



Стелла Наумовна Цейтлин
Очерки по словообразованию и
формообразованию в детской речи

Текст предоставлен правообладателем
http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=454255

Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи: Знак; Москва; 2009
ISBN 978-5-9551-0351-8

Аннотация

В книге анализируются начальные стадии освоения ребенком родного (русского) языка. Основное внимание сосредоточено на формировании грамматического компонента языковой системы, заключающегося в овладении морфологическими единицами и правилами. Формообразовательные и словообразовательные инновации рассматриваются как свидетельство того, что ребенок самостоятельно конструирует собственную языковую систему, придерживаясь определенной стратегии. Анализ данных этой стратегии позволяет получить некоторые новые сведения о внутреннем строении языка, о характере морфологических и словообразовательных категорий, о соотношении в языке прототипических и непрототипических единиц и конструкций, о запретах и ограничениях, налагаемых на действие языковых правил, о соотношении отражательного и интерпретационного начал в языке и пр.

Книга рассчитана преимущественно на лингвистов, но может представлять интерес и для психологов, логопедов, учителей-словесников.

Содержание

Моему читателю	4
Введение	9
I. Детские речевые инновации как предмет лингвистического изучения	25
1. Детские речевые инновации как специфическая разновидность «отрицательного языкового материала»	25
2. К истории изучения детских инноваций	30
3. Инновации как продукт речевой деятельности ребенка	36
4. Инновации в аспекте соотношения системы и нормы языка	40
5. Аналогия в языке и речевой деятельности	48
II. Освоение грамматики	59
1. От первого слова к продуктивной морфологии	59
1.1. Этап голофраз	59
1.2. Двусловные высказывания	67
1.3. От «замороженных» форм к морфологическим правилам	74
2. Существительное	81
2.1. Категория числа	81
2.1.1. Семантические функции категории числа	81
2.1.2. Начальные стадии освоения детьми категории числа	83
2.1.3. Освоение категории числа в аспекте овладения семантической категорией количественности	86
2.1.4. Существительные <i>pluralia tantum</i>	87
2.1.5. Существительные <i>singularia tantum</i>	89
2.1.6. Совокупная множественность	90
2.2. Категория рода	91
2.2.1. Категория рода существительных в русском языке	91
Конец ознакомительного фрагмента.	93

Цейтлин Стелла Наумовна

Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи

Язык следует рассматривать не как мертвый продукт, но как созидательный процесс...

В. Гумбольдт

Our language can be seen as an ancient city: a maze of little streets, of old and new houses, and of houses with additions from various periods; and this surrounded by a multitude of new boroughs with straight regular streets and uniform houses

L. Wittgenstein

Каждый индивид приобретает язык самостоятельно благодаря своей собственной работе.

И. А. Бодуэн де Куртене

Each generation creates language anew, and does so with astonishing speed.

D. McNeill

Мы кажемся ребенку законодателями, нарушающими собственные законы.

К. И. Чуковский

Весь язык исхитрили!

Девочка 6 лет

Моему читателю

Данная книга непосредственно связана с моей докторской диссертацией, защищенной в 1989 году. С тех пор прошло уже два десятилетия. За это время произошло много изменений как в «детской» лингвистике, которая уже превратилась в значительной степени в самостоятельную науку, так и в лингвистике «большой», продолжающей быть основой и питательной средой для лингвистики «детской». Изменилось многое и в моей жизни. Тогда, в далекие 80-е годы, занятие детской речью было для меня своего рода хобби, сопровождающим более серьезную научную работу в области русского синтаксиса и функциональной грамматики. Само обращение к фактам детской речи было вызвано достаточно случайным обстоятельством: в моей учебной нагрузке по кафедре русского языка РГПУ (тогда ЛГПИ) им. А. И. Герцена оказался спецсеминар на дошкольном отделении педагогического факультета. Я взяла в руки мою любимую книгу «От двух до пяти» К. И. Чуковского и решила, что мы со студентами попробуем понять, почему дети в таком количестве и с такой неутомимостью создают новые слова и новые формы слов, уже существующих. Медленно, шаг за шагом, разбирались мы в лингвистическом механизме того, что К. И. Чуковский называл детскими речениями, а мы сейчас именуем детскими речевыми инновациями. Выяснилось одно поразившее меня свойство этих детских слово- и формообразований: они все без исключения оказались созданными по реальным словообразовательным и словоизмени-

тельными моделям русского языка. Удивительно, но для каждого факта, приводимого К. И. Чуковским, находилась страница в «Русской грамматике», на которой разъяснялась соответствующая модель. В том, как меняют наш язык дети, обнаруживалась удивительная логика, сам язык раскрывался перед нами в каком-то удивительном, новом свете, оказывался динамичной системой, практически неисчерпаемой в своих возможностях.

Тогда я и начала собирать свою коллекцию речевых инноваций, которая к настоящему времени уже насчитывает тысячи фактов.

В то время я была, что называется, «чистым» лингвистом. Меня не особенно интересовал возраст детей, создавших ту или иную инновацию, особенности их развития, обстоятельства их жизни и многое другое. В большинстве случаев я даже не знала этого. Мне было важно прежде всего понять то, как созданная ребенком инновация определяется внутренними языковыми законами и правилами русского языка. Детская речь оказывалась удивительным зеркалом, в котором отражался «взрослый» язык, позволяющим разграничить «правильное» и «неправильное», причем само понятие правильности оказалось гораздо более сложным, чем мне представлялось до этого.

С тех пор прошло много лет. В 1991 году в РГПУ была образована кафедра детской речи, которой я до сих пор заведую. Она немногочисленна по составу, но представляет собой достаточно сплоченный научный коллектив. Являясь лингвистами по своему базовому образованию, мы работаем в пространстве не только лингвистики, но и педагогики и психологии. Курс детской речи, который мы совместными усилиями разрабатываем, адресован не только филологам, но и будущим учителям начальной и средней школы, логопедам, специалистам в области дошкольного образования, детским психологам. Нашим ученикам важно как можно больше узнать от нас не только о своеобразии языка, которым пользуется ребенок на разных стадиях своего развития, но и о стратегиях его освоения, о связи когнитивного и языкового развития ребенка¹, об индивидуальных особенностях речи разных детей и о многом другом. Мы давно уже не «чистые» лингвисты, но отчасти психолингвисты, а более всего – онтолингвисты².

Фонд данных детской речи, существующий при кафедре, представляет собой уже не только коллекцию детских инноваций, но и собрание родительских дневников, расшифровок магнитофонных записей спонтанной речи детей и многое другое. На данном этапе развития науки оказываются необычайно важны не разрозненные факты речи разных детей, но материал, полученный в результате case studies, – тщательно зафиксированная в течение ряда лет речевая продукция отдельных детей, а также сведения о том, как ребенок воспринимает речь других людей, как развивается его языковая рефлексия, каковы особенности речи взрослых, которую он слышит, и многое, многое другое.

Путь ребенка в язык можно представить как своего рода восхождение, движение по ступеням от полного отсутствия языка до владения им в степени, достаточной для того, чтобы стать полноправным членом определенного языкового сообщества. На верхней ступени лестницы – языковая система, которой пользуется взрослый носитель языка. На нижней ступени младенец, который не только не говорит, но даже еще не в состоянии воспринять содержание обращенной к нему речи взрослого. Ему предстоит выстроить собственную

¹ Проблеме взаимосвязи когнитивного и языкового развития ребенка посвящена опубликованная в 2007 году коллективная монография, представляющая собой результат творческого сотрудничества отдела теории грамматики ИЛИ РАН и кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена, «Семантические категории в онтогенезе».

² Термин «онтолингвистика» возник сравнительно недавно, он аналогичен словосочетанию «лингвистика детской речи» и отличается от последнего только краткостью. В том же смысле К. Ф. Седов использует термин «онтопсихолингвистика» [Седов 2008]. Распространенные термины «речевой онтогенез», «логогенез» имеют более широкое значение, позволяющее учитывать не только и не столько лингвистическую составляющую процесса освоения языка, сколько разного рода психологические и психофизиологические факторы, связанные с данным процессом. Термин «онтолингвистика» призван подчеркнуть именно лингвистическую сторону данного явления.

языковую систему, опираясь на речевую продукцию взрослых, которую он постоянно бессознательно перерабатывает, ибо вовлечен в коммуникацию с другими людьми с момента появления на свет и в этой коммуникации постепенно постигает мир, т. е. развивается когнитивно. Речевые инновации – неизбежные спутники его продвижения на этом пути, они свидетельствуют о том, что он не просто перенимает, а именно самостоятельно конструирует свою собственную языковую систему, добывая из речи взрослых языковые единицы и правила их использования и образования.

Вместе с тем мне хотелось показать в данной книге прежде всего то, как в детских речевых инновациях словообразовательного и словоизменительного характера проявляются сами особенности постигаемой ребенком языковой системы – ее иерархическая организация, вариативность языковых правил, предопределенность их использования семантическими или иными свойствами языковых единиц, а в ряде случаев – исключительно существующей традицией, наличием языковых лакун и некоторыми другими обстоятельствами.

В меньшей степени в данной книге можно найти ответ на вопрос о том, какова последовательность самих шагов, каковы причины перехода ребенка с одной ступени на другую. Требуется и серьезное изучение путей освоения родного языка, избираемых разными детьми.

В этой книге внимание сосредоточено в большей степени на общей стратегии освоения языка, чем на индивидуальных особенностях этого процесса. Провозглашая возможность двухаспектного подхода к анализу детской речи – «вертикального», т. е. с позиций ее соответствия конвенциональному (нормативному, «взрослому») языку, и «горизонтального», позволяющего рассматривать ее как автономную до известной степени языковую систему, соответствующую коммуникативным потребностям ребенка на каждом возрастном этапе, – я отдаю себе отчет в том, что соединить оба подхода в одном исследовании очень трудно, а возможно, и нецелесообразно. Раздел, посвященный словообразованию, получился более «традиционно лингвистическим», чем тот, в котором представлено освоение морфологии. Во многом это объясняется спецификой материала: его обширностью и разнообразием. В морфологическом разделе в большей степени показано поступательное развитие языковой системы ребенка.

Настоящая книга никак не может претендовать на решение всех проблем, имеющих место в данной научной области. Я ставлю перед собой более скромную задачу – привлечь внимание исследователей (прежде всего лингвистов, но не только их) к тому бесценному материалу, который неустанно поставляют нам дети, и показать, как отражается язык, который они заимствуют у нас (и одновременно – конструируют самостоятельно), в их речи. Кроме того, я хочу показать, как сложен и многотруден путь ребенка в родной язык.

Не случайно я избираю жанр очерков: каждый из них характеризуется некоторой автономностью и может быть прочитан отдельно от других. Но это обстоятельство обусловило и необходимость некоторых повторений, которые могут вызвать досаду у читателя, если он будет читать книгу целиком, раздел за разделом. Прошу извинения у такого (самого дорогого для меня!) читателя.

Очерки писались в разное время и связаны с теми проблемами, которые более всего волновали меня именно в данное время. Они различны по используемому в них материалу: одни основаны на моей коллекции детских инноваций, в этом случае не указывается имя и возраст детей; другие – на извлечениях из родительских дневников и расшифровок звуковых записей детской речи – в таком случае (в большинстве из них) имеются указания на имя и возраст ребенка; в ряде очерков представлен материал как первого, так и второго типа. В книге есть основные информанты – Аня С., Лиза Е., Витя О., Рома Ф., Ваня Я., Сережа А., Дима С., Надя П. Голоса этих детей звучат в этой книге особенно отчетливо. Их высказывания всегда сопровождаются указанием возраста с точностью до одного дня. В ряде случаев

приводится материал речи Жени Гвоздева. Это своего рода дань памяти двум людям: Александру Николаевичу Гвоздеву, основоположнику нашей отечественной онтолингвистики, и его сыну, погибшему в двадцатилетнем возрасте на фронте.

Хочу предупредить, что все указания на возраст ребенка в данной книге никак нельзя рассматривать в качестве жесткого ориентира, помогающего определить, нормально или аномально протекает речевое развитие какого-либо другого ребенка. Темп освоения языка у каждого ребенка свой, различия в данной области чрезвычайно велики.

Приложением к книге является фрагмент «Словаря детских словообразовательных инноваций». Работа над ним финансировалась в 1993–1995 годах Российским фондом фундаментальных исследований, впервые он был издан в Германии в 2001 году благодаря усилиям профессора К. Саппока и профессора Г. Фрайдхофа, которым я выражаю искреннюю признательность. В 2006 году словарь был переиздан в рамках постоянно действующего семинара по детской речи.

Пользуюсь возможностью поблагодарить за помощь и сотрудничество моих коллег по кафедре детской речи, которых мне удалось заинтересовать данной проблематикой, а также моих коллег по отделу теории грамматики ИЛИ РАН, поддерживающих данное направление, считающих его перспективным, и в первую очередь зав. отделом теории грамматики М. Д. Воейкову, которая инициировала создание этой книги несколько лет назад.

Благодарю своего Учителя Александра Владимировича Бондарко, идеи которого во многом определили теоретическую платформу, на которой я базируюсь.

Благодарю своих студентов и аспирантов, особенно тех, кто вел в свое время дневник, записывая изо дня в день речь собственного ребенка, фиксируя ее с помощью магнитофона или видеокамеры: Н. В. Савостеенко, Т. А. Фильченкову, М. И. Абабкову и многих, многих других. Благодарю также Е. Ю. Протасову, которая предоставила в мое распоряжение свой дневник, изобилующий ценным материалом и снабженный лингвистическими комментариями.

Благодарю М. Б. Елисееву, помогавшую мне на разных этапах моей работы. Ее родительский дневник является ценнейшим источником сведений о речевом развитии ребенка. Благодарю своих бывших аспиранток Е. А. Офицерову и О. Б. Сизову, снабдивших меня данными речи своих детей. Благодарю Я. Э. Ахапкину, старшего научного сотрудника отдела теории грамматики ИЛИ РАН, записи которой выявили ошеломляющие факты, свидетельствующие о размахе лингвокреативной деятельности ребенка.

В работе над Словарем детских словообразовательных инноваций, фрагмент которого помещен в приложении, деятельное участие принимали сотрудники кафедры детской речи Г. Р. Доброва, М. Б. Елисеева, Т. А. Круглякова, М. А. Еливанова, В. Л. Рыскина, Т. С. Лаврова, Е. К. Лимбах. Е. К. Лимбах, кроме того, в течение ряда лет записывала речь своего внука Вани. Всем им – моя искренняя благодарность.

Я благодарна С. А. Крылову, который взял на себя труд составить указатель к данной книге и, оказавшись первым ее читателем, обнаружил ряд недочетов, ликвидация которых способствовала ее улучшению.

Хочется выразить благодарность западным коллегам, ведущим специалистам в области лингвистики детской речи Д. Слобину, Р. Берман, Е. Кларк, М. Смочинской, В. У. Дресслеру, а также А. Спенсеру, которые щедро делились своим опытом, помогали формированию кафедральной библиотеки, всячески способствовали укреплению творческих контактов между российской и западной наукой.

Благодарю своего мужа, который поддерживал меня на этом пути, и мою дочь, которая начиная с двухлетнего возраста неустанно снабжала меня материалом, а затем, повзрослев, и сама увлеклась проблемами детской речи.

С 1993 года моя работа поддерживалась двумя нашими основными отечественными научными фондами: Российским фондом фундаментальных исследований и Российским гуманитарным научным фондом. Кроме некоторых научно-исследовательских проектов, в течение ряда лет поддерживалась и работа постоянно действующего семинара по детской речи, который, как я надеюсь, сыграл и продолжает играть определенную роль в консолидации исследований в данной научной области.

Введение

Ребенок как конструктор собственной грамматической системы

Мысль о том, что каждый ребенок создает собственную языковую систему, а не перенимает ее в готовом виде у взрослых, фактически всегда присутствовала, хотя иногда и в неявном виде, в работах ведущих отечественных ученых (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Л. В. Щерба, А. Н. Гвоздев). В западной науке эти идеи восходят к концепции Ж. Пиаже и разделяются большой группой ведущих исследователей, среди которых М. Bowerman, R. Berman, E. Clark, D. I. Slobin, W. U. Dressler, M. Tomasello и многие другие. Одна из последних книг М. Томазелло имеет знаменательное название «Constructing a Language. A Used-Based Theory of Language Acquisition» [Tomasello 2003]. Различие во взглядах на механизм освоения ребенком языка между сторонниками данного подхода, который можно назвать функционально-конструктивистским, и подходом генеративистов, возглавляемых Н. Хомским, заключается прежде всего в том, начинается ли конструирование языка «с чистого листа» или же ребенок при рождении уже имеет некоторое вмонтированное в его мозг устройство, называемое универсальной грамматикой, которое в дальнейшем лишь модифицируется, приспособляясь к языку окружающих ребенка людей. Это приспособление, по мнению генеративистов, заключается в установлении определенных параметров, ориентиров, задаваемых родным языком. В первом случае речевой среде приписывается роль источника и фактора, определяющего в значительной степени ход самого развития ребенка, во втором – некоторого условия, но при этом не слишком важного, скорее даже второстепенного.

Сам тезис о врожденности грамматики (заметим – не языка в целом, а именно грамматики как самого сложного его компонента) возник как своего рода реакция на факт стремительности освоения родного языка ребенком при отсутствии сколько-нибудь заметного целенаправленного воздействия взрослого на этот процесс. Необходимо, однако, отметить, что тезис о врожденности грамматики появился в те годы, когда количество исследований по детской речи было еще сравнительно небольшим, а фактическая база этих исследований – более чем скромной. В последние десятилетия (в связи с накоплением большого количества фактов, полученных в результате как лонгитюдных наблюдений за отдельными детьми, так и разного рода экспериментов) отношение к проблеме приобретения ребенком языка претерпело существенные изменения. Выясняется ведущая роль социальных факторов, определяющих направление и пути освоения языка ребенком, а также важнейшая роль речевой среды, в которую он погружен. Эти факторы всегда рассматривались как чрезвычайно значимые в отечественной науке, особенно в рамках теоретической концепции Л. С. Выготского, но в течение длительного времени недооценивались на Западе. В поле зрения исследователей в настоящее время находится не только речь самого ребенка, осваивающего язык, но и обращенная к нему речь взрослого. Становится все более очевидным, насколько речевое поведение взрослого, пусть даже интуитивное, не вполне им осознаваемое, способствует продвижению ребенка в освоении языка. Следует отметить, что в настоящее время и многие генеративисты смягчили свою позицию, утверждая, что врожденной является, скорее всего, не универсальная грамматика как таковая, а способность ребенка к освоению языка. Данный тезис вполне согласуется с основными положениями функционально-конструктивистского направления, суть которого заключается в том, что языковая система человека формируется прижизненно, на основе самостоятельно осуществляемой им обработки речевого инпута, причем движущей силой этого процесса является естественное для человека стремление к коммуникации с другими людьми, сопровождающее совместную деятельность.

Характерен путь, который прошел в области изучения детской речи Дэн Слобин. Будучи в начале своего творческого пути убежденным сторонником нативизма, он уже в 70-х годах прошлого века в значительной степени отошел от данного направления. Достаточно вспомнить часто цитируемую фразу Д. Слобина, открывающую его знаменитую статью «Когнитивные предпосылки развития грамматики», написанную в 1973 году и переведенную на русский язык в 1984 году: «Каждый ребенок сам конструирует для себя грамматику родного языка» [Слобин 1984: 143]. Он считает главной задачей исследователей, работающих в данной научной области, которую именует психолингвистикой развития, «описание и попытку объяснения тех сложных явлений, которые стоят за этим простым фактом». Обращает на себя внимание кажущаяся парадоксальность этой фразы. Если грамматика родного языка уже существует, зачем, казалось бы, конструировать ее заново? Не проще ли просто перенять? И посильно ли это маленькому ребенку? Почему при самостоятельном конструировании каждым ребенком грамматики получается все же единая для всех грамматика именно данного, а не какого-то иного языка? И каким образом простой факт может быть результатом сложных явлений? В последнем вопросе и заключена главная интрига. Очевидно, слово «простой» здесь означает «очевидный», «каждодневно наблюдаемый» и должно трактоваться только в том смысле, который имел в виду D. McNeill, когда на одной из первых американских конференций по детской речи в 60-х годах прошлого века заявил о том, что «каждый ребенок осваивает язык в очень короткий срок, и это чудо так часто происходит у нас на глазах, что мы не в состоянии оценить самую его чудесность». Сложность же проблемы определяется тем, что требуется выяснить, каким именно образом на основе самостоятельной переработки пестрого и крайне неоднородного речевого инпута ребенок оказывается в состоянии выстроить собственную индивидуальную языковую систему, сформировав в том числе и самый сложный ее компонент – грамматику, представляющую собой набор некоторых правил, определяющих как выбор, так и конструирование языковых единиц разной степени сложности. Тем не менее практически каждый ребенок рано или поздно с этой задачей справляется, что с неопровержимостью свидетельствует о том, что дети умеют каким-то образом анализировать звучащую вокруг них речь, систематизировать языковые факты, извлекая нужные для речевой деятельности языковые единицы и правила, которые и составляют в совокупности их собственную, постоянно меняющуюся индивидуальную языковую систему.

Проблема соотношения когнитивного и языкового развития ребенка является одним из главнейших сюжетов из числа активно обсуждаемых лингвистами, психологами, педагогами. Категоризация некоторых явлений внешнего мира начинается до освоения языка и независимо от этого освоения. Так, например, уже трехмесячные младенцы реагируют на изменения цвета, размера, формы предметов [Сергиенко 2008: 354–355], но когда различия между этими явлениями закрепляются различием соответствующих языковых этикеток, процессы внеязыковой и языковой категоризации вступают во взаимодействие и продолжают развиваться в тесном контакте. Разумеется, языковые явления (и это в полной мере относится к сфере морфологии и словообразования, о которых преимущественно идет речь в нашей работе) осваиваются сначала не во всем многообразии своих функций и средств выражения, но сама по себе координация когнитивного и языкового развития не подлежит сомнению.

Несомненно, что и сам язык, закрепивший в своих единицах и категориях способ членения и означивания мира, косвенным образом воздействует на восприятие этого мира.

Учат ли ребенка языку? Освоение ребенком языка, которое мы понимаем как создание каждым из них собственной языковой системы, предполагает неустанно совершаемую им работу по анализу речевой продукции взрослых носителей языка. Как справедливо утверждает Л. В. Щерба: «Если бы наш лингвистический опыт не был упорядочен у нас в виде

какой-то системы, которую мы и называем грамматикой, то мы были бы просто понимающими попугаями, которые могут повторять и понимать только слышанное» [Щерба 1974: 48]. Следует только, очевидно, добавить, что таким образом создается не только грамматический компонент системы, но и вся языковая система в целом. Речь взрослых носителей языка, звучащая вокруг ребенка и в особенности – обращенная к нему, служит для него тем самым материалом, который он бессознательно (на основе определенных аналогий и ассоциаций) перерабатывает.

К сожалению, английское слово *acquisition*, которое наиболее адекватно передает приобретение ребенком языка путем естественного погружения в соответствующую речевую среду, не имеет точного аналога в русском языке. Переводить его приходится с помощью слова «освоение», но освоить некоторую информацию (в данном случае – лингвистическую) можно и в результате целенаправленного обучения чему-то. Поэтому это слово обычно используется и тогда, когда речь идет об овладении материалом школьной или иной программы³. Заметим, что в западной традиции термин «*acquisition*» используется и по отношению к приобретению какого-либо языка в качестве второго (иностранный), однако преимущественно в том случае, если он также осваивается путем погружения в новую для человека речевую среду, а не является результатом специального обучения. Соответственным образом разграничиваются два направления исследований: *first language acquisition (FLA)* и *second language acquisition (SLA)*, имеющие много точек соприкосновения, одной из которых является бессознательность самого процесса приобретения языка⁴.

Известно, что ребенка целенаправленно языку не учат. В цивилизованных странах существуют традиции общения с малышом, которые способствуют тому, чтобы он овладел родным языком в максимально короткий срок и наиболее успешно. Можно говорить о специфическом языке, созданном для общения с детьми и создающем для ребенка возможность вступить в коммуникацию со взрослым как можно раньше (см. [Казаковская 2006; Гаврилова 2002]), об особых тактиках матери, к которым она прибегает в общении с ребенком, повторяя его высказывания с расширением, корректируя некоторые неправильности, но специфическим образом, и т. д. Богатым развивающим потенциалом обладают используемые в интуитивной народной педагогике считалки, потешки и т. п. И все же нельзя отрицать, что дети начинают говорить на своем родном языке даже в тех случаях, когда им не уделяют особого внимания до достижения ими двух или трех лет. Таковы традиции, существующие в некоторых культурах (см., например, [Пинкер 2004]). Однако и в этих условиях дети, как показывают наблюдения, рано или поздно овладевают языком в той степени, которая необходима для общения с другими членами языкового сообщества, хотя и продвигаются в постижении языка гораздо медленнее. Невозможно отрицать наличия у любого ребенка врожденной способности строить самостоятельно собственную языковую систему на основе упорядочивания своего лингвистического опыта, путем переработки речи других носителей языка. Эту способность можно в соответствии с концепцией Н. Хомского называть *LAD (language acquisition device)* или каким-то иным образом, но тот очевидный факт, что такая способность имеется у человеческого детеныша и отличает его от детенышей животных, в том числе и приматов, что она развивается и совершенствуется по мере взросления, никем не может отрицаться⁵.

³ 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.

⁴ Представляется, что, если наука об освоении ребенком родного языка в России развивается весьма активно, это нельзя сказать об изучении того, каким образом осваивается в естественной среде второй язык. Во всяком случае, преждевременно говорить о формировании самостоятельной научной области.

⁵ Много интересных и крайне важных сведений об общем и различном в коммуникации, осуществляемой людьми и

Язык не дается ребенку при рождении (и в этом наша позиция радикально отличается от позиции генеративистов), но зато ему дана уникальная способность самостоятельно выстраивать в собственном сознании все компоненты языковой системы (фонологический, морфологический, синтаксический, лексический и ряд иных), а также перестраивать и совершенствовать эту систему в течение всей жизни при взаимодействии с другими людьми. Для того чтобы перенять язык у взрослых его носителей, ребенку необходима и другая способность – способность читать коммуникативные намерения других людей в процессе общения с ними. Именно две указанные выше способности есть основания рассматривать в качестве ключевых, необходимых для освоения языка (см. [Tomasello 2003: 3–4]).

Импульс к овладению языком у человека как у социального существа определяется потребностями в совместной деятельности с другими людьми, предполагающей общение с помощью языка, являющегося наиболее совершенным из всех существующих на земле средств коммуникации. Именно потому, что иницилируемая взрослым коммуникация начинается обычно с первых моментов жизни младенца, у ребенка постепенно формируется интенция к продолжению общения и овладению его средствами (на ранних стадиях коммуникации невербальные средства – плач, вокализации, жесты – играют особенно важную роль).

И все же остается не до конца понятным, каким образом ребенок добывает из инпута языковые единицы, в особенности абстрактные правила, которые позволяют этими единицами пользоваться при восприятии и порождении речи, а также при самостоятельном создании единиц и конструкций. Этот вопрос, существенный для онтолингвистики, непосредственно связан с другим, активно обсуждаемым в настоящее время, но все же еще далеким от окончательного разрешения вопросом относительно того, в какой форме хранятся знания о языке в сознании человека, каким образом в каждом акте речевой коммуникации он получает доступ к этим знаниям.

В основе формирования языковой системы ребенка – взаимодействие индивидуального ментального лексикона и индивидуальной ментальной грамматики. Освоение языка и использование его в процессе речевой деятельности можно рассматривать прежде всего как своего рода диалог между указанными выше двумя важнейшими подсистемами, являющимися достоянием каждого индивида, компонентами его формирующейся языковой системы. По отношению к индивидуальной грамматике в качестве синонима используем предложенный в свое время ю. Н. Карауловым термин «грамматикон».

В настоящее время ведутся дискуссии о том, разграничены ли строго эти две области в сознании человека (см., например, [Черниговская 2004; Овчинникова 2006]), а также о том, как они функционируют в речевой деятельности и в процессе речевого онтогенеза. При изучении речевого онтогенеза важность разграничения лексикона и грамматикона, а также изучения характера их взаимодействия становится особенно очевидной. Ни в какой другой области лингвистических исследований разведение этих двух подсистем, входящих в индивидуальную языковую систему человека, не является столь значимым и даже необходимым, поскольку каждая из них имеет свои механизмы формирования и особенности функционирования в процессе восприятия и порождения речи, и при этом на всех этапах языкового развития осуществляется самое тесное и разнонаправленное взаимодействие этих двух подсистем, которое можно в весьма условном смысле назвать грамматикализацией лексикона и лексикализацией грамматики. Под грамматикализацией в данном случае понимаем приобретение каждой из единиц формирующегося лексикона ребенка определенных грамматических характеристик, а под лексикализацией грамматики – уточнение сферы распространения действия грамматических правил на определенные группы лексических единиц, выделяе-

мые на основании семантической, фонологической или какой-то иной общности. Это в равной степени относится как к правилам выбора единиц, так и к правилам их конструирования.

Каждая из словоформ, имеющаяся в речевом инпуте, воспринимаемом ребенком, представляет собой единство лексического и грамматического начал и вносит свой определенный вклад одновременно в формирование и индивидуального лексикона, и индивидуальной грамматики. Перед ребенком стоит задача распределить получаемую информацию между двумя этими ведомствами. Построение каждым ребенком собственной языковой системы представляет собой непрекращающийся диалог между постоянно возрастающим в количественном отношении и меняющим свою внутреннюю организацию лексиконом и постоянно усложняющейся, приобретающей все большую детализацию грамматикой.

Эта дихотомия фактически была намечена еще в работах Л. В. Щербы. Противопоставляя словарь и грамматику, он предлагал относить к словарю (лексике) «все индивидуальное, существующее в памяти как таковое и по форме никогда не творимое в момент речи», а к грамматике – «все правила образования слов, форм слов, групп слов и других языковых единств высшего порядка» [Щерба 1974: 51]. В сущности, это чрезвычайно близко к современным представлениям о ментальном лексиконе и ментальной грамматике, противопоставляемым как некое хранилище готовых единиц и совокупность правил, позволяющих самостоятельно конструировать новые единицы.

К вопросу о сознательности процесса освоения языка. Л. В. Щерба всячески подчеркивал творческий и бессознательный характер процесса освоения языка: «Дети, не умеющие даже читать, говорят по грамматике, которую они себе бессознательно создали» [Щерба 1974: 48]. Интересно, что в ссылке к этой фразе он пишет: «Бессознательно в том смысле, что естественные процессы, сравнения, анализы и синтезы (языкотворчество) не сохранились у нас в памяти». Ему вторит М. И. Черемисина: «Никто из нас не знает, не помнит, как это случилось, что мы освоили родной язык со всеми его бесконечными правилами и исключениями. Мы не знаем, как к нам пришло это знание. И более того: никто из носителей языка не может даже сказать, в чем это знание состоит. Да это и не знание вовсе, а **умение** – непосредственное **владение** языком. Эти процессы протекали без участия сознания – или без осознания. Знание, полученное таким путем, не опосредованное сознанием (осознанием), не рефлектируемое, можно назвать **непосредственным**» [Черемисина 2002: 75]. Примерно в таком же смысле в работах А. А. Залевской и ее коллег используется термин «живое знание» языка [Залевская 2007].

Бессознательность процесса неразрывно связана с его творческим характером, со способностью каждого ребенка самостоятельно создавать собственную языковую систему. В составе этой индивидуальной языковой системы самым «творимым» компонентом является именно грамматика, поскольку составляющие ее грамматические (морфологические) правила основаны на выявлении типовых соотношений между морфологическими формами, представленными словоформами (применительно к словоизменительным категориям, таким как число и падеж существительного), или разными словами, связанными деривационными отношениями (применительно к несловоизменительным категориям, таким как род существительного или вид глагола).

В нашей книге речь идет исключительно о тех правилах, которые человек приобретает самостоятельно на основе нерелефлексивного речевого опыта и которыми пользуется в дальнейшем в процессе своей речевой деятельности. Очевидно, они формируют то, что в работах психологов и педагогов обычно относится к области чувства языка, языкового чутья. Известно, что степень осознанности того или иного явления может меняться как в процессе освоения языка, так и в актах речевой деятельности. Если придерживаться наиболее авторитетной в настоящее время концепции, восходящей к Н. А. Бернштейну, А. Н. Леонтьеву и А. А. Леонтьеву и разделяемой большинством отечественных психологов и линг-

вистов, то трактовать степени осознанности человеком того или иного языкового явления своей или чужой речи можно на основе своего рода шкалы, которая намечает переход от неосознанности к бессознательному контролю, затем к сознательному контролю и дальше – к актуальному сознаванию [Леонтьев 1999: 159–165]. При широкой трактовке термина «языковое сознание» в него включаются все отмеченные выше уровни осознанности, в том числе и бессознательность. В ходе речевого онтогенеза, в процессе построения индивидуальной языковой системы разные уровни взаимодействуют, тот или иной факт может передвигаться на более высокий уровень (включается языковая рефлексия), может и опускаться вниз, в сферу бессознательного. Эти передвижения с уровня на уровень совершаются и в конкретных актах порождения речи и могут быть причиной разного рода речевых сбоев, самоисправлений, реакций на чужую речь, вопросов метаязыкового характера и т. д. Суть их состоит в усилении или, наоборот, отключении контроля за правильностью речи – собственной и чужой.

В целом нам представляется, что возможность освоения языка на низких уровнях осознанности до сих пор недооценивается многими исследователями – как применительно к освоению языка как первого, так и применительно к освоению языка как второго⁶.

Системен ли детский язык? Заслуживает особого внимания вопрос о том, в какой степени совокупность практических навыков пользования языком, которая развивается «с возрастом и упражнением» (В. Гумбольдт) у каждого ребенка, может именоваться системой.

Прежде всего, системен ли тот язык, к постижению которого стремится ребенок? Если исходить из распространенного представления о системе как об иерархически организованной совокупности элементов, характеризующейся относительной замкнутостью, взаимосвязанностью своих компонентов, то, безусловно, есть все основания рассматривать язык как одну из таких систем. То обстоятельство, что языковая система характеризуется относительной замкнутостью, позволяет ей быть рано или поздно освоенной каждым индивидом. Что касается иерархического характера элементов в системе и отношений между этими элементами, то он отчетливо выявляется в самой очередности освоения ребенком языковых правил (от общих правил к частным, а от последних – к единичным исключениям) и постепенном уточнении сферы их использования на разных этапах становления языковой системы.

Язык относится к разряду сложных систем, поскольку представляет собой совокупность относительно самостоятельных подсистем (фонологической, лексической, морфологической, синтаксической и пр.), которые находятся в постоянном взаимодействии.

Важнейшей чертой языка, его основным системообразующим фактором является функциональность, которая характеризует языковую систему в целом, поскольку она выступает как «средство порождения, хранения и передачи информации» [Касевич 1988: 13]; кроме того, функционально нагружены все компоненты языковой системы и практически все входящие в них единицы. Способность языка выполнять коммуникативную функцию выступает в качестве главного стимула к его освоению ребенком и определяет развитие всех его подсистем, без согласованного действия которых оказывается невозможной не только речевая, но и все другие виды деятельности, опосредованные языком.

