ББК 81я73
Ц32

Цейтлин С.Н.
Ц32 Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений. — М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 240 с.
ISBN 5-691-00527-8.

В пособии рассматривается процесс освоения ребенком родного (русского) языка: звуковой стороны речи, морфологических категорий, синтаксических конструкций, формирование словаря. Уделено внимание особенностям письма, объясняются закономерности орфографических ошибок у детей. Автор придерживается «конструктивистского» подхода к проблеме освоения языка, т. е. полагает, что ребенок строит собственную языковую систему на основе речевых образцов, которые получает от взрослых. Поэтому большое место в пособии отводится проблеме качественного уровня речи взрослых (прежде всего, речи матери), а также закономерностям усвоения языковых норм и правил (от общих — к частным, от частных — к единичным исключениям).

Учебное пособие адресовано студентам филологических, дошкольных, дефектологических факультетов высших учебных заведений. Представит интерес для лингвистов, психологов, логопедов, учителей, работников дошкольных учреждений, а также родителей.

ББК 81я73

© Цейтлин С.Н., 2000
© «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2000 ©
Серийное оформление обложки.
«Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2000

ISBN 5-691-00527-8

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ 5
ЛИНГВИСТИКА ДЕТСКОЙ РЕЧИ 7
ЯЗЫКОВЫЕ ПРАВИЛА И ИХ УСВОЕНИЕ ДЕТЬМИ 9
ДЕТСКИЙ ЛЕПЕТ 15
ЯЗЫК ЖЕСТОВ 21
КАК МАТЬ ГОВОРИТ СО СВОИМ РЕБЕНКОМ 24
ИМИТАЦИЯ И ЕЕ РОЛЬ В УСВОЕНИИ ЯЗЫКА 35
РАЗНЫЕ ПУТИ ОСВОЕНИЯ ЯЗЫКА 42
НАЧАЛЬНЫЙ ДЕТСКИЙ ЛЕКСИКОН 48
ОВЛАДЕНИЕ ЗВУКОВОЙ ОСНОВОЙ РЕЧИ 66
УСВОЕНИЕ МОРФОЛОГИИ 82
УСВОЕНИЕ КАТЕГОРИИ ЧИСЛА 92
ОВЛАДЕНИЕ ПАДЕЖАМИ 98
СКЛОНЕНИЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ 104
УСВОЕНИЕ КАТЕГОРИИ РОДА 115
ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ В РЕЧИ РЕБЕНКА 122
УСВОЕНИЕ КАТЕГОРИИ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ 132
ОБРАЗОВАНИЕ ГЛАГОЛЬНЫХ ФОРМ 138
УСВОЕНИЕ ГЛАГОЛЬНОГО ВИДА 148
УСВОЕНИЕ ВОЗВРАТНЫХ ГЛАГОЛОВ 152
УСВОЕНИЕ КАУЗАТИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ 156
О «ЛЕПЫХ НЕЛЕПИЦАХ» 159
ВИДЫ ИННОВАЦИЙ 164
КОНСТРУИРОВАНИЕ НОВЫХ СЛОВ 167
«ДЕТСКАЯ ЭТИМОЛОГИЯ» 178
РАСШИРЕНИЕ И СУЖЕНИЕ ЗНАЧЕНИЙ СЛОВ 184
СЛОВЕСНЫЕ ЗАМЕНЫ ..... iss

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПРОИЗВОДНЫХ СЛОВ.....192
УСВОЕНИЕ ПЕРЕНОСНЫХ ЗНАЧЕНИЙ СЛОВ 198
ОВЛАДЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЕЙ.....203
ОВЛАДЕНИЕ СИНТАКСИЧЕСКИМИ КОНСТРУКЦИЯМИ ....
209
МАЛЕНЬКИЕ ЛИНГВИСТЫ..... 220
ПЕРЕКОНСТРУИРОВАНИЕ ТЕКСТОВ 227
УСВОЕНИЕ ГРАМОТЫ..... , ... 231
ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... 233
ЛИТЕРАТУРА..... 235

