

## РЕБЕНОК КАК КОНСТРУКТОР СОБСТВЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ

Стелла Цейтлин  
(Санкт-Петербург)

*Кожна дитина будує свою власну мовленнєву систему, а не бере її в готовому вигляді в дорослих. Дуже цікавою є проблема відношень між одиницями лексикону, що формується, й моделями словозміни, які вони в цей час освоюють. У кожній словоформі, наявній в інпуті, лексичне сполучено з граматичним, і перед дитиною постає завдання розділити те й інше, що вимагає значних інтелектуальних зусиль.*

**Ключові слова:** мовленнєва система, дитина, лексикон.

*Каждый ребенок строит свою собственную языковую систему, а не берет ее в готовом виде у взрослых. Очень интересной является проблема отношений между единицами формирующегося лексикона и моделями словоизменения, которые они в это время осваивают. В каждой словоформе, имеющейся в инпуте, лексическое соединено с грамматическим, и перед ребенком стоит задача разделить то и другое, что требует значительных интеллектуальных усилий.*

**Ключевые слова:** языковая система, ребенок, лексикон.

*Every child builds her own individual grammar system, instead of adopting it all ready made from adults. A highly interesting problem is the relation between the units of the growing lexicon, and the inflectional models that are being mastered at the same time. Within every word form present in the input the lexical is intertwined with the grammatical, and the task of unraveling the one from the*

*other, of laying bare the lexical and the grammatical component within the word, demands a measure of intellectual analysis.*

**Key words:** *linguistic system, child, lexicon.*

**Постановка проблемы.** В настоящее время уже стало совершенно очевидным, что каждый ребенок самостоятельно строит собственную языковую (в том числе – грамматическую) систему, а не перенимает ее в готовом виде от взрослых. Об много и убедительно писали и говорили многие. Так, например, Л.В.Щерба, например, анализируя созданные ребенком инновационные формы «картов» (вместо «карт») и им подобные, утверждал: «Ребенок пользуется грамматикой, которую он сам для себя бессознательно создал» [Щерба 1974:48]. Чрезвычайно важно, что он подчеркивает бессознательность этого процесса, о чем в полный голос говорят и многие современные исследователи (А.А.Залевская, И.М.Румянцева и др.). Широко известная статья Дэна Слобина, посвященная когнитивным предпосылкам освоения грамматики, начинается со знаменательной фразы: «Каждый нормальный ребенок сам конструирует для себя грамматику родного языка». Слобин даже полагает, что «описание и попытка объяснения тех сложных явлений, которые стоят за этим простым фактом» [Слобин 1984:143] и есть основная задача той науки, которую он назвал «психолингвистикой развития». Знаменательно парадоксальное, на первый взгляд, столкновение в одной фразе сложности самого процесса и его простоты (которую следует трактовать как очевидность, естественность самого явления). Термин *конструктивизм*, четко отражающий эту идею, наиболее активно используется в настоящее время М. Томазелло, последняя книга которого так и называется – «Constructing a Language» [Tomasello 2003]. Эта позиция противостоит достаточно укоренившимся в западной науке утверждениям о врожденности некоей грамматики, имеющей универсальный характер и лишь впоследствии приобретающей свойства того

или иного языка под влиянием речевого окружения. Впрочем, и сами сторонники нативизма в последнее время все с большей определенностью склоняются к мысли, что врожденной является не языковая система как таковая, а скорее сама способность человеческого детеныша осваивать язык, что в корне отличает человека от животных, в том числе и от приматов, возможности которых в этом отношении резко ограничены.

**Актуальность исследования.** В целом же можно полагать, что само разнообразие подходов к решению проблемы освоения родного языка свидетельствует о сложности, многоуровневости самого языка, включающего самые разнообразные единицы и правила их использования в речи. Особенно важно разобраться в том, каким образом конструируется тот компонент индивидуальной языковой системы ребенка, который можно именовать морфологическим (в широком смысле слова). Это особенно актуально для изучения языков фузионно-флективного типа, к которым и принадлежит русский. Если с нативистских позиций можно объяснить некоторые закономерности освоения детьми синтаксических моделей, то они абсолютно неприменимы к объяснению освоения моделей словоизменительных и словообразовательных. Ведущие западные теоретики, как принадлежащие к хомскианскому направлению, так и оппозиционные по отношению к нему (D.Slobin, E.Klark, M.Tomasello, M.Bowerman, R.Berman и др.), чрезвычайно много сделавшие в области изучения детской речи, до сих пор не могли уделять достаточно внимания такому важному аспекту language acquisition, как освоение морфологии. Значительная часть исследований, осуществляемых на Западе, до сих пор выполнялась преимущественно на материале английского языка, обладающего сравнительно небогатой морфологией и скудным запасом словообразовательных моделей.