Постижение ребенком родного языка можно рассматривать как **конструирование им ряда временных систем, в заданной последовательности сменяющих одна другую**. Наличие этой достаточно строгой последовательности на материале освоения грамматики английского языка впервые убедительно продемонстрировал R. Brown [Brown 1973]. Трое знаменитых гарвардских детей осваивали флексии, связки и предлоги (всего 14 элемен-

⁶ Исключение представляют работы И. М. Румянцевой, которая не только теоретически обосновала возможность этого пути постижения языка, но и разработала систему обучения языку с помощью психологического тренинга, который призван смоделировать ситуацию, при которой взрослый человек, в какой-то степени уподобляясь ребенку, конструирует новую для него языковую систему [Румянцева 2004].

тов, избранных для анализа) практически в одном и том же порядке. Подобные явления зафиксированы и на материале освоения других языков. Совокупность временных языковых систем можно трактовать как некий детский промежуточный язык (intralanguage). Наблюдения показывают, что в речи разных детей, осваивающих один и тот же язык, есть много общего (это проявляется, в частности, и в совпадении детских ошибок), что позволяет считать их индивидуальные языковые системы некоторыми вариантами общего детского языка. При этом надо отметить, что различия между временными индивидуальными системами детей одного возраста гораздо более значительны, чем различия между уже сформировавшимися индивидуальными языковыми системами взрослых людей. Но все же это не более чем разные дороги, ведущие к одному и тому же храму, который рано или поздно будет возведен. Этот временный детский язык можно рассматривать как обработанную ребенком и приспособленную к его нуждам и возможностям упрощенную копию конвенционального (нормативного, «взрослого») языка. В отличие от конвенционального языка это система постоянно меняющаяся и в каждый момент крайне неустойчивая, что делает ее анализ очень трудным: один и тот же ребенок в один и тот же день может, например, сконструировать морфологическую форму в соответствии с нормой и с отклонением от последней⁷. При этом вектор изменения является общим для всех детей: от нулевого знания языка до освоения его в той степени владения, которая характеризует взрослого человека. Тем не менее на каждом этапе своего развития этот несовершенный детский язык обладает свойством системности, поскольку представляет собой некую совокупность взаимосвязанных элементов, осуществляющих функцию, свойственную языку: служить средством хранения и передачи информации. В каждый период своего развития временная языковая система ребенка позволяет ему участвовать в коммуникации, понимать (в полном или неполном объеме) речь других, а также выражать некие важные для него смыслы доступными ему вербальными и невербальными средствами, как заимствованными из речевого инпута, так и изобретенными самостоятельно.

Эти изобретенные средства приобретают характер знаков только при условии, если они поддерживаются (воспринимаются, интерпретируются) партнерами по коммуникации. Они могут быть жестами, протословами иногда неясного происхождения, самостоятельно построенными словами по существующим словообразовательным моделям, но с вымышленными производящими основами. Самая значительная их часть – словоизменяемые, а также словообразовательные инновации, которые подробно рассматриваются в нашей книге. Все эти изобретенные средства со временем вытесняются узуальными средствами общения. Это вытеснение в работах западных исследователей получило наименование *preemption*: «If a potential innovative expression would be precisely synonymous with a well-established expression, the innovation is normally pre-empted by the well-established term, and is therefore considered unacceptable» [Clark and Clark 1979: 798]. В этом можно усматривать одно из неоспоримых доказательств системности детского языка, а также функционального начала, лежащего в основе его конструирования. Система не терпит избыточности и стремится избавиться от нее.

О «вертикальном» и «горизонтальном» подходе к изучению детской речи. То обстоятельство, что формирующийся детский язык в одно и то же время является копией конвенционального языка и вместе с тем относительно автономным образованием, способным обеспечивать коммуникативные потребности ребенка, определяет возможность разных подходов к его анализу, так называемого вертикального – с позиций сходства его с конвен-

⁷ Поэтому таким значимым при исследовании детской речи является фактор статистический, позволяющий в большинстве случаев разграничить ошибки как результат несформированности отдельных фрагментов системы и речевые сбои, которые могут иметь место при порождении речи вследствие разного рода случайных факторов и встречаются в речи даже опытных носителей языка.

циональным языком (только в такой проекции можно говорить о соответствии или несоответствии контексту, об ошибках и пр.) – и так называемого горизонтального, при котором единственной мерой развития может считаться степень представленности с помощью доступных ребенку вербальных и невербальных средств того смысла, который он стремился выразить⁸. При этом не только единицы, но и правила их использования и конструирования в детском языке могут значительно отличаться от используемых в конвенциональном языке. Однако и в этом случае мы имеем дело с системой, выполняющей функцию хранения и передачи определенной информации: «В каждый данный период язык ребенка представляет собой целостную самостоятельную систему со своими единицами и правилами, обеспечивающими необходимую коммуникацию» [Касевич 1998: 34].

Как начинается путь в язык? Давно доказано, что материнская речь устроена таким волшебным образом, что облегчает ребенку не только понимание ее содержания, но и дальнейшую языковую категоризацию языковых явлений. Из хаоса звуков, первоначально представляющих для ребенка сплошной нерасчлененный поток, постепенно выплывают некоторые повторяющиеся в сходных ситуациях звуковые комплексы: «Вот киса, погладь кису... Киса хорошая... Дай кисе вот этот кусочек». В речи, которую слышит ребенок, слова содержат грамматические маркеры – так устроен русский язык, относящийся к разряду флективных языков. Но различия между словоформами *киса*, *кису*, *кисе* не воспринимаются ребенком до определенного времени как отражающие какие-то изменения в передаваемой языком ситуации.

Постепенно ребенок начинает обращать внимание на то, что мы называем грамматическими модификациями слова, связанными с различием морфологических значений. Это сопряжено с расширением его опыта и круга воспринимаемых им и постепенно приобретающих все большую определенность и дискретность ситуаций, которые обозначаются высказываниями, в сознании ребенка также приобретающими все большую дискретность. Главное – это то, что между компонентами и характеристиками ситуации, которая в принципе диффузна и разлагается на части исключительно нашим сознанием, и компонентами высказываний, которые имеют реальную членимость, все с большей определенностью устанавливаются некоторые соотношения. Эти соотношения сначала носят гипотетический характер, но очевидно, что, чем чаще элементы ситуации встречаются в инпуте в ясных для ребенка (в широком смысле) контекстах, тем раньше и прочнее эта связь становится фактом его формирующейся языковой системы.

Поскольку в речи, обращенной к ребенку, представлены именно словоформы, а не лексемы как таковые, ему предстоит самостоятельно осуществить их лемматизацию, т. е. сведение разрозненных словоформ к одной лексеме, а также выявить закономерности изменения звукового вида слова, связанные с определенными характеристиками отображаемой в высказывании ситуации (ср.: «Дай **кисе**», «Погладь **кису**», «Поиграй с **кисой**»). Соответственно, каждая из словоформ со временем обретает членимость, выделяется неизменяющаяся часть – основа, а также форматив, при этом освоение способов их комбинирования входит как важная составляющая в формирующийся грамматикон в виде определенных морфологических правил.

Лексикон, таким образом, начинает формироваться раньше, чем грамматикон, ибо основан на извлечении из инпута небольшого числа первоначально целостных единиц и воспроизведении их в соответствующих условиях. Единицы эти в конвенциональном языке имеют статус словоформ, но в языке ребенка функционируют первоначально в качестве

⁸ Изучение детской речи в разных проекциях возможно при участии специалистов, относящихся к разным областям знания: лингвистов, психологов, нейролингвистов, нейропсихологов. Психофизиологические механизмы речевого онтогенеза рассматриваются в работах Т. Н. Ушаковой (см. [Ушакова 2004; 2008]). В настоящее время намечается стремление к интеграции научных исследований в области речевого онтогенеза в рамках когнитивной науки.

неких гештальтных образований – синкретов, представляющих собой неточные копии словоформ конвенционального языка. Неточность связана не только с несовершенством звуковой оболочки, объясняющейся недостаточностью артикуляторных возможностей ребенка и несформированностью его фонологического слуха, но прежде всего со сферой их референции, которая складывается в процессе речевой деятельности ребенка и уточняется по мере развертывания его собственного речевого и (шире) жизненного опыта.

Как лексикон, так и грамматикон складываются сначала именно в процессе восприятия речи взрослых носителей языка, а только затем, заняв определенное место в формирующейся языковой системе ребенка, могут использоваться и при ее порождении. Перцептивный (пассивный) словарь всегда шире активного, а перцептивная грамматика шире грамматики активной. Лишь некоторая часть лексикона, сравнительно небольшая, используется ребенком в его собственной речи. То же относится и к грамматике – понимать, каким образом связаны звуковые изменения, которые претерпевают в речи определенные слова, с изменениями смысла высказывания, которое он слышит, ребенок начинает гораздо раньше, чем самостоятельно прибегать к подобным изменениям.

Разграничение перцептивного и активного аспекта индивидуальной языковой системы крайне важно, особенно применительно к системе, находящейся в стадии формирования.

Ключевые моменты в **последовательности смены временных языковых систем применительно к построению грамматики** (морфологии) разработаны В. У. Дресслером и членами его кросслингвистического коллектива, среди которых есть специалисты, изучающие речь русского ребенка (М. Д. Воейкова, Н. В. Гагарина, Е. Ю. Протасова)⁹.

По мнению В. У. Дресслера, осваивая морфологию, ребенок проходит три основные стадии: 1) преморфологическую, когда морфология как таковая отсутствует, при этом для передачи тех значений, которые в морфологии данного языка выражаются с помощью специализированных грамматических маркеров, ребенок прибегает к самостоятельно создаваемым средствам, например к редупликации для передачи множественности объектов; 2) протоморфологическую, когда основные принципы морфологического маркирования уже освоены, но ребенок использует их непоследовательно и не во всех случаях, когда это требуется. Последней, третьей, является стадия модулярной морфологии, когда ребенок уже в состоянии использовать все средства морфологического маркирования во всех нужных случаях.

Данная концепция, как нам представляется, очень точно расставляет вехи на том пути, который проходит ребенок в своем грамматическом (морфологическом) развитии. Можно было бы только добавить, что одна стадия от другой не всегда отделена четкой демаркационной линией, и это проявляется, во-первых, в том, что лексические единицы, принадлежащие к одной и той же части речи, в каждый определенный момент в составе индивидуальной языковой системы ребенка могут вести себя различным образом. Так, замечено, что на втором году жизни один и тот же ребенок при необходимости обозначить прямой объект может одни существительные использовать в требуемой форме винительного падежа, а другие оставлять в форме «замороженного» именительного, т. е. говорить, например, *дай ниську* (= дай книжку), но *дай фета* (= дай конфета). Во-вторых, разные части речи могут в разное время проходить указанные выше стадии, причем одни из них выступают в качестве своего рода локомотивов, прокладывающих дорогу для других (например, формирование категорий рода, числа и падежа прилагательного направляется формированием одноименных категорий существительного).

⁹ Автору данной книги также довелось некоторое время работать в составе этого проекта, занимаясь проблемами освоения детьми категории числа, а также посессивных отношений.

Полагаем, кроме того, что морфологическое развитие проявляется не только в соответствующем норме способе конструирования морфологической формы, но и в способности к **выбору граммы** из числа образующих морфологическую категорию. Последнее обстоятельство вообще до сих пор не привлекало, как нам представляется, должного внимания исследователей. Интересно, что выбор граммы, в сущности не представляющий особой сложности для ребенка, осваивающего язык в качестве родного, в ряде случаев оказывается очень трудным для человека, осваивающего язык в качестве второго. Очевидно, легкость выбора граммы для ребенка определяется именно функциональным характером складывающейся языковой системы, о которой мы говорили выше, – каждая языковая единица и категория постигается ребенком как носитель определенного содержания, при опоре на данное содержание обрабатывается сознанием, занимая то или иное место в формирующейся языковой системе. Не имеющие функциональной нагрузки языковые факты или являющиеся второстепенными в функциональном отношении замечаются и осваиваются во вторую очередь. К таковым можно отнести, например, чередования фонем при словоизменении и словообразовании, а также сопровождающую эти процессы передвижку ударения: поскольку основная функциональная нагрузка, связанная с разграничением слов и словоформ, выполняется аффиксами, их в первую очередь и замечает ребенок. Семантически не мотивированным является распределение существительных по типам склонения, а глаголов – по словоизменительным классам в зависимости от соотношения открытой и закрытой основ. Поэтому в формирующейся детской грамматике эти различия устанавливаются не сразу. В этой связи важна отмеченная Д. Слобином закономерность: «Даже ошибочный выбор функционального элемента тем не менее происходит внутри данного функционального класса» [Слобин 1984: 192].

Любая система находится **в постоянном взаимодействии со средой**, и формирующаяся языковая система ребенка не представляет в этом смысле исключения. Речевая среда, в которую погружается ребенок сразу после своего рождения, выступает в качестве не только источника, но и постоянного контролера по отношению к формирующейся языковой системе ребенка, позволяющего оценивать степень правильности его речи, которая представляет собой не что иное, как соответствие некоему эталону, принятому в данной речевой среде. Происходит блокирование слов и словоформ, которые не встречаются в речевом инпуте. Воздействие речевой среды не прекращается и после приобретения ребенком базовых языковых навыков; оно является крайне важным и в дальнейшем, когда осваиваются ограничения, налагаемые на действия основных (общих) правил. Определенную роль играет и в разной степени осознаваемый контроль со стороны партнеров по коммуникации – от прямых исправлений до повторов-переспросов и т. п.

А может быть, и в самом деле ребенок начинает с универсальной грамматики? На стадии, которую В. Дресслер именует преморфологической, ребенок для выражения требуемого смысла может использовать вместо еще недоступных для него морфологических маркеров, используемых его родным языком, некоторые изобретенные им средства, а также способы, которые взяты на вооружение грамматикой какого-то другого языка. Так, некоторые дети прибегают к способу создания слов по типу иероглифов, представляющих собой комбинации двух знаков, используя их для выражения требуемого смысла: девочка в возрасте 1.03.00¹⁰ назвала жеребенка *тпру-ляля*, мальчик постарше именовал гараж *биби-дам*, а снегоочистительную машину – *биби-кран*. Любопытно, что разные дети независимо друг от друга изобрели этот своеобразный способ создания новых слов путем соединения уже имеющихся в их лексиконе. Выше мы уже говорили о том, что для выражения множествен-

¹⁰ Возраст ребенка указывается следующим образом: первая цифра обозначает количество лет, вторая – месяцев, третья – дней.

ности дети могут использовать прием редупликации, который применяется для выражения данного значения в ряде других языков. В. Б. Касевич считает, что такие способы маркирования следовало бы называть не «аграмматическими» (такowymi они могут именоваться только по отношению к грамматике родного языка), а «инограмматическими», т. е. собственными грамматике какого-то другого языка. Анализируя речь русскоязычных детей второго года жизни, он видит в ней признаки грамматики изолирующего типа, проявляющиеся в стремлении маркировать семантические роли компонентов на этапе двусловных предложений с помощью порядка слов. На этапе же многословных предложений, когда возникает уже морфология как таковая, по его мнению, можно говорить о переходе к грамматике агглютинативного типа, поскольку она организована по правилу «одно грамматическое значение – одно грамматическое средство», что мы и наблюдаем на примере выбора ребенком способов корреляции глагольных основ в русском языке (см. подробнее [Касевич 1998]). Такое направление грамматического развития, безусловно, имеет место, что можно было бы рассматривать как своего рода аргумент в пользу основного тезиса генеративистов по поводу наличия универсальной грамматики, с которой ребенок рождается на свет и только затем, устанавливая параметры в пользу той или иной грамматики под влиянием речевой среды, движется по направлению к грамматике родного языка. В качестве примеров использования «инограмматических средств» можно привести и такие «экзотические» для русского языка случаи, встречающиеся в речи более старших детей, как компаратив существительных (*Я принцессее, чем ты*, т. е. больше похожа на принцессу) или использование внутрисловных каузативных оппозиций, при которых непереходный глагол употребляется в функции переходного (*Вылезли меня из стула; Ты меня чуть не утонула*). Такие случаи распространены достаточно широко в некоторых других языках, например в английском. В ходе конструирования языковой системы ребенок оказывается в состоянии опробовать некоторые из конструкций, не представленных в его родном языке (следовательно, не извлеченных из инпута), но при этом возможных в каких-то других естественных языках. Однако объяснение этому феномену можно, как нам представляется, найти и без обращения к понятию врожденной универсальной грамматики. Очевидно, дети, обобщая языковые факты, способны выходить на чрезвычайно глубинные уровни языковой системы, реализуя те из ее потенций, которые остались не реализованными в речевом узусе.

Конструирование всех компонентов индивидуальной языковой системы ребенка осуществляется фактически параллельно и является взаимосвязанным (в этом также проявляется системность языка, являющегося образованием сложного типа, представляющего собой совокупность координированных между собой подсистем). Параллельность развития не означает одновременности возникновения, напротив, предпосылки формирования одной из подсистем определяются степенью сформированности другой. Становление фонологической системы возможно только на базе сложившегося хотя бы в минимальном объеме лексикона, позволяющего освоить функциональные различия между фонемами. Становление системы морфологических противопоставлений, например падежных, базируется на осознании различий между агенсом, пациенсом, адресатом, инструментом и т. п., складывающихся еще на дословесном этапе развития ребенка (см. [Брунер 1984: 45]) и подкрепляющихся затем разграниченностью соответствующих синтаксисов в воспринимаемой ребенком речи взрослого. Для формирования морфологических противопоставлений, кроме того, необходимо также и определенное развитие лексикона, представляющего вначале собрание «замороженных» словоформ. Именно поэтому они (противопоставления) начинают формироваться не раньше, чем произойдет так называемый лексический взрыв (чаще всего он бывает приурочен к последней трети второго года жизни). Именно по этой причине при освоении языков с богатой и сложной морфологией (к их разряду принадлежит и русский) вслед за лексическим взрывом обычно следует и так называемый морфологический взрыв.

Ребенок в течение трех недель – месяца осваивает парадигму существительного (изменения по числу и падежу), основы глагольной парадигматики, а также согласовательные схемы в субстантивно-адъективных сочетаниях. У одного из главных наших информантов – Лизы Е. это был период от 1.09 до 1.10, у Жени Г. – от 1.10 до 2 лет.

Накопление в составе лексикона определенного количества словоформ, пусть даже разрозненных, принадлежащих разным лексемам и к тому же заимствованных в целостном виде из инпута, **является необходимым условием для формирования грамем** как элементов конструируемых морфологических категорий. То обстоятельство, что каждая из этих форм вначале является лексически закрепленной (*item-based*), т. е., в сущности, гештальтно освоенной словоформой, не отменяет того обстоятельства, что из этих разрозненных словоформ в дальнейшем могут формироваться парадигмы как таковые, представляющие собой ряды морфологических форм в их абстрагировании от конкретных лексем. Главное, что эти словоформы выступают как носители определенных содержательных (прежде всего семантических) функций, которые являются к этому моменту ясными для ребенка. Словоформы накапливаются первоначально в составе ментального лексикона и извлекаются целиком в процессе речевой деятельности (при восприятии речи других людей и производстве собственной).

Морфологический компонент языковой системы первоначально формируется как собрание правил выбора конкретных словоформ из числа входящих в ментальный лексикон с дальнейшим осознанием этих словоформ как представителей грамем. Постепенно, по мере накопления в ментальном лексиконе однофункциональных форм разных лексем, а также разных словоформ, относящихся к одной и той же лексеме, происходит формирование правил конструирования словоформ как таковых, т. е. механизма словоизменительных операций, заключающихся в переходе от одной, уже освоенной, формы слова к другой, требующейся для порождения высказывания.

Вновь осваиваемые лексемы подвергаются морфологической обработке в соответствии с теми их свойствами, которые ощущает ребенок на определенной стадии своего языкового развития. Грамматикон сначала вмещает более простые и общие, лексически не специализированные правила, затем правила все более детализируются применительно к различным лексико-грамматическим разрядам или формальным группам слов. То обстоятельство, что расширение и уточнение лексикона и формирование грамматикона осуществляются параллельно и в некотором отношении автономно, создает ряд ситуаций, которые обсудим ниже.

Какова судьба тех словоформ, которые попали в состав ментального лексикона еще на доморфологическом этапе? Этот этап совпадает чаще всего с первым и отчасти вторым полугодием второго года жизни ребенка.

Употребляемые на этой стадии будущие существительные (протосубстантивы) и будущие глаголы фигурируют в роли неких первоформ, которые выступают как представители лексемы в целом и в этом смысле принципиально отличаются от тех словоформ «взрослого» языка, слепком которых они являются. Подробнее их роль в становлении и развитии морфологического компонента языковой системы ребенка будет рассмотрена ниже; сейчас же мы остановимся только на вопросе о том, почему одни из них не меняют в дальнейшем своего облика, а другие перестраиваются поколениями детей с завидным постоянством.

Среди этих первоформ есть слова «мама», «папа» и подобные им, входящие в базовый лексикон любого ребенка. В дальнейшем их парадигмы достраиваются, пополняясь новыми словоформами, но не перестраиваются коренным образом. В некотором смысле подобные парадигмы могут считаться эталонными, прототипическими, поскольку они организованы максимально простым и экономным образом, различия между формами выражаются исключительно с помощью флексий, изменений в основе не наблюдается. В то же время среди

первоформ есть значительное число слов, парадигмы которых являются не вполне стандартными, а некоторые из них могут считаться даже уникальными. Наличие значительного числа нерегулярных форм в начальном детском лексиконе вполне объяснимо: эти слова являются частотными в инпуте, а свойство нерегулярности связано, как известно, с частотностью. Именно частотность употребления слов в разговорной речи позволяет нерегулярным единицам сохранять свою грамматическую уникальность и не подвергаться сверхгенерализациям в ходе исторического изменения языка. Нерегулярные первоформы, образуя часть начального детского лексикона, выполняют свои функции наравне с регулярными, различия между ними оказываются значимыми только в долгосрочной перспективе: именно регулярные формы используются в первую очередь в качестве своего рода опор, на основе которых выстраиваются парадигмы других слов, а также осваиваются сами правила словоизменения.

К моменту появления **продуктивной морфологии, т. е. обретения ребенком способности самостоятельно строить словоформы**, переходя от одной словоформы к другой (чаще всего это происходит в последней четверти второго года жизни ребенка), значительная часть как регулярных, так и нерегулярных форм уже освоена достаточно прочно и потому при порождении речи извлекается, как это было на доморфологическом этапе, из памяти в целостном виде. Если же необходимая форма недостаточно прочно укоренилась в языковой системе или не встречалась до сих пор вообще, то она может быть сконструирована ребенком самостоятельно, при этом используется наиболее общее, стандартное (базовое) правило образования, поскольку именно такие правила возникают первыми в детском грамматиконе. Они представляют собой обобщения разнообразных самостоятельно осуществленных ребенком аналогий, в которых учитывается как содержательная, так и формальная сторона языковых единиц. При этом ребенок бессознательно стремится к соблюдению максимально простых и ясных (прототипических) соотношений как в формальной, так и в содержательной сфере. Поскольку созданию правила предшествует установление достаточно многочисленных аналогий, в качестве образца для подражания при конструировании словоформы становится единая для всех аналогий модель, максимально очищенная от всех морфонологических и прочих вариаций, касающихся как основы, так и формата.

Так, общее правило организации парадигмы существительного, которое выступает в качестве базового и осваиваемого в первую очередь, можно сформулировать так: «При переходе от одной формы к другой оставляй основу без изменений и выражай различия исключительно с помощью флексий», например: стакан, стакан-а, стакан-у, стакан-ы, стакан-ами и т. п. Примеры детского формообразования по данному правилу, относящиеся к данному периоду: дом — *дѳм-ы, дѳм-ами* и т. п.; стул — *стѳл-ы, стѳл-ами* и т. п.

По отношению к регулярной форме сам факт самостоятельного конструирования остается, как правило, незамеченным, поскольку не ведет к появлению инновации. Если же уже употреблявшаяся в целостном виде на доморфологическом этапе словоформа была сконструирована по нерегулярной модели или относилась к разряду уникальных, она может быть перестроена ребенком в соответствии со стандартным правилом, вследствие чего появляется инновация. Это касается тех форм, которые отсутствовали или еще не успели прочно укорениться в лексиконе. Такие случаи были впервые описаны в ряде работ (Brown R. 1973; Cazden 1968; Ervin 1964; Kuczaj 1977; Slobin 1971) на материале речи англоязычного ребенка применительно к образованию форм прошедшего времени нерегулярных (неправильных) глаголов. Все исследователи единодушно отмечают, что нерегулярные глаголы появлялись в речи детей раньше, чем регулярные, но с появлением в речи регулярных глаголов, имеющих окончание -ED, нерегулярные глаголы подвергались перестройке, т. е. если дети сначала говорили, например, *went* и *took*, то затем в течение какого-то времени переходили на формы *goed* и *taked*, что свидетельствует о том, что вначале эти формы относились к разряду *gote-learned*, т. е. были освоены в целостном виде, а потом подверглись перестройке, когда ребе-

нок осваивал стандартное правило. Данное явление получило в работах специалистов по детской речи наименование «overregularization» (сверхрегуляризация), которую можно рассматривать как разновидность сверхгенерализации («чрезмерного обобщения»), если распространить понятие сверхгенерализации не только на лексические, но и на грамматические явления. Термин «сверхрегуляризация» дополнительно подчеркивает направление генерализации (обобщения), совершаемой ребенком (от менее регулярному к более регулярному).

Интересно, что, по наблюдениям Эрвин (Ervin 1964) и Слобина (Slobin 1971), сверхгенерализованные формы типа *failed*, *broken* появляются в речи англоязычных детей раньше, чем правильные формы прошедшего времени регулярных глаголов. Такие случаи неопровержимо свидетельствуют о том, что судить о состоянии индивидуальной языковой системы ребенка, о степени освоенности того или иного грамматического правила исключительно по его речевой продукции нельзя. Ясно, что в данном случае стандартное правило образования прошедшего времени с помощью *-ED* уже стало фактом индивидуальной языковой системы ребенка, а использование его при продуцировании речи по отношению к тем или иным глаголам – факт, относящийся в известной степени к категории случайных.

Из речи русских детей можно привести сходные случаи сверхрегуляризаций, которым подвергались слова, имеющие нерегулярную парадигму и используемые ребенком на допродуктивной стадии в нормативной форме. Так, Женя Г. в возрасте 1.08 говорил *писи* (= пиши), а потом перешел к форме *писай* (1.11.03); Даша Р. говорила сначала *пошла* (1.10.10), потом появилось *пошѐла* (ср. пошѐл); ее ровесник, также начавший с формы *пошла*, через некоторое время заменил ее на *пойдила* (ср. «пойду»). Если в первом случае устраняется нерегулярность в пределах микропарадигмы прошедшего времени (в стандартном случае различия между формами прошедшего времени должны быть выражены исключительно флексиями), то во втором случае генерализация осуществлена на иных основаниях: устраняется супплетивизм основы, свойственный данному глаголу.

Если лексема осваивается уже на этапе продуктивной морфологии, то судьба ее зависит от ряда обстоятельств. И играют роль следующие факторы: 1) степень регулярности парадигмы (для русского языка характерна значительная широкая шкала переходов от высшей степени регулярности к уникальности); 2) частотность слова и определенных его словоформ в инпуте и в речи ребенка. Если слово изменяется по максимально регулярной модели, то форма может как создаваться в процессе речи в результате словоизменительных операций, так и извлекаться из ментального лексикона. Причем разграничить эти два процесса в ходе наблюдения за ребенком практически невозможно, во всяком случае применительно к этапу формирования базовых правил грамматики. Если же форма образована по нерегулярной модели или является своего рода уникальной, но при этом не настолько частотной и востребованной в период «допродуктивной» морфологии, чтобы оказаться «в первом эшелоне» в порядке освоения, то ее место может занять самостоятельно сконструированная ребенком форма в соответствии с освоенным к тому времени правилом. В большинстве случаев используемое ребенком правило оказывается более прототипическим, общим, чем то, которое использовано в конвенциональном языке, т. е. осуществляется сверхрегуляризация, о которой речь шла выше. В любом случае появление словоизменительной инновации свидетельствует о том, что форма сконструирована ребенком самостоятельно, а не извлечена из памяти в целостном виде.

Уже говорилось о том, что детские формы обычно создаются по более общему правилу, чем то, которое использовано в конвенциональном языке, т. е. возникает так называемая сверхрегуляризация. Однако можно отметить и случаи, **когда в языке имеются две конкурирующие модели с одинаковой степенью системности**. В качестве примера можно привести два способа создания парного глагола несовершенного вида от глагола совершенного вида. В данной функции используются две словообразовательные модели: с использованием

суффикса -А- и суффикса -ИВА-/-ЫВА-, причем выбор определяется исключительно традицией и не является сколько-нибудь предсказуемым (ср. разрушить → разрушать, но обрушить → обрушивать). При конструировании формы вида¹¹ чрезвычайно распространены ошибки ребенка, связанные с выбором не того суффикса, который используется в конвенциональном языке, т. е. дети могут сказать *обрушат* вместо «обрушивать» и *разрушивать* вместо «разрушать». В таком случае инновационная и конвенциональная форма оказываются в равной степени системными.

На более поздних стадиях формирования лексикона встречаются интересные случаи сверхгенерализации с понижением «ранга регулярности». Детское образование может оказаться менее системным, чем «взрослое». Обычно они появляются в результате ложных аналогий, например *пойду гулять без сапка* вместо «без сапога» (ср. мешок – мешка, кусок – куска). Такие ошибки относятся к разряду так называемых поздних. Частное правило, предписывающее устранять гласную /o/ в составе основы слова, одерживает верх над общим правилом, предписывающим сохранять звуковое единство основы. Подобные случаи являются достаточно многочисленными и могут трактоваться как результат действия некоторых временных правил. Так, Bybee and Slobin (1982), отметили, что дети, образуя формы прошедшего времени неправильных глаголов с использованием окончания -ED, не прибавляли тем не менее это окончание к тем глаголам, которые имели /t/ или /d/ в конце основы. Это согласовывалось с наблюдением Kuczaj, сделанным несколько раньше, относительно того, что глаголы на /t/ и /d/ устойчивы к сверхрегуляризациям.

Можно говорить о том, что в данном случае действовало некоторое временное правило, предписывающее каждому глаголу в прошедшем времени иметь на конце /d/ и /t/. Со временем, под воздействием инпута, временные правила прекращают свое существование.

Что касается другой **области грамматикона**, связанной с **правилами выбора граммем в зависимости от их функции**, то освоение их начинается значительно раньше. Наблюдения показывают, что случаи, когда используемая форма противоречит контексту, даже на ранних этапах достаточно редки; «поштучно» осваиваемые формы используются в большинстве случаев по назначению. Семантическая функция словоформы, в том числе и выступающей в качестве не только первого, но и единственного представителя лексемы, которая становится ясной для ребенка, поскольку используется в сходных ситуациях, является основанием для ее использования в его собственной речи задолго до того, как ребенок оказывается в состоянии разобраться в механизме конструирования словоформ.

Временная языковая система ребенка характеризуется неустойчивостью, вариативностью. Это проявляется, в частности, в том, что в процессе порождения высказывания ребенок перебирает формы, ищет нужную. Иногда он производит целый ряд форм и не находит такой, которая бы его удовлетворила. Конструируя высказывание, он сопоставляет создаваемую форму с той, которая хранится (но не успела еще прочно укорениться) в его памяти. Степень осознанности этих операций бывает разной. Большое количество разного рода исправлений и колебаний ребенка, которые он совершает в процессе построения своей индивидуальной языковой системы, приводится в сборнике детских высказываний «Дети о языке» [Дети о языке 2001], см. также [Елисеева 2008].

Обстоятельством, приводящим в действие механизм словоизменительной деривации, может являться воздействие какого-нибудь одноструктурного образования в ближайшем контексте (эффект естественного прайминга)¹². В этих случаях становится особенно очевидной неустойчивость детской языковой системы, проницаемость границ между лексиконом

¹¹ В соответствии с используемой нами концепцией, разработанной А. В. Бондарко, мы различаем два вида формообразования: словоизменительное и несловоизменительное.

¹² Термин «естественный прайминг» введен в лингвистический обиход М. В. Русаковой [Русакова 2009].

как хранилищем готовых языковых единиц и грамматикой как совокупностью правил их конструирования.

I. Детские речевые инновации как предмет лингвистического изучения

1. Детские речевые инновации как специфическая разновидность «отрицательного языкового материала»

Выражение «отрицательный языковой материал» ввел в лингвистический обиход Л. В. Щерба, предсказывая, что «роль этого материала громадна и совершенно еще не оценена в языкознании» [Щерба 1974: 33]. Важнейшей частью «отрицательного языкового материала» он считал ошибки, которые допускают дети при освоении ими родного языка.

Анализ детских ошибок помогает получить много важнейших сведений об осваиваемом ими языке, прежде всего об иерархической организации языковых правил, которыми пользуется человек, воспринимающий или порождающий речь, о сложном устройстве морфологических категорий как в плане выражения, так и в плане содержания, о своеобразии словообразовательной системы и о многом другом. Пренебрегать результатами этого замечательного эксперимента, поставленного самой природой, вряд ли целесообразно. Нельзя не согласиться с основоположником отечественной онтолингвистики А. Н. Гвоздевым в том, что «распределение известной группы однородных явлений языка в порядке постепенности их появления у детей, а также характерные **отклонения детского языка от языка взрослых** (выделено мною. – С.Ц.) могут доставить немало данных, чтобы вскрыть естественную группировку разных элементов в системе языка» [Гвоздев 1961, 2007: 9]. Называя детские отклонения от нормы «образованиями по аналогии», он писал о том, что «ребенок обнаруживает стихию языка без какого бы то ни было искажения» [Гвоздев 1961, 2007: 16], что позволяет считать данный материал в лингвистическом отношении более ценным, чем, например, ошибки людей, осваивающих язык в качестве второго, вольности разговорной речи, окказионализмы писателей и т. п.

В последние полвека в связи с возникновением и развитием лингвистики детской речи как самостоятельного научного направления изучение отклонений от нормы в детской речи приобретает особый интерес, поскольку они могут быть рассмотрены как своеобразные вехи на пути ребенка в язык, позволяющие выявить стратегию освоения языка. Можно сказать, что если раньше эти отклонения рассматривались исключительно в интересах «большой» лингвистики, так как позволяли видеть в новом и подчас неожиданном ракурсе осваиваемый ребенком язык, то в настоящее время появляется возможность изучать и сам детский язык как некое отдельное и относительно автономное образование, являющееся, по выражению Р. М. Фрумкиной, «самоценным объектом».

Отклонения от «взрослой» нормы в речи ребенка стало уже привычным называть инновациями. Это термин широко используется применительно к фактам детской речи не только многими отечественными учеными, но и рядом западных специалистов по детской речи (см., например, [Clark 1993]).

