

С. Н. Цейтлин

ОЧЕРКИ
ПО СЛОВООБРАЗОВАНИЮ
И ФОРМООБРАЗОВАНИЮ
В ДЕТСКОЙ РЕЧИ



STUDIA PHILOLOGICA

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	6
Введение	16
I. Детские речевые инновации как предмет лингвистического изучения	59
1. Детские речевые инновации как специфическая разновидность «отрицательного языкового материала»	59
2. К истории изучения детских инноваций	71
3. Инновации как продукт речевой деятельности ребенка	87
Конец ознакомительного фрагмента.	98

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 Куртенэ

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 словоизменительным 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 внут-

ренными 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 совместно 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

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».

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 систе-

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.

ма, 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 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 вмонтиро-

ванное 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 язы-

ка 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 про-

исходит 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 (иностранного), однако преимущественно в том случае, если он также осваивается путем погружения в новую для человека речевую среду, а не является результатом специального обучения. Соответственно образом разграничиваются два направления исследований: *first language acquisition (FLA)* и *second language acquisition (SLA)*, имеющие много точек соприкосновения, одной из которых является бессознательность самого про-

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.

цесса 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.

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.

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.

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 рассматри-

⁵ Много интересных и крайне важных сведений об общем и различном в коммуникации, осуществляемой людьми и животными, можно найти в: Разумное поведение и язык. Вып. I. М., 2008.

вать 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 инициируемая 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 ребен-

ка – 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. Каруловым 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 весь-

ма 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, выделяемые 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. Зна-

ние, 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 нереллектируемого 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 лингвистов, 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 сознанию [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 уточ-

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].

нении 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 флек-

сии, связки и предлоги (всего 14 элементов, 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 значитель-

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.

ная их часть – словоизменительные, 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 конвенциональным 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 рус-

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.

ский 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 вы-

явить 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 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,

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

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).

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 слово-

форм, 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-дом*, 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

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

говорили о том, что для выражения множественности 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 граммати-

ке 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 потенциалов, 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 сово-

купность 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 синтаксем 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 лекси-

кон с дальнейшим осознанием этих словоформ как представителей граммем. 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 ро-

ли неких первоформ, которые выступают как представители лексем 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 еди-

ницам 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 — *дбм-ы, дбм-ами* и т. п.; стул — *стұл-ы, стұл-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 стан-

дартным 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 rote-learned, т. е. были освоены в целостном виде, а потом подверглись перестройке, когда ребенок 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*, *breaked* 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 сверхрегуляризации, 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 выра-

жены 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. 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 *обрушать* вместо «обрушивать» и *разрушивать* вместо «разрушать». В таком случае инновационная и конвенциональная форма оказываются в равной степени системными.

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

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**, связан-

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

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

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 состояния или праязыка» [Ахманова 1969: 178]); другие, подчеркивая их ситуативный 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: сло-

вообразовательные, 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 восприятии 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 ме-

сте 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

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

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 (*Нетю топлив брюхам заводовым*); употребленное поэтом прилагательное «заводовой» встретилось в речи четырехлетней девочки. Любимые М. Цветаевой отадъективные дериваты на -ОСТЬ (*слепость, тихость, ржавость*) распространены и в речи детей. Типичные для речи трех-четырёхлетнего 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 под-

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].

черкнуть, что причины, вызывающие возникновение не соответствующих норме образований в разных речевых сферах, различны. Неузואальные 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 механизме 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 дет-

ской 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

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.

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 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 «взаимопритяжении 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 явлений 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 [Baudoin 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 приравниваясь к нормальному языку окружающих» [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 высказыва-

ние 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 ре-

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».

чи и ее восприятию 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 картов“, 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

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.

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].

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 «лепыми 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, расчленяясь 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 детско-

го 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 «жирафы 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 позво-

ляет 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, ав-

тор 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 исследова-

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].

ния 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 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 одно-

го 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 дет-

ских 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 на-

зываемых сверхрегуляризации, 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 (внутреннего) 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; Gor 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 применимой 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. Шахнаровича: «...Исследования детской речи могут существенно расширить наши представления не только об овладении языком, но и о самом языке...» [Шахнарович 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 слово-

изменения, совмещенного с модификацией: *лучшее* вместо «лучше», *болезня* вместо «болезнь». Ср. со случаями «чистого» словообразования – бормашина была названа *сверлилкой* и «чистого» словоизменения – сравнительная степень от «хороший» — *хорошее*.

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. Пости-

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 непременно-го наличия в этих действиях мотива и цели.

гая 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 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) «собранным» виде. В этом смысле функционирование в рече-

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

вой деятельности производных и непроизводных 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 непроизводных 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 малознакомыми 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 бы 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 высказыва-

ния), 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), яв-

ляясь 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.

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 ошиб-

кам и оговоркам взрослых людей (*радовается, попробовай* 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 существенному 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 граммати-

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.

ческих операций. Самым ярким свидетельством умения ребенка самостоятельно производить словообразовательные и словоизменительные операции является наличие в его речи многочисленных инноваций.

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

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 сознавания», 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.

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 членность 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

²³ Подробнее это явление рассмотрено в [Цейтлин 1998].

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.