**Цель статьи:** описать на материале русского языка особенности отношений у детей между единицами формирующегося лексикона и моделями словоизменений, которые они осваивают.

**Изложение основного материала.** Думается, что обстоятельством, препятствующим получению быстрого результата в сфере лингвистики детской речи, является сама по себе многофакторность данного процесса, связанная с необходимостью учета психофизиологических особенностей личности как самого ребенка, так и тех, кто общается с ним, характера речевого инпута и от ряда других причин, которые не являются к настоящему времени достаточно изученными. Не вызывает сомнения чрезвычайное многообразие индивидуальных стратегий, для изучения которых необходимы исследования не только экспериментального (что особенно затруднительно применительно к ранним этапам), но прежде всего лонгитюдного характера, основанные на длительном наблюдении за детьми. Ясно также, что о характеристиках языковой системы человека следует судить не только и не столько по продуцируемой им речи, но и по тому, как он воспринимает речь других, т.е. необходимо учитывать не только production, но и comprehension. Применительно к детям раннего возраста различие между тем и другим может быть особенно велико. Известно, например, что к тому моменту, когда ребенок оказывается в состоянии произнести свое первое слово, он уже понимает не менее 50 слов. Подобная ситуация наблюдается и в освоении грамматических моделей. Исследовать же comprehension можно лишь экспериментальным способом, причем отнюдь не все компоненты языковой способности такому исследованию поддаются.

Конструируя язык, ребенок опирается на речевую продукцию взрослых, которые его окружают. Именно в этой речевой продукции (инпуте) воплощена та грамматическая система, которую необходимо освоить, точнее – сконструировать каждому самостоятельно. Вот этот странный тезис – необходимость создать *самому*, но при этом нечто такое, что *совпало бы с тем*, что уже имеется в общем употреблении, и составляет сущность данного процесса, его, так сказать, основную интригу и определяет огромную роль речевой среды, интеракций с взрослым, тактики взрослого партнера по коммуникации. Сейчас уже хорошо известно, что речь взрослого,

обращенная к ребенку раннего возраста, носит откровенно лингводидактический характер, хотя взрослый часто и не подозревает об этом. Это проявляется и в характере самого речевого материала, и в способах его «предъявления» ребенку, и в реакциях на речевую продукцию самого ребенка (повторы, переспросы, поощрения и т.п.). При этом роль речевого инпута не становится менее важной после того, как основы языковой системы ребенка оказываются сконструированными. Речевая среда продолжает играть огромную роль в течение всего периода детства и отрочества, поскольку в ней воплощен тот эталон родного языка, к освоению которого стремится ребенок, поэтому ребенок (сознательно, а чаще – бессознательно) сопоставляет каждый элемент конструируемого им здания с тем, что уже имеется в языке системы взрослых. Именно вследствие этого сопоставления (и, как правило, без прямых исправлений, осуществляемых взрослыми) со временем исчезают детские речевые инновации, о которых и идет речь в нашем исследовании. Происходит блокирование не соответствующих языковой норме единиц<sup>1</sup>, приводящее к тому, что детская языковая система со всеми ее компонентами (фонологическим, лексическим, морфологическим, синтаксическим) все больше сближается с языковой системой взрослых и в определенный момент перестает от последней отличаться.

Очевидно, в самом общем виде постижение человеком грамматики можно представить как смену неких временных (промежуточных) языковых систем, конструируемых им самостоятельно, которые, с одной стороны, строго индивидуальны, поскольку зависят от психофизиологических особенностей личности, характера инпута и ряда других факторов, но вместе с тем содержат некоторые общие черты, отражающие: (1) базовые стратегии освоения Языка – такие, например, как генерализация (приводящая в ряде случаев к сверхгенерализации), симплификация и некоторые другие; (2)

---

<sup>1</sup> Современные западные специалисты в последнее время употребляют для описания данного процесса термины blocking или preemption.

важнейшие характеристики постигаемого языка, в первую очередь – соотношение в нем уровня системы и уровня нормы, наличия вариативности языковых правил и пр.

Несколько слов о названных выше стратегиях двух стратегиях (генерализации и симплификации). Обе они имеют место при освоении как первого, так и второго языка, но удельный вес их в этих случаях различен – так, симплификация играет большую роль при освоении второго языка и почти незаметна при усвоении первого. Она проявляется в частности в том, что на начальных стадиях освоения второго для него языка (по сути дела, конструировании вторичной языковой системы, осуществляемом им столь же самостоятельно, что и при конструировании первичной языковой системы)<sup>2</sup> человек вынужден игнорировать ряд сложных для него морфологических категорий и связанных с ними языковых правил, как бы упрощая грамматику. Что касается русского языка, то он для инофона первоначально предстает как бы лишенным категорий рода и падежа существительных, а также вида глагола – падежные и родовые формы зачастую выбираются произвольно, иногда наблюдается тенденция к преобладанию одной из форм, являющейся в том или ином отношении базовой (как, например, формы именительного падежа существительных). При освоении русского языка как родного эта стадия является необычайно краткой, не всегда даже отмечаемой исследователями; можно даже сказать, что названные выше категории осваиваются достаточно рано и без видимых усилий со стороны взрослых. Осмелимся высказать парадоксальную, на первый взгляд, мысль: освоение самых сложных и зачастую даже не изученных лингвистами до конца языковых правил под силу только маленьким детям. Наши наблюдения подтверждают справедливость слов