Термин «инновация» широко употребляется в лингвистических работах, причем трактуется по-разному: одни исследователи считают инновациями факты, вошедшие (или входящие) в общее употребление, т. е. ставшие (или становящиеся) достоянием языка как такового (см., например, определение инноваций, данное в «Словаре лингвистических терминов» О. С. Ахмановой: «Явление... в данном языке, отличающееся от первоначального состоя-

ния или праязыка» [Ахманова 1969: 178]); другие, подчеркивая их сиюминутный характер, ограничивают сферу их употребления речью: «...Инновация не есть „изменение“. Языковое изменение („изменение в языке“) представляет собой распространение или обобщение инновации» [Косериу 1963: 192]. Существует также тенденция употреблять этот термин в широком смысле, без разграничения явлений языка и речи. Так, В. Г. Гак указывает: «Для обозначения любых лексико-семантических новшеств, узуальных или окказиональных, мы будем в широком плане пользоваться термином „инновация“» [Гак 1978: 38].

Применительно к целям данного исследования мы трактуем инновацию в том смысле, который был предложен Э. Косериу, т. е. понимаем под инновацией речевой факт, противоречащий общему употреблению и выявленный в индивидуальном, единичном речевом акте. Тот факт, что одна и та же инновация может встретиться не в одном, а в ряде речевых актов, имеющих разных участников, подчеркивает лишь то обстоятельство, что степень ее внутриязыковой обусловленности достаточно высока для того, чтобы вызвать образование этой единицы в сходных условиях. Принципиальным свойством инновации считаем ее производимость, а не воспроизводимость в речевом процессе. В качестве параллельного термина используем термин «окказионализм», также трактуя его широко, т. е. не ограничивая сферу его использования художественной речью. Мы снимаем и другое ограничение, налагаемое на использование термина «окказионализм» в некоторых лингвистических работах: ряд исследователей разграничивают окказионализмы и потенциализмы, понимая под окказионализмами факты, более резко противоречащие системе, чем потенциализмы (Е. А. Земская, Эр. Ханпира, М. А. Бакина и др.).

В речи детей выявляются разные типы инноваций: словообразовательные, морфологические, лексико-семантические, синтаксические. Список этот не является закрытым. В него, например, могут быть включены графические и орфографические ошибки, ошибки в построении диалогических и монологических текстов. В рамках нашей работы рассматриваются преимущественно инновации первых двух типов, частично затрагивается и третий – те из лексико-семантических инноваций, которые связаны с неверным или не совсем верным пониманием производных или псевдопроизводных слов.

Опираясь на другой критерий – двуединый характер речевой деятельности, предполагающий как восприятие речи (*comprehension*), так и производство ее (*production*), можно соответственным образом разграничить детские инновации как следствие отклоняющегося от нормы анализа языковых единиц «взрослого» языка и инновации как следствие противоречащего норме синтеза языковых единиц. Хотя основное внимание в книге уделяется инновациям, связанным с продуцированием речи, скажем несколько слов об инновациях, заключающихся в не соответствующем норме восприятию слов и словоформ.

Суть морфологической инновации восприятия связана с не соответствующей норме интерпретацией грамматического (морфологического) значения слова или словоформы. Так, трехлетний мальчик, услышав просьбу: «Принеси ножницы», – отказался ее выполнить, так как в указанном месте оказалась только одна пара ножниц. Форма множественного числа, свойственная некоторым существительным, обозначающим парносоставные предметы, ввела его в заблуждение. Ребенок, сказавший *Горохи рассыпались*, без сомнения, воспринял форму «горох» как обозначающую «квант» данного вещества, т. е. одну горошину. Несомненно, подавляющее число инноваций восприятия нами не замечается и могло бы быть выявлено только в результате специальных экспериментов.

К лексико-семантическим инновациям восприятия относится отклоняющаяся от нормы интерпретация значения производного (или осмысливаемого в качестве такового) слова. Так, «беспомощный» осмысливается как 'характеризующийся отсутствием помощи'. Ср. в нормативном языке: «беспомощный» – 'неспособный справиться своими силами с чем-либо, нуждающийся в помощи, поддержке, слабый, бессильный' [Словарь русского языка:

1981]. Однако ребенок, сказавший: *Эта снежная баба у нас беспомощная*, имел в виду, что она была сделано не с помощью, а, напротив, без помощи взрослых.

Инновации восприятия могут быть причиной возникновения инноваций порождения (например, мальчик, осмысливающий формы «ножницы» как выражение реальной множественности, конструирует форму *ножница* или *ножниц* для наименования одного предмета), однако во многих случаях последние образуются в речи ребенка и без опоры на инновации восприятия, во всяком случае без видимой опоры на них.

Поскольку предметом рассмотрения в данной работе являются преимущественно инновации порождения, инновации восприятия рассматриваются лишь в том случае, если они обуславливают возникновение инноваций порождения.

Под детской словообразовательной или словоизменительной инновацией понимаем языковую единицу (слово или словоформу), самостоятельно сконструированную ребенком и отсутствующую в общем употреблении.

Подчеркнем отсутствие тождества между понятием «самостоятельно сконструированная единица» и «инновация». Во многих случаях самостоятельно сконструированная ребенком единица совпадает с уже имеющейся в языке. Это естественно: конструируя языковую единицу, ребенок опирается на словообразовательные и словоизменительные модели, извлеченные им из речевого материала, существующего в нашем «взрослом» языке. В ситуациях подобного рода исследователь, как правило, бывает лишен возможности зафиксировать факт проявления языкового творчества ребенка¹³, если только у него нет твердой уверенности в том, что такое слово или такую словоформу ребенок не мог слышать раньше. Таким образом, любая инновация представляет собой единицу, самостоятельно сконструированную ребенком, но не все самостоятельно им сконструированное попадает в разряд инноваций.

Детские речевые инновации (окказионализмы) могут быть сопоставлены с другими видами неузвального слово- и формотворчества: окказионализмами художественной речи, просторечными словами и формами, небрежностями разговорной речи взрослых, с неправильностями, допускаемыми лицами, изучающими русский язык как второй¹⁴, и т. п. В ряде случаев возможны и буквальные совпадения. Так, в просторечии зарегистрированы формы *крепчей, местов, ложить*, которые часто встречаются в речи детей, в том числе и тех, которые растут в интеллигентных семьях; пятилетний мальчик употребил слово «топливо» в форме множественного числа (*А топлив всем заводам хватит?*), эта же форма использована В. Маяковским (*Нету топлив брюхам заводовым*); употребленное поэтом прилагательное «заводовый» встретилось в речи четырехлетней девочки. Любимые М. Цветаевой отадъективные дериваты на -ОСТЬ (*слепость, тихость, ржавость*) распространены и в речи детей. Типичные для речи трех-четырехлетнего ребенка формы *плакаю, искаю, рисоваю* достаточно часто встречаются в речи тех, кто осваивает русский язык как второй. Перечень подобных совпадений можно было бы продолжить. Однако следует подчеркнуть, что причины, вызывающие возникновение не соответствующих норме образований в разных речевых сферах, различны. Неузвальные факты в речи человека, осваивающего второй язык, в некоторых случаях обусловлены так называемой межъязыковой интерференцией, заключающейся в воздействии родного языка; отчасти они связаны с самим фактом вторичности новой языковой системы и в этом случае могут быть общими для всех инофонов независимо от их родного языка. Причина появления окказионализмов в разговорной речи, в разной степени осознаваемая говорящими, – стремление к ломке привычных стереотипов, к усилению экспрессивности; в некоторых случаях это не контролируемые сознанием сбои в меха-

¹³ Первым на это обстоятельство обратил внимание еще А. Н. Гвоздев.

¹⁴ См., например, [Ананьева 1984], где проводятся параллели между детскими инновациями и ошибками в русской речи поляков. Разнообразные виды речевых ошибок составляют материал статьи В. А. Виноградова [Виноградов 1983]; ошибки инофонов в русском языке рассматриваются в работе Ю. Н. Караулова [Караулов 1987].

низме порождения речи, обусловленные ее спонтанным характером и условиями общения. Использование окказионализмов писателем всегда связано с особенностями его творческой манеры (известно, что отнюдь не все мастера слова прибегают к данному способу усиления выразительности), обусловлено внутренней потребностью выявить скрытые ресурсы языка, его стилистические возможности.

Что касается детских окказиональных слов и форм, то причина их широкого распространения в речи заключается в особенностях освоения языка ребенком, в сложности и многоступенчатости этого процесса, обусловленного, в свою очередь, сложностью устройства самого языкового механизма, иерархической организацией языковых правил, а также специфичностью речевых операций, совершаемых ребенком. Поскольку так называемое давление системы [Макаев 1962; Ярцева 1968], выступающее в качестве главной причины возникновения детских инноваций, в большей или меньшей степени присутствует в качестве фактора образования окказионализмов и в других перечисленных выше сферах речи, постольку оказываются возможными материальные совпадения, подобные тем, которые приведены выше.

В некотором отношении все виды неузуальных языковых явлений тождественны, поскольку представляют собой нарушение действующей языковой нормы, или, по словам Л. В. Щербы, снабжены пометой «так не говорят». Однако в ряду прочих неузуальных фактов детские инновации выделяются своей особой значимостью, поскольку именно здесь внутриязыковая обусловленность отклонений от нормы выявляется особенно четко.

При всем огромном разнообразии детских речевых инноваций наблюдаются поразительные случаи совпадения: очень часто разные дети в разное время и независимо друг от друга продуцируют одни и те же языковые единицы. Этот факт свидетельствует о том, что, несмотря на существующие и весьма важные различия в формировании индивидуальных языковых систем, обусловленных особенностями когнитивного развития, воздействием речевой среды, несовпадением ситуаций, описываемых в детских высказываниях, главные причины, объясняющие отклонения от нормы в детской речи, носят инвариантный характер – это объективно существующие, единые для всех особенности постигаемого языка и в значительной степени общая для всех детей стратегия овладения языковыми единицами и правилами. Именно это обстоятельство позволяет лингвисту исследовать инновации, в известной степени абстрагируясь от индивидуальных языковых систем, в аспекте их соотношения с единым для всех порождающим механизмом – родным языком¹⁵.

Самое удивительное и ценное для лингвиста качество, обнаруживающееся в детских инновациях, – это так называемое «постоянство в отклонениях» от нормы, о котором в начале века писал М. Граммон, утверждая, что у ребенка нет «ни разнобоя, ни господства случая... Он, несомненно, попадает мимо цели, но он последователен в своих промахах... Вот это постоянство в отклонениях и делает значимым его язык...» (цит. по ст. Р. Якобсона [Якобсон 1985: 105]).

Если языковые правила с завидным постоянством нарушаются разными детьми одинаковым образом, значит, должно существовать «правило для нарушения правил», при этом выявить его можно, подвергая рассмотрению: 1) особенности речевой деятельности ребенка, отличающие ее от речевой деятельности взрослого; 2) особенности строения языкового механизма, обуславливающего неравномерность усвоения ребенком разных его единиц и правил. Анализируя речевую деятельность ребенка, мы ищем ответ на вопрос, почему

¹⁵ Обобщения такого рода обычны в лингвистических исследованиях. Анализируя, например, текст одного или нескольких художественных произведений, мы делаем на этом основании некоторые выводы о литературном языке данного времени, хотя он (т. е. текст) несет на себе черты индивидуального стиля писателя. Анализируя формы спонтанной устной речи, подслушанные в трамвае, метро и т. д., делаем выводы об особенностях разговорной речи как таковой, хотя и здесь отражаются в значительной степени характер, речевые привычки конкретных людей, особенности стиля общения в определенной социальной среде и многое другое.

дети конструируют слова и формы гораздо чаще, чем взрослые. Анализируя строение грамматического механизма языка, пытаемся выяснить, почему самостоятельно сконструированные ребенком слова и формы во многих случаях отличаются от существующих в языке, т. е. попадают в разряд слово- и формообразовательных инноваций.

2. К истории изучения детских инноваций

Внимание лингвистов к детским речевым инновациям не ослабевает в течение ряда столетий. Интерес к данному материалу характерен прежде всего для тех языковедов, которые рассматривают речь как одно из важнейших проявлений творческой деятельности человека (направление, восходящее к идеям В. Гумбольдта); для них является очевидным то существенное обстоятельство, что в реальных актах речи воспроизводство языковых единиц соседствует и совмещается с их производством, что именно в возможности производства языковых единиц по определенным правилам, устанавливаемым языком, а иногда и в обход некоторых правил, и заключается возможность изменения и развития языка. Общим для большинства отечественных и зарубежных лингвистов, так или иначе касавшихся детских инноваций, является убежденность в том, что ведущим механизмом их образования выступает аналогия (отсюда и термин, используемый во многих работах, и прежде всего в работах А. Н. Гвоздева, – «образования по аналогии»).

Значительное внимание уделяли детским инновациям младограмматики, и в первую очередь Г. Пауль. Анализируя роль ассоциаций (не используя этого термина, он писал о «взаимоприятии отдельных слов») в усвоении языка и процессах образования новых слов и форм, Г. Пауль демонстрирует роль аналогии в слово- и формообразовании. При этом он особо останавливается на фактах детской речи, отмечая, что в своих новообразованиях дети, как правило, употребляют продуктивные модели: «Самые резкие отклонения от узуса наблюдаются в речи детей. Чем менее полно и менее прочно запечатлелись те или иные слова и формы, тем меньше препятствий встречает новообразование, тем больше у него простора. Так, например, все дети склонны употреблять регулярные и обычные типы слово- и формообразований вместо нерегулярных и более редких, которые еще не закрепились в памяти» [Пауль 1960: 138].

Не прошел мимо детских новообразований и Ф. де Соссюр, также привлекавший их к рассмотрению в связи с анализом явления аналогии. Распространенность образований по аналогии в речи детей он объяснял тем, что «дети еще недостаточно освоились с обычаем (переводя на язык современной терминологии, мы бы сказали – с языковой нормой. – С.Ц.) и не поработаны им окончательно» [Соссюр 1977: 203].

Большое внимание уделяли творческим аспектам речевой деятельности ребенка представители Казанской лингвистической школы Н. В. Крушевский, В. А. Богородицкий, И. А. Бодуэн де Куртенэ. Так, В. А. Богородицкий не раз обращался к ней в читаемых им лекционных курсах по языкознанию и в печатных трудах [Богородицкий 1915, 1939]. Предвидя, что изучение фактов речи детей может оказаться чрезвычайно важным для лингвистической теории, он призывал лингвистов к такому изучению: «Для более полного понимания явления речи необходимо изучение постепенного приобретения речи, начиная с детства» [Богородицкий 1939: 165].

И. А. Бодуэн де Куртенэ не только настаивал на необходимости изучения разнообразных фактов детской речи, но и оставил для потомства образцы такого анализа [Baudouin de Courtenay 1974]. Бодуэну де Куртенэ принадлежит интересное, хотя отнюдь не бесспорное предположение о том, что язык ребенка – это в некотором смысле прообраз нашего будущего языка. Он выступил против распространенного в то время и получившего поддержку у других исследователей тезиса о том, что этапы онтогенеза всегда тождественны этапам филогенеза, возразив на это следующим образом: «Ребенок не повторяет совсем в сокращении языкового развития целого племени, но, напротив того, ребенок захватывает будущее, предсказывая особенностями своей речи будущее состояние племенного языка, и только впоследствии пятится, так сказать, назад, все более принаравливаясь к нормальному языку окружа-

ющих» [Бодуэн де Куртенэ 1963: 350–351]. Бодуэн де Куртенэ высказал даже смелую мысль (и в этом с ним был солидарен В. А. Богородицкий) о том, что «толчки к существенным изменениям племенного языка даются главным образом в языке детей» [Бодуэн де Куртенэ 1963: 350]. Цитируя приведенное выше высказывание Бодуэна де Куртенэ, К. И. Чуковский замечает: «Если это хоть в тысячной доле справедливо, то с каким благоговением мы должны изучать этот всеми осмеянный и презираемый детский язык» [Чуковский 1911: 103]¹⁶. Забегая вперед, отметим, что это верно лишь для ряда фактов: можно утверждать, что ребенок предвосхищает будущее только в той сфере языковых явлений, где диахронические процессы направлены в сторону их унификации, где проявляется тенденция к укреплению симметрии языкового знака. В противоположных случаях они скорее реконструируют то, что в языке было прежде.

Академик Л. В. Щерба, ученик и продолжатель И. А. Бодуэна де Куртенэ, подошел к детским инновациям как специфической и самой ценной в лингвистическом отношении разновидности так называемого «отрицательного языкового материала», о чем мы уже говорили выше. Интерес к детской речи обусловлен всей направленностью лингвистической концепции Л. В. Щербы – ее принципиальной ориентацией на анализ живых, а не «мертвых» языковых явлений, на рассмотрение творческого аспекта речевой деятельности, на внимание к тем процессам, которые при производстве речи и ее восприятии происходят «в головах индивидов»¹⁷. Он утверждал, что деятельность человека, усваивающего язык на основании определенного языкового материала, сродни деятельности ученого-лингвиста, выводящего из такого же материала представление о языке как таковом. Отстаивая существенное для его концепции понимание грамматики как «сборника правил речевого поведения», он во многом опирался на факты детской речи: «Когда ребенок говорит „У меня нет карт“», то он, конечно, творит формы по своей еще несовершенной грамматике, т. е. еще неадекватной грамматике взрослых, а не повторяет слышанное, ибо такой формы он, наверное, не слышал от окружения» [Щерба 1974: 48]. Это было, в сущности, хорошо аргументированное возражение сторонникам распространенной в то время так называемой теории имитации, которые утверждали, что ребенок постигает грамматику взрослых, повторяя услышанные слова и словоформы и следуя путем проб и ошибок. Л. В. Щерба считал возможным привлекать факты детской речи для констатации тех или иных тенденций в изменении языковой системы. Так, например, он делал заключение о наблюдающемся в современном языке разрушении разряда притяжательных прилагательных на основании того факта, что ребенок чаще скажет «папина дочка», чем «папина дочка» [Щерба 1974: 86].

Хотя К. И. Чуковский не относил себя к числу лингвистов-профессионалов, в его книге поставлен и по-новому решен ряд интереснейших языковедческих проблем, связанных преимущественно с детскими новообразованиями. Рассуждая о соотношении подражания и творчества при усвоении языка, он блестяще продемонстрировал, как нерасторжимо слито одно и другое, показал, как велика речевая одаренность ребенка, способного на основании анализа речи взрослых осваивать языковые модели и правила. «Она (т. е. речевая одаренность. – С.Ц.) проявляется не только в классификации окончаний, приставок и суффиксов, которую он незаметно для себя самого производит в своем двухлетнем уме, но и в той угадке, с которой он при создании нового слова выбирает для подражания необходимый ему образец. Само подражание является здесь творческим актом» [Чуковский 1955: 21].

¹⁶ Эмоциональность К. И. Чуковского во многом объясняется тем, что ему приходилось вести постоянные споры с некоторыми из своих корреспондентов, упрекавших его за то, что он коллекционирует всякие глупости, что дети только портят язык и т. п. При этом речь шла именно об инновациях, которые в работах К. И. Чуковского именуется «детскими речениями».

¹⁷ В настоящее время становится все более очевидным, что «описание любого языка невозможно без учета того, что делается в головах людей» [Чейф 1975: 47]. Л. В. Щерба один из первых заявил об этом со всей определенностью.

В книге К. И. Чуковского проводится парадоксальная на первый взгляд мысль о том, что «детские речения порою даже правильнее наших». Утверждая это, он имел в виду в первую очередь случаи не соответствующего норме слово- и формообразования. Говоря о правильности «детских неправильностей» (в одном из первых изданий книги они были названы «леплыми нелепицами»), К. И. Чуковский предвосхитил одно из важных лингвистических открытий лингвистики XX столетия – обнаружение того факта, что язык имеет сложное, по крайней мере двухступенчатое, строение, расчлняясь на систему и норму. Называя правильными детские слово- и формообразовательные новообразования, К. И. Чуковский, в сущности, имел в виду их соответствие глубинному уровню языка – так называемой языковой системе, при том, что они противоречат норме, т. е. общепринятому употреблению, традиции. Основываясь исключительно на материале детских новообразований, К. И. Чуковский пришел к заключению, что «в грамматике не соблюдается строгая логика» (речь фактически идет о грамматике на уровне языковой нормы), что детские речения «вернее грамматики и поправляют ее».

В ряду отечественных лингвистов, занимавшимся сбором и анализом фактов детской речи, первое место по праву принадлежит А. Н. Гвоздеву. Его работы по детской речи, основанные на дневниковых записях речи сына, собраны в его книге «Вопросы изучения детской речи» [Гвоздев 1961, 2007]. См. также его знаменитый дневник [Гвоздев 2005], в котором записи фактов детской речи снабжены ценнейшими лингвистическими комментариями. В дневнике (и этим он отличается от монографии, написанной на том же фактическом материале) отражено речевое поведение ребенка, ситуация, когда было произнесено высказывание, а также соображения Гвоздева по поводу почти каждого отмеченного факта. Ценно то, что он изучил и описал сам путь приобретения ребенком языка, установил периодизацию детского речевого развития, рассмотрел подробно и обстоятельно, как ребенок овладевает лексической, фонетической и грамматической сторонами речи. Особую роль в своем исследовании он отводит детским новообразованиям («образованиям по аналогии»). Сам факт появления в речи ребенка образования по аналогии свидетельствует, по мнению ученого, об усвоении того или иного грамматического явления (т. е. механизма образования слова или словоформы, основанного на способности членить нормативную языковую единицу на элементы и осмысливать функцию каждого из них). Факт наличия в речи детей самостоятельно сконструированных языковых единиц свидетельствует также о так называемой «психологической реальности» морфем (необходимо отметить, что в середине прошлого века, когда А. Н. Гвоздев работал над своей книгой, не утихали споры по поводу того, существуют ли морфемы в сознании индивидов, пользующихся языком, или же они представляют собой изобретение исследователей). Как известно, идея психологической реальности языковых единиц является одной из ключевых в концепции современных лингвистических направлений – когнитивной лингвистики.

Заслуживает особого внимания серия работ, выполненных при участии или под руководством М. И. Черемисиной группой сибирских ученых [Черемисина, Захарова 1972а, 1972в; Захарова 1975; Захарова, Бабицкая 1972]. Анализируя функционирование словообразовательного механизма языка в сфере детской речи, авторы разграничивают «правильные», т. е. созданные в соответствии с существующими языковыми моделями, образования (такие, например, как «жирафьи рожки», «великаны лыжи», «волковы зубы») и «неправильные», т. е. созданные с нарушением тех или иных закономерностей (например, «коробкины бока», «дождев стук» – образования от неодушевленных существительных, «ведьмовы приказы» – образование с использованием суффикса -ОВ- от существительных женского рода и т. п.). В работах указанных авторов выявлена существенная закономерность овладения словообразовательными моделями: сначала усваивается «первичная, недифференцированная словообразовательная модель», а затем уже совокупность частных моделей, представляющих

собой конкретизацию общей [Черемисина, Захарова 1972б: 73]. Эта же важная закономерность онтогенеза была позднее установлена Д. Слобином на более обширном и качественно ином языковом материале и расценена им как одна из основных универсалий детской речи.

Многие соображения, высказанные новосибирскими авторами, представляются крайне существенными, например мысль о том, что ребенок, постигая язык, интуитивно стремится к систематизации языковых фактов: «Ощущение системности, ожидание системности у ребенка значительно сильнее, чем у взрослого человека. По-видимому, „постулат системности“ актуален для ребенка потому, что он позволяет ему сократить работу механической памяти при овладении огромным словарным фондом» [Захарова, Бабицкая 1972: 85].

С середины 50-х годов прошлого века в изучение речи ребенка активно включаются психологи, а позднее – после того как сформировалась и выделилась в самостоятельную область научного исследования психолингвистика – и психолингвисты. На стыке психологии и лингвистики выполнены исследования М. И. Поповой [Попова 1958], А. В. Захаровой [Захарова 1956, 1958], Н. П. Серебренниковой [Серебренникова 1953], Ф. А. Сохина, в которых частично привлекаются для анализа и детские новообразования. В диссертации и ряде статей Ф. А. Сохина [Сохин 1955, 1959] рассматривается онтогенез грамматических категорий существительного. По ряду положений автор полемизирует с А. Н. Гвоздевым, в особенности вызывает у него возражение тезис о том, что содержание грамматической категории может усваиваться раньше, чем способы ее формального выражения.

Одна из основных мыслей, развиваемых Ф. А. Сохиным, – идея генерализации отношений, осуществляемой ребенком в процессе овладения языком. Суть генерализации состоит в том, что морфемы, выполняющие тождественные функции, могут смешиваться детьми, точнее, одна из них может замещать все другие (например, *дождичком* – *ложечком* – *тряпочком*). На основе генерализации отношений вырабатывается соответствующий стереотип (говоря о стереотипах, автор опирается на учение И. П. Павлова). Идея генерализации языковых фактов, подхваченная и развитая позднее А. М. Шахнаровичем, в сущности, соответствует мысли Л. В. Щербы о построении ребенком своей собственной грамматики. Ведь грамматика как таковая может быть построена лишь на основе обобщения и систематизации усваиваемых грамматических явлений.

Большое внимание проблемам онтогенеза речевой деятельности уделено А. А. Леонтьевым в его монографии «Слово в речевой деятельности» [Леонтьев 1965]. В работе дается периодизация речевого развития ребенка до трехлетнего возраста; ценным является выделение двух этапов усвоения грамматики: этапа синтагматической грамматики и этапа парадигматической грамматики¹⁸. Переход к парадигматической грамматике связан с появлением структурированных словоформ (около 2 лет). Характерно, что способность ребенка к расчленению словоформ обнаруживается, по мнению А. А. Леонтьева, в появлении в его речи образований по аналогии. При этом морфемика является «частью системы бессознательного контроля»; неосознанность морфем не препятствует их практическому применению в речевой деятельности ребенка. В другой работе [Леонтьев 1974] А. А. Леонтьев, анализируя существующие исследования детской речи, преимущественно зарубежные, ставит под сомнение продуктивность подхода к описанию фактов детской речи, названного им «чисто лингвистическим», суть которого заключается в простой констатации последовательности появления в речи ребенка тех или иных языковых явлений. Автор считает неправомерным стремление ряда исследователей (Mc Neill 1966, 1970; Menyuk 1969; Bloom 1970; и др.) выявить наличие определенной единой стратегии в постижении ребенком родного языка. По мнению А. А. Леонтьева, стратегии разных детей различаются; кроме того, в ряде случаев

¹⁸ Внимание к синтагматическим отношениям, особенно существенным на ранних этапах конструирования ребенком грамматики, характеризует ряд современных работ по детской речи. См. [Воейкова 2000; Сизова 2009].

ребенок ведет себя эвристически. Представляется, однако, что при всех очевидных существующих различиях общие закономерности освоения языковых явлений едины и, более того, многие из них могут быть отнесены к разряду языковых универсалий [Слобин 1984], что выявляется с особой очевидностью при анализе речевых инноваций ребенка.

В работах А. М. Шахнаровича [Шахнарович 1979, 1983, 1985, 2001] детская речь трактуется как вид относительно самостоятельной деятельности, располагающей своими собственными целями, задачами, мотивами и средствами. Больше всего автора интересуют психолингвистические механизмы формирования словесного и грамматического обобщения; обсуждаются проблемы соотношения процессов имитации и генерализации при усвоении языка ребенком, обосновывается ведущая роль генерализации. В качестве одного из аргументов в споре со сторонниками имитации выдвигается положение о широкой распространенности в детской речи инноваций (автор называет их неологизмами): «Гипотеза о доминировании имитации при развитии речевой деятельности ребенка не может объяснить такие факты, как появление в детской речи неологизмов, фразовых структур и грамматических форм, которые ребенок не мог слышать от взрослых, т. е. явлений, отсутствующих в норме языка – образце, на который ребенок ориентируется» [Шахнарович 1979: 194]. Анализируя механизм создания инноваций, А. М. Шахнарович не считает возможным, подобно лингвистам предшествующих поколений, расценивать их как «образования по аналогии». Он полагает, что сходство с образованиями по аналогии чисто внешнее: «...Это аналогии особого рода: это подражание себе» [Шахнарович 1979: 203]. Детские новообразования, по его мнению, формируются на основе особых механизмов: они являются следствием функционирования в речи детей «моделей/типов», сложившихся на основе генерализации языковых моделей. Думается, однако, что здесь нет противоречия со сложившейся лингвистической традицией: все зависит, очевидно, от того, насколько широко трактуется понятие аналогии. Если считать (см. подробнее ниже), что объектом для подражания в случае аналогических образований может быть не только единичный, конкретный образец, но и языковые модели разной степени обобщенности, то нет основания для обособления детских новообразований в указанном смысле. Кроме единичных случаев, когда деривация языковой единицы осуществляется по конкретному образцу, она производится по модели, которая представляет собой результат самостоятельно сделанного ребенком грамматического обобщения и является достоянием его формирующейся грамматики. Ребенок действительно, создавая слова и формы слов, «подражает себе» – в том смысле, что опирается на уже имеющийся у него языковой опыт (который можно трактовать двояко – как опыт говорящего и как опыт слушающего). Однако «подражание себе» возможно только потому, что предварительно на основе определенного числа аналогических процессов уже освоено определенное правило.

Проблемы лингвокреативной деятельности ребенка в той или иной мере затрагиваются и в работах других отечественных исследователей [Тер-Минасова 1969, 1981; Супрун 1968; Суперанская 1975; Ананьева 1984; Мехович 1986а, 1986б и др.).

Существенное место среди работ, посвященных детской речи, занимают исследования Т. Н. Ушаковой, в которых рассматриваются разнообразные факты речи ребенка, в том числе и случаи ненормативного словотворчества [Ушакова 1969, 1970, 1979, 2004].

Наш обзор истории изучения детских речевых инноваций был бы неполным, если бы мы не упомянули о работах западных исследователей, посвященных анализу так называемых сверхрегуляризаций, которые распространены в речи англоязычных детей. Это отклоняющиеся от нормы формы глаголов прошедшего времени (*goed* – ср. «went»), формы множественного числа нескольких существительных (*mouses* – ср. «mice») и компаратива (*gooder* – ср. «better»). Их обычно рассматривают в дискуссиях по поводу механизмов, действующих при порождении высказываний, при обсуждении вопроса о том, конструируются ли словоформы говорящим при порождении речи или извлекаются из ментального (внут-

ренного) лексикона в целостном виде. Существуют различные взгляды на эту проблему. Сторонники так называемого двусистемного подхода полагают, что нерегулярные словоформы хранятся в ментальном лексиконе в целостном виде и извлекаются оттуда в процессе порождения речи, а регулярные строятся каждый раз заново. Сторонники односистемного подхода, напротив, придерживаются мнения, что регулярность – нерегулярность словоформ не играет особой роли в механизмах речевой деятельности, поскольку определяющим успешность освоения той или иной словоформы является фактор ее частотности.

Применительно к русскому языку эта проблема рассматривалась в работах [Черниговская, Гор, Слюсарь 1999; Гор 2004; Свистунова 2008]. Нам близка позиция этих исследователей, полагающих, что в русской морфологии, устроенной гораздо более сложным образом, чем английская, регулярное отделено от нерегулярного целой цепью переходов, потому данная концепция оказывается не вполне приложимой к фактам русского языка. Полагаем также, что наиболее существенным фактором, определяющим способ освоения словоформы в речевой деятельности ребенка и исключаящим (или, напротив, предполагающим) ее определенные трансформации на ранних стадиях освоения языка, является не только и не столько регулярность формы, сколько степень ее прототипичности (системности). Другим мощным фактором, определяющим успешность ее усвоения (в том числе и при условии ее непрототипичности и даже уникальности), является ее частотность в инпуте. К тому же чрезвычайно существенным является этап, на котором находится ребенок, конструирующий свою грамматическую систему, каждый из них характеризуется значительным своеобразием именно в данном отношении.

Завершая краткий обзор основных работ, в которых так или иначе рассматриваются детские новообразования, выразим свою полную солидарность со словами А. М. Шахнарвича: «...Исследования детской речи могут существенно расширить наши представления не только об овладении языком, но и о самом языке...» [Шахнарвич 1983: 181–182].

3. Инновации как продукт речевой деятельности ребенка

«Кажется несомненным, что говорящий владеет двумя разными механизмами речи: воспроизведения знакомых единиц и их извлечения из памяти, с одной стороны, и сборки единиц по правилам, – с другой» [Кубрякова 1984: 44]. Особенности формирования этих двух механизмов, первый из которых предполагает накопление языковых единиц и создание способа их хранения в памяти, а второй – конструирование иерархически упорядоченной системы грамматических правил, к настоящему времени остаются еще изученными явно недостаточно.

Наличие и функционирование в процессе речевой деятельности этих механизмов было провозглашено в работах Л. В. Щербы, который отнес все хранимое в памяти и воспроизводимое в процессе речи к области словаря, а правила создания – к грамматике.

Очевидно, в ряде случаев можно констатировать и промежуточное между производством и воспроизведением языковых единиц речевое действие: воспроизведение языковой единицы с частичным ее изменением (будем называть такое речевое действие модификацией). Примеры словообразования, совмещенного с модификацией: *больмашина* вместо «бормашина»; *лампажур* вместо «абажур»; примеры словоизменения, совмещенного с модификацией: *лучшйее* вместо «лучше», *болезня* вместо «болезнь». Ср. со случаями «чистого» словообразования – бормашина была названа *сверлилкой* и «чистого» словоизменения – сравнительная степень от «хороший» — *хорошйее*.

За теми речевыми действиями, в результате которых возникает новая или частично обновленная языковая единица, закрепляем название языковых операций¹⁹.

Для наименования операции, в результате которой возникает новая единица, в лингвистике широко используется и особый термин – деривация [Кубрякова 1974; Кубрякова, Панкрац 1982; Мурзин 1984 и др].

Термин «деривация» можно трактовать применительно к речевой деятельности – в процессуальном аспекте и применительно к языку как к сложившемуся механизму. С. Д. Кацнельсон, одним из первых отечественных лингвистов широко использовавший в своих работах понятие деривации, трактовал его в аспекте языковой статики: «Деривационные связи между элементами инвентаря – это связи между „готовыми“ элементами» [Кацнельсон 1986: 132]. Однако запечатленные в языковом сознании деривационные отношения между готовыми единицами могут стать и часто становятся моделями языковых операций деривационного типа. Постигая в ходе усвоения языка деривационные отношения между уже существующими единицами языка, индивид приобретает способность к осуществлению на их основе деривационных операций в процессе своей речевой деятельности. Применительно к нашему материалу речь идет главным образом о деривационных операциях двух типов: словообразовательных и словоизменительных.