Памяти Корнея Ивановича Чуковского

ПРЕДИСЛОВИЕ

Книга посвящена светлой памяти К.И.Чуковского. В свое время именно ему удалось привлечь внимание многих к этому удивительному феномену, каким является речь ребенка. Он многое увидел в ней с необычайной прозорливостью и сумел рассказать об этом простыми и мудрыми словами. Ему удалось вовлечь сотни людей в увлекательнейшее занятие — коллекционирование детских высказываний. Каждое из изданий «От двух до пяти» вмещало в себя все новый и новый материал, присылаемый ему мамами и папами, дедушками и бабушками малышей.

Многие благодаря ему научились лучше слышать своих детей. Лишь небольшую часть присылаемого мог он поместить в своей книге. Мне довелось работать в его архиве, который хранится в настоящее время в Российской государственной библиотеке им. В.И.Ленина. Кое-какой материал, не опубликованный по тем или иным причинам К.И.Чуковским, можно найти в этой книге. Так что пусть не удивляется тот, кто обнаружит в ней какое-нибудь из детских своих изречений, которое было в свое время послано его родителями К.И.Чуковскому.

И собственная моя коллекциям, собираемая в течение 30 с лишним лет, вмещает уже многие тысячи фактов. При этом это все равно лишь ничтожная часть всего, что изобретено детьми. Говоря так, я имею в виду прежде всего детские инновации («детские речения», как их называл К.И.Чуковский, которые оказываются, по его словам, «порою даже правильнее наших»). Имеет огромную теоретическую и практическую ценность ежедневно фиксируемая и отражающая рост и развитие ребенка обычная речь — вне зависимости от того, есть в ней смешные несуразности или нет.

Именно о том, как ребенок входит в свой родной язык, какие трудности ждут его на этом пути, — книга, предлагаемая вашему вниманию.

Курс детской речи читается в ряде учебных заведений, а учебника до сих пор нет. Знание особенностей речи ребенка нужно не только лингвисту, но и психологу, педагогу, логопеду. Как определить, имеются или нет отклонения в речевом развитии ребенка, если не знаешь, каким считается нормальное речевое развитие на каждом возрастном этапе? Как правильно совершенствовать речь детей? Об этом и расскажет книга.

Несколько слов о структуре пособия. Оно подразделяется на главы в соответствии с обсуждаемыми лингвистическими проблемами. Главы различны по объему и числу фактов, привлекаемых для анализа. Все примеры, приведенные в книге, извлечены из документальных записей спонтанной Детской речи. Большая часть этого материала представляет извлечения из собственной коллекции автора, некоторая часть (около 7—8 %) из архива К.И.Чуковского.

Хотелось бы выразить благодарность всем, кто так или иначе способствовал выходу в свет этой книги.

Это студенты разных поколений, которые учились на факультетах русского языка и литературы, дефектологическом, факультете дошкольного вос-

питания РГПУ им.А.И.Герцена и проявляли живой интерес к лингвистике детской речи. Особая благодарность тем, кто вел наблюдения за речью своего ребенка или других детей и делился со мной этими наблюдениями. Некоторые из них были членами кружка детской речи, другие работали в спецсеминарах, писали курсовые или дипломные работы. Вот их имена: М.И.Абабкова, Н.А.Вернадская, Е.Воловельская, А.Дубинина-Подобед, Е.Машковцева, С.Алексеева, Т.Богина, М.Земляная, М.Коршунова, Т.В.Пранова, О.Бойкова, Е.Семенова, К.А.Плюхина, Н.В.Савостеенко, Т.А.Фильченкова, М.Багдасарян, Е.Петрунина.

Благодарю читателей журналов «Наука и жизнь», «Русская речь», «Русский язык в школе», «Семья и школа», которые откликнулись на мои первые публикации по детской речи и прислали свои записи.