---

<sup>2</sup> Сказанное относится в первую очередь к ситуации освоения языка в естественных условиях, путем погружения инофона в новую для него речевую среду. Однако это во многом верно и в случае так наз. учебного двуязычия, которое формируется при обучении в классе, под руководством преподавателя, с помощью учебника. И в этом случае человек, приобретающий второй язык, конструирует новую языковую систему самостоятельно в соответствии со своими возможностями и потребностями, ибо, по справедливому замечанию А.А.Залевской и И.Л. Медведевой, язык представляет собой «живое знание», то, что «преподаватель не может «передать», а может только помочь построить».

М.И.Черемисиной: «..перенять готовый язык – задача исключительно сложная. Настолько сложная, что она, по-видимому, посильна только новорожденному ребенку. Приходится допустить, что интеллект новорожденного настолько активен, а инстинктивная, генетически заложенная интенция к постижению речи настолько сильна, что он оказывается в состоянии совершить невозможное. Так же, как травинка, которая вздыбливает и пробивает асфальт» [Черемисина: 62].

Что же касается того, что общие черты в языковых системах разных детей обусловлены особенностями самого осваиваемого языка, то последнее обстоятельство всегда привлекало к детской речи внимание лингвистов, поскольку самый порядок освоения языковых единиц и категорий, а также несомненное отличие последних от имеющихся в общем употреблении, позволяло познать особенности постигаемого (=конструируемого) ребенком языка, в частности разграничить в языковых категориях центр и периферию, выявить прототипическое и непрототипическое, познать природу и иерархию языковых правил, управляющих речевой деятельностью человека, пользующегося данным языком. Особенно много внимания уделяли этому такие крупнейшие лингвисты, как В.А.Богородицкий, И.А.Бодуэн де Куртене и Л.В.Щерба. А.Н.Гвоздев, которого по праву можно считать основоположником отечественной лингвистики детской речи, посвятил этому обстоятельству особую статью, которая имеет знаменательное название «Значение изучения детского языка для языкознания». Заметим, однако, что это удивительное и важное для теоретической лингвистики свойство детской речи – служить своего рода зеркалом, в котором отражается «взрослый» язык, в особенности – языковые правила, в том числе и такие, которые не под силу сформулировать опытному носителю языка, становится ей присущим лишь с того момента, когда в речи ребенка появляется так наз. продуктивность, т.е. способность самостоятельно создавать и комбинировать языковые единицы. Можно говорить о продуктивности, по крайней мере, применительно к трем областям формирующейся языковой системы:

словоизменению, словообразованию и синтаксису простого и сложного предложения. До начала данного периода в речевой продукции ребенка могут фигурировать лишь застывшие (frozen) единицы (словоформы, словосочетания и даже отдельные предложения), которые в отдельных случаях могут употребляться функционально точно, в других же – противоречить принятым языковым правилам.

Суть современного подхода, имеющего глубокие корни в отечественной традиции, восходящей к Л.С.Выготскому, А.Р.Лурия, С.Д.Кацнельсону, заключается в убеждении, что ребенок осваивает язык «с чистого листа», постепенно, начиная с более конкретных языковых структур, связанных с определенными, очень немногочисленными языковыми единицами (словами, словоформами, словосочетаниями), передвигаясь затем к более абстрактным языковым структурам и правилам их использования и создания.

Существует проблема применения идей конструктивизма к языкам флективно-фузионного строя. Задача конструирования каждым ребенком собственной языковой системы становится в данной области неизмеримо более сложной, поскольку словоизменительные и словообразовательные правила образуют в таких языках сложную, иерархически организованную структуру, изобилующую исключениями, запретами, лакунами всякого рода. Невольно вспоминаются мудрые фразы К.И.Чуковского, который всю жизнь собирал и анализировал разнообразные факты детской речи: «Ребенок не виноват, что в грамматике не соблюдается строгая логика»; «Мы кажемся детям законодателями, нарушающими собственные законы» и т.д. Кроме того, степень вариативности в конструировании каждым ребенком собственной языковой системы неизмеримо возрастает, когда речь идет о флективных языках типа русского. Обнаруживаются серьезные трудности, с которыми встречается исследователь – необходим огромный объем эмпирического материала для того, чтобы иметь возможность сделать сколько-нибудь серьезные обобщения, разграничить некие общие