Словообразовательные операции в речевой деятельности взрослого человека встречаются сравнительно редко – лишь в тех немногочисленных случаях, когда он не может найти в своем внутреннем лексиконе подходящей лексической единицы для номинации явления. Эта единица может отсутствовать в языке вообще или по тем или иным причинам не являться достоянием лексикона данного человека, или, что встречается часто, говорящий не может в силу каких-нибудь обстоятельств достаточно быстро извлечь ее из своего собственного

¹⁹ Мы используем термины «действие» и «операция» не совсем в том значении, в котором они используются в психологической и психолингвистической литературе (ср. [Леонтьев 1969, 1974]), поскольку не предполагаем неперменного наличия в этих действиях мотива и цели.

лексикона²⁰. Распространенная причина создания новых слов в процессе речи – стремление к выразительности, подсознательное желание отойти от имеющегося и закрепленного традицией стандарта.

В подавляющем большинстве случаев слова не производятся, а воспроизводятся, т. е. извлекаются из памяти в готовом и (если иметь в виду слова с членимой основой) «собранном» виде. В этом смысле функционирование в речевой деятельности производных и непродеривированных слов принципиально ничем не различается. О стирании границы между теми и другими свидетельствуют многочисленные случаи утраты производными словами языка так называемой внутренней формы и переход их в разряд непродеривированных в ходе развития языка (деэтимологизация). Для того чтобы эти процессы оказались возможны, необходимо, чтобы они сначала прочно укрепились в языковом сознании многих носителей языка. Ослабление деривационных отношений между словами в языковой системе взрослого человека выражается в утрате или ослаблении связи между производным и производящим, утрате соответствующих ассоциаций. В языковом сознании ребенка эти связи гораздо живее и часто бывают актуализированы, особенно при восприятии слов, которые являются для них мало знакомыми или недостаточно укрепились в памяти. Дети способны восстанавливать внутреннюю форму слов, которые в ходе развития языка подверглись деэтимологизации, т. е. видеть связь со стрелами в глаголе «стрелять», с травой – в глаголе «отравить», спорить с запретом сосать ледяные сосульки, потому что если бы нельзя было сосать, то их так бы не назвали, и т. п.

Что касается отношений между словоформами одной лексемы, то их связь внутри единой парадигмы является в языковом сознании человека более тесной вследствие ряда причин: многократной встречаемости в одном и том же контексте (к тому же часто – в пределах одного высказывания), в большей степени близости звукового облика словоформ, чем между компонентами словообразовательных пар и цепочек. Кроме того, само количество словоизменительных аффиксов (формативов) гораздо меньше, чем количество словообразовательных аффиксов, которые, кроме того, выполняя деривационную функцию, объединяются в разнообразные комбинации, создавая сложные (комбинированные) форманты. Освоение словообразовательного механизма языка занимает поэтому гораздо больше времени и требует большего речевого опыта, чем освоение механизма словоизменения. Существенны и различия в самом характере отношений между единицами: в словообразовательной паре эти отношения являются преимущественно однонаправленными, деривационными (в узком смысле слова), внутри словоизменительной пары – преимущественно альтернативными. Хотя одна из форм в словоизменительной парадигме может рассматриваться в качестве основной (как, например, именительный падеж существительного), а все остальные – как в той или иной степени к ней восходящие, однако в реальной речевой деятельности эти отношения могут изменяться и часто изменяются.

В конкретных речевых актах отношения между языковыми единицами приобретают однонаправленный характер. Когда возникает необходимость сконструировать слово или словоформу существующего слова, то одно из слов или одна из словоформ выступает в качестве базового (базовой), являясь источником деривации, второе (вторая) – в качестве конструируемой. В некоторых из современных исследований (см. [Русакова 2003, 2009]) отчетливо показано, что в процессе порождения высказывания человек может переходить от одного механизма к другому и что при деривации словоформы практически любая форма может выступить в качестве базовой. Может меняться и направление деривационных связей и в словообразовательных парах, и в гнездах в целом.

²⁰ «...Порой легче „слепить“ свое слово, чем найти нужное» [Земская, Китайгородская, Ширяев 1981: 188].

В каждом акте самостоятельно осуществляемой словоизменительной или словообразовательной языковой операции конструирование единицы осуществляется при опоре на два вида ассоциаций: с единицей, являющейся источником деривации, а также с аналогичными парами подобных единиц. Чем выше степень системности (прототипичности) соответствующей языковой модели, тем прочнее ее позиции в индивидуальной языковой системе человека. В значительном большинстве случаев системность модели связана с частотностью встречаемости в речи подчиняющихся ей единиц, т. е. регулярностью, однако это не является строго обязательным. Так, например, очень велико число глаголов с соотношением основ типа «целовать – целую», однако правило, регулирующее соотношение открытой и закрытой основ таких глаголов, не относится к разряду системных, поэтому так частотны случаи отступления от него в пользу более системного соотношения глагольных основ. Это ведет к ошибкам и оговоркам взрослых людей (*радовается, попробуй* и т. п.), чрезвычайно велико и число детских инноваций в этой сфере. К понятию системности (прототипичности) языковой модели и связанного с данной моделью языкового правила, чрезвычайно существенного для нас, мы неоднократно будем обращаться в нашей работе.

С наступлением стадии языковой зрелости (обычно ее относят к возрасту 12 лет) интенсивность деривационных процессов несколько ослабляется, что проявляется в сокращении числа инноваций. Причина этого явления была выявлена и четко сформулирована еще Г. Паулем: «Если с развитием индивида его стремление к новообразованиям все более ослабевает, то это происходит, конечно, вовсе не оттого, что он теряет способность создавать новообразования, а оттого, что у него постепенно исчезает потребность в них, так как в его распоряжение поступает все большее количество воспринятых памятью форм, которые он теперь может употреблять там, где раньше ему приходилось создавать новые» [Пауль 1960: 138].

Способ хранения языковых единиц в человеческой памяти изучен к настоящему времени еще недостаточно. По предположению Н. И. Жинкина, должен существовать особый код – «сеточный», табличный, отражающий реальную связь словоформ в пределах парадигмы [Жинкин 1982: 46]. Ясно, во всяком случае, что языковые единицы в сознании человека должны быть строго упорядочены и соотнесены друг с другом (множества, лишённые внутренней упорядоченности, не запоминаются).

После достижения детьми стадии продуктивности, что обычно бывает в возрасте 2–3 лет, они гораздо чаще, чем взрослые, производят, а не воспроизводят слова и словоформы в соответствии с теми грамматическими (словоизменительными и словообразовательными) правилами, которые являются к данному периоду усвоенными. Об этом говорит хотя бы тот неоспоримый факт, что дети способны образовывать любые формы неизвестных им слов, что выявлено в многочисленных экспериментах с так называемыми квазисловами, т. е. словами, изобретенными экспериментатором²¹. Кроме того, дети грамматически правильно оформляют сконструированные ими же словообразовательные окказионализмы – при том, что основа слова представляет собой инновацию, присоединяемые к ней формообразующие аффиксы, как правило, избираются совершенно точно. Поскольку в указанных выше случаях воспроизводство форм абсолютно исключено, данные факты с неопровержимостью свидетельствуют об усвоении детьми механизма грамматических операций. Самым ярким свидетельством умения ребенка самостоятельно производить словообразовательные и словоизменительные операции является наличие в его речи многочисленных инноваций.

²¹ Эксперимент обычно состоит в том, что ребенку сообщается слово, выдуманное экспериментатором, и указывается предмет, этим словом обозначаемый. После этого с ним ведут диалог, побуждающий его употреблять слово в разных формах, с чем ребенок обычно успешно справляется. Подобным же образом ребенка побуждают к образованию производных слов. Первые эксперименты были проведены Д. Н. Богоявленским в России и Jean Berko Gleason в США в середине XX века.

Разумеется, осуществлять словообразовательные и словоизменительные операции ребенок способен только после того, как он овладеет хотя бы простейшим механизмом для совершения данных процедур. Основное звено в создании этого механизма – формирующееся на основе анализа речи взрослых умение вычленять в составе словоформ значащие части, чувствовать функции словообразовательных и словоизменительных аффиксов и правила их употребления. Для овладения способностью производить словоизменительные операции необходимо уметь членить словоформу на основу и формообразующие аффиксы, для усвоения словообразовательных операций нужно разграничивать в составе слова словообразующую основу и формант²². Пока слово предстает перед ребенком как нечто аморфное, нечленимое, он не может ни воспринять грамматическое значение услышанной формы (хотя и в состоянии использовать ее в нужных ситуациях, о чем мы еще будем говорить), ни сконструировать форму самостоятельно. Грамматика (во всяком случае, это распространяется на флективно-синтетические языки, подобные русскому) начинается там, где налицо членимость словоформы и осознание функций составляющих ее элементов.

Знаменателен следующий, парадоксальный на первый взгляд, факт. Неоднократно отмечены случаи, когда ребенок сначала употреблял соответствующую норме форму, потом отказывался от нее, заменяя на сконструированную самостоятельно, а затем вновь возвращался к нормативной форме. Мы рассматривали такие случаи в речи англоязычного и русскоязычного ребенка на с. 36–37. Очевидно, вначале эти формы были аморфны для ребенка, он воспроизводил их как цельные словарные единицы, не подвергая грамматическому анализу. Затем, когда началось формирование его собственной грамматики и он получил представление о способах конструирования форм, он стал самостоятельно продуцировать формы, расходясь при этом в некоторых случаях с действующей языковой нормой. Позднее, усвоив подходящие для данных лексем грамматические правила, он возвращается к нормативным формам, но уже на новой ступени своего языкового развития. Данное явление получило в работах западных исследователей наименование *U-shaped development*. Это явление отмечено не только в устной, но и в письменной речи детей²³. Мы рассматриваем подобные явления как случаи «мнимого» регресса. На самом деле, форма буквы U, используемая в качестве метафоры, не отражает сути происходящего процесса, свидетельствующего о позитивных изменениях в грамматиконе ребенка.

²² Разумеется, речь идет о чисто практических навыках. Иногда встречается мнение, что без языкового образования невозможно полноценное речевое развитие, что представляется явным преувеличением. Образование предполагает достаточно высокую степень осознанности – уровень «актуального сознания», если пользоваться терминологией А. Н. и А. А. Леонтьевых. По нашему мнению, для усвоения языка достаточно уровня бессознательного контроля, что и есть, видимо, то, что называют чувством языка, языковым чутьем.

²³ Подробнее это явление рассмотрено в [Цейтлин 1998].

4. Инновации в аспекте соотношения системы и нормы языка

Почему самостоятельно сконструированные детьми слова и словоформы во многих случаях не совпадают с уже существующими в языке, т. е. попадают в разряд инноваций? Каким образом получается, что ребенок, осваивая язык на основе анализа речи взрослых, участь языку у взрослых, говорящих правильно, т. е. в соответствии с действующей языковой нормой²⁴, употребляет тем не менее слова и формы, которые конвенциональным языком не предусматриваются?

Единственное объяснение этому можно усмотреть в том, что язык как устройство, ответственное за порождение речи взрослых, и детский язык как устройство, ведающее порождением речи ребенком, не вполне тождественны друг другу.

Под языком мы, в соответствии со сложившейся традицией, понимаем упорядоченную совокупность языковых единиц и правил их употребления и конструирования. Применительно к задачам нашего исследования речь в первую очередь идет о словах и словоформах. Во флективно-фузионных языках, подобных русскому, система правил отличается особой сложностью.

Естественно, что количество языковых единиц, находящихся в распоряжении ребенка, первоначально очень невелико (что и вызывает, как было отмечено выше, настоятельную потребность в их конструировании). Для того чтобы языковая единица была заимствована ребенком из языка взрослых, она должна обладать рядом существенных качеств: ребенку должно быть доступно ее содержание; что касается плана выражения, то он должен быть достаточно типовым и стандартным для того, чтобы единица могла быть вычленена из синтагматического ряда. Одним из самых важных качеств языковой единицы, способствующих ее освоению ребенком, является степень ее системной закрепленности – как в плане содержания, так и в плане выражения. Каждая новая единица должна находиться в ясных для ребенка системных связях с другими, уже освоенными однотипными единицами. Одним из самых ярких проявлений системной организации лексики является наличие деривационных (эпидигматических) связей между словами [Шмелев 1973: 190–210], предполагающих отношения семантической мотивированности и формальной выводимости между производным и производящим словом. Настойчивые поиски ребенком так называемой внутренней формы слова, вопросы типа *Море называется Балтийское, потому что все время болтается?*; *А чайки любят чай?*; *Разве тополь топают?*; случаи модификации звуковой оболочки слова (т. е. превращение «вазелина» в *мазелин*, «компресса» в *мокресс*, «абажура» в *лампажур* и т. п.) свидетельствуют не только и не столько о природной пытливости ребенка, сколько о его настойчивом стремлении систематизировать усваиваемые им языковые единицы, ибо без их упорядочения и систематизации в соответствии с уже познанными языковыми закономерностями овладение языком невозможно. Изолированные, выпадающие по тем или иным причинам из уже установившейся сетки системных отношений единицы плохо удерживаются в памяти, осваиваются в последнюю очередь.

Овладение языком во многом заключается в освоении действующих в языке правил, причем освоении чисто практическом, не предполагающем обязательного умения формулировать данные правила. Факт, широко известный, – многие носители языка, безукоризненно им владеющие, не могут тем не менее сформулировать правил, которыми они пользуются, зачастую они даже находятся в неведении относительно самого факта их существования.

²⁴ Все дети, речь которых была объектом изучения, воспитывались в интеллигентных семьях, влияние просторечия исключено.

Справедливо часто цитируемое высказывание С. Эрвин-Трипп: «... Чтобы стать носителем языка... нужно выучить правила. То есть нужно научиться вести себя так, как будто ты знаешь эти правила» (цит. по кн. Д. Слобина «Грамматика и психология» [Слобин, Грин 1976: 28]).

Не подлежит сомнению, что правила, которыми руководствуется в своей речевой деятельности ребенок, в частности интересующие нас в первую очередь правила конструирования слов и словоформ, в значительной степени отличаются от тех правил, которыми управляется речевая деятельность взрослого носителя языка.

Независимо от индивидуальных различий между детьми, независимо от речевой среды, в которой они растут, независимо даже от особенностей постигаемого ими языка общая стратегия усвоения языковых правил является единой: сначала постигаются самые глубинные закономерности языка и связанные с ними наиболее общие, системные, функционально ориентированные правила, затем частные, являющиеся конкретизацией общих: «Правила, предназначенные для широких классов явлений, формируются раньше, чем правила, относящиеся к подклассам: общие правила усваиваются раньше, чем частные правила» [Слобин 1984: 191]²⁵.

Эта общая тенденция, которую Д. Слобин справедливо отнес к разряду онтогенетических универсалий, имеет глубокие корни. Фактически ту же важнейшую особенность стратегии овладения языком имел в виду Э. Косериу, который писал, основываясь на предложении им разграничения понятий «система – норма»: «... С точки зрения языковых навыков постоянно наблюдается несоответствие между знанием системы и знанием нормы. Знание нормы означает более высокую степень культуры, поскольку она предполагает осведомленность не только о возможном, о том, что можно сказать на данном языке, но также и о том, что действительно говорилось и говорится, т. е. о традиционной реализации. Система заучивается гораздо раньше, чем норма: прежде чем узнать традиционные реализации для каждого частного случая, ребенок узнает систему „возможностей“, чем объясняются его частные „системные“ образования, противоречащие норме... и постоянно исправляемые взрослыми» [Косериу 1963: 237]. Эти «системные», или, что фактически то же самое, образованные по общим (без учета частных) правилам, образования и составляют главный корпус тех детских инноваций, о которых идет речь в нашем исследовании.

Разграничение системы и нормы настолько существенно для нашего исследования, что на нем необходимо остановиться подробнее.

Дихотомия «система – норма» относится к числу важнейших в современной лингвистике. Взгляды на сущность данного соотношения не вполне совпадают у разных лингвистов. Наиболее популярной является концепция Э. Косериу, согласно которой система и норма противопоставлены в первую очередь как потенция и реализация [Косериу 1963]. Система при этом понимается как «система возможностей, координат, которые указывают открытые и закрытые пути в речи», норма, напротив, – это «система обязательных реализаций», принятых в данном обществе и данной культурой: норма соответствует не тому, что «можно сказать», а тому, что уже «сказано» и что по традиции «говорится» в рассматриваемом обществе. И дальше: «Система охватывает идеальные формы реализации определенного языка, т. е. технику и эталоны для соответствующей языковой деятельности; норма же включает модели, исторически уже реализованные с помощью этой техники и по этим шаблонам» [Косериу 1963: 174–175].

Объективно существующее различие между системой и нормой действительно для любого языка, в противном случае он был бы лишен резервов развития. Несомненно, прав был Л. А. Булаховский, утверждавший: «... Никогда, ни в какую эпоху говорящими не были и

²⁵ См. также: «.. Усвоение речи идет от общего и глобального к частному и конкретному» [Шахнарович 1979: 194].

не могли быть использованы до конца все формальные возможности, предоставляемые языком» [Булаховский 1952: 100–101]. Это важное обстоятельство было очевидным для лингвистов, принадлежащих к самым различным научным направлениям. Глубоко и содержательно высказывание Ч. Пирса, приводимое Р. Якобсоном: «Все истинно общее относится к неопределенному будущему, потому что прошлое содержит только некоторое множество таких случаев, которые уже произошли. Прошлое есть действительный факт. Но общее правило не может быть реализовано полностью. Это потенциальность, и его способ существования *ease in future* „быть в будущем“» (цит. по [Якобсон 1983: 116–117]).

Реально существующее различие между системой и нормой языка, между общим и частным обеспечивает языку возможность не только диахронических изменений, но и динамических процессов в синхронии, устанавливая направления и способы лингвокреативной деятельности индивидов.

К уровню системы относятся такие понятия, как словоизменительный и словообразовательный потенциал слова, потенциальная словоизменительная и словообразовательная парадигма, потенциальное словообразовательное гнездо и некоторые другие; к области нормы – реальная словоизменительная парадигма, реальная словообразовательная парадигма, реальное словообразовательное гнездо и др. Различие между потенциальным и реальным в языке иногда бывает поистине разительным. Так, от глагола «отдыхать», в соответствии с его словообразовательным потенциалом, основанным на содержательной валентности, свойственной данному глаголу, могло бы быть образовано несколько десятков производных с такими значениями, как, например, 'тот, кто отдыхает' (*отдыхатель, отдыхальщик*); 'предназначенный для отдыха' (*отдыхательный, отдыхальный, отдыхной* и пр.); 'место, где отдыхают' (*отдыхальня, отдыхалка*); 'слишком много отдыхать' (*переотдыхать*); 'насытить свою потребность в отдыхе' (*наотдыхаться*); 'процесс отдыха' (*отдыхание*) и много других. Забегая вперед, отметим, что все названные производные слова были зафиксированы в речи детей разного возраста. Однако словарем, отражающим литературную норму, фиксируется всего три производных: «отдых», «отдохнуть», «отдохновение» [Словарь русского языка. Т. II: 676–677]²⁶. Все остальные слова, часть из которых приведена выше, представляют собой возможные с точки зрения системы, но не реализованные на уровне языковой нормы образования, которые созданы в соответствии с существующими языковыми правилами, могут быть правильно поняты, но по тем или иным причинам оказались невостребованными в ходе развития языка.

Возможности системы, не использованные языковой традицией, обуславливают существование на уровне языковой нормы так называемых пустых клеток (лакун)²⁷.

Можно выделить два типа лакун: абсолютные и относительные. Под абсолютной лакуной понимаем факт отсутствия в языке потенциально возможной единицы. Так, например, не употребляются формы 1-го лица единственного числа глаголов «победить» и «убедить», формы множественного числа существительного «дно», формы родительного падежа множественного числа существительного «мечта», краткая форма прилагательного «синий»; отсутствуют существительные с агентивным значением от глаголов «смеяться», «ругать» и многих других, прилагательные со значением 'относящийся к предмету' от существительных «стул», «жук» и многих других.

Под относительной лакуной понимаем не реализованную на уровне языковой нормы возможность существования варианта данной единицы: например, форма множественного

²⁶ В «Словообразовательном словаре» А. Н. Тихонова зафиксировано еще несколько малочастотных дериватов: «отдохновить», «отдохновлять», «поотдохнуть», «приотдохнуть» и некоторые другие. Ни один из созданных детьми дериватов словарем не отмечается.

²⁷ Термин «лакуна» чаще используется преимущественно в исследованиях сопоставительного плана. Обычно говорят о лакунах, существующих в одном языке относительно другого языка.

числа существительного «стул» в нормативном языке образована путем прибавления флексии -А– и наращения основы, но потенциально возможно и образование с помощью одной флексии -Ы; форма несовершенного вида к «раскрасить» – глагол с имперфективным суффиксом -ЫВА– («раскрашивать»), но потенциально возможно и использование суффикса -А-; относительное прилагательное от существительного «сад» образовано с помощью -ОВ-: «садовый», но потенциально возможен и другой суффикс, например -СК– или -Н-. Наличие относительных лакун обусловлено хорошо известным свойством вариативности языкового знака.

Типы лакун в сфере словообразования и словоизменения существенным образом различаются. Если в сфере словообразования преобладают абсолютные лакуны, то в области словоизменения абсолютных лакун сравнительно немного, и большая их часть носит случайный характер, зато велико число относительных лакун, поскольку чрезвычайно разнообразны возможности формального варьирования²⁸.

На пути реализации потенциалов языковой системы стоят так называемые фильтры – совокупность запретов и ограничений, налагаемых на «системный» механизм языка. Запреты могут носить различный характер – определяться фонетическими особенностями слов (например, невозможно образование деепричастий в современном языке от глаголов с односложными основами типа «мять», «жать», «шить», «лить»; не образуются краткие формы от прилагательных на мягкий согласный типа «синий»). В ряде случаев существуют запреты семантического плана. Так, не образуются прилагательные с помощью суффикса -ОВАТ-/-ЕВАТ– от производящих прилагательных, обозначающих положительные качества (ср. «глуповатый» и не отмеченное в норме *умноватый*). Есть и запреты, которые можно назвать «списочными», – круг слов и форм, относительно которых действуют ограничения, определяется только традицией и должен быть усвоен «списком»²⁹.

Думается, что дихотомия «система – норма», трактуемая как потенция – реализация, может быть существенным образом уточнена. Полагаем, что система, как и норма, имеет сложную организацию, в составе как той, так и другой выделяются уровни, также противопоставленные как потенция – реализация. В составе системы можно выделить ее основу, ядро, совокупность наиболее общих закономерностей, максимально отвлеченных от лексического воплощения, и периферию – уровень, представляющий собой реализацию потенциалов ядра применительно не к конкретным лексемам, но к лексико-грамматическим или лексико-семантическим разрядам лексем. То же можно сказать и о норме: она также имеет уровневое членение: на одном ее полюсе – близком к системе – сосредоточены некоторые правила, касающиеся определенных групп лексем, на другом – единичные исключения, то, что Соссюр образно назвал «лингвистической пылью». Каждый уровень отделен от смежного с ним внутренними перегородками (фильтрами, запретами).

Для иллюстрации приведем один пример из области формообразования. Обобщенно-грамматическая, категориальная семантика существительного, обычно определяемая как предметность, предполагает возможность «квантитативной актуализации» [Кацнельсон 1972] для любого существительного. Это возможность, определяемая ядром системы. Однако уже на уровне периферии системы происходит конкретизация и ограничение сферы действия данной закономерности: правило о способности существительного к квантитативной актуализации, реально выявляемое в возможности сочетаемости с количественными числительными и наличии соотносительных форм единственного и множественного числа, корректируется относительно лексико-грамматических разрядов суще-

²⁸ Учет этого обстоятельства может быть, очевидно, небесполезным при сопоставлении системности словоизменения и словообразования – проблеме, привлекающей внимание многих исследователей.

²⁹ О запретах и ограничениях, действующих в сфере слово- и формообразования, см. [Еськова 1964; Улуханов 1967, 1977; Русская грамматика 1980; и др].

ствительных. Для существительных, обозначающих конкретные предметы, на первый план выступает такое семантическое качество, как дискретность обозначаемого – если обозначаемый предмет дискретен, то возможны соотносительные формы числа: «стол – столы», если недискретен, то соотносительные формы числа невозможны; тогда традицией выбирается форма либо единственного, либо множественного числа, которая является в данном случае чисто конвенциональной. (ср.: молоко – сливки, сметана – дрожжи). Абстрактные существительные – имена качеств (героизм, синева, смелость) – на данном уровне встречают барьер: формы множественного числа исключены. Что касается абстрактных существительных, обозначающих действия, то для них наличие числовой парадигмы определяется на более низком уровне языковой нормы. В самом деле, только традицией употребления можно объяснить, почему, например, слово «свист» не имеет форм множественного числа, а слово «крик» имеет.

Изложенное выше можно интерпретировать и в плане соотношения общих и частных правил. Общее правило: поскольку существительное обозначает предмет, оно способно формами числа указывать на количественные различия между предметами³⁰. Ограничение общего правила (частное правило): последовательное противопоставление форм числа реализуется только по отношению к конкретным существительным, называющим считающиеся предметы. Общие правила относятся к области системы языка, частные правила и исключения подлежат ведению языковой нормы. Различия в терминологии не должны скрывать принципиальной тождественности данных явлений.

Общие (системные) правила наиболее функциональны, в совокупности они образуют тот минимум, который мог бы считаться достаточным для коммуникации, ибо позволяет разграничивать языковые единицы одного уровня, например, слова и словоформы, с помощью тех специфических средств, которые выработаны в данном языке именно для выполнения данной функции. В области словоизменения такими средствами являются флексии и некоторые словоизменительные суффиксы, в области словообразования – словообразовательные форманты. Однако в ходе языковой эволюции появились и иные (дополнительные) средства, помогающие выполнять ту же функцию совместно с основными средствами. В качестве таковых могут выступать определенные изменения в основе, передвижка ударения и т. п. Поскольку специфические средства носят инвариантный характер, именно они с наступлением стадии продуктивности, заключающейся в возможности самостоятельного конструирования словоформ и слов, раньше всего замечаются детьми и закрепляются в их языковом сознании как выразители определенных функций.

Этим, по-видимому, и объясняется то обстоятельство, что, овладевая системой языка раньше, чем языковой нормой (т. е. общими правилами раньше, чем частными правилами и исключениями), ребенок в своей речевой деятельности конструирует языковые единицы, правильные относительно системы (отвечающие общим правилам) и при этом иногда расходящиеся с нормой (не соответствующие частным правилам), и таким образом постоянно заполняет существующие в языке лакуны, как абсолютные, так и относительные. Примеры заполнения лакун в области формообразования: абсолютных: *Я их всех **победю!***, *Сколько у меня было разных **мечтов!***, относительных: *Все **стулы** починили?* (ср. стулья); *Голов**у** больно* (ср. голову). Примеры заполнения лакун в сфере словообразования: абсолютных: *Я уже **выпальтилась** и **разгалошилась***; относительных: *Давай тебе руку буду **бинтить!*** (ср. бинтовать).

³⁰ Именно общее правило имеет в виду А. А. Зализняк, утверждая, что все существительные (включая так называемые *singularia tantum*) имеют формы множественного числа, только в ряде случаев «множественное число здесь носит потенциальный характер» [Зализняк 1967: 57].

Факты детской речи позволяют, таким образом, выявить реальное наличие огромных ресурсов слово– и формообразования, существующих в современном языке и не использованных языковой нормой.

Соотношение «система – норма» было рассмотрено Косериу в двух основных аспектах. С одной стороны, система противопоставлена норме как потенция – реализации, с другой стороны, названные уровни разграничиваются степенью абстрагирования от конкретного лексического материала. Действительно, чем ближе к ядру системы, тем выше степень абстракции, тем меньше зависимость от лексики. С этой точки зрения система может быть определена как совокупность правил, регулирующих использование языковых средств в максимальном отвлечении от их лексико-семантических и прочих свойств.

Проблемы «лексической компетенции» грамматических правил не раз привлекали внимание исследователей. Стало почти аксиоматичным утверждение о том, что «нет почти ни одного грамматического правила, которое не требовало бы включения в свою формулировку „лексической части“» [Шведова 1984: 11]; однако эти вопросы обычно не связывались с проблематикой «система – норма», поскольку до сих пор не разработана уровневая, многоступенчатая стратификация грамматических правил, знаменующая постепенный переход от системы к норме.

Если продолжить рассмотрение данной антиномии в плане абстрагирования, то можно отметить, что чем ближе к ядру системы, тем менее обнаруживают себя идиоэтнические, конкретно-языковые элементы; чем ближе к ядру, тем больше черт, свойственных не только определенному языку, но и данному типу языков³¹.

Анализ детских речевых инноваций позволяет в некоторых случаях выявить удивительные на первый взгляд факты, которые можно интерпретировать как реализацию чрезвычайно глубинных возможностей системы, не реализованных в русском языке, но существующих в других языках. Выше уже шла речь об «инограмматических» детских образованиях (см. с. 31). Так, например, русскому кодифицированному языку абсолютно не свойственна каузативная оппозиция конверсивного типа (ср. в английском языке: *boil* – кипятить, *boil* – кипеть); тем не менее в речи ребенка регулярно выявляются фразы типа: *Кто лопнул мой шарик?* и т. п., содержащие глагол с каузативным значением, представляющий собой семантический дериват от существующего в языке декаузативного глагола. Привлекают внимание не зарегистрированные в нормативном языке формы компаратива существительных: *А сегодня ветрее, чем вчера*.

Создавая данные инновации, ребенок основывается на абстракции весьма глубокого свойства, реализуя общее правило, замеченное им: если слово имеет качественное значение, то должна существовать его форма, указывающая на изменение качества. Принадлежность слова к определенной части речи становится как бы несущественной (очевидно, это обстоятельство можно рассматривать как косвенное подтверждение мысли Ю. Д. Апресяна относительно того, что на глубинном уровне разграничение частей речи может сниматься [Апресян 1974: 25]). В современном кодифицированном языке такие формы абсолютно исключены. Любопытно, однако, что они встречаются в ряде других языков, например в финском [Ярцева 1968: 36], а также распространены в русских диалектах и достаточно частотны в разговорной речи взрослых³². Значит, возможность этих образований потенциально заложена и в языковой системе русского языка.

³¹ Ср. с пятичленной оппозицией, представляющей собой уточнение теории Э. Косериу, разработанной в рамках концепции «естественной морфологии»: «универсалии» – «языковой тип» – «конкретный язык» – «норма языка» – «реализация в речи» [Дресслер 1986: 34].

³² Формы «центрее», «углее», «ведьмее» и т. д. приведены в [Русская разговорная речь. Фонетика. Морфология. Лексика. Жест. 1983: 106]. Е. В. Красильникова справедливо рассматривает подобные случаи как проявление большей степени регулярности реализации форм, «копирующей на единство в семантике лексем при большей, чем в КЛЯ, независимости

Можно привести примеры подобного рода и из сферы словообразования. Не вполне понятен на первый взгляд механизм образования отсубстантивных прилагательных с формантом префиксально-суффиксального типа С-/Н- типа «сработный» (т. е. имеющий работу): *У нас безработных нет, все **сработные***. Словообразовательная модель, располагающая данным формантом, отсутствует в современном языке, тем не менее на глубинном уровне языковой системы предусмотрено место для подобных дериватов, они представляют собой своеобразные антонимичные корреляты к адъективам с формантом БЕЗ-/Н-, ср.: безработный — *сработный*³³.

Выше была рассмотрена одна из функций языковой нормы – функция реализации (соотношение «система – норма» при этом трактуется как потенция – реализация данной потенции). Рядом исследователей подчеркивается и другая, не менее важная функция языковой нормы – функция селекции, выбора («система – норма» при этом соотносятся как инвариант – вариант). Осуществление этой функции возможно только в условиях вариативности средств выражения, обусловленной формальной избыточностью языковых средств, которая обеспечивает языку определенный запас прочности.

В большинстве случаев выявляемая в речи вариативность нормы есть «вырвавшаяся наружу» вариативность системы, по тем или иным причинам не встретившая заслона. Широко понимаемая вариативность связана с наличием синонимичных слово- и формообразовательных аффиксов (ср. «апельсинный – апельсиновый», «без носок – без носков»), а также является следствием того, что при словообразовании и словоизменении в современном русском языке оказываются задействованными разнообразные средства выражения грамматических значений: наряду с аффиксами играют роль чередования в основе, перемещение ударения, наращения – усечения основы, возможен супплетивизм и т. п.

Системой языка предусматривается возможность широкой (хотя отнюдь не безграничной) вариативности средств выражения грамматических значений. Поскольку ребенок постигает систему раньше, чем норму, он зачастую свободно реализует возможности системы, не зная о выборе, который сделан традиционно. «Связь с прошлым ежеминутно препятствует свободе выбора», – писал Соссюр [Соссюр 1977: 107]. Поскольку у ребенка нет прошлого, выбор его оказывается вполне свободным.

В соответствии с двумя функциями нормы, которые были рассмотрены выше, можно разграничить два уже указанных выше типа детских инноваций. Если ребенок игнорирует запретительную функцию нормы (т. е. норма ставит препятствие на пути реализации потенции, а ребенок этого не знает), возникают инновации, представляющие собой заполнение абсолютных лакун. Если ребенок игнорирует селективную функцию нормы, то образованные им в результате акта деривации формы слова или производные слова оказываются окказиональными вариантами к существующим в нормативном языке единицам.

На уровне нормы, трактуемой нами широко (мы не считаем нужным применительно к целям нашего исследования разграничивать норму и узус), возможны и факты, прямо не порождаемые системой и в некоторых случаях даже противоречащие ей. Такое положение является неизбежным следствием того обстоятельства, что язык представляет собой итог многовекового развития, при этом развивается не изолированно, но в контакте с другими языками, что обуславливает возможность заимствований. Современный язык изобилует, кроме того, разного рода архаичными явлениями, не обусловленными действующей

сти от формально-грамматических различий» [Красильникова 1982: 41]. Аналогичные тенденции (снятие ограничения на отнесенность производящего слова к определенной части речи) можно наблюдать и в детском окказиональном словообразовании.

³³ Случаи подобного рода выявляют реальное существование в языке не только потенциальных производных лексем, но и потенциальных словообразовательных моделей, т. е. наличие лакун на разных уровнях языкового механизма [Улуханов 1984, 1988].

языковой системой [Шмелев 1960]. Несомненным противоречием системе является супплетивизм, как формо-, так и словообразовательный. Дети, стихийные «систематологи-структуралисты», руководствуясь правилами уровня системы, ликвидируют «несистемные» явления, устраняют супплетивизм и т. п. (ср.: например: человек — *человеки* и человек – люди; ловить – поймать и ловить – *уловить*).

Безусловно, прав В. А. Виноградов, утверждая: «Нормой детской речи является сама усвоенная система: и эта норма представляет собой неосознанную гипотезу о системе и норме языка взрослых, к которому ребенок постепенно приближается» [Виноградов 1983: 62].

5. Аналогия в языке и речевой деятельности

Споры о сущности аналогии и о роли, которую она играет в развитии и изменении языка, ведутся начиная с глубокой древности³⁴. Наиболее детально учение об аналогии разработал Г. Пауль. Большое внимание аналогии уделял Ф. де Соссюр. Об аналогии писали Е. Курилович, В. М. Жирмунский, Д. Н. Шмелев и многие другие лингвисты. Роль аналогии в речевой деятельности человека, связанной с деривацией языковых единиц, рассматривается в статье Е. С. Кубряковой [Кубрякова 1987].