Благодарю своих коллег-лингвистов, поделившихся со мной наблюдениями за речью своих детей.

Только коллективными усилиями можно добиться успехов в таком трудном деле, каким является изучение речи ребенка.

Особая благодарность — сотрудникам Управления дошкольного воспитания Министерства образования России, которые инициировали эту работу и поддерживали на всех ее стадиях, а также г-ну Джорджу Соросу, финансовая поддержка которого способствовала работе над первым вариантом этой книги. Этот вариант книги («Язык и ребенок») был написан в 1995 г., но из-за ряда причин не был в то время издан.

ЛИНГВИСТИКА ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Лингвистика детской речи — наука и молодая, и древняя одновременно. Интерес к тому, как ребенок говорит, не ослабевает в течение столетий. Особенно он усилился в середине XIX в. Конец XIX — первая половина XX в. — период «дневниковых штудий». Известный философ, психолог и историк Ипполит Тэн записывал речь своей маленькой дочери. Эти записи появились в журнале «Mind» в 1877 г., что побудило Чарльза Дарвина опубликовать в следующем номере того же журнала (фрагменты своего дневника, который он вел четырьмя десятилетиями раньше, фиксируя речь и коммуникативное поведение маленького сына. В историю вошел также маленький Аксель, речевое поведение которого внимательно анализировал его отец, немецкий физиолог Вильям Прейер. (Заметим,что первыми в данной области проявили себя отцы, а не матери. Правда, впоследствии женщины перехватили инициативу, особенно в России.)

Одним из капитальных трудов, созданных на рубеже веков, была книга Клары и Вильгельма Штернов «Die Kindersprache», основанная на дневниковых записях их детей Гильды и Гюнтера. Четырехтомный труд Вернера Леопольда «Речевое развитие ребенка-билингва» увидел свет в 30—40-х годах XX в.; четвертый том представляет собой дневниковые записи речи детей, Леопольд первым проанализировал современные ему и предшествующие исследования детской речи. В его книге приведены детальные записи речи его дочери Гиль-дегард. Известен французский дневник Грегуара. Подробнейшие записи речи своих детей вел И.А.Бодуэн де Куртене, выдающийся лингвист, одним из первых оценивший значимость этого материала для теоретической лингвистики. Интенсивные дневниковые записи велись в 60-х годах в Кракове под руководством профессора Шумана.

Дневниковые записи речи русских детей также ведутся уже дав-" но. Взрыв интереса к изучению речи ребенка в России произошел в 20-е годы XX в., главным образом благодаря усилиям Н. А. Рыбникова. Ему удалось собрать и издать разрозненные дневниковые записи родителей, а также провести серьезные исследования в области детской речи.

Капитальным русским исследованием является дневник А.Н. Гвоздева, который фиксировал речь своего сына Жени, сопровождая записи лингвистическими комментариями. Лингвистика детской речи в нашей стране в течение ряда десятилетий базировалась на этих наблюдениях. Сам дневник был опубликован в 1981 г., но все знаменитые работы А.Н.Гвоздева по детской речи построены именно на этом материале, и потому он был давно известен психологам, лингвистам, педагогам, логопедам. В конце 20-х годов начался период «кросс-секционных штудий», который сменил период

«одиночного» лонгитюда, основанного на дневниковой фиксации речи одного ребенка. Сопоставление образцов речи разных детей допускало использование разнообразных статистических методов; стало возможным проведение заранее спланированных экспериментов, позволяющих направлять речевую деятельность ребенка в нужную для исследователя сторону.

С начала 60-х годов ведет свой отсчет эпоха «лонгитюдных срезовых штудий», которая представляет собой некий синтез методологических достижений двух предшествующих периодов. На смену дневникам пришли документальные записи фрагментов речи ребенка, записываемой с заранее назначенными временными интервалами. Это тоже был лонгитюд, но в нем уже не было фрагментарности и случайности записей, свойственных дневникам.