закономерности освоения языка и индивидуальные варианты языкового развития каждого ребенка. Объективно существует проблема неравномерности развития разных компонентов языковой способности (фонологического, лексического, морфологического, синтаксического) – один ребенок скорее других продвигается в области накопления лексических единиц, но при этом в течение достаточно длительного периода не ощущает необходимости в нормативной морфологической маркировке лексем и конструировании сколько-нибудь объемного высказывания, другой особенно чувствителен к способам морфологической маркировки элементов, но при этом также не торопится конструировать фразы, третий проявляет медлительность как в первой, так и во второй области, но при этом достаточно уверенно строит развернутые высказывания, привлекая для выражения своей мысли жесты, вокализации и компенсируя таким образом бедность словаря, и т.д.

Особенно интересен вопрос о том, как соотносятся единицы формирующегося лексикона с находящимися также в процессе освоения словоизменительными моделями. В каждой словоформе, представленной в инпуте, лексическое спаяно с грамматическим, и требуется определенная работа сознания, чтобы расчленивать то и другое, выявив в каждой словоформе ее лексическую и грамматическую составляющие. В процессе восприятия ребенком речи взрослого осуществляется сегментация языкового потока, отождествление каждого из вычленяемых элементов с тем, что имеется уже в лексиконе и в «грамматиконе» (применительно к языкам флективного типа лучше, возможно, говорить об «инфлектиконе»). И лексикон, и «инфлектикон» должны быть определенным образом упорядочены. Способ упорядочения «инфлектикона» – выработка парадигм существительных, глаголов, прилагательных со всей их формальной вариативностью. До тех пор, пока парадигмы основных частей речи не освоены, нельзя говорить о том, что те или иные языковые единицы, входящие в детский лексикон, могут иметь частеречный статус. Свидетельством освоения считается, во-

первых, появление противопоставленных форм одного и того же слова (в концепции В.Дресслера именуемое созданием минипарадигм), во-вторых, появление одноименных граммем, относящихся к разным лексемам (в терминологии В.Дресслера – возникает lexical diversity). Не менее существенным обстоятельством, говорящим о том, что ребенок уже вступил в стадию продуктивности, освоив основы морфологии родного языка, является появление в его речи формообразовательных инноваций, т.е. самостоятельно сконструированных детьми морфемных сочетаний, которые отсутствуют в общем употреблении («ушов», «рисули», «котенки», «в роту», «плакаешь» и т.п. Приблизительно в то же время в речи детей фиксируются и первые самостоятельно сконструированные слова (словообразовательные инновации), созданные по простым и морфонологически прозрачным словообразовательным моделям.

Значительная часть детей, осваивающих русский язык в качестве родного, оказывается в состоянии освоить основы «инфлектикона» к началу третьего года жизни. При этом в течение ряда месяцев и даже лет в дальнейшем происходит процесс освоения вариантов словоизменения, связанных с теми или иными семантическими или формальными особенностями лексемы. Так, например, освоив шестичленную систему падежных форм и научившись верно выбирать нужный падеж в соответствии с требуемым смыслом, дети могут в течение длительного времени испытывать затруднения, связанные с необходимостью выбора нужной флексии в соответствии с типом склонения. Однако удивительно, что даже на самых ранних этапах освоения языка ошибок в выборе падежной флексии все же гораздо меньше, чем могло бы быть, если иметь в виду все сложности и противоречия, наблюдаемые в языке – ребенок отнюдь не в каждом случае попадает в расставленные языком ловушки, а многие из них умудряется обходить стороной.

**Выводы.** Если не принимать всерьез идею о врожденности языкового знания, остается предположить, что дети наделены способностью либо

извлекать словоформу из инпута целиком, причем каким-то образом осознавая (а скорее – чувствуя ) при этом ее семантику, либо чрезвычайно быстро устанавливая связь между флексиями одного и того же типа склонения, что кажется практически менее вероятным. Очевидно, период самостоятельного конструирования падежных словоформ предшествует период осмысления функций падежей и падежных словоформ как целостных единиц.

Кроме того, совершенно неоспоримым свидетельством того, что ребенок в состоянии построить слово или словоформу самостоятельно, является появление в его речи языковых единиц, которые отсутствуют в языке взрослых, т.е. речевых инноваций словообразовательного или формообразовательного характера.

### **Литература**

1. Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика. Сб.статей. – М., 1984.
2. Черемисина М.И. Язык и наука о языке. – Новосибирск, 2002.
3. Щерба Л.В. Очередные проблемы языкознания // Л.В.Щерба. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.
4. Tomasello M. Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition. – Cambridge, Massachusetts and London, 2003.