Думается, что аналогию можно понимать по крайней мере в двух смыслах – в зависимости от аспекта ее рассмотрения: (1) применительно к языку как таковому и (2) применительно к речевой деятельности индивидов, пользующихся данным языком. Неразграничение этих двух «аналогий» обуславливало в значительной степени отсутствие взаимопонимания между учеными, ведущими спор о сущности данного явления. Следует отметить, что имплицитное различие двух подходов к аналогии просматривается уже в учении Г. Пауля. Однако четкое разграничение двух аспектов аналогии стало возможным лишь на базе сложившегося в лингвистике разведения понятий «язык» – «речь» – «речевая деятельность».

Применительно к языку аналогия может быть трактована как способ соотношения между языковыми единицами, основанный на том, что тождественным семантическим различиям между ними соответствуют тождественные формальные различия (и наоборот).

Отношения аналогии традиционно описываются с помощью пропорции:

$A : B = A1 : B1 = A2 : B2$, например:

стол : столы = дуб : дубы = плод : плоды = и т. п.
Им. ед. Им. мн. Им. ед. Им. мн. Им. ед. Им. мн.

или

глина : глиняный = серебро : серебряный = и т. п.
материал сделанный материал сделанный
из материала из материала

Очевидно, что понимаемая таким образом аналогия совпадает с тем, что традиционно понимается как регулярность. Аналогия в таком понимании противостоит аномалии (нерегулярности): «В понятии регулярности отражено представление о системной синхронной значимости явления, его синхронной повторяемости в однотипных противопоставлениях. Регулярно стандартное образование, отвечающее стереотипной семантической или структурной формуле» [Кубрякова 1972: 382].

В сущности, тот же метод выяснения наличия регулярных отношений между языковыми единицами, основанный на учете их формы и значения, лежит в основе так называемого квадрата Гринберга.

Можно ли считать грамматику хоть какого-то естественного языка, в частности русского, отвечающей принципу строгой регулярности? На этот вопрос следует ответить отрицательно, ибо «язык – не жесткая система, все элементы которой связаны между собой сквозными однотипными отношениями» [Кацнельсон 1972: 10]. Очевидно, регулярность может базироваться на наличии постоянных и повторяющихся от одной единицы к другой отно-

³⁴ См. подробное изложение дискуссии «аналогистов» и «аномалистов» в [История лингвистических учений. Древний мир 1980]. См. также анализ разных взглядов на сущность аналогии в книге Дж. Лайонза [Лайонз 1978].

шениях между означающим и означаемым языкового знака. Однако наличие строгих одно-однозначных соответствий между означающим и означаемым языкового знака в естественном языке, провозглашенное Соссюром, но и им же самим подвергнутое сомнению, опровергнуто, как известно, в ходе дальнейших исследований. В настоящее время является общепризнанным так называемый асимметричный дуализм языкового знака, предполагающий отсутствие строго одно-однозначных соответствий между двумя сторонами языкового знака. Асимметричный дуализм может обнаруживаться как в плане синтагматики, так и в плане парадигматики [Арутюнова 1968]. Для нашего исследования особенно существен второй аспект (парадигматический).

Приведем примеры асимметрии языкового знака, выявляющейся в формо- и словообразовании.

Совпадение плана содержания при различии плана выражения:

стол	:	столы	ср.	дом	:	дома	ср.	стул	:	стулья
Им. ед.		Им. мн.		Им. ед.		Им. мн.		Им. ед.		Им. мн.

раскрасить	:	раскрашивать	ср.	украсить	:	украшать
сов. вид		несов. вид		сов. вид		несов. вид

сад	:	садовый	ср.	клуб	:	клубный
предмет		относящийся		предмет		относящийся
		к предмету				к предмету

Можно привести и примеры совпадения плана выражения единиц при различии плана их содержания.

Отсутствие строгой регулярности обнаруживается в многообразии однофункциональных грамматических средств (словообразовательных и словоизменительных аффиксов), ведущем к формальной избыточности, в наличии абсолютных лакун, в явлении нейтрализации формальных и семантических различий. Крайняя степень нерегулярности – единичность, уникальность грамматической единицы.

В силу отсутствия строгой регулярности соотношения между однотипными языковыми единицами не могут быть до конца сведены к четким пропорциям. С регулярностью грамматических явлений связано такое важное свойство, как прогнозируемость той или иной словоформы или того или иного производного слова. Если бы в грамматике господствовала строгая регулярность, то любая грамматическая форма была бы на 100 % прогнозируема. Очевидно, такая ситуация возможна лишь в искусственно созданных языках, подобных языку эсперанто. Стопроцентная прогнозируемость языковой единицы устраняла бы самую возможность каких бы то ни было инноваций и делала бы тем самым невозможными и диахронические изменения в языке.

Регулярной можем считать ту или иную грамматическую форму в том случае, если она входит как в формальном, так и в семантическом плане в «пропорциональные» отношения с другими однотипными формами. Однако существен вопрос, что следует понимать под однотипностью. Однотипно ли соотношение в формах «стол – столами» и «стул – стульями»? В каком-то смысле да, в каком-то нет. Совпадает соотношение флексий в каждой паре форм, но в форме «стульями» имеется еще и наращение, так что имеет место некоторое различие основ. Но при этом в соотношении «стул – стульями» нет передвижения ударения, которое имеется в соотношении «стол – столами» и больше отвечает системе в том смысле, что не

сдвигается ударение. Соотношение «лошадь – лошадьми», очевидно, еще меньше отвечает системе, поскольку, кроме сдвига ударения, имеет место еще и частичное изменение флексии.

Очевидно, в языках флективно-синтетического типа, подобных русскому, регулярные и нерегулярные языковые явления не разделены непроходимой стеной. Можно говорить о разных формах и проявлениях, а также о степени регулярности – нерегулярности соотношений между словоформами, а также словами в словообразовательной паре. Отступлением от регулярности является фактически и вариативность словоизменения существительных, связанная с наличием трех склонений, вариативность словообразовательных формантов и многое другое. Аномальностью (в случае нерегулярности) может характеризоваться либо форма, либо значение языковой единицы, либо то и другое одновременно. Так, не могут быть сведены к четким пропорциям, например, соотношения форм единственного и множественного числа слова «чудо – чудеса», поскольку различие между формами единственного и множественного числа выражено не только различием флексий, но и наращением в основе множественного числа, а также переносом ударения. Вдвойне аномально соотношение «небо – небеса», ибо различиям в форме не соответствуют различия в семантике (отсутствует противопоставление единичности и неединичности (сочетания «под голубыми небесами» и «под голубым небом» могут быть употреблены в одном и том же контексте). Аномально соотношение «помощь – беспомощный», ибо семантика производного слова не соотносится со стандартным значением, закрепленным за данной моделью, – 'лишенный того, что названо производящим словом' (ср.: дом – бездомный).

Можно говорить об однотипности применительно к разным аспектам, разграничивающим формы языковых единиц, с учетом не только совпадения словоизменительных и словообразовательных аффиксов, но и сопутствующих словоизменению и словообразованию чередований и других изменений основы, смещения ударения и т. д. Соответственно, и регулярность соотношений может определяться различным образом. Можно говорить о регулярности в самых разных смыслах. Стремление к неподвижности ударения характерно для парадигмы существительных, но при этом есть определенные узаконенные передвижки ударения, как, например, перенос ударения на основу внутри ряда существительных 1-го склонения: «голова – го́лову», существует узаконенное перемещение ударения при образовании компаратива прилагательных: «сильный – сильне́е», закономерным образом смещается ударение внутри субпарадигмы настоящего времени глаголов на -ИТЬ: вожу́ – во́зишь, во́зят. Крайний случай нерегулярности – несклоняемые существительные, супплетивизм в разных его проявлениях и т. п.

За вычетом возможных звуковых вариаций основы и смещения ударения – изменений, являющихся фактически дополнительными, факультативными средствами разграничения словоформ внутри парадигм и слов в составе словообразовательных гнезд, системно предназначенным способом грамматической маркировки являются словоизменительные и словообразовательные аффиксы. Именно аффиксальный способ деривации можно считать системным (прототипическим) способом морфологической маркировки словоформ и слов, потому что он присутствует в каждом случае словоизменения и словообразования, выступая неким универсальным и при этом функционально нагруженным средством деривации слов и словоформ. Аффиксы могут характеризоваться разной мерой регулярности в зависимости от степени их лексической специализации. Особое положение на шкале регулярности – нерегулярности занимают уникальные аффиксы.

Из сказанного выше следует необходимость разграничения в лингвистике (применительно к области словоизменения и словообразования) понятий «регулярность» и «системность». Степень регулярности определяется количеством лексем, подчиняющихся определенному словоизменительному или словообразовательному правилу; степень системности

связана со степенью генерализованности данного правила, связанного с его функциональной значимостью.

Аналогия в речевой деятельности

Аналогия, понимаемая в аспекте речевой деятельности индивида, – это внутренний механизм, определяющий направление и суть языковых операций деривационного типа³⁵. Недаром Соссюр утверждал, что «принцип аналогии по существу совпадает с принципом, лежащим в основе механизма речевой деятельности» [Соссюр 1977: 207]. Умение действовать аналогиями, устанавливая ассоциативные связи между языковыми фактами, говорит о том, что индивид овладел основами грамматики³⁶.

Роль аналогии одинаково важна в обеих сферах речевой деятельности: как при восприятии речи (ее анализе), так и при продуцировании речи (синтезе). Именно благодаря способности к осуществлению грамматических операций на основе аналогии ребенок может понять грамматическое значение формы, которую никогда прежде не слышал, или значение нового для него производного слова. Благодаря той же способности он оказывается в состоянии образовать формы неизвестного ему прежде слова в соответствии с правилами, существующими в языке, или создать новое слово. При анализе речи неизвестное заключено в содержательной стороне языковой единицы, при синтезе – в ее формальной стороне.

Об образованиях по аналогии как основе так называемой комбинаторной деятельности впервые четко написал Г. Пауль, не обойдя своим вниманием и факты детской речи: «Не приходится сомневаться и в том, что мы не только обладаем способностью производить с помощью пропорциональных групп множество форм и синтаксических сочетаний... но и на самом деле производим эти формы и сочетания, производим на каждом шагу и весьма уверенно, даже не замечая того, что при этом мы покидаем твердую почву известных фактов. Будет ли при этом произведено нечто уже имевшее место в языке или никогда раньше не существовавшее, от этого характер данного процесса не изменится» [Пауль 1960: 132]. Последняя фраза представляется особенно знаменательной. Эту же мысль отстаивал Л. В. Щерба: «Несомненно, что при говорении мы часто употребляем формы, которых никогда не слышали, от данных слов производим слова, не предусмотренные никакими словарями...» [Щерба 1974: 24]. Он также считал аналогию ведущим механизмом данных речевых процессов, причем подчеркивал, что «речетворчество» носит в значительной степени неосознанный характер: «...Зная хорошо данный язык, мы легко образовываем формы по аналогии, но для подыскания примеров, оправдывающих эту аналогию, требуется довольно сильное напряжение» [Щерба 1974: 115].

Г. Пауль поставил и вопрос о том, почему в результате «аналогической» деятельности во многих случаях возникают окказиональные образования: «Поскольку большинство употребительных в языке форм можно распределить по пропорциональным группам, вполне естественно, что с помощью пропорций часто должны образовываться формы, которые употреблялись уже в языке раньше. Однако если бы это всегда было так, то, с одной стороны,

³⁵ О соотношении понятий «регулярность», «аналогия», «деривационный процесс» см. [Земская 1985; Кубрякова 1987б].

³⁶ Изложенное выше понимание аналогии является наиболее общепринятым, но не единственно возможным. В работах Д. Н. Шмелева [Шмелев 1963, 1982] разграничивается два подхода к аналогии: широкий (традиционно принятый) и узкий, которого придерживается сам Д. Н. Шмелев и некоторые другие исследователи (Е. А. Земская, М. В. Китайгородская). При узком подходе к аналогии аналогические процессы исследователь видит только в тех случаях, где деривация языковых единиц осуществляется не по регулярной модели, а по единичному образцу (при отсутствии соответствующей модели) или по модели, но с ее деформацией, отклонением от существующего стандарта. При узком подходе к аналогии она выступает не в качестве фактора, способствующего унификации языковых явлений (как это считалось традиционно), но в качестве фактора, способствующего аунификации.

все потенциально заложенные в пропорциях формы обязательно были бы однажды образованы (в сущности, Пауль, не пользуясь специальной терминологией, уже намечает, таким образом, различие между системой, внутренними потенциями языка, и нормой, их традиционной реализацией. – С.Ц.), а с другой – язык должен был бы обладать столь совершенной и гармонической системой форм, какой на самом деле ни в одном языке не встречается; там же, где параллельно существуют разные типы слово- и формообразования, различные типы склонения и спряжения, различные способы образования имени действующего лица от глагола и т. д. (т. е. Пауль учитывает вариативность разного рода. – С.Ц.) – там соответствующие формы разных типов никогда не могли бы быть аналогичны друг другу...» [Пауль 1960: 136]. Отсутствие строгой и последовательной аналогии в языке обуславливает то обстоятельство, что не все созданные по законам аналогии единицы совпадают с уже существующими, оказываясь в разряде инноваций. Г. Пауль обратил внимание и на то, что неузуальные образования по аналогии широко распространены в речи детей.

Рассмотрим деривационные процессы, которые имеют место при синтезе словоформ и слов.

Операция по созданию словоформы предполагает сочленение основы с формообразующим аффиксом (флексией или формообразовательным суффиксом, иногда – с тем и другим одновременно). Определение каждого из соединяемых компонентов осуществляется на основе двух рядов парадигматических ассоциаций: внутрисловных и межсловных. Для того чтобы нужные ассоциации имели место, индивид должен практически владеть основами грамматики данного языка. Например, требуется сконструировать форму творительного падежа множественного числа существительного «тетрадь». Осуществляется двойной ряд сопоставлений: «тетрадь», «тетрад-и», «тетрад-ей», «третрад-ях» и т. п. Искомая общая часть, являющаяся основой данного слова, – «тетрад'». Второй ряд сопоставлений – с однофункциональными формами других слов: барабан-ами, овц-ами, лис-ами и т. п.; искомая общая часть, выражающая нужное грамматическое значение, -АМИ. Следовательно, искомая форма: тетрадь'-ами. Разумеется, человек, владеющий языком, осуществляет эти операции без контроля со стороны сознания: «Без своего ведома говорящий при употреблении данного слова принимает в соображение то большее, то меньшее число рядов явлений в языке» [Потебня 1958]. Образованная таким способом форма «тетрадьами» совпадает с существующей в языке, однако созданная с использованием того же механизма форма творительного падежа слова «лошадь» окажется инновацией: *лошадьями*, так как в нормативном языке налицо аномалия – нерегулярное окончание, свойственное всего нескольким словам: людьми, дверьми, детьми, лошадьми.

В речи одного и того же ребенка иногда удается зарегистрировать разные варианты одной и той же морфологической формы, сконструированные им самостоятельно. Контекст при этом может свидетельствовать о том, какими путями осуществлялся деривационный процесс, какие ассоциации сыграли решающую роль. Так, в речи одного трехлетнего мальчика на протяжении одной недели были отмечены три разные формы 1-го лица единственного числа глагола «есть». Первой была форма «ею», явившаяся ответом на вопрос матери: «Ты там уже все съел?» — *Ею, ею* (ср. в нормативном языке: «болел – болею», «старел – старею»). Через несколько дней в ответ на побуждение: «Ешь, ешь скорей!» – последовала реакция: *Я ешу!* – что также имело опору на аналогичные пары (мажь – мажу, режь – режу). Еще через несколько дней было сочинено шутовское стихотворение: *Кашку едю и на Катеньку глядю!* – в этом случае опорой была однофункциональная форма «глядю», являвшаяся, в свою очередь, результатом окказиональной деривации. Подобные случаи, хотя и не являются особенно частотными, свидетельствуют, с одной стороны, о нестабильности детской языковой системы, с другой – об огромной роли аналогии, основанной на системе вполне логичных и естественных ассоциаций, запускающих механизм деривационных операций. В

качестве обстоятельства, определяющего именно данное, а не какое-либо иное направление деривационного процесса, выступает так называемый естественный прайминг, заключающийся в воздействии словоформы той же лексемы, имеющейся в контексте.

Операция по производству слова предполагает сочленение деривационного форманта с производящей основой. И здесь срабатывает двойной ряд ассоциаций: с производящим словом, основа которого является структурной базой деривата, и со словами, относящимися к тому же словообразовательному типу; общий для них формант выступает в качестве элемента, прибавляемого к основе. Например, требуется дать наименование человеку, который много спит. Один ряд ассоциаций: спать, спит и т. п.; другой – болтун, крикун, свистун. Значит, искомое неизвестное – «спун». Поскольку в нормативном языке такая единица отсутствует, возникает инновация: *Ну и спун! До обеда проспал!*

Эффект естественного прайминга можно продемонстрировать и на следующем примере. Мать мелет кофе, трехлетняя дочь спрашивает: *А когда ты помелешь, можно мне мелить?* – Не мелить, а молотить. – *А когда ты помолешь, можно мне молотить?* Глагол «молотить», как известно, характеризуется нестандартностью корреляций открытой и закрытой основ. Характерно, что ребенок в обоих случаях исходит из предположения, что глагольные основы должны иметь близкое звучание, при изменении одной автоматически изменялась и другая, т. е. срабатывала внутрисловная аналогия, при этом определяющую роль играло изменение формы-стимула. Близок к приведенному выше и следующий диалог: *Сколько чудес на свете: каждый день какое-нибудь чудесо!* – Надо говорить – «чудо». – *Да, много разных чуд на свете!* Аналогичные примеры, свидетельствующие о стремлении ребенка к симметрии и соблюдению пропорций, можно привести и из сферы словообразования: *Давай играть: я буду продавец, а ты покупец!* – Не покупец, а покупатель. – *Ну ладно, ты будешь покупатель, а я продаватель.*

Каждая созданная по аналогии языковая единица, будь то слово или словоформа, неизбежно оказывается лишь новой комбинацией уже существующих в языке морфем: «Язык напоминает одежду, покрытую заплатами, которые сделаны из материала, отрезанного от этой одежды» [Соссюр 1977: 206]. Это обусловлено самой сутью аналогических процессов. Именно поэтому любая инновация в принципе узнаваема, что отмечено К. И. Чуковским относительно детских новообразований.

«Аналогия, – по словам Соссюра, – предполагает образец и регулярное подражание ему» [Соссюр 1977: 195]. Однако подражание может быть различным, затрагивать правила самого разного уровня, в некоторых случаях выявлять потенции языковой системы, не нашедшие реализации на уровне нормы. Для наших рассуждений весьма существенно понятие так называемой глубины аналогии. Можно выделить три основных типа деривационных процессов.

1. Деривационный процесс, осуществляемый по образцу одного конкретного соотношения языковых единиц³⁷. Так, четырехлетний мальчик назвал штанину комбинезона *ногав*. Поскольку словообразовательная модель, объясняющая данное образование, отсутствует или, вернее, представлена единственной словообразовательной парой: рука → рукав, в данном случае можно видеть прямое воздействие этой словообразовательной пары:

рука : рукав = нога : *x*; *x* = *ногав*.

Можно привести примеры и из области словоизменения. Так, например, употребленная четырехлетним мальчиком форма *столя* явно возникла под воздействием формы «стуль»: *стул* : *стуля* = *стол* : *x*; *x* = *столя*.

³⁷ Об образованиях по конкретному образцу см. [Лопатин 1970; Земская 1973: 236–237]. Приводимая нами классификация пересекается с классификацией Е. С. Кубряковой [Кубрякова 1981, 1987б].

2. Чаще всего деривационный процесс осуществляется по имеющейся в языке словообразовательной или словоизменительной модели. При этом само появление в грамматической системе (грамматиконе) ребенка той или иной словоизменительной или словообразовательной модели является следствием обобщения ряда однотипных соотношений языковых единиц. В правой части пропорции в этих случаях оказывается отвлеченная схема образования слова или словоформы, а не конкретные случаи реализации модели:

$$\left. \begin{array}{l} \text{знак : знаки} \\ \text{баран : бараны} \\ \text{стакан : стаканы} \end{array} \right\} = \text{город : } x; \quad x = \text{гóроды}$$

$$\left. \begin{array}{l} \text{читать : читатель} \\ \text{писать : писатель} \\ \text{учить : учитель} \end{array} \right\} = \text{отдыхать : } x; \quad x = \text{отдыхатель}$$

В случае образования по модели нет необходимости в том или ином лексическом образце, по данной модели созданном (хотя он может присутствовать в контексте, выполняя роль дополнительного стимула, «естественного прайма»). Парадигматические ассоциации являются в таких случаях настолько устойчивыми и сформировавшимися, что этого оказывается вполне достаточно для образования нужного деривата.

Использование словообразовательных или словоизменительных моделей в речевой деятельности ребенка служит, как правило, свидетельством их системной продуктивности. Мы опираемся на известную концепцию М. Докулила, разграничившего системную и эмпирическую продуктивность (см. [Докулил 1962: 79] и след). При этом эмпирическая продуктивность, проявляющаяся в частотности использования данной модели в образовании новых единиц, не играет существенной роли. Для ребенка оказывается гораздо более значимым вес модели в языковой системе, обычно связанный со способностью с помощью использования минимума средств осуществить нужную функцию.

3. В некоторых случаях образцом для подражания при создании дериватов являются глубинные потенции системы, не получившие в нормативном языке реализации на уровне конкретных словообразовательных или словоизменительных моделей. Такие случаи можно условно трактовать как образования по сверхмодели. Хотя полученные таким образом дериваты не имеют прямых прецедентов в нормативном (конвенциональном) языке, их существование тем не менее также системно обусловлено. Случаи такого рода были рассмотрены выше. К приведенным примерам можно прибавить и следующий. В речи детей трех-четырехлетнего возраста имеют широкое распространение глагольные формы с конечным У открытой основы (*склюли, поцелуть, нарисуть* и т. п.). Они представляют собой случаи неверной реконструкции основы инфинитива при опоре на основу настоящего времени (ср.: *склюю, поцелую, нарисую*). При этом от основы настоящего времени отбрасывается конечный звук *j*. На какую аналогию опирается в этом случае ребенок? Глаголов с подобным соотношением основ в русском языке всего несколько (*дуть, разуть, обуть*). Вряд ли можно предположить, что они оказывают влияние на огромный по численности разряд глаголов так называемого II словоизменительного типа (пользуемся классификацией, данной в «русской грамматике» [Русская грамматика 1980. Ч. 1]). Скорее всего, левую часть пропорции состав-

ляет некая глубинная модель, определяющая корреляцию основ, заканчивающихся на другие гласные:

$$\left. \begin{array}{l} \text{читаю : читать} \\ \text{болею : болеть} \\ \text{дую : дуть} \end{array} \right\} = \text{рисую : } x; \quad x = \text{рисуть}$$

Детские глагольные корреляции типа «рисую — *рисуть*» являются в определенном смысле более соответствующими языковой системе (системными, прототипическими), чем нормативные корреляции «рисую – рисовать», хотя второй тип корреляций отличается несравнимо более широкой распространенностью, воспроизводится в новообразованиях и т. п.³⁸ Это наглядный пример того, как регулярность, понимаемая как однотипность определенных соотношений, расходится с системностью (прототипичностью). Глубинные аналогии, в данном случае связанные с игнорированием частного правила, предполагающего учет гласного открытой основы, приводят к образованию данных инноваций.

Возможность разной глубины аналогии определяется уровневым строем грамматического языка, разграничением центральных, ядерных (системных) правил и закономерностей и периферийных явлений, фактов уровня языковой нормы.

Выше уже говорилось, что опора на аналогию является внутренним механизмом, управляющим не только синтезом речи, но и ее анализом. При анализе речи искомое неизвестное заключено не в формальной, а в содержательной стороне языковой единицы. Часто встречаются в речевой деятельности ребенка ошибки восприятия, объясняемые вполне логичными, но неприемлемыми для данного случая ассоциациями: Купить тебе санки? – *Нет, купи только одну санку*. Форма «санки» осмыслена на основе наличия стандартного формального признака – флексии множественного числа – как обозначение реальной множественности предметов, следствием чего оказалось необходимым конструирование формы для обозначения единичного предмета (*санка*). Следует отметить, что ошибки восприятия, подобные приведенной выше, отнюдь не всегда оказываются реально выявленными и лишь в редких случаях влекут за собой ошибки синтеза.

Характерен и такой, например, диалог. Рассказывая об одном из тимуровских отрядов, мать говорит сыну: Командиром у них была девочка. – *Не командиром, а командиркой*, – поправляет сын. Форма мужского рода одушевленного существительного осмыслена ребенком на фоне привычных ассоциаций как указание на реальный пол, в то время как здесь налицо случай употребления существительного мужского рода в особом, «личном», значении, не сигнализирующем об отнесенности к тому или иному полу. В данном и предшествующем случае словоформа воспринимается в соответствии с основной (системной, прототипической) функцией соответствующей граммемы, в то время как имеет место одно из периферийных явлений: использование формы множественного числа безотносительно к количеству предметов (санки) и использование формы мужского рода безотносительно к полу (командир).

Подобным образом парадигматические ассоциации, основанные на укрепившихся в языковом сознании системных, прототипических соотношениях однотипных языковых единиц, срабатывают и при определении значений производных (или осмысливаемых в качестве производных) слов, что приводит иногда к ошибочным либо неточным толкованиям или использованию слов в неузуальных значениях. Например: *Наша бабушка — неувидительная: ничем ее не удивишь*. Отглагольный дериват осмыслен в «объектном» значении

³⁸ Данное явление можно, очевидно, рассматривать как редкий случай конфликта между системной и эмпирической продуктивностью.

('такой, которого нельзя удивить', ср. однотипные производные «употребительный», «зажигательный» и т. п., тогда как в нормативном языке это слово употребляется в «субъектном» значении – 'такой, который не удивляется', что также имеет опору на ассоциативный ряд – привлекательный, мучительный и т. п.). В каждом случае срабатывают как вертикальные (основанные на общности корня), так и горизонтальные (основанные на общности форманта) ассоциации. Ведущую роль при этом, по-видимому, играют вертикальные ассоциации: во многих случаях ребенок удовлетворяется тем, что ему удастся присоединить слово к имеющемуся в его лексиконе словообразовательному гнезду, не заботясь о том, чтобы «остаток» мог быть сопоставлен с известным ему формантом: *Циркулем что в цирке делают?; Каша гречневая так называется, потому что ее грели?; Туристы по-турецки разговаривают?* В других случаях на первом плане могут оказаться «горизонтальные» ассоциации, основанные на тождестве форманта. Так, когда ребенка 5 лет спросили, кто такой латник, он ответил: *Тот, кто делает лату*. На вопрос: А что такое лата? – он ответил: *Не знаю*. Подобные примеры свидетельствуют о том, что ребенок в состоянии определить словообразовательную структуру слова даже в тех случаях, когда не может определить корня.

Аналогические процессы, имеющие место при интерпретации языковых единиц, также различаются по степени глубины (т. е. можно разграничить аналогии по конкретному образцу, по модели и по сверхмодели).

Подводя некоторые предварительные итоги, можно отметить следующее

Подавляющая часть детских словоизменительных и словообразовательных инноваций при наличии нормативных эквивалентов отличается от последних большей степенью системности (прототипичности), поскольку они основаны на более строгих пропорциях, чем соответствующие узуальные единицы. При этом мы понимаем под прототипичностью такой способ формальной маркировки семантических различий между языковыми единицами, при котором используются лишь облигаторные и специально предназначенные для выполнения данной функции средства грамматической техники, т. е. словоизменительные и словообразовательные аффиксы. Известно, что грамматические способы маркировки морфологических и словообразовательных значений в русском языке весьма разнообразны: кроме словоизменительных и словообразовательных аффиксов в качестве дополнительных способов используются чередования в основе, усечения/наращения основы, мена суффиксов, перемещение ударения, в ряде случаев – даже мена корня (супплетивизм). При этом основными маркерами являются аффиксы, которые присутствуют в производном слове или словоформе всегда, в любом случае, независимо от использования других грамматических средств. Прототипичность (системность) того или иного образования может совпадать с его регулярностью, но может и противоречить ей. Так, если сопоставить соотношение «цех – цеха» и «цех – цехи», то первое можно охарактеризовать для современного состояния языка как более регулярное (акцентологическое разграничение данных форм с использованием ударного окончания -А во множественном числе для существительных мужского рода с односложной основой стало нормой (см. [Зализняк 1983: 24])). Однако второе соотношение, характеризующееся неподвижностью ударения, следует расценить как более соответствующее системе, т. е. прототипическое. Тенденции, наблюдающиеся в диахронии языка и в детской речи, в данном случае не совпадают. Если сопоставить по степени регулярности и системности соотношение глагольных основ, т. е. детскую пару «целую – целуть» и нормативную «целую – целовать», то вторая должна быть признана более регулярной (данное соотношение наблюдается у чрезвычайно многочисленного II словоизменительного класса глаголов, который, кроме того, продолжает пополняться новообразованиями

благодаря активности словообразовательных моделей, использующих форманты -ОВА-/-ЕВА-, -ИРОВА-/-ИЗИРОВА-). Однако более системным (прототипическим) является детский прием корреляции основ, ибо в качестве единственного способа основообразования используется *j*. В нормативных же корреляциях налицо кроме прибавления *j* чередование -ОВ-/-ЕВ-/-У-, а также перемещение ударения. Так что в ставшее со времен Г. Пауля привычным утверждение относительно регулярности детских новообразований следует внести существенное уточнение: главным их свойством является не регулярность, а системность. Именно это обстоятельство в первую очередь и обуславливает лингвистическую ценность данного материала, поскольку позволяет придерживаться системного рассмотрения языковых фактов.

Различие между системностью и регулярностью, не столь заметное в языках, обладающих менее сложной и разветвленной системой словоизменительных и словообразовательных моделей, чем русский, становится очевидным при анализе отклонений от нормы в речи детей.

В основе системности лежит функциональное начало, именно поэтому ребенок в первую очередь избирает те экономные правила, которые наиболее простым способом ведут к цели. Эти правила выступают в качестве дефолтных, т. е. используемых по умолчанию. К тем же дефолтным правилам прибегают и взрослые в ситуации спешки или в других обстоятельствах, препятствующих нормальному порождению речи, что ведет к оговоркам.

Большая степень прототипичности детской инновации по сравнению с эквивалентной единицей нормативного языка – самый распространенный, но не единственный случай их соотношения. Детская инновация и нормативная единица могут характеризоваться и одинаковой степенью прототипичности. Это бывает обычно в тех случаях, когда системой языка предусматриваются два или более равновозможных способа выражения, а выбор одного из них целиком определяется традицией и не может быть логически предсказан. Поскольку оба способа равны с точки зрения их соответствия системе и не разграничены своими содержательными функциями, выбор ребенком одного из них при конструировании языковой единицы оказывается произвольным. Типичный случай такой «равновероятности» – выбор между имперфективными суффиксами -ИВА-/-ЫВА– и -А-, ср. «разрушить – разрушать» и «обрушить – обрушивать», в речи детей возможно *разрушивать* и *обрушать*.

Среди детских слово- и формообразовательных инноваций имеются и такие, которые отличаются от эквивалентных нормативных единиц меньшей степенью системности. Эти случаи чрезвычайно редки, но все же показательны. Это либо образования по единичному образцу, обусловленные сильным воздействием словоформы-стимула, имеющегося в предшествующем контексте (эффект естественного прайминга), например *столья* – по образцу слова «стулья» – форма менее системная, чем узуальная форма «стола», либо результат так называемой «ложной аналогии», т. е. аналогии, осуществляемой на основании некоего внешнего подобия языковых единиц, не предопределяемого системными отношениями между ними. В качестве примера последней можно привести случаи образования форм косвенных падежей с выпадением О и перемещением ударения у слов, заканчивающихся на -ОК (орфографически – не только -ОК, но и -ОГ): *гулять без сапка* (вместо «без сапога»); *книга без эпилка* (вместо «без эпилога»), *приехал из Владивостка* (вместо «из Владивостока»). Основа слова трансформирована в данном случае под воздействием межсловных («горизонтальных») ассоциаций. Аналогичные процессы возможны и в речи взрослых – в качестве примера можно привести все шире распространяющееся выпадение О при изменении слова «брелок» (брелка, брелки), не одобряемое кодификаторами, но от этого не перестающее быть языковой реальностью сегодняшнего дня. В данном случае, как мы полагаем, можно видеть использование так называемого временного правила, которое можно сформу-

лизовать приблизительно так: «При изменении существительных, оканчивающихся в именительном падеже на -ОК, устраняй гласную во всех других формах».

Образование таких временных (и впоследствии отвергаемых) правил сопровождает процесс конструирования ребенком индивидуальной грамматической системы. Так, например, англоязычные дети на ранних этапах грамматического развития придерживаются убеждения, что любая форма глагола прошедшего времени должна оканчиваться на -ED, что выражается в том, что они добавляют это окончание к тем формам, которые его не имеют, оставляя без изменений те, которые его содержат.

II. Освоение грамматики

1. От первого слова к продуктивной морфологии

1.1. Этап голофраз

В возрасте около года ребенок произносит обычно свои первые слова. Но это не начало его языкового развития. Этому важному событию предшествует так называемый невербальный период, когда начинается знакомство ребенка с миром, окружающими его людьми, когда он учится воспринимать обращенную к нему речь, улавливая не только и не столько ее содержание, сколько эмоции, ее сопровождающие, и сам овладевает способностью с помощью крика, плача, разного рода вокализаций и жестов привлекать к себе внимание взрослых, выражать свои желания и просьбы, реагировать на речь и поведение окружающих. Все это проявления ранней коммуникации, причем на первом плане в этот период – те ее аспекты, которые обычно называют эмоциональным и фатическим. Под фатическим аспектом при этом понимается стремление к установлению и поддержанию контакта со взрослым. Тот аспект, который обычно называют предметно-содержательным (информативным) и который составляет основную цель коммуникации взрослых, в это время еще находится в зародышевом состоянии и обнаруживает себя лишь гораздо позднее (см. подробнее [Лепская 1997: 9-23]). Мы лишены возможности рассматривать подробно этот интереснейший период, который можно назвать подготовкой к речевой деятельности. Можно только сказать, что от того, насколько ребенок был вовлечен в коммуникацию со взрослым, от того, насколько чутко реагировал взрослый на малейшее проявление стремления ребенка к общению с ним, облекая каждое новое событие в речевую форму, разнообразить впечатления, которые мог получать в это время ребенок, во многом зависит успешность его дальнейшего речевого (и не только речевого) развития.

Ситуативность речи

На первом-втором году жизни ребенок воспринимает речь взрослых людей, но уловить ее содержание способен лишь отчасти. Важнейшим подспорьем для него является то, что принято называть ситуативностью речи. Разграничивая так называемую ситуативную и контекстные виды речи, С. Л. Рубинштейн понимал под первой речь, связанную с ситуацией, в которой проходит общение, ясную для ребенка именно благодаря этому обстоятельству. Взрослый обычно стремится говорить с маленьким ребенком о том, что происходит здесь и сейчас, может быть непосредственно воспринято во время самого акта речи. Большую часть информации ребенок в этом случае черпает не только и не столько из речи как таковой, сколько из самой ситуации. Это дает ему возможность догадываться о содержании произнесенного, опираясь лишь на некоторые знакомые или полужзнакомые слова. Наглядность и понятность ситуации обеспечивает правильное (или приблизительно правильное) понимание ребенком речи взрослого. Грамматические маркеры – флексии, формообразовательные суффиксы, другие способы маркировки морфологических значений – не воспринимаются и, следовательно, не включаются до определенного времени в постепенно формирующуюся индивидуальную языковую систему ребенка. Однако благодаря ситуативности речи, а также крайней ограниченности тематики обозначаемых в речи взрослых ситуаций определенные

высказывания, однотипные в семантическом плане, осмысливаются, закрепляются в сознании ребенка, а их ключевые элементы, обычно интонационно выделяемые в речи взрослого, встраиваются в индивидуальную языковую систему, запоминаются.

Начальный детский лексикон

По наблюдениям западных исследователей [Benedict 1979; Nelson 1973; Rescorla 1980], ребенок к моменту произнесения первого осмысленного слова способен понимать значения от 50 до 100 слов. При этом пассивный словарь (сфера comprehension) увеличивается значительно быстрее, чем активный (сфера production).

Одним из первых фундаментальных исследований, посвященных формированию лексикона русскоязычного ребенка, можно считать диссертацию Р. И. Водейко [Водейко 1968]. Большое внимание в этой работе уделено соотношению пассивного (сенсорного) и активного (сенсомоторного) словаря.

В недавно опубликованной монографии М. Б. Елисейевой [Елисейева 2008] приводятся факты, связанные с количественным соотношением активного (АЛ) и пассивного лексикона (ПЛ) ребенка на раннем этапе речевого развития. Автор сопоставляет данные, полученные им в результате анализа пассивного и активного лексикона двух девочек (Лизы и Тани), с данными Бенедикт (Benedict 1979), исследовавшей речь восьмерых англоязычных детей, и устанавливает общее и различное. Приведем полностью результаты сопоставления: «Х. Бенедикт установила, что понимание первых 50 слов приблизительно на 5 месяцев опережает продуцирование (у Лизы – на 6, у Тани – на 7), а скорость усвоения слов в пассивном словаре почти вдвое выше, чем в активном (у Лизы – в 2,4 раза, у Тани – в 2). Лакуна между количеством понимаемых и продуцируемых слов к моменту достижения 50-словного уровня в продуцировании, по данным Х. Бенедикт, составила в среднем 100 слов (у Лизы – 308, у Тани ~350). Заметим, что только в этом пункте наши результаты значительно отличаются от данных Х. Бенедикт (100 слов)» [Елисейева 2008: 64]. Можно, очевидно, заключить, что речь идет о неких универсальных закономерностях развития детского лексикона, которые не зависят от характера осваиваемого языка, но определяются некоторыми общими закономерностями психофизиологического и когнитивного развития ребенка данного возраста.

Приведем некоторые факты, касающиеся становления активного и пассивного лексикона Лизы Е.: «Первые признаки понимания речи у Лизы возникли в 8 месяцев, а в 9 месяцев, когда появляются первые 2 слова в АЛ, ПЛ насчитывает 10 слов. Затем в течение двух месяцев (до 0.11.15) АЛ не пополняется, а к году ребенок произносит 4 слова, при этом понимая уже 60 (соотношение актива и пассива 1: 15). Рост АЛ в течение первых 8,5 месяца очень медленный (в среднем по 5,8 слова в месяц). 50-словный уровень в продуцировании был достигнут в 1.05.16, когда уровень ПЛ достиг 358 слов. Следовательно, лакуна между количеством понимаемых и продуцируемых слов к моменту достижения 50-словного уровня АЛ – 308» [Елисейева 2008: 63].

Автор отмечает, что к этому времени в лексиконе ребенка было в 7 раз больше понимаемых слов, чем продуцируемых. Период усвоения первых 50 слов актива – 8,5 месяца; период усвоения первых 50 слов пассива – 3,5 месяца, а скорость усвоения 50 слов пассива по сравнению со скоростью усвоения 50 слов актива в 2,4 раза выше.

Столь резкие различия между ростом активного и пассивного словаря свидетельствуют о том, что в этот период происходит особенно интенсивное развитие лексического компонента индивидуальной языковой системы ребенка, его внутренняя организация, а также о том, что его артикуляторные навыки еще крайне несовершенны.

Синкретизм как основное свойство голофраз

Первые высказывания, которые принято называть голофразами, состоят из одного-единственного слова. Первые детские слова есть одновременно не только его первые высказывания, но в некотором роде и первые тексты, поскольку являются в смысловом отношении завершенными и самодостаточными³⁹.

С. Д. Кацнельсон, сопоставляя появление языка в процессе онтогенеза и филогенеза, видит в однословных высказываниях – голофразах «ранние проявления языкового мышления»: «Это, собственно говоря, еще не слова, если под словами понимать заготовки, служащие для составления из них предложений; это и не предложения, если под предложениями понимать сложные образования, составленные из слов. Это ни то ни другое или, если угодно, то и другое в неразрывной связи, в недифференцированном виде. Это образования сугубо ситуативные в том смысле, что о значении их можно судить только в конкретной ситуации речи, и вне этой ситуации они почти бессмысленны» [Кацнельсон 2001: 521]. Он рассматривает процессы происхождения человеческого языка и процессы обретения языка ребенком как явления чрезвычайно близкие, в сущности однопорядковые. Конструируя свою собственную языковую систему, каждый ребенок проходит путь, близкий тому пути, который прошло человечество, обретая свой язык: «Древнейшая стадия в развитии речевого мышления определяется появлением первых синкретичных слов-предложений, во многом аналогичных голофрастическим образованиям зарождающейся детской речи» [Кацнельсон 2001: 527]. Вслед за Л. С. Выготским используя по отношению к этим своеобразным языковым единицам термин «синкрет», он пишет об особенностях этих единиц: «Синкретизм такого слова проявляется в том, что его значение не ограничено еще ничем в рамках каждой данной ситуации» – и формулирует весьма важную мысль о том, что слово-синкрет «...не разграничивает событие и отдельных его участников. Все участники события играют равную роль в данном событии, и потому *каждый из них может быть выделен с помощью синкрета* (выделено мною. – С. Ц.)... Эта лабильность связи синкрета с разными событиями и разными предметами и составляет сущность первоначального синкретизма» [Кацнельсон 2001: 529].

Каждое детское высказывание в самом общем виде отражает то или иное событие. Это на первый взгляд противоречит тому, что в начальном детском словаре преобладают слова, скорее похожие на существительные, чем на глаголы, во всяком случае, в речевом инпуте, откуда ребенок их извлекает, они служат обозначением лиц или предметов, но крайне редко – действий. На это странное противоречие указал В. Б. Касевич [Касевич 1998: 32–33], подчеркнувший событийный характер ранних детских высказываний: «В период однословных высказываний, или в период голофрастической речи мы как раз и видим использование вербальных стратегий, при которых „на поверхности“ – название некоторого предмета, вещи, но коммуникативное задание высказывания – это обозначение ситуации, в которой данная вещь участвует, требование создать соответствующую ситуацию и т. п.» [Касевич 1998: 33]. Это обстоятельство лишний раз подчеркивает неправомочность, односторонность того, что мы называем «жестко вертикальным» взглядом на детский язык, основанным на полном уподоблении формирующихся единиц детского языка внешне совпадающим с ними единицам, заимствуемым из языка взрослых. Одно и то же слово-синкрет может употребляться в самых разных ситуациях, обозначая и агенса неназванного действия, и предмет, имеющий какое-либо отношение к лицу, названному данным словом, и многое другое.

³⁹ О начальном детском синкретизме см. [Казаковская 2007].

Так, Аня С. (1.04.03) произносит: *Папа*, указывая на папину куртку, месяцем позднее (1.05.28) приносит папин ботинок и говорит: *Папа*. Смысл ее высказывания можно приблизительно обозначить так: 'вот вещь, имеющая отношение к папе'. Она произносит то же слово, жалуясь маме, что папа ее наказал за то, что она бросила кусок хлеба на пол: бежит к маме, показывает пальцем в сторону кухни, где находится отец, и говорит: *Папа! Папа!* (1.06.08). В данном случае фактически обозначен агент свершившегося события. То же слово девочка использовала в цепочке голофраз, описывающих достаточно сложную ситуацию, о чем свидетельствует следующая запись в дневнике: «Аня (1.06.12) катала игрушечную коляску по квартире, была очень увлечена. Папа заметил, что ее пора переодеть, и взял на руки. Аня плачет, показывает пальчиком на папу и говорит: *Папа! Би-би!* – жалуется, что папа оторвал ее от интересного занятия». Эти две голофразы, окрашенные эмоциями, передают ситуацию, смысл которой можно передать приблизительно как 'папа не дал мне поиграть с машинкой'.

Неоднократно отмечалось, что в течение первых лет жизни, когда ребенок находится в ситуации дефицита языковых средств, не позволяющей ему адекватно выразить свои коммуникативные намерения, большую роль в его коммуникации со взрослым играют так называемые протознаки: разного типа вокализации, а также жесты. Роль этих протознаков в коммуникации подробно освещается в работах И. Н. Горелова [Горелов 1998], Е. И. Исениной [Исенина 1983, 1986], Н. И. Лепской [Лепская 1997], Т. В. Базжиной [Базжина 1988]. Многие однословные предложения (голофразы) фактически не могут считаться в плане содержания однокомпонентными, так как в качестве их элемента выступают невербальные знаки.

Классический анализ этапа голофраз, а также последующего этапа двусловных и многословных высказываний представлен в монографиях L. Bloom [Bloom 1975, 1993].

Два типа голофраз

Большая часть детей проходит этап голофраз в возрасте от года до полутора-двух лет. В этот период детские высказывания достаточно отчетливо разделяются на два основных типа. На это обстоятельство указал еще А. Н. Гвоздев, отмечается оно и другими исследователями (см., например, [Кларк Г. и Кларк Е. 1984: 356]). Одни из этих высказываний служат для констатации наличия той или иной ситуации, чаще всего – нахождения в пределах видимости предмета или лица, вторые – для выражения разного рода побуждений, обращенных к взрослому. Не только второе, но и первое ощущается ребенком как событие, ибо оно сообщает о том, что в момент речи происходит восприятие того или иного предмета, лица, явления. Если первые содержат номинации предметов (в широком смысле слова) и их единственный компонент может быть рассмотрен как своего рода протосубстантив, то вторые называют действия, а их ключевой и единственный компонент может быть условно назван протоглаголом. Параллели эти весьма условны, о чем речь пойдет дальше⁴⁰.

Примеры высказываний-констатаций:

Аня С. (1.02.01) смотрит на лампу, показывает на нее пальцем и говорит: *Ламп*. Смотрит на телеведущего, показывает на него пальцем и говорит: *Дядя* (1.02.28).

Примеры высказываний-побуждений, произнесенных в то же время: та же Аня С. (1.02.00) показывает на бутылочку с соком и кричит: *Дай-дай-дай-дай!* Замечание матери: «Это впервые, раньше требование выражалось просто нетерпеливым криком». Несколько позднее наряду с «дай» она стала произносить *дать*. Мать ела яблоко, Аня увидела, протя-

⁴⁰ Интересно, что, анализируя начальный словарь своей дочери, М. Tomasello [Tomasello 1992] счел возможным отнести к глаголам такие слова в однословных высказываниях ребенка, как *more, hi, too, back, up, down* и пр.

нула руку и сказала: *Дать* (1.02.14). Через несколько дней (1.02.19) протягивает бабушке ягоду клюквы и говорит: *Ам!*

А. Н. Гвоздев называл эти единицы начального детского лексикона словами-корнями, чтобы подчеркнуть их принципиальное несходство с внешне тождественными или отличающимися лишь своим фонетическим обликом словами языка взрослых. Ниже мы рассмотрим проблему частеречного статуса этих ранних детских слов несколько подробнее.

Для этого возраста характерна «серийность» используемых детьми языковых структур, в которой можно видеть своего рода «самообучение языку». Ребенок стремится произвести ряд однотипных в структурном и смысловом отношении высказываний, как бы тренируясь в речевой деятельности, репетируя языковые модели. Подобные серии продолжают встречаться и на этапе двусловных высказываний, о чем будет сказано ниже.

Референция первых детских слов

В этот период широко распространены случаи расширения референции слов-синкретов, которые могут быть связаны с отличающейся от принятой в языке взрослых концептуализацией внеязыковых явлений, вследствие чего возникает так называемая лексико-семантическая сверхгенерализация⁴¹. Это явление было в свое время подробно описано Е. Кларк [Кларк 1984]. Она приводит и классификацию признаков, на основании которых ребенок объединяет разные предметы и явления в группы, называя их одним словом. Основанием для сверхгенерализаций может являться сходство формы, движения, размера, материала, звука, вкуса и т. д. Сверхгенерализация слова, по ее наблюдениям, может продолжаться от нескольких недель до нескольких месяцев и характерна для детей в возрасте от года до двух с половиной лет. Приведем примеры из речи Алеши А. В возрасте 0.11.04 он услышал на улице карканье вороны и произнес: *кай-кай* (= кар-кар). В тот же день мама показала ему картинку с нарисованной вороной, он ее узнал и повторил: *кай-кай*. На следующий день всех птиц, которых видел во время прогулки, он называл *кай-кай*. Спустя месяц увидел пролетевший мимо окна кем-то брошенный листок бумаги и радостно закричал: *кай-кай!* Позднее (1.01.00) увидел на улице воздушные шары, летящие по воздуху, и тоже назвал их *кай-кай*. Очевидно, это слово в данный период служило для него обозначением самых разнообразных предметов, которые могут самостоятельно перемещаться в воздухе.

С возраста одного года тот же мальчик начал произносить *ка-ка* (= кап-кап), когда слышал, как из крана капает вода; спустя месяц обозначил этим словом мигающие лампочки папиной машины, в тот же день повторял это слово, включая и выключая настольную лампу. Основанием для объединения в одну категорию таких, казалось бы, разных явлений служила их быстрая сменяемость и кратковременность.

Если первые два слова появились в его лексиконе не без участия взрослых, то слово *кых*, обозначающее ряд отчасти сходных действий, которые он хотел видеть выполненными, он изобрел сам. Впервые он произнес его, когда хотел, чтобы мама помогла ему открыть ящик письменного стола (0.11.18). Запись в дневнике, связанная с этим событием: «Несомненно, что „кых“ переводится как „открой“». Однако позднее с помощью того же слова он требовал, чтобы выключили свет, завели подаренную ему заводную игрушку, а также расстегнули пуговицы его кофточки. Значение слова оказалось существенно расширенным, но при этом некоторый смысловый стержень, объединяющий все эти случаи, совершенно очевиден, хотя с трудом поддается формулировке. Речь идет о некоем быстром, одномоментном действии, направленном на предмет.

⁴¹ Подробнее о лексико-семантической сверхгенерализации см. в монографии М. Б. Елисеевой [Елисеева 2008: 79–83].

Интересна история в его же лексиконе слова «палка», которое обозначало сначала палку, затем – карандаши, линейки и даже ручки, а несколько позднее – даже перышко зеленого лука, которое он хотел получить. В основе сверхгенерализации – признак как «деревянности», так и продолговатости предмета.

По подсчетам западных исследователей (см. Rescorla 1980)⁴², существует следующее соотношение между количеством освоенных ребенком слов и процентом слов, значения которых оказываются сверхгенерализованными.

Количество слов	Сверхгенерализованные слова, %
1–25	45
26–50	35
51–75	20

В ряде случаев расширение референции оказывается отчасти вынужденным, поскольку объясняется чрезвычайной узостью сложившегося к этому времени активного лексикона. Ребенок прибегает к косвенным способам номинации, основываясь на сходстве признаков или на смежности явлений, при этом по его поведению можно видеть, что он ощущает компромиссность такого поведения (медлит, задумывается, произносит неуверенным тоном и пр.).

Приведенные выше примеры изменения референции слова на основе общности признаков можно назвать расширением по метафорическому типу. Примеры расширения по метонимическому типу, заключающиеся в наименовании одним и тем же словом разных компонентов единой ситуации, фактически были приведены выше (использование Аней слова «папа»).

Удивительна изобретательность маленького ребенка, который стремится доступными ему средствами передать ту или иную мысль, используя весьма ограниченный на раннем этапе запас слов. Вот несколько примеров из родительского дневника, иллюстрирующих использование Аней С. в самых разных обстоятельствах слова-синкрета «вода», произносимого как *будя* или позднее – *бадя*. Ребенок видит, что готовят вещи для купания. Бежит к ванной, стучит в дверь с криками: *Будя-будя* (1.04.23). Запись в дневнике: «Она таким образом сообщает, что хочет (будет) купаться». Вот другой фрагмент из того же дневника. Запись относится к возрасту 1.06.07. Мать спрашивает: «Аня, помнишь Валю?» Аня: *Будя-будя!* Аня напоминает об обстоятельствах, при которых произошло ее знакомство с Валею: Валя мылась в их ванной. Таким образом, она дает матери понять, что помнит Валю (= это та самая девочка, которая мылась в ванной). В возрасте (1.07.10) падает соска, мать произносит: «Отнеси бабушке помыть». Аня бежит на кухню с криком: *Баба, бадя!* Данный пример показывает, как ребенок использует формирующееся знание о связи явлений в окружающем мире для выражения своих коммуникативных интенций. При этом он опирается на сеть существующих у него ассоциаций, связанных с данным словом. В дневнике отмечается также, что значение слова через некоторое время оказалось расширенным по метафорическому принципу: девочка стала] называть водой любое питье (проявление лексико-семантической сверхгенерализации, о которой речь шла выше). Когда Аня хотела пить, она кричала, указывая на бутылочку с соком: *Бадя!* Дальше будут приведены примеры использования этого слова и на стадии двусловных предложений.

⁴² Сведения приводятся в [Ingram 1989: 152].

Слова-ономатопеи

Наряду со словами, которые выше мы весьма условно назвали протосубстантивами и протоглаголами, в начальный детский лексикон входит довольно значительное число неизменяемых звукоподражательных слов, ономатопей, обычно именуемых словами «языка нянь», типа «би-би», «гав-гав» и им подобных. Некоторые из них уже упоминались выше. Не будучи глаголами, они тяготеют к последним, поскольку многие из них основаны на имитации типичных звуков, производимых животными, машинами, людьми, предметами, и могут быть по праву отнесены к разряду так называемых иконических (по Пирсу) знаков⁴³. В начале своего появления они служат выражением некоей нерасчлененной ситуации, связанной, например, как с машиной («би-би»), так и со всем, что с нею каким-либо образом ассоциируется.

Слова «языка нянь», лишенные словоизменения, идеальным образом выполняют роль синкретов на этом раннем этапе. «Как бы идя навстречу потребности ребенка в бесформенных словах на этой стадии, взрослые создали (также перенимая от детей) целый ряд аморфных слов, составляющих значительный процент среди слов, усвоенных ребенком в этом возрасте» [Гвоздев 1961, 2007: 163]. А. Н. Гвоздев справедливо полагал, что сам факт их наличия в начальном лексиконе ребенка служит реальным подтверждением аграмматичности и всех других слов, которые ребенок в это время употребляет, т. е. тех, которые мы выше условно назвали протосубстантивами и протоглаголами, представляющих собой во многих отношениях (прежде всего – в грамматическом) лишь несовершенные копии словоформ конвенционального языка.

С расчленением отображаемой в высказывании ситуации, возникновением в дальнейшем двусловных предложений эти слова становятся обычно их предикатами, приближаясь по своей функции к глаголам. Интересно, что это обстоятельство в значительной степени направляется поведением взрослого, находящегося в диалоге с ребенком, прежде всего матери. Если сначала она довольствовалась тем, что ребенок, например, произносил, указывая на собачку: *ав-ав*, т. е. обозначал ситуацию синкретично, то позднее она предпочитает трактовать «ав-ав» именно как действие, производимое собакой: «Да, это собачка. Она говорит: „Ав-ав!“». Таким образом, она всемерно содействует тому, чтобы слова-ономатопеи заняли место предиката, синкретизм в обозначении ситуаций при этом уступает место двухчастной синтаксической структуре, характеризующейся большей смысловой определенностью компонентов и, соответственно, более близкой к структурам «взрослого» языка, который ребенку предстоит освоить.

Звукоподражательные слова впоследствии исчезают из лексикона, так как необходимость в них пропадает. У некоторых детей фиксируется некоторая промежуточная стадия, когда ребенок одновременно употребляет и реальное слово языка, и слово-ономатопею, т. е. говорит *биби-сина* (= биби-машина) или *гав-гав-бака* (= гав-гав – собака). Постепенно ономатопеи вытесняются глаголами, способными передавать время и характер действия, обозначать грамматическую связь с субъектом действия и т. п., что отражает сдвиг как в познании явлений окружающего мира, так и в овладении языком.

⁴³ Однако иконичность их весьма условна. Если бы язык был в состоянии передать эти природные звуки точно, то звукоподражательные слова в разных языках во многом бы совпадали. Тем не менее подобного совпадения мы не наблюдаем. В каждом языке складывается свой традиционный способ интерпретации этих звуков, соотношенный с принятой в данном языке системой фонем. Именно это обстоятельство и позволяет считать эти своеобразные и не вполне вписывающиеся в грамматическую систему языка единицы словами данного языка. В адаптированной к русскому языку Мак-Артуровском опроснике их насчитывается 37 (ср. с англоязычной версией, где их только 12). Это отражает реальную речевую практику общения с детьми в русскоязычных семьях.

Вопрос о мастеренной квалификации первых слов

Слова-синкреты, которые являются базовыми составляющими начального детского лексикона, в том числе и те, которые представляют собой деформированные в большей или меньшей степени слова «взрослого» языка, неправомерно приравнивать к подлинным существительным и глаголам, поскольку не сформированы еще соответствующие морфологические категории, отсутствует словоизменение как таковое, а говорить об их синтаксических функциях в однословных высказываниях преждевременно. Следует согласиться со справедливым утверждением В. Б. Касевича, что «здесь мы имеем дело с чисто механическим воспроизведением „взрослой“ формы без ее функции, но грамматической формы без функции не существует» [Касевич 1998: 33]. Эти ранние формы обычно именуют «замороженными» (*frozen forms*), они выступают как некие представители лексемы в целом, своего рода первоформы. Позднее на основе многочисленных аналогий осуществляется языковая категоризация, формируется сетка парадигматических отношений, в которой первоначально освоенные первоформы занимают соответствующее место.

«Замороженные» формы

Некоторые слова и словоформы (особенно в раннем периоде голофраз) могут быть жестко закреплены за определенной ситуацией и передавать смысл, понятный только постоянному партнеру по коммуникации. Так, маленький Алеша С. в возрасте 1.03 требовательно кричал: *Мидедем*, что означало, что он согласен качаться на качелях только в обнимку со своим плюшевым медведем. Больше ни в каких случаях это слово не использовалось, и никакое другое слово в такой форме не употреблялось. Подобные случаи ситуативной закрепленности слов-синкретов достаточно многочисленны. В силу несовершенства артикуляционных навыков ребенка звуковая оболочка слова может быть изменена до такой степени, что в некоторых случаях практически бывает невозможно определить, какая именно из словоформ «взрослого» языка послужила базой для копирования. Однако удивительно при этом, что, когда операция идентификации может быть осуществлена (как в приведенном выше случае с «мидедем»), форма в подавляющем большинстве случаев оказывается вполне уместной. Это свидетельствует о том, что ребенок осваивает эти ранние словоформы как некое единство формы и содержания и использует их, опираясь на содержание, в соответствии со своим коммуникативным намерением. Случаи неверного выбора слова-синкрета (даже на том этапе, когда парадигматические противопоставления еще не сформированы и продуктивность как таковая отсутствует) крайне редки.

Малое число ошибок связано с тем, что многие из этих «замороженных» словоформ употребляются в четко фиксируемых ситуациях (как в приведенном выше случае). При этом в наиболее частотных в данном периоде высказываниях, в которых констатируется наличие предмета, используется «замороженная» форма именительного падежа, которая является и самой частотной по сравнению с другими падежными формами в инпуте, а также, что существенно, используется и в речи взрослого, обращенной к ребенку, чаще всего именно в сходной функции указания на предмет, обозначения его местонахождения.

Поэтому случаи несоответствия формы контексту оказываются чрезвычайно редкими. Это обстоятельство было в свое время отмечено Н. В. Уфимцевой [Уфимцева 1979, 1981], оно подтверждается и нашими наблюдениями.

Первые проявления языковой рефлексии

Выше мы уже говорили о том, что значительная часть высказываний ребенка на этапе голофраз – констатация наличия объекта, находящегося в поле зрения. Ближе к середине второго года жизни, когда ребенок делает свое первое открытие относительно того, что каждый из предметов как-то называется, подобные высказывания могут заключать в себе и обращенную к взрослому просьбу подтвердить правильность названия предмета. Это обычно касается номинаций, которые в данное время еще осваиваются ребенком, имеются в его пассивном словаре, но еще не вошли в активное употребление. Есть основания видеть в таком поведении ребенка зарождение языковой рефлексии, без которой невозможно освоение языка⁴⁴. Новая функция номинативного высказывания проявляется в самом поведении ребенка и обычно имеет следствием соответствующую реакцию взрослого, подтверждающего правильность названия или как-то корректирующего его. В ряде случаев обе эти интенции (коммуникативная – как указание на наличие предмета и метаязыковая – как запрос о верности его номинации) сливаются.

1.2. Двусловные высказывания

Распад голофразы

В ходе дальнейшего когнитивного и коммуникативного развития ребенка смыслы, которые он стремится передать, все усложняются, ситуации, передаваемые в высказывании, структурируются. Ребенку становится тесно в тисках голофраз, возникают двусловные высказывания (их некоторым прообразом можно считать высказывания более раннего этапа, содержащие слово + жест или слово + вокализацию).

Разграничивается субъект и объект действия, возникает необходимость выразить это различие языковым способом (порядком слов или позднее с помощью морфологического маркера). Ребенок все глубже осознает разнообразные отношения между предметами и явлениями внешнего мира, что рождает потребность в соответствующих языковых средствах, которые черпаются из инпута и систематизируются, а иногда и изобретаются самостоятельно.

Внимательное наблюдение за речью ребенка показывает, что первые двусловные высказывания могут произноситься с паузой, разделяющей компоненты. Видимо, сама операция предикторирования сопряжена для ребенка с некоторыми трудностями. Это явление было впервые отмечено М. Б. Елисейевой в речи ее дочери Лизы. Очевидно, оно характерно и для речи многих других детей. Приведем примеры начальных первых предложений из речи Ани С., которую мы цитировали выше.

Папа а-а-а (= Папа спит). Звуки изображают укачивание. Показывает на спящего отца (1.05.25);

Ням-ням баба (= Ест бабушка. 1.05.29);

На мама. Протягивает маме ложку (1.05.30);

Мама де? (= Мама где?). Спрашивает у бабушки (1.05.30);

⁴⁴ По поводу возможности языковой рефлексии (metalinguistic awareness) у детей дошкольного возраста существуют различные мнения. Их обсуждение см. [Тулъвисте 1990]. Обширна также англоязычная литература, посвященная данной проблеме. Мы придерживаемся широкой трактовки данного понятия, позволяющего включать в рассмотрение и самые ранние стадии речевого развития. См. подробнее [Цейтлин 2000: 220–227], а также сборник [Дети о языке 2000].

На бадя! Протягивает маме бутылочку (1.06.09);

Будя-будя баба, будя-будя баба! Сказано, когда Аня увидела, как бабушка полощет белье в ванной (1.06.12).

В последнем предложении слово «вода», о котором уже шла речь выше, использовано в новом значении – 'стирать, полоскать'. Оно, не изменив своей формы, занимает место предиката. В предшествующем указанному предложении (*На бадя!*) это же слово выступает в роли объекта. Таким образом, синкретизм его постепенно утрачивается, но форма при этом пока остается неизменной («замороженный» именительный падеж).

Приведем еще ряд двусловных предложений Ани С. в порядке их появления.

Мама ку-ку (= Мама исчезла, спряталась) (1.06.17); *На би-би!* (= Дай коляску) (1.06.18⁴⁵);

Ку-ку Айя (= Спряталась Аня), говорит о себе (1.06.20);

Ляля а-а-а (= Ляля спит). На картинке коляска с малышом (1.06.24);

*Мама*⁴⁶ *ко-ко* (= Мама, надень на меня кофточку, на которой изображена курочка) (1.07.06).

Последнее высказывание, ущербное с точки зрения «взрослой» грамматики, вбирает в себя целый букет смыслов, которые оказались вербально не представленными, точнее – представленными синкретично. В этом можно видеть характерное проявление специфического «детского эллипсиса», связанного с дефицитом языковых средств и неосвоенностью синтагматической техники.

Мама, бадя-бадя (= Мама, помой соску) (1.07.07);

Бадя сё (= Вода кончилась) (1.07.08);

Ля-ля сё (= Кончилась пластинка) (1.07.09);

Тётя зь (= Тётя уехала на машине). Наблюдали за ней в окно (1.07.10);

Бо-бо Айя (= Ане больно). Говорит о себе (1.07.24);

Гока ляма (= Горка сломалась, т. е. растаяла). В данном случае можно видеть протоглагол «сломалась», «сломаться», деформированный в соответствии с артикуляторными возможностями ребенка.

Бабу люб-люб (= Бабу люблю) (1.09.20).

Только в последнем предложении появляется намек на самостоятельное формообразование – слово «баба», обозначающее объект действия, стоит в винительном падеже⁴⁷. Во всех предшествующих предложениях «замороженная» форма именительного оказывалась уместной, поскольку слово занимало позицию подлежащего.

Pivot-grammar

В качестве основного строительного материала в этих предложениях выступают чаще слова «языка нянь», о которых речь шла выше. Именно наличие их в лексиконе ребенка позволяет ему еще на доморфологической стадии формировать двусловные высказывания,

⁴⁵ Слова «дай» и «на» до определенного времени смешиваются в речи большинства детей, поскольку служат для обозначения одной и той же ситуации (передачи объекта), способы языкового выражения которой связаны с осознанием самого себя как говорящего, которое формируется не сразу. Это явление специально рассматривалось Н. К. О니пенко [Онипенко 1992]. Характерно, что Женя Г. перестал смешивать «дай» и «на» в то время, когда овладел персональным дейксисом, средствами выражения которого служат личные местоимения и соответствующие глагольные формы. Это лишний раз свидетельствует о неразрывной связи когнитивного и языкового развития ребенка.

⁴⁶ Обращение в такого рода побудительных высказываниях выполняет не чисто апеллятивную функцию, как в высказываниях взрослых, но является одновременно и агенсом действия, которое ребенок хочет видеть исполненным. Поэтому есть основания считать его компонентом структуры предложения.

⁴⁷ Отдельные попытки изменения существительных отмечались и на этапе голофраз, но не носили систематического характера.

используя данные слова в качестве предикатов. Они играют роль своего рода опор, являясь часто повторяющимися конструктивными элементами высказываний. Как было в свое время показано М. Брейном (Braine 1963), синтаксическое моделирование начинается с появления таких опор, названных «pivots» («оси»), они объединяются в особый pivot class. Второй компонент таких высказываний варьируется, их совокупность составляет open class. Pivot-слова могут занимать как инициальную, так и конечную позицию в двусловном высказывании. В соответствии с теорией Брейна, каждое из этих pivots занимает фиксированную позицию в детском высказывании. Поскольку набор ономастических слов, как мы уже говорили, в английском языке невелик, роль pivots выполняют обычно слова «взрослого» языка. В языке Andrew, pivot-грамматику которого анализировал Брейн, в качестве pivots выступали слова «all» (*all gone; all clean, etc.*), «see» (*see baby; see train, etc.*), «more» (*more car = Drive me around some more, more read; more walk, etc.*), «other» (*other milk; other shoe, etc.*), «I» (*I see; I sit, etc.*), «no» (*no bed, no down = Don't put me down, etc.*) и некоторые другие. Большая их часть стабильно использовалась ребенком в начальной позиции. В конечной позиции использовалось pivot-слово «off» (*boot off; light off; shirt off, etc.*)⁴⁸. Подавляющую часть этих высказываний с точки зрения норм английской грамматики следует признать аграмматичной, таких предложений ребенок не мог слышать от взрослых, он сконструировал их самостоятельно, опираясь на некоторые созданные им самим временные правила.

Подобным образом аграмматична и значительная часть высказываний русского ребенка на данном этапе конструирования языковой системы (если оценивать их с позиций «взрослой» грамматики). Однако при этом преобладающим строевым компонентом русской детской грамматики являются неизменяемые слова «языка нянь», ономастические. Можно предположить, что различия в количественном составе детских ономастических слов в русском и английском языках отчасти связаны с большей сложностью русской грамматики, которая при отсутствии данного строительного материала ставила бы ребенка в достаточно трудное положение, предлагая самостоятельно искать опорные компоненты в чрезвычайно пестром и разнообразном в плане морфологического оформления материале.

Кроме ономастических слов, роль pivots может выполняться и словами «дай», «на», «всё» (в значении 'кончилось', см. выше), а также некоторые другие. Набор этих pivot-конструкций существенно различается у разных детей.

Порядок слов

Для начальных двусловных высказываний характерен достаточно устойчивый порядок слов: субъект обычно предшествует предикату. Такой порядок слов является обычным на данном этапе для детей, осваивающих разные в типологическом отношении языки, при этом не играет особой роли то обстоятельство, используется ли в языке порядок слов для маркировки семантических ролей [Слобин 1984]. В дальнейшем, когда русскоязычный ребенок осваивает возможность маркировать семантические роли (такие как субъект, объект, адресат, инструмент и пр.) с помощью падежных флексий, порядок слов становится более свободным.

Предикат выражен неизменяемой ономастической или (как в двух последних примерах из речи Ани С.) протоглаголом, даже внешне значительно отличающимся от своего нормативного прототипа. С. Д. Кацнельсон трактует подобные двусловные предложения как сочетание двух синкретов. Представляется, что это в большей степени относится к предикатной их части, которая скорее указывает на целую ситуацию, чем на ее конкретного участника или признак. Что касается синтаксемы субъекта, то она в большей степени походит на узуальное

⁴⁸ Примеры приводятся по [Ingram 1989: 247].

слово и в большинстве случаев им и является. Можно считать, что существительные скорее обретают свое нормативное грамматическое оформление, чем глаголы. При этом в первую очередь это проявляется применительно к существительным в позиции прямого объекта. В последнем из приведенных высказываний Ани С. существительное уже стоит в винительном падеже, поскольку обозначает объект действия (в широком смысле этого слова).

Структура двусловных предложений

Неоднократно отмечалось (см., например, [Слобин, Грин 1976]), что компонентный состав двусловных предложений весьма близок в разных языках⁴⁹. Приведем примеры из речи Ани С.:

1. Предмет + его местонахождение: *Голи* (= гули, т. е. голуби) *небе* (= в небе. 1.11.10).
2. Поссесор + предмет обладания: *Айя додя* (= У Ани зонтик). Положила цветок себе на голову и говорит (1.09.11).
3. Субъект + его действие или состояние: *Тата безит* (= бежит) – о кукле (1.10.20); *Муха литать* (= летает) – говорит о мухе, которую видит на стекле (1.10.05).
4. Субъект + его качественная характеристика: *Касивая сяпка* (= красивая шапка) произносит, глядя на бабушку, надевающую новый берет (1.09.20).
5. Субъект + объект: *Аня котеля* (= Аня ест котлету) (1.09.08).
6. Действие + объект: *Дай бади* (= воды) (1.07.18); *Тяка бось* (= Червяка боюсь) (1.09.11).
7. Действие + место: *Летают небе* (= в небе); на самом деле на экране телевизора рыбки, плавающие в море (1.10.20).
8. Отрицание наличия предмета или целой ситуации: *Ляля нети* (= Ляли нет), разводит руками. Говорит об исчезновении куклы (1.09.00).

Появляющиеся в дальнейшем трех- и более компонентные предложения фактически являются лишь новыми комбинациями названных выше структур. Постепенно разграничиваются прямой объект, частичный объект (разновидность прямого объекта), объект-адресат, объект-инструмент; локативный компонент в дальнейшем подразделяется на обозначающий место и направление.

Усложнение отображаемой в предложении ситуации, детализация отношений между ее компонентами, а также актуализация связи отображаемой ситуации с самой ситуацией речевого акта и ее участниками (т. е. освоение персонального⁵⁰, локативного, темпорального дейксиса) приводят ребенка к необходимости поиска все новых и новых языковых средств для выражения все новых и новых смыслов, и средства эти частично приобретаются на основе бессознательного анализа речевого инпута, отчасти изобретаются самостоятельно.

Так, некоторые дети, например Ваня Я., изобретают способы трансформации утвердительных предложений в отрицательные⁵¹. Компонент со значением отрицания (*не-а* с разными вариантами произнесения) был одним из важнейших компонентов временной синтаксической системы Вани, выполняя роль своего рода *pivot'a*. Вот некоторые из его высказываний:

- Куса э-а* (= Крыши нет) говорит, строя гараж из деталей конструктора (2.01);
Мама э-а (= Мама нет) имеет в виду, что мама ушла (2.01).

⁴⁹ Семантической типологии ранних двусловных предложений в русском языке посвящено диссертационное исследование В. А. Еливановой [Еливанова 2004].

⁵⁰ Проблеме исследования онтогенеза персонального дейксиса посвящена монография Г. Р. Добровой [Доброва 2003].

⁵¹ Подробнее об отрицательных предложениях Вани и ряда других детей см. [Мурашова, Семушина 2007].

Этот прием позволял ему включаться в коммуникацию со взрослым, опираясь на высказывание, произнесенное взрослым

Бабушка: Сделаем крышу из кирпичей.

Ваня: *Этю э-а* (= Эту нет).

Бабушка: Эту не будем? Хорошо, возьмем другую (2.01.01).

Из разговора Вани с папой:

Папа: А что ты кушал сегодня утром?

Ваня: *Каха* (= кашу). *Папа э-а* (= Папа нет).

Папа: А папа не кушал кашу (2.01.02).

Ребенок руководствуется временными языковыми правилами, определяющими способы синтаксического комбинирования компонентов высказывания, до тех пор пока не освоит правил, действующих в конвенциональном языке.

Некоторые из приведенных выше детских высказываний могут быть рассмотрены как неполные варианты соответствующих по смыслу предложений «взрослого» языка, которые по мере расширения лексикона и освоения синтаксических правил восполняются до объема, требуемого в условиях коммуникативного акта. Однако С. Д. Кацнельсон предостерегает от такого прямолинейного подхода, указывая на глобальность детского языкового сознания, отличающую его от языкового сознания взрослых. Рассматривая высказывание Жени Г. *Мама щетка*, которое мальчик произнес при виде матери, подметающей пол, он пишет, что в подобном предложении не следует видеть пропуск предиката, скорее слово «щетка» можно расценивать в качестве такового, ибо оно передает целостное действие и фактически равнозначно сочетанию «подметает щеткой», «работает щеткой» и функционально равняется предложению *Мама щетит* [Кацнельсон 2001]. Слово-синкрет «щетка», являясь аморфным, обозначает, по мнению С. Д. Кацнельсона, целостное событие, а не только его фрагмент.

Дальнейшее развитие грамматической системы связано с ограничением синкретизма и специализацией компонентов, проявляющейся не только в закреплении за ними определенной синтаксической функции, но и в освоении соответствующего норме морфологического маркирования. Аморфное высказывание постепенно превращается в построенное в соответствии с грамматическими правилами предложение, представляющее собой комбинацию существующих в языке синтаксем. При этом овладение способами морфологического оформления синтаксем играет в этом процессе важнейшую роль.

Можно ли назвать раннюю речь русского ребенка телеграфной?

Рассматриваемый период освоения языка характеризуется значительным своеобразием у каждого ребенка. Одни дети начинают строить двухкомпонентные и даже трехкомпонентные предложения из слов, еще не имеющих соответствующего морфологического маркирования, в их речи в течение длительного времени сохраняется «замороженный» именительный падеж, использование которого в ряде случаев противоречит контексту. В речи некоторых детей встречается также инфинитив в функции индикатива, передающий события, относящиеся к настоящему или прошедшему времени, что также вступает в резкое противоречие с контекстом. Такого рода случаи будут рассмотрены в разделах, посвященных освоению парадигматики существительного и глагола. Подобную речь иногда называют «телеграфной», следуя терминологии, используемой западными исследователями. Данный термин был введен Р. Брауном в его известной работе [Brown 1973]. Он назвал раннюю речь наблюдаемых им детей (знаменитых Адама, Евы и Сары) «телеграфной» (telegraphic) по ее сходству с телеграммами, поскольку в ней отсутствовали так называемые функциональные

слова (предлоги, артикли, связки и вспомогательные глаголы), а также различные словоизменительные морфемы.

Однако по отношению к русской речи этот термин вряд ли можно считать удачным. Артикли в русском языке отсутствуют, именные связки используются гораздо реже, чем в английском языке, во всяком случае, в тех структурах, которые употребляет ребенок на данном этапе. Главное же различие состоит в том, что в русском языке бесфлексионное использование слов вообще невозможно⁵². Если не считать проявлением «телеграфности» не вполне стандартное использование именительного падежа и инфинитива, о котором мы говорили выше, то надо признать, что подобную стадию русские дети не проходят вообще. К тому же указанные два явления наблюдаются отнюдь не у всех детей.

Есть дети, которые оказываются чрезвычайно чувствительными именно к способам морфологического маркирования, осваивают сначала функции словоформ и используют их верно, т. е. по назначению, но при этом в течение определенного времени не приступают к комбинированию словоформ. К таким детям относится, например, Лиза, которая в возрасте 1.09-1.10 уже использовала синтаксемы абсолютно всех падежей, причем каждый из них в ряде функций, однако двусловных высказываний в этот период еще не строила. Для ее речи не характерно использование «замороженного» именительного, противоречащего контексту, а также инфинитива в функции индикатива.

Некоторые из детей (это относится в первую очередь к так называемым поздноговорящим детям) используют в качестве компонентов достаточно развернутых предложений сильно редуцированные благодаря слоговой элизии слова конвенционального языка. Приведем несколько примеров из речи Тани Б.; все фразы произнесены в один и тот же день, возраст ребенка – 2.05.06:

Няня де ти (= Таня здесь спит) – говорит о себе;

Мама, няня во мо (= Мама, у Тани волосы мокрые);

Няня де бу па (= Таня здесь будет спать).

Однако даже подобная речь вряд ли может быть названа телеграфной в том смысле, который имеют в виду исследователи англоязычной детской речи. В ней присутствует морфологическая маркировка («спит»), имеется даже вспомогательный глагол (в последней фразе). Трудности, испытываемые данной девочкой, связаны с производством речи, обусловлены недоразвитием моторной сферы.

Первые парадигмы как совокупность разрозненных словоформ

Так или иначе, в последней трети второго года жизни или несколько позднее ребенок, стремясь отразить более сложно структурированные ситуации, чем раньше, выразить их соотношение с ситуацией речи, ищет языковые средства для этой цели. Начинается формирование как субстантивной, так и глагольной парадигматики, которое представляет собой вначале систематизацию разрозненных словоформ, относящихся к разным лексемам и освоенных по принципу rote-learned. На очереди – необходимость осознания связывающих их (словоформы) системных отношений, учитывающих их как содержательную, так и формальную сторону, формирование субстантивной, глагольной, а следом за ними – и адъективной парадигмы в отвлечении от их лексического наполнения, создание на этой основе правил перехода от одной словоформы к другой в процессе речевой деятельности.

Характерно, что на рассматриваемом нами начальном этапе языкового строительства достаточно редко встречаются словоизменительные инновации, что свидетельствует со всей

⁵² Наличие словоформ с нулевыми флексиями не противоречит данному тезису, ибо знак с нулевым означающим выражает то или иное грамматическое значение с той же степенью определенности, что и знаки с ненулевыми означающими.

очевидностью о том, что при построении высказывания ребенок заимствует большую часть словоформ в готовом виде из «взрослого» языка.

Грамматическое развитие неразрывно связано с расширением и качественным изменением лексикона. Р. И. Водейко [Водейко 1968], о котором мы уже упоминали раньше, в своей работе, основанной на анализе речи 19 детей в возрасте от 0.09 до 2.02, обозначил основные линии в развитии активного (сенсомоторного) словаря, обнаружив важные изменения в соотношении слов-предметов, слов-действий, слов-отношений, слов-признаков, на базе которых постепенно складываются основные части речи. В развитии активного словаря им было выявлено три скачка, причем первый из них (от 1 года до 1.04) характеризовался равномерным увеличением количества слов, обозначающих предметы и действия, и был сравнительно незначительным, второй (от 1 года до 2 лет) оказался связанным с быстрым ростом существительных, а третий (от 2 лет до 2.02) характеризовался резким увеличением числа глаголов. Можно предположить, что данная последовательность не является случайной: она свидетельствует о том, что ребенок переходит от номинации отдельных предметов к обозначению целостных событий, ключевым средством обозначения которых является глагол. Во время второго скачка происходит активное навешивание ярлыков на предметы окружающей действительности, накопление субстантивных лексем для заполнения актантных позиций, номинации участников событий, что в когнитивном отношении значительно проще, чем поиск средств для номинации самих событий. В данный период в речи многих детей наблюдаются своего рода «предикатные дырки». В дневнике мамы Ани С., например, есть следующая запись, относящаяся к данному периоду: «Раньше в своих фразах Аня как бы выпускала глагол: *Аня... ниська* (= Аня читает книжку); *Аня... котеля* (= Аня ест котлету). Сейчас эта пустота начинает заполняться». Эта запись относится к возрасту 1.10.08 – Аня развивалась несколько быстрее, чем информанты, наблюдаемые Р. И. Водейко.

Третий (глагольный) скачок позволяет создавать полноценные фразы, причем существенно, что именно в это время осуществляется формирование парадигм, ребенок обретает способность переходить от одной формы к другой, создавать самостоятельно формы глагола, занимающего центральное место в предложении. Освоенные к данному времени субстантивные синтаксемы вступают в синтагматические отношения с появляющимися глаголами, вырабатываются модели глагольного управления, которые становятся постоянными характеристиками глагола и в дальнейшем воспринимаются как реализация его содержательной и формальной валентности.

В работах современных ученых (Lieven, Pine and Rowland 1998; Tomasello 1992, 2003; и др.) убедительно показана ведущая роль, которую играет глагол на стадии перехода от синтаксических конструкций, привязанных к конкретным языковым единицам (item-based), к более абстрактным синтаксическим моделям.

Дальнейшее речевое развитие, по мысли Л. С. Выготского, осуществляется сразу по двум линиям: фазической и семической (семантической). Фазически высказывания возрастают по объему, увеличивается количество компонентов в них; что же касается семической (семантической) стороны, то здесь, напротив, происходит дифференциация единого целого, связанная с продвижением в когнитивной области и развитием всех сенсорных систем. Последнее обстоятельство хорошо согласуется с теми из современных психологических концепций, в основе которых лежит идея все возрастающей по мере когнитивного развития ребенка дифференциации всех постигаемых ребенком явлений (Н. И. Чуприкова, А. Д. Кошелев и др.).

1.3. От «замороженных» форм к морфологическим правилам

Освоение морфологии как процесс

Освоить морфологию – значит сконструировать в собственном языковом сознании некую действующую модель, включающую единицы (в нашем случае – морфемы и словоформы, организованные в систему на основе общности выполняемых ими функций). Для онтолингвистики, кроме того, очень важно выяснить, каким образом ребенок извлекает эти единицы из инпута и обнаруживает правила их выбора при порождении высказываний (основанные на содержательных и структурных функциях грамем), а также правила их конструирования (в случае необходимости). Поскольку в речевом инпуте словоформы представлены в «собранном» виде, а правила их сборки скрыты от непосредственного наблюдения, ребенку предстоит огромная предварительная аналитическая работа по расчленению речевого потока на единицы (словоформы), категоризации словоформ по тем основаниям, которые для него на данном периоде его развития очевидны и актуальны, освоению самого инвентаря единиц и выявлению морфологических правил, связанных с выбором и конструированием словоформ.

Представим себе игрушечную машину, состоящую из разных частей (кузов, колеса, кабина и т. д.). Ребенок сначала играет ею так же, как и любым предметом, попавшим в его руки, т. е. манипулирует, еще не осознавая, для чего она предназначена. Подобным образом он на стадии лепета манипулирует звукокомплексами, причем совпадения со словами «взрослого» языка являются чисто случайными. Затем он начинает осознавать функцию целого, в нашем примере – машины, а применительно к языку – слова (безотносительно к форме, в которой это слово стоит). Машина едет, ее можно катать, в кабине сидит человек и т. п. Если игрушка разборная, он может ее сложить из частей, но может и не делать этого, удовлетворившись тем, что комбинация уже существует и функцию свою выполняет. Однако, поскольку он понял, как строятся подобные вещи, он через некоторое время сможет построить нечто подобное из другого материала самостоятельно, если будет нужно. Он может построить грузовик, легковую машину, самосвал, употребив частично совпадающие, частично различающиеся детали. Последнее возможно только в том случае, если он уже будет различать функции этих разных предметов, что скажется на выборе деталей. Этот этап самостоятельного строительства (точнее – возможности осуществления такого строительства) при опоре на осознание различия функций частей и способов их объединения и есть этап, который в исследованиях детской речи называют этапом продуктивности.

Справедливость использованной нами метафоры подтверждается исследованиями современных психологов. Анализируя когнитивные факторы, определяющие развитие детской речи, А. Д. Кошелев видит несомненную связь между тем обстоятельством, что около двух лет дети начинают различать в предметах функционально значимые части, например «в прежде целостном образе стула ребенок теперь выделяет спинку, сиденье, ножки; в банане – мякоть и кожуру и т. д.» [Кошелев 2009: 58]. Автор не без основания полагает, что эти новации в когнитивном развитии могут распространяться и на освоение языка, ибо, «подобно визуальным образам предметов, звуковые образы слов начинают разлагаться на содержательные составляющие – морфы. Иначе говоря, морфологическая структура слова открывается ребенку только после двух лет и исключительно благодаря обретенной им (в процессе продолжающегося когнитивного развития) способности делить свои предметные репрезентации на содержательные части, т. е. преобразовывать их в системы своих частей» [Там же:

59]. Единственное, что можно было бы добавить, это то, что достаточно часто ребенок подходит к этому важному рубежу еще до достижения им двух лет.

Ребенок начинает действовать с частями слова, комбинируя их, создавая словоформы и новые слова по открываемым (а частично – и по создаваемым самостоятельно) правилам, подобно тому, как он до этого объединял части предмета в единое целое или, по крайней мере, наблюдал за тем, как это происходит в окружающей действительности.

Для допродуктивного этапа, который мы рассматривали выше, был характерен синкретизм, связанный с аморфностью словоформы как в формальном, так и в содержательном отношении. Под содержательной аморфностью в данном случае понимаем прежде всего неразделенность лексического и грамматического начала, точнее, поглощенность грамматического лексическим. В дальнейшем синкретизм в обеих сферах постепенно преодолевается. В этот период ребенок делает свое второе открытие (первым было обнаружение того факта, что явления внешнего мира обозначаются словом), заключающееся в том, что многие из этих слов изменяют свой облик не случайным образом: эти изменения зависят от того смысла, который стремится передать человек. Ребенок открывает наличие в его родном языке морфологии, воплощенной в морфологических формах, организованных в определенные системы (морфологические категории). Морфологические категории и представляющие их формы осваиваются как двусторонние сущности, обладающие как планом содержания, так и планом выражения. Первоначальные синкреты расщепляются и в том, и в другом отношении.

Расщепление содержательной стороны заключается в освоении семантики, свойственной словоформе, т. е. значения единичности или множественности (кукла – куклы), субъектности или (в широком смысле) объектности (кукла – куклу), совпадении с моментом речи или предшествовании ему (спит – спал) и т. п. Противопоставленность словоформ в каких-то понятных для ребенка ситуациях помогает ощутить смысловые различия между словоформами и в дальнейшем осуществить грамматическую категоризацию, сформировав ряды однородных словоформ на основе определенного выделенного им самостоятельно к данному моменту принципа.

При этом прототипические, определяемые их ведущей ролью в объективной структуре мира, семантические функции граммем осваиваются раньше вторичных, производных. Это связано с тем, что первые, имея прочную когнитивную основу, осознание которой становится доступным ребенку на данной стадии его развития, играют, как правило, центральную роль в системе семантических функций граммемы, наиболее полно воплощая свойственное ей категориальное значение. Очевидно, не менее, а, возможно, более существенными и в большей степени определяющими порядок освоения функций являются и два других обстоятельства: 1) значимость данной функции в том, что составляет «жизненный мир ребенка» (А. Д. Кошелев), и 2) достаточная представленность этой семантической функции в получаемом ребенком инпуте. Прототипической функцией граммем числа существительных, например, является противопоставление единичности и раздельной множественности, граммем времени – соотношение с моментом речи и т. п.

Что касается формальной стороны, то на начальном этапе освоения морфологии особый вес имеют и замечаются ребенком в первую очередь те специализированные грамматические средства, которые используются в подавляющем большинстве однотипных словоформ и служат для их разграничения (т. е. формативы, формообразующие аффиксы). Изменения в формообразовательных основах, которые в русском языке могут использоваться в качестве дополнительного средства разграничения словоформ (наращения, чередования гласных и согласных, мена суффиксов, передвижка ударения, беглые гласные и т. п.), до определенного времени не привлекают внимания ребенка, поскольку распространяются на ограниченный ряд словоформ.

О том, что ребенок находится уже на этапе продуктивной морфологии, можно судить по его способности самостоятельно совершать словоизменительные операции, что находит свое проявление в том числе и в словоизменительных инновациях, появляющихся в его речи.

Расширение внутреннего лексикона, который способен включать не только слова, но и конкретные словоформы, и формирование индивидуальной грамматики, в сферу которой входят правила комбинирования элементов словоформы, представляют собой два параллельно осуществляющихся и координированных между собой процесса. Если продолжить приведенную выше метафору, то можно сказать, что парк игрушечных машин пополняется новыми машинами, можно их не собирать в каждом случае использования, но строение каждой становится все более очевидным, и все проще построить из имеющихся деталей какую-то новую машину (если это в силу каких-либо обстоятельств потребуется).

Формирование парадигм на основе аналогий

Каждая новая словоформа, извлекаемая ребенком из инпута, вступает в двойной ряд соотношений, которые формируются путем установления ассоциаций парадигматического и синтагматического характера. На основе первых конструируются парадигмы разного уровня: уровня конкретных лексем, лексико-грамматических и лексико-семантических рядов, частей речи; на основе вторых складываются схемы согласования и управления также на разных указанных выше уровнях.

Парадигматические ассоциации основаны на двух типах соотношений: 1) с другими формами той же лексемы и 2) с аналогичными формами других лексем. Именно на пересечении этих координат и осваиваются правила комбинирования, создания словоформ. Соотношения с другими словоформами данной лексемы позволяют выделить не изменяющуюся при всех грамматических преобразованиях часть (основу), а соотношение с формами других слов, выполняющих ту же функцию, позволяет определить тот грамматический маркер, который является носителем этой функции. Наличие вариативности маркеров, выполняющих одну функцию (для существительных, например, связанной с тремя типами склонения), в значительной степени осложняет процесс, так как заставляет учитывать также и ряд определенных формальных признаков. Важно, что обе указанные операции совершаются одновременно и практически без контроля сознания. В ходе подобных операций вырабатываются некие грамматические правила, которые становятся достоянием грамматикона, являющегося компонентом индивидуальной языковой системы человека. Эти правила в мозгу человека представлены в виде нейронных сетей: «В языковой способности как ребенка, так и взрослого формируются особо устойчивые нейронные связи – потенциальные языковые правила. В процессе переработки вновь поступающего языкового материала головной мозг человека сличает этот материал с уже закрепленными в нем в виде нейронных связей грамматическими эталонами и по их модели строит и производит на свет схожие грамматические образцы» [Румянцева 2004: 277]. Таким образом порождаются словоформы, часть из которых неизбежно оказывается в числе инноваций, поскольку ребенок при порождении словоформы может применить к той или иной лексеме не совсем то правило, которое используется в конвенциональном языке.

Важно подчеркнуть, что словоформы, представляющие собой лексическую реализацию граммем, осваиваются именно как значимые единицы, передающие некоторые смыслы, существенные для ребенка. Ведущая роль семантики в выборе ребенком как самой лексемы, так и ее грамматической формы не подлежит сомнению.

Некоторые трудности анализа

Нужно отметить, что исследователь ранних стадий конструирования морфологии сталкивается с рядом трудностей. Русский язык, в отличие от английского, является не word-языком, а stem-языком, в нем исключена возможность наличия даже на ранних этапах онтогенеза словоформ, лишенных словоизменительных аффиксов, аффиксы изначально присутствуют в каждом слове, которое слышит, а затем начинает использовать ребенок. Именно это обстоятельство не позволяет оценивать уровень развития речи русского ребенка путем измерения средней длины высказывания в морфемах (MLU – mean length of utterance), т. е. использовать критерий, введенный Брауном (1973) и весьма популярный в исследованиях по детской речи. Его основная идея состоит в том, что совершенствование грамматики ребенка проявляется прежде всего в том, что происходит переход от употребления ребенком «чистых основ» (bare stems) к использованию словоизменительных аффиксов и, кроме того, возрастает число употребляемых ребенком так называемых функциональных слов, передающих грамматические значения (связок, предлогов, союзов, артиклей). Например, детское высказывание «boys playing dogs» по количеству использованных морфем вдвое сложнее, чем высказывание «boy play dog». Основываясь на подсчете среднего числа морфем в высказывании (в качестве морфем в данном случае рассматриваются и функциональные слова), Браун выделил 5 основных стадий грамматического развития (1-я стадия соответствует одноморфемным, т. е. однословным, высказываниям, 2-я стадия – высказываниям, включающим от одной до двух морфем, и т. д.)⁵³. Этот критерий, впервые опробованный при исследовании речи гарвардских детей Адама, Евы и Сары, и до сих пор не утратил своей актуальности при анализе грамматического развития англоязычного ребенка, в речи которого на рубеже второго и третьего года жизни обычно отсутствуют или чрезвычайно редки названные выше элементы. Однако данный способ не может использоваться для анализа речи русскоязычных детей. Если критерий наличия/отсутствия предлогов, союзов, вспомогательных глаголов может быть принят во внимание, то критерий наличия/отсутствия аффиксов в словоформе оказывается абсолютно неприменимым в силу причин, которые мы уже указывали выше. Среди первых слов ребенка достаточно много таких, которые можно назвать протосубстантивами и протоглаголами, внешне отличающихся от «взрослых» слов лишь несовершенством их звукового облика, однако трудно определить момент, когда слово превращается в словоформу, приобретая в языковом сознании ребенка членимость. Совершенно очевидно, что любая словоформа является на определенных (ранних) этапах речевого развития нечленимой, тем более что слоговое членение словоформы (перцептивно более доступное) в большинстве случаев не совпадает с ее морфемным членением. Аффикс может быть осознан⁵⁴ в качестве отдельного составляющего элемента словоформы только тогда, когда возникают хотя бы минимальные парадигматические противопоставления и каждая словоформа может в сознании ребенка ассоциироваться как с имеющими ту же основу словоформами данной лексемы, так и с одноструктурными словоформами других лексем, о чем мы говорили выше. Первым шагом на этом пути является возникновение так называемых минипарадигм, т. е. комбинаций нескольких словоформ одной и той же лексемы. Понятие минипарадигм предложено Дресслером и его коллегами и является одним из ключевых в кросслингвистическом исследовательском проекте, посвященном исследованию освоения морфологии, о котором мы уже говорили. Благодаря данному критерию, а также критерию lexical diversity оказыва-

⁵³ См. изложение концепции Брауна в [Ingram 1989: 49–53].

⁵⁴ Говоря об осознанности, мы трактуем языковое сознание максимально широко, включая в него даже сферу бессознательного.

ется возможным в речевом развитии ребенка определить возникновение того периода, когда формирующаяся морфологическая система (как компонент внутренней грамматики) приобретает продуктивность (применительно к речи русского ребенка см. [Воейкова 2004; Гагарина 2008]). Одним из важных свидетельств продуктивности детской грамматики является и появление в речи детей словоизменительных инноваций.

Типология содержательных функций грамем и типология аналогий

«Замороженные» формы

На том этапе, когда морфологическое значение, закрепленное за словоформой, еще не может быть доступно ребенку, в качестве представителя лексемы в его формирующемся лексиконе может выступать та из них, которая чаще используется в инпуте. Так, большая часть существительных (точнее – протосубстантивов) используется в форме именительного падежа единственного числа, некоторая их часть – в форме множественного (ушки, глазки и пр.), при этом – как в том, так и в другом случае – безотносительно к реальному количеству предметов. В этот период ребенка нисколько не смущает то обстоятельство, что некоторые единичные предметы обозначаются словами, имеющими форму множественного числа, т. е. словами, относящимися к разряду так называемых *pluralia tantum*. Так, в начальном лексиконе многих детей, находящихся на этапе голофраз, есть слова «очки», «ножницы», «штаны», «часы» и пр. Несоответствие формы и ее содержания ребенок обнаруживает позднее и иногда переосмысливает словоформу, приводя форму и содержание в стандартное соответствие и удовлетворяя таким образом свою потребность в систематизации языковых фактов, без которой невозможно овладение языком.

Однако во многих случаях форма, даже если она в каком-то смысле противоречит системе, не перестраивается ребенком по мере его продвижения в грамматику, если она уже достаточно прочно зафиксирована в его внутреннем лексиконе. Отдельные случаи перестройки форм свидетельствуют об активности метаязыковой деятельности. Например, Вероника К. перешла от ранее освоенной формы *часы* к форме *часа* (о стенных часах), когда на рубеже второго и третьего года жизни освоила числовую парадигму существительного, в то время как в речи других наших информантов это слово не претерпело таких изменений.

Если существительные при этом «заморожены» чаще всего в форме именительного падежа единственного числа, реже – множественного числа, то глаголы, как нам уже случалось неоднократно упоминать, либо в форме инфинитива, либо в форме императива. На данном этапе грамматического развития ребенка, когда он еще не пользуется словоизменительными правилами для конструирования словоформ, не играет никакой роли характер парадигмы, из которой была заимствована используемая в «замороженном» виде словоформа. В речи ребенка могут присутствовать и слова *pluralia tantum*, использованные применительно к одному предмету, о чем мы говорили выше, и неизменяемые существительные (пальто, киви), и глаголы так называемого архаического спряжения, и даже супплетивные глагольные формы (пошел, иди). Возможность включения словоформы в состав детского лексикона и связанная с этим стабильность ее использования определяется тремя факторами:

- 1) словоформа должна быть достаточно частотной в том речевом инпуте, который получает ребенок;
- 2) она должна употребляться в ситуациях, ясных для ребенка;
- 3) она должна быть прагматически значима, т. е. востребована в коммуникации, в которую вовлечен ребенок.

Ранние формы приобретаются по принципу *rote-learned*, т. е. осваиваются поштучно, запоминаются как целостные единицы. Однако важно подчеркнуть, что при этом ребенок

опирается на постепенно все более и более осознаваемую им семантическую функцию словоформы. Функция же подсказывается контекстом и ситуацией ее использования в инпуте, но окончательно формируется именно как грамматическое значение, связанное с определенной морфологической формой, только тогда, когда на основе описанного выше механизма ассоциирования осваиваются словоизменительные модели как некие отвлеченные алгебраические правила.

Освоение словоизменительных правил

Перед ребенком, приближающимся к двухлетнему возрасту, стоит задача освоить словоизменительную модель, т. е. некий отвлеченный образец соотношения словоформ в пределах одной лексемы. Если словоизменительные модели отражают некоторые языковые закономерности, то основанные на этих моделях правила перехода от одной формы к другой представляют собой некие инструкции для человека, который, пользуясь ими, конструирует самостоятельно словоформы. Применительно к русскому языку речь идет об освоении ряда многоступенчатых правил, которое, начинаясь обычно по второй половине второго года жизни, растягивается на ряд последующих лет благодаря «многослойности» (термин С. Д. Кацнельсона) плана выражения морфологических категорий в русском языке. Их можно трактовать как некие правила перехода (назовем их парциальными) от первоначально освоенной словоформы к другим словоформам того же слова. Применительно к парадигме существительного они выступают как правила перехода от основной (исходной) словоформы (чаще всего – формы именительного падежа единственного числа) к каждой из форм косвенных падежей единственного числа и ко всем формам множественного числа. Однако такой путь не является строго обязательным. В качестве базовой может выступать и форма именительного падежа множественного числа, если она является более частотной в инпуте, а иногда (в чрезвычайно редких случаях) и форма какого-либо из косвенных падежей как, например, у Жени Г. первоформой слова «молоко» оказалась форма родительного *мака* (= молока) вследствие того, что она чаще использовалась в инпуте («Хочешь молока?»). Постепенно формируются и связи между косвенными падежами в пределах каждого из трех словоизменительных типов, т. е. на основе мысленного сопоставления парадигм конкретных существительных возникает парадигма как отвлеченный образец со всеми существующими в языковой системе вариациями. Формируются некие алгебраические (= символические) правила, знание которых позволяет встраивать все новые и новые лексемы в формирующуюся языковую систему.

Важным фактором, облегчающим построение морфологического компонента языковой системы, существенным именно для русского языка, является наличие синтагматических связей между словами в словосочетании и предложении. Выше мы уже говорили об этом.

Аналогии или правила?

По нашему мнению, беспочвенны давно ведущиеся споры относительно того, правила или аналогии используются при освоении языка и порождении словоформ. Установление аналогий представляет собой лишь путь к постижению правил. Взрослый человек пользуется правилами словоизменения, которые освоил в детстве, создавая аналогии и исходя из устанавливаемых им соотношений между словоформами. Кроме того, не вызывает сомнений и то обстоятельство, что подавляющее число словоформ хранится в ментальном лексиконе в целостном виде и извлекается в момент порождения высказывания. Процесс систематизации и переструктурирования ментального лексикона осуществляется по мере освоения языка, причем несколько явлений представляются для нас несомненными: 1) развитие специализации, уточнение семантических функций морфем, как корневых, так и

аффиксальных; 2) овладение способами их комбинирования; 3) укрупнение «единиц хранения», создание блоков морфем, т. е. конкретных словоформ, которые становятся единицами ментального лексикона.

2. Существительное

2.1. Категория числа

2.1.1. Семантические функции категории числа

В основе грамматической категории числа существительных лежит их способность к квантитативной (количественной) актуализации [Кацнельсон 1972: 28 и след.]. Способность эта определяется в первую очередь характером обозначаемых словом референтов, которые являются либо предметами (объектами), либо действиями, либо признаками. Предметы могут быть дискретными: стол, дом, окно; либо недискретными (вещественными): сметана, шелк, лед, сливки. Между ними располагаются потенциальные дискретные предметы (по С. Д. Кацнельсону – условно недискретные), которые могут интерпретироваться языком в одних случаях как неделимая масса (горох, шоколад, слива), а в других – как «кванты» вещества (горошина, шоколадка, слива). К квантитативной актуализации в первую очередь способны существительные, обозначающие дискретные предметы. Исключения единичны и выявляются на уровне языковой нормы (ср., например, отсутствие форм единственного числа у ряда слов: «людишки», «девчата» и некоторых других, отсутствие форм множественного числа у ряда слов: «дно», «брюхо» и др.). Что касается существительных, называющих сложносоставные и парносоставные предметы, то здесь скорее следует говорить не об отсутствии, а об омонимии форм числа (ср. «Одни сани проехали» – «Все сани проехали») [Зализняк 1977: 5].

Способность к квантитативной актуализации слов, обозначающих потенциально дискретные предметы, целиком определяется на уровне нормы (ср. «песок – песчинка» и «сахар – ?»). Существительные, обозначающие недискретные предметы, к квантитативной актуализации не способны и соотносительных форм единственного – множественного числа не имеют, точнее – имеют только одну из числовых форм (чаще – единственного), которая определяется традицией или этимологическими факторами и с характером обозначаемого явления напрямую не связана.

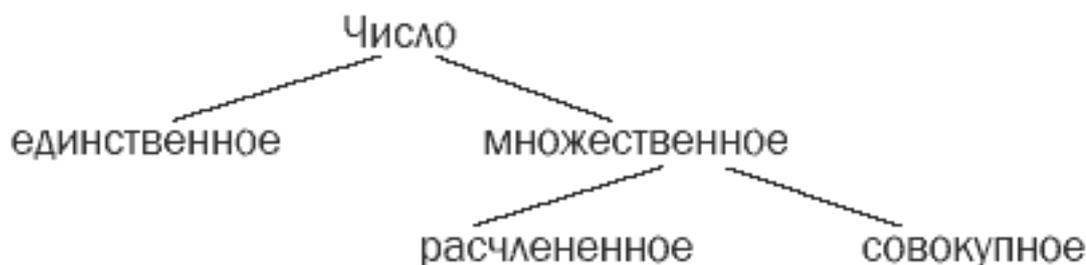
Существительные, обозначающие признаки (красота⁵⁵, белизна, мужество), к квантитативной актуализации не способны (точнее способны лишь на уровне ядра системы, что выявляется иногда в окказионализмах художественной речи). Что же касается существительных, обозначающих действия и обычно в словообразовательном отношении восходящих к глаголам, то их способность к квантитативной актуализации во многом определяется языковой нормой и с точки зрения языковой системы часто является не вполне предсказуемой (ср. «крик – крики», но «свист – ?»; «шорох – шорохи», но «шепот – ?»). При наличии соотносительных форм числа многоактность, расчлененность действия может быть представлена как формой множественного, так и формой единственного числа («Со всех сторон слышались какие-то шорохи» – «Со всех сторон слышался какой-то шорох»).

Квантитативная функция является основной, прототипической функцией граммем числа и поэтому осваивается ребенком в первую очередь. Гораздо позднее осваиваются другие семантические функции числа, например использование формы единственного числа при обозначении объекта как представителя класса («Щегол поет», т. е. 'любой щегол может,

⁵⁵ Использование существительного «красота» в форме множественного числа в сочетаниях типа «красоты природы» нельзя рассматривать в качестве опровержения сказанного, ибо в данном случае слово использовано в значении 'красивый пейзаж, вид'.

умеет петь'), в данном случае ребенок дошкольного возраста предпочтет употребить форму множественного числа: *Щеглы поют*. Следует отметить также, что граммы числа способны выполнять не только семантические, но и структурные функции, в частности в количественно-именных сочетаниях. Известно, что в сочетаниях с числительными «один», «два», «три» и «четыре» используются существительные в форме единственного числа, а с остальными – в форме множественного. Этот факт не может получить логического объяснения и связан исключительно с особенностями самой конструкции. Дети с трудом осваивают структурные функции грамм, для которых подобные функции являются периферийными, поэтому ошибки типа «два столов» встречаются часто в речи детей. При этом они могут достаточно рано освоить структурные функции грамм в рамках категорий, которые полностью ориентированы на выполнение подобных функций, таких, как, например, категории рода, числа или падежа прилагательных. Это проявляется в том, что случаев не соответствующего норме согласования в речи детей крайне мало⁵⁶. Очевидно, обстоятельством, осложняющим освоение структурной функции грамм числа в количественно-именных сочетаниях, является отсутствие ясной для ребенка связи между разными функциями граммы, что лишний раз подтверждает принцип системности, лежащий в основе освоения ребенком языковых фактов.

Категория числа применительно к ее основной функции – функции квантитативной актуализации – основана не на одной, а на двух содержательных оппозициях: 1) единичность – расчлененная множественность и 2) единичность – совокупная множественность⁵⁷. Расчлененную множественность будем в дальнейшем именовать просто множественностью, а совокупную множественность – собирательностью. Сказанное выше можно представить следующей схемой:



Примеры: «лист» (единственное число) – «листья» (множественное расчлененное) – «листва» (множественное совокупное).

На уровне языковой системы любое существительное, способное к квантитативной актуализации, во всяком случае – обозначающее конкретный предмет, может располагать тремя формами: 1) формой со значением единичности; 2) формой со значением расчлененной множественности; 3) формой со значением собирательной множественности. Правда, последняя возможность реализуется крайне редко.

При этом возможны следующие случаи:

1) форма собирательности представляет собой суффиксальный дериват от основы единственного/множественного числа: лист → листва, студент → студенчество, ворона →

⁵⁶ Нельзя считать ошибками согласования ошибки типа «другой дверь», так как в этом случае, как показывает анализ, причина выбора неверной формы адъектива связана с изменением рода существительного.

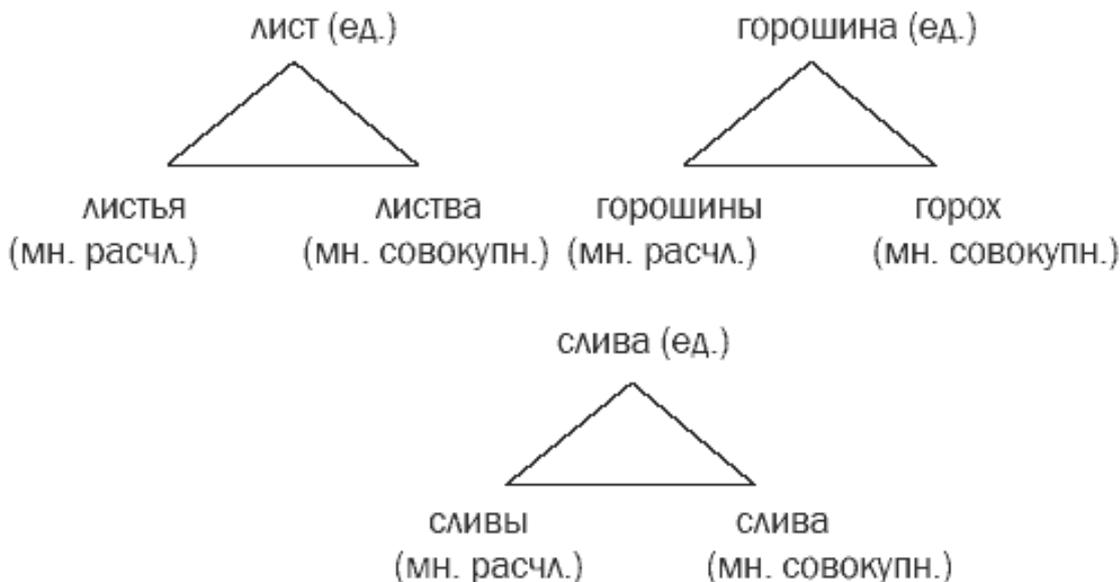
⁵⁷ Из сказанного ясно, что мы, противореча существующей традиции, считаем собирательность особой формой числа, а не лексико-грамматическим разрядом существительных. Выделение лексико-грамматических разрядов должно базироваться на денотативной общности, а так называемые собирательные существительные соотносятся с теми же денотатами, что и конкретно-предметные. Аналогичная точка зрения представлена в работах А. А. Колесникова, см. [Колесников 1988: 53–59], см. также [Лихошвай 1986].

воронье. При этом образуется так называемый треугольник собирательности [Реформатский 1960: 393];

2) форма единичности (и множественности) является суффиксальным дериватом от формы собирательности (для потенциально дискретных существительных): горох → горошина, шоколад → шоколадка;

3) форма собирательности является семантическим дериватом от формы единичности: слива → слива (ср. «Какая большая слива!» и «Собрал корзинку сливы»; «Компот из сливы»; ср. также «Поймал моль» и «Моль всюду летает»).

Отмеченные выше три случая можно представить схематично:



Соотношение форм нижних в треугольниках идентично по смыслу, что, разумеется, не исключает различий в грамматических (морфологических и словообразовательных) значениях, отражающих сложившиеся в языке способы интерпретации тождественных смыслов (см. разграничение грамматической категории единственного числа и словообразовательной сингулятивности [Кубрякова 1978: 77]).

То обстоятельство, что отнюдь не любое существительное, способное по своим семантическим качествам к квантитативной актуализации, располагает всеми тремя формами, не представляется сколько-нибудь существенным, ибо легко интерпретируется как типичный случай расхождения между системой и нормой языка. Хорошо известно, что отнюдь не все возможности системы оказываются реализованными на уровне нормы. Кроме того, различие между расчлененной и нерасчлененной множественностью (собирательностью) во многих ситуациях представляется несущественным. Ср. возможность параллельных способов выражения одной и той же ситуации: «ведро слив – ведро сливы»; «листья пожелтели – листва пожелтела». В том, что на уровне нормы для подавляющей части существительных имеется одна, а не две формы множественности, своеобразно проявляется принцип языковой экономии.

2.1.2. Начальные стадии освоения детьми категории числа

Истоки освоения количественных отношений можно видеть в первых фактах использования одной и той же словесной этикетки по отношению к разным предметам. Если ребенок в возрасте 12–14 месяцев говорит, например: «Путя» (пуговица), обозначая этим словом и маленькую белую пуговицу на своей кофточке, и большую черную на мамином пальто, то можно считать, что он уже осознает наличие класса однородных референтов, объединен-

ных одним именем. От этого остается уже один шаг до использования формы множественности для номинации ряда однородных референтов. Но этот ответственный шаг может быть сделан лишь спустя некоторое время, когда начинается формирование в языковом сознании ребенка морфологической системы как таковой. Складывающееся в сознании ребенка представление о существовании ряда однотипных предметов является необходимой когнитивной предпосылкой для возникновения количественных представлений и начала счета.

Каким образом осуществляется конструирование данного фрагмента индивидуальной языковой системы ребенка? Как уже неоднократно упоминалось, бесфлексийное употребление существительных в русском языке невозможно (в случаях типа «стол» мы имеем дело с флексией, имеющей нулевой экспонент), поэтому любая звуковая оболочка существительного, употребляемого ребенком и являющаяся единицей его временного лексикона, включает флексию (в том числе и с нулевым экспонентом), которая в языковой системе взрослого носителя языка передает значения падежа и числа одновременно. При этом, как показывает анализ, в начальном лексиконе абсолютно преобладающими формами существительных являются формы, содержащие конечное -А. Поскольку большая часть единиц начального детского лексикона по своим внешним признакам (если исключить естественные модификации, связанные с несовершенством произносительных навыков ребенка) совпадает со словоформами «взрослого» языка, исследователь детской речи лишен возможности судить по их звуковой оболочке об освоенности или неосвоенности тех или иных грамматических противопоставлений, в том числе и связанных с количеством предметов. В этом смысле в гораздо более простой ситуации находится исследователь англоязычной детской речи, который может судить о начале освоения категории числа по появлению флексии, означающей множественность объектов. При исследовании русской детской речи приходится сосредоточивать внимание на содержательной (в данном случае – семантической) стороне словоформы и определять, когда она способна быть использованной в соответствии с системно определенной функцией, т. е. для выражения количественных отношений.

Поскольку значение совокупной множественности (собирательности) становится фактом языкового сознания ребенка не раньше достижения им возраста 6–8 лет, конструирование морфологической категории числа начинается с создания оппозиции «единичность – дискретная множественность», наиболее простой в когнитивном отношении.

Когда ребенок оказывается в состоянии освоить различие между «один» и «не один» (именно оно лежит в основе грамматической категории числа: для грамматики «много» все, что больше одного)? Если принимать во внимание лишь внешние аспекты проблемы, то можно думать, что это различие становится очевидным для ребенка, когда он начинает употреблять существительные в форме множественного числа. Однако сама по себе форма еще ни о чем не свидетельствует: она может быть и «замороженной», т. е. употребляться ребенком без осознания грамматического значения, которое за ней закреплено во «взрослом» языке. Несомненно также, что некоторые слова чаще употребляются в форме множественного числа, чем единственного, как взрослыми, окружающими ребенка, так и (как следствие этого обстоятельства) самим ребенком. Ребенок слышит их в форме множественного и начинает употреблять в форме множественного, что вовсе не означает, что он уже освоил суть количественных отношений. Из 749 слов, указанных в русской версии Мак-Артуровского опросника⁵⁸, 27 приведено в форме множественного числа (при том, что они употребляются и в единственном, но значительно реже). Это *кубики, блины, грибы, варезки, носки, тапки, губы, зубы, ключи, ступеньки* и некоторые другие, что отражает реальную

⁵⁸ См. [Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста. Ч. 1 и 2]. Русская версия американского опросника «The MacArthur Communicative Development Inventory» адаптирована к русскому языку сотрудниками кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена в 2002 году.

ситуацию их использования в речи. Это обстоятельство не может не сказываться на способах грамматического освоения данных и других оказавшихся в составе временного ментального лексикона слов. Поскольку именно форма множественного числа становится исходной при формировании словоизменительной парадигмы в данных ситуациях, возможны случаи использования основы множественного числа для образования формы единственного. Например, форма *птиц* вместо «птинец» в речи Лизы Е. обязана своим происхождением тому обстоятельству, что это слово попало в ее лексикон в форме множественного числа. В речи Любы Б. зафиксирована форма *тапк* мужского рода (ср. «тапок»), в речи Лизы С. – *голубк* (от «голубки»). В подобных случаях возможны модификации, касающиеся рода существительных, поскольку по форме множественного числа род существительного определить не представляется возможным.

По данным М. Д. Воейковой [Воейкова 2007], специально исследовавшей проблему освоения количественности детьми, количество существительных, которые употребляются детьми на втором-третьем году жизни преимущественно в форме множественного числа, достаточно велико. В речи двух мальчиков (Филиппа и Кирилла) было зафиксировано 568 словоупотреблений существительных в форме множественного числа для первого мальчика и 1231 – для второго, причем формы *волосы, зубы, уши, руки, машины, кубики, колеса, цветочки* оказались в составе этого списка как у одного, так и у другого.

Осмысленный выбор формы числа существительных возможен только тогда, когда для этого создаются соответствующие когнитивные предпосылки, когда потребность в разграничении количества предметов становится актуальной в том пространстве, которое составляет мир ребенка. До этого момента использование слова в форме единственного или множественного числа определяется исключительно тем, в каком виде оно фигурирует в инпуте, ситуация осмысленного выбора формы фактически отсутствует. Так, Маня Б. в возрасте 1.05, показывая на изображенный на картинке подберезовик, говорила *гибы*, а не *гиб*, поскольку в речи взрослых, которую она слышала, это слово чаще фигурировало именно в такой форме. Паша А. в возрасте 1.04 кричал *бины* («блины»), когда хотел, чтобы ему дали блин. Когда мать, обратившая внимание на эту несообразность, стала учить его говорить «блин», а не «блины», он переключился на форму единственного числа, но при этом стал ее употреблять также независимо от количества предметов – произносил *блин*, показывая на горку блинов. Этот же мальчик (как в свое время и его старший брат) говорил до определенного возраста *дети* как об одном ребенке, так и о нескольких.

В этом же возрасте дети, не видя в этом никакой несообразности, используют существительные типа «ножницы» (*pluralia tantum*) по отношению к одному предмету. Среди усваиваемых ребенком в самый ранний период слов «очки», «часы», «штаны» и некоторые другие. В русской версии Мак-Артуровского опросника приводится 12 слов, относящихся к данному разряду; кроме трех, указанных выше, еще «санки», «грабли», «бусы», «труссы», «шорты», «ножницы», «качели», «макарены». Все эти слова входят, как правило, в активный лексикон ребенка раннего возраста. На доморфологической стадии речевого развития они практически ничем не отличаются от других слов и служат номинациями определенных предметов безотносительно к их количеству.

О том, что количественные противопоставления сформировались в языковом сознании ребенка, можно говорить лишь тогда, когда становится ясно, что формы единственного и множественного числа употребляются исключительно уместно, когда появляются случаи противопоставления двух числовых форм хотя бы одного слова. А. Н. Гвоздев зарегистрировал момент, когда Женя Г. начал употреблять формы *банка* и *банки* (так он называл деревянные футляры от духов). Следующая знаменательная запись в дневнике сделана, когда ребенку было 1.09.03: «По-видимому, усвоил множественное число. Несколько раз сегодня сказал *банка* (когда брал один из деревянных футляров от духов, которые он так называет) и

банки, когда брал два из них». В 1.10 у Жени зарегистрированы вполне осознанные формы множественного числа слов «рука», «пуговица», «грач», «пряник», «рыба».

2.1.3. Освоение категории числа в аспекте овладения семантической категорией количественности

Морфологическая категория числа существительных составляет центр семантической категории количественности, являющейся одной из первых в ряду семантических категорий, которые в состоянии освоить ребенок. Усвоить поле количественности – значит научиться разграничивать следующие содержательные категории и использовать определенные способы (узуальные и неузуальные) языковой репрезентации внеязыкового содержания:

1) единичность объекта в противопоставлении дискретной и недискретной множественности;

2) способы квантификации дискретной множественности с помощью квантификаторов – количественных числительных (один, два и т. п.), а также слов, указывающих порядок объектов в числовом ряду (первый, второй и т. п.);

3) способы разграничения определенной и неопределенной множественности, как дискретной (два, три – несколько, немного), так и недискретной (два, три – немного).

Обозначенная выше программа освоения количественности рассчитана на достаточно длительный период. Раньше всего осваивается противопоставленность единичности и дискретной множественности (к полутора – двум годам).

Знаменательно, что ребенок обычно осваивает одновременно соответствующие грамматические и лексические единицы, выражающие количественность. Так, в то же самое время, когда Женя Г. начал использовать две противопоставленные по числу формы слова «банка», в его лексиконе появилось и слово *нёга* (= много). Это лишний раз подтверждает тот неоспоримый факт, что для постижения того или другого языкового явления необходима определенная степень когнитивной зрелости ребенка: как только он оказывается способным осмыслить определенный факт действительности, включается своего рода механизм, позволяющий освоить соответствующие явления как в грамматическом, так и в лексическом плане. Категория числа, являющаяся центром семантической категории количественности, формируется во взаимодействии с другими (лексическими и словообразовательными) компонентами одноименного функционально-семантического поля.

Проведенные исследователями детской речи наблюдения свидетельствуют о том, что можно говорить о своего рода «предвестниках» усвоения категории числа – появлении в лексиконе ребенка слов «еще», «еще один/одна», «другой». Максим Г. (1.09) раскладывает книжки, произнося *ниська, ниська, ниська*. Мать пытается побудить его говорить «книжки», но не может этого добиться, однако вдруг слышит *исё одна, исё одна*, сопровождающее перекалывание книжки с места на место. Другой ребенок того же возраста, еще не использовавший к этому времени числовых противопоставлений, произносил слово «другой», свидетельствующее об осознании им однотипности предметов: *Дугой!* – кричал он, высовывая ногу из-под одеяла, когда мать пыталась его укрыть.

Простейшие различия в количестве предметов, реагируя на соответствующие изменения в ситуации (один и два предмета, один и три предмета, появляющиеся в поле зрения), дети способны воспринимать уже на дословесном этапе своего развития [Сергиенко 1998: 155]). В возрасте около двух лет они уже обычно способны, не прибегая к счету, разграничить зрительно один и два предмета, два и три предмета [Stephany 1998; Воейкова 2007] и обозначить соответствующее количество необходимым числительным (один, два и три). Приблизительно в это же самое время дети начинают осваивать последовательность чисел (в пределах 5–6) в числовом ряду, хотя в течение длительного времени оказываются не в

состоянии верно соотносить их с реальным количеством предметов, если число их превышает два или три.

В монографии Н. И. Лепской приводятся любопытные данные: некоторые количественные характеристики представляются ребенку раннего возраста постоянными свойствами определенных предметов: «Одни предметы (лица) существуют для него как единичные и уникальные, другие – только как парные, третьи – как некое множество» [Лепская 1997: 57]. И далее она разъясняет: «Папа и мама – это единичные, неповторимые лица. Руки, ноги, уши, варежки воспринимаются только как парные. Бусинки, кубики, шары, кегли воспринимаются как некоторое конкретное, нерасчлененное множество предметов. До двух лет сами игры с этими предметами обычно исключают для ребенка квантификацию данных множеств, он не испытывает потребности в их поэлементном делении» [Там же: 58]. С этим, безусловно, можно согласиться, однако уточнив, что, кроме названных выше трех групп предметов, существует и еще группа (самая многочисленная), в которой реальное противопоставление одного и не одного предмета находит свое яркое и очевидное для ребенка проявление. Обозначающие их существительные (наименования разнообразных предметов и людей, входящих в окружение ребенка) являются основной базой для становления в дальнейшем словоизменительной категории числа.

В соответствии с нашими наблюдениями, начало освоения данной категории относится не к середине третьего года жизни, как обычно считалось, а ко второму полугодью второго. Правда, индивидуальные различия в постижении языка в этой области могут быть чрезвычайно значительными.

2.1.4. Существительные *pluralia tantum*

Какие языковые трудности ждут ребенка на пути освоения категории числа? Мы имеем в виду период, когда уже сформировалось первичное разграничение форм числа применительно к конкретным предметам.

У ребенка вызывает недоумение группа существительных, обозначающих парно-составные и сложносоставные предметы и имеющих форму множественного числа: ножницы, грабли, брюки и т. п. Форма множественного числа подобных слов указывает не на реальное количество предметов, а на внутреннюю их структуру, на их расчлененность на две (ножницы, сани, очки) или более (грабли, гусли) части. А. А. Зализняк видит в этом языковом явлении омонимию форм единственного и множественного числа. Возможно, это явление можно трактовать и как своего рода снятие противопоставления по числу, т. е. нейтрализацию этого признака, подобно тому как можно видеть нейтрализацию противопоставления по виду в двувидовых глаголах или по роду в существительных общего рода, а также в словах типа «дворник». Форма слова как таковая не обозначает количества называемых предметов («Эти ножницы» – может относиться и к одному предмету, и к множеству таких предметов), однако облигаторность, присущая русской морфологии, приводит с неизбежностью к необходимости использовать один из показателей числа, который к количеству предметов не имеет никакого отношения. В этом можно видеть одно из проявлений широко распространенной в русской морфологии асимметрии языкового знака. Для ребенка, осваивающего язык на основе установления аналогий и добывающего правила, которыми он в дальнейшем руководствуется в своей речевой деятельности, это ощущается как своего рода конфликт между уже освоенным правилом («Обозначай количественные различия между предметами с помощью флексий единственного и множественного числа») и новым («Обозначай формой множественного расчлененность объекта»). Осознание этого противоречия наступает только с возникновением продуктивной морфологии. Выше были приведены случаи правильного употребления подобных существительных (очки, часы и пр.) уже в первом полу-

годии второго года жизни, на этапе однословных высказываний, однако это отнюдь не свидетельствовало о раннем усвоении категории числа. Скорее даже наоборот: использование формы множественного числа по отношению к единичному предмету говорило о том, что ребенок воспроизводит эту форму без какого бы то ни было осмысления, как некий целостный звуковой комплекс, заимствованный из инпута.

После усвоения базового противопоставления «единичность – расчлененная множественность» начинают встречаться случаи «морфологической сверхгенерализации»: форма множественного числа может осмысливаться ребенком как соотносимая исключительно с реальной множественностью, что приводит к попыткам образования формы единственного числа. Мы уже писали о Веронике К., в возрасте полутора лет имевшей в своем лексиконе слово «часы», которая в два года стала говорить, указывая на большие настенные часы, *часа*. То, что до определенного времени ее эта аномалия нашего «взрослого» языка не смущала, говорит о том, что: 1) не была сформирована необходимая когнитивная база; 2) отсутствовал механизм перехода от множественного числа к единственному и наоборот.

В речи детей в возрасте двух-четырех лет встречаются случаи образования форм единственного числа существительных, относящихся к группе *pluralia tantum*. На предложение отца купить санки следует ответ: *Нет. Купи одну только санку*; зафиксированы также *ножница* (об одной паре ножниц), *качеля* и *качель*. Детские фразы типа *У тебя один брюк запачкался* свидетельствуют о процессах несколько иного рода: детское «брюки» и взрослое «брюки» не равны по смыслу, ребенок трактует «брюки» как множество брючин. Однако и в первом, и во втором случае ребенок руководствуется неким общим правилом, заимствованным из нашей грамматики: форма единственного числа должна обозначать один предмет, форма множественного – множество подобных предметов. Частное языковое правило, связанное с особенностями употребления существительных, называющих парносоставные и сложносоставные предметы, в расчет до определенного момента не принимается. Мы уже говорили о том, что именно общие правила в наибольшей степени соответствуют прототипическим функциям морфологических форм.

Впрочем, те из лексических единиц, принадлежащих к разряду *pluralia tantum*, которые прочно освоены в доморфологический период, после достижения ребенком этапа продуктивной грамматики в большинстве случаев уже не перестраиваются. Случаи с грамматической модификацией, подобной той, которую претерпело слово «часы» в лексиконе Вероники К., встречаются достаточно редко и могут трактоваться как проявления U-shaped development, т. е. такого освоения языковой формы, при которой она сначала соответствует норме, затем от нормы отклоняется, а потом снова начинает использоваться в соответствии с нормой. Данные случаи можно рассматривать как проявление «мнимого регресса», поскольку отступление от нормы свидетельствует о переходе от «замороженного» употребления к продуктивности, приводящей к инновации. Подобные случаи нами уже были рассмотрены на с. 62⁵⁹.

К группе *pluralia tantum* примыкает несколько существительных, у которых отсутствует форма множественного числа (зверята, детишки и пр.). В отличие от существительных *pluralia tantum* они служат обозначением реального множества предметов. Однако в силу ряда причин они, не имея соотносительной формы единственного числа, не могут быть использованы по отношению к одному предмету. В речи детей эта аномалия последовательно исправляется: возглас пятилетнего мальчика в зоопарке: *Зверенок какой смешной, посмотри!*; «Не бойтесь меня, детишки!» – говорит детям один из персонажей новогоднего

⁵⁹ Под U-shaped development в современной лингвистике детской речи понимают такие ситуации, когда ребенок, начиная с использования правильной формы, переходит потом к неправильной и только после этого опять возвращается к правильной.

представления. *Да мы и не боимся!* – кричит один из мальчиков. И тут же указывает на другого ребенка: — *Вот эта детишка только испугалась.*

2.1.5. Существительные *singularia tantum*

Выше речь шла о существительных, которые по тем или иным причинам не имеют форм единственного числа. Однако значительно больше в нашем языке слов, не имеющих форм множественного числа. Некоторые из них лишены формы множественного числа просто в силу сложившейся традиции. А. А. Зализняк справедливо полагает, что трактовать группы *singularia tantum* и *pluralia tantum* как вполне аналогичные друг другу не имеет смысла. Говоря о существительных, относящихся к группе *singularia tantum*, он отмечает, что отсутствие у них форм множественного числа определяется их семантикой: «Эта их особенность непосредственно связана с основным значением этих слов: в человеческой практике обычно не возникает потребности в обозначении нескольких объектов, называемых по отдельности „лай“, или „гордость“, или „медь“ и т. п. Однако, если такая потребность все же возникает (а это в принципе всегда возможно), то недостающие словоформы со значением и внешними признаками мн. числа без труда будут построены: лаи, гордости, меди и т. д. ... Иначе говоря, это слова с потенциально полной парадигмой, из которой нормально употребляется только половина словоформ» [Зализняк 1967: 58]. Рассматривая слова типа *ножницы, ворота, сани*, он пишет, что эти слова могут обозначать и один, и несколько соответствующих предметов. «Именно поэтому словоформы типа *ножница, ворота* не встречаются никогда, в отличие от словоформ типа *лаи, меди*; в самом деле, значения, для передачи которых эти словоформы могли бы быть построены, уже передаются в языке словоформами типа *ножницы, ворота*» [Там же: 58]. Он считает, что эти слова фактически имеют полную парадигму, причем налицо омонимия числа.

В самом деле, детская речь изобилует примерами использования существительных *singularia tantum* в формах множественного числа, при этом действительно отчетливо ощущается значение множественности, для передачи которой и потребовалось сконструировать формы множественного числа. Ниже мы приведем соответствующие примеры. Однако речевая практика детей позволяет внести некоторые коррективы и в утверждение о невозможности образования форм единственного числа от *pluralia tantum*. Выше мы подобные примеры приводили. Это оказывается возможным потому, что происходит существенный сдвиг в значении словоформы – взрослый человек знаком со сферой использования слов, его не вводит в заблуждение форма слова и более широкая, чем это принято, сфера ее использования. Ребенок же, незнакомый с традицией, обнаруживает эту странную непоследовательность и стремится ее исправить.

Среди **конкретно-предметных существительных** таких слов не очень много. Так, лишены форм множественного числа слова «брюхо», «дно» и некоторые другие. Дети об этом, естественно, не догадываются. *Брюхи тоже будешь вычищать?* – спрашивает пятилетняя девочка у матери, которая чистит рыбу. Мальчик, начитавшийся приключенческих романов, сообщает: *На днах морей разные сокровища лежат*. Трудно предложить разумные объяснения причин отсутствия формы множественного числа у этих слов. Поведение ребенка, вполне понятно.

Форма числа **вещественных существительных**, обозначающих недискретное вещество, является, в сущности, условной и усваивается чисто автоматически. Почему, например, «молоко», но «сливки», «мусор», но «отбросы»? Форма множественного числа вторых в каждой паре существительных объясняется лишь с этимологических позиций и является с точки зрения современной языковой системы семантически не мотивированной. Отсюда – возможность трансформаций типа *Буратино весь стол чернилом залил*.

Обращают на себя внимание два явления, связанные с особенностями использования детьми вещественных существительных. Во-первых, дети иногда употребляют подобные существительные в форме множественного числа, когда стремятся передать реальную расчлененность предмета в пространстве: *В садах и лесах хорошие воздушы; У нас шерсти одинаковые на шапках; Я – мяс, ты – мяс, все — мясы*. В случаях такого рода можно видеть реализацию глубинных потенций языковой системы, которые остаются не реализованными на уровне языковой нормы.

Во-вторых, ряд вещественных существительных употребляется нами (причем мы даже не всегда отдаем себе в этом отчет) не только в собственно вещественном значении, но и в значении типичной меры данного вещества, например «хлеб» в значении 'кусочек хлеба' (У меня *хлеб упал*), «мыло» в значении 'кусочек мыла', «чай» в значении 'стакан, чашка чая' и т. п. Употребляясь в производных значениях, эти существительные должны были бы приобрести способность иметь формы множественного числа, однако в силу сложившейся традиции такие формы отсутствуют. Детей это, однако, нисколько не останавливает: *Витька в меня хлебами кидается; Уже все мои мылы израсходовали?; На столе много чаев*. Можно считать, что использование этих форм является логически обоснованным, хотя и расходящимся с традицией.

Выше уже отчасти шла речь о формах числа **отвлеченных существительных**. Если существительные, именующие **действия и события**, располагают соотносительными формами числа, то нет и почвы для возникновения формообразовательных инноваций в данной области. Если же существительное имеет формы только единственного или только множественного числа, то возможны два случая.

Во-первых, дети зачастую образуют формы множественного числа существительных, лишенных этих форм в нормативном языке. Обычно при этом они руководствуются стремлением подчеркнуть повторяемость действия (ее можно назвать дискретностью во времени): *Чтобы никаких смех и никаких разговоров!; Бывают январские жары и июльские морозы?; Опять какие-то стуки*. В двух первых предложениях можно видеть появление естественного прайминга – воздействие формы множественного числа существительных, употребленных в том же предложении.

Во-вторых, встречаются, хотя и не очень часто, случаи образования форм единственного числа существительных, таких форм в нашем языке не имеющих: *Он все каникулы у бабушки проводит? И эту каникулу тоже?* В этом случае происходит переосмысление формы «каникулы», подобное переосмыслению форм слов «ножницы», «санки» и пр., о котором говорилось.

К школьному возрасту ошибки в данной области у большинства детей, как правило, исчезают.

2.1.6. Совокупная множественность

Выше мы говорили о том, что каждое дискретное существительное теоретически может иметь специальную форму для обозначения совокупной множественности. Однако в нашем языке подобная возможность реализуется лишь у небольшого числа слов. В ряде случаев форма единственного числа у некоторых слов оказывается способной к выражению не только единичности (*Смотри: моль полетела*), но и совокупной множественности (*Моль по всей комнате летает*)⁶⁰. В речи детей подобная двусмысленность снимается; в соответствии с основным усвоенным им правилом ребенок использует для обозначения множества формы множественного числа, создавая таким образом словоизменительные инновации. Аналогич-

⁶⁰ Существующие словари подобные факты, как правило, не отмечают.

ные примеры: *Капусты в углу лежат* (о кочанах капусты); *Какие вкусные у вас печенья получаются!* Форма «печенья», которая была нормативной в XIX – начале XX века, в настоящее время практически вышла из употребления, получается, что дети ее как бы реанимируют.

Функция совокупной множественности является вторичной (непрототипической) для форм единственного числа конкретно-предметных существительных, поэтому и осваивается не сразу, как это бывает со всеми вторичными функциями граммема. На это обратил в свое время внимание еще А. Н. Гвоздев, отметив, что его сын до 8 лет практически не употреблял слов «малина», «картошка», «бумага», «перец» «виноград» и им подобных в собирательном значении, предпочитая формы множественного числа.

При этом во многих случаях формы единственного числа подвергаются переосмыслению, возникает семантическая инновация: слова, обозначающие в нормативном языке совокупное множество (горох, малина, кукуруза), осмысливаются как номинации единичных предметов, эквивалентные сингулятивам, т. е. «горох» в значении 'горошина'. В тех же случаях, когда и в языке одна и та же форма используется в значении как единственности, так и совокупной множественности, семантической инновации не возникает (точнее было бы сказать, что она не может быть выявлена без специального эксперимента).

В речи детей часто встречаются формы типа «малины», «горохи», «картошки»: *Горохи по столу рассыпались; Васька в меня малинами кидается; Свари картошки эти; Купи мне кукурузы* (о початках кукурузы).

Очевидно, сам факт полифункциональности граммема единственного числа, резкий контраст между ее первичной (обозначение единичного предмета) и вторичной (обозначение совокупности предметов) функцией представляет значительную сложность для ребенка, оказываясь непреодолимой преградой. Образование окказиональной формы множественного числа является естественным следствием переосмысления формы единственного числа, которая используется только как обозначение элемента (кванта) вещества.

Когда же ребенок уже в состоянии осмыслить форму собирательности как таковую, он часто образует от нее с помощью суффиксов существительные со значением единичности (сингулятивы): салат → *салатинка* (*У тебя одна салатинка на пол упала*), сахар → *сахаринка* (*На сахаринку пальцем наступил*), изюм → *изюмка* (ср. в «взрослом» языке изюм → *изюминка*): *Можно я только одну изюмку выковыряю?*, чай → *чайка* (ср. в нормативном языке: чай → *чаинка*): *Чай упал, всюду чайки валяются*.

Очень широко распространены случаи употребления в форме множественного числа существительных типа «оружие», «посуда» и т. п., используемых в нормативном языке для обозначения совокупности разных, но однородных предметов. Ребенку, очевидно, представляется абсурдной возможность использования формы единственного числа по отношению ко множеству объектов, отсюда образование формы множественного числа: *Мы всегда моем посуды в кукольном уголке; У них были оружия разные*.

Также в форме множественного числа дети могут использовать существительные, уже имеющие суффикс собирательности: *Она в таких тряпьях* (Женя Г. 6.10.15).

2.2. Категория рода

2.2.1. Категория рода существительных в русском языке

Русский язык относится к разряду языков, по выражению И. А. Бодуэна де Куртенэ, «отягощенных родо-половым кошмаром». Тем не менее рано или поздно дети перестают совершать ошибки в данной области, очевидно, именно потому, что «человеку, говорящему

на одном из ариоевропейских (т. е. индоевропейских. – *С.Ц.*) языков, род напоминает о себе непрерывно и беспрестанно, наяву и во сне» [Бодуэн де Куртенэ 2000: 10–11]. Напоминает флексией самого существительного, флексиями согласующихся с ним (иногда одновременно нескольких) слов в том же высказывании, формами координируемых по роду с существительным местоимений в том же или в соседнем предложении. Задача ребенка, конструирующего в языковом сознании данный фрагмент своей индивидуальной грамматики, заключается в том, чтобы, извлекая данную информацию из инпута, закрепить «родовые характеристики» за каждой лексической единицей формирующегося лексикона.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.