Создание компьютерных систем, обеспечивающих запись, расшифровку, кодировку и автоматический анализ фактов детской речи, способствовало превращению лингвистики детской речи в одну из перспективных и передовых лингвистических дисциплин. Самая известная из компьютерных систем, разработанная американскими учеными К.Сноу и Б.Мак-Винни, носит название CHILDES, что расшифровывается как Child Language Exchange System. Существует пакет программ, позволяющий проводить автоматический анализ текста. Многие программы хорошо работают и на русском материале. Благодаря усилиям американских ученых создан международный банк данных детской речи, в котором впервые появились фрагменты речи русского ребенка Вари Протасовой.

Западные специалисты в области детской речи обогнали нас в технике сбора материала, в разработке экспериментов и более всего—в решении проблем, связанных с автоматическим анализом полученного материала.

Однако сильной стороной отечественной науки по детской речи является надежная теоретическая база. Работы Л.С.Выготского, А.Р.Лурия, Н.Х.Швачкина, А.Н.Гвоздева и в наше время популярны во всем мире и широко используются зарубежными исследователями.

Кроме того, отечественные ученые могут основываться на теоретических разработках по анализу «взрослого» языка, которые применимы и к «детскому» материалу. Разнообразие школ и лингвистических концепций, фундаментально разработанный понятийный аппарат, сильная экспериментальная база — все это позволяет исследователю, воспитанному на русских лингвистических традициях, включиться в изучение речи ребенка, имея уже значительный «начальный капитал».

В последние десятилетия изучением речи ребенка в нашей стране плодотворно занимаются А.М.Шахнарович, Е.С.Кубрякова, Е И.Исенина, Е.Ю.Протасова, В.К.Харченко и многие, многие другие. Большой вклад в изучение речи ребенка внесен ныне покойными Н.ИЛепской и И.Н.Гореловым. Эти замечательные ученые ушли из жизни в период, когда готовилась к печати эта книга.

Укрепилось международное сотрудничество в области исследования детской речи, главным образом благодаря усилиям Международной Ассоциации по изучению детской речи (IASCL), объединяющей ученых из разных стран.

Однако подлинный расцвет этой науки еще впереди.

ЯЗЫКОВЫЕ ПРАВИЛА И ИХ УСВОЕНИЕ ДЕТЬМИ

Чтобы начать говорить, необходимо овладеть языком как устройством, обеспечивающим восприятие и порождение речи. С точки зрения своей организации язык представляет собой совокупность языковых единиц разного ранга (звуков, морфем, слов, предложений), а также правил их конструирования и употребления. Речевая деятельность есть особый вид деятельности, совокупность действий по порождению и восприятию речи. Она включает перевод определенного содержания в текст (при говорении) и извлечение содержания из текста (при слушании), а также процессы, связанные с производством новых единиц (особый вид деятельности, получившей в последнее время название «лингвокреативной).

Чтобы начать говорить на определенном языке, нужно овладеть арсеналом языковых единиц, созданным предшествующими поколениями, а также усвоить правила их использования в речевой деятельности. Правила использования языковых единиц иногда называют «грамматикой». Такое толкование термина «грамматика» предложил в свое время академик Л.В.Щерба, который утверждал, что грамматика есть не что иное, как сборник правил речевого поведения. Однако для речевого поведения, принятого в обществе, необходимо знать также правила выбора и употребления лексических единиц, правила звукового оформления речи, что уже не входит в компетенцию традиционной грамматики, подразделяемой на синтаксис и морфологию. Существуют правила фонетические (например, «конечный звонкий согласный заменяй парным ему глухим» или «произноси повествовательное предложение с постепенным понижением тона»), правила лексические, регулирующие как выбор нужной единицы, так и возможности ее сочетания с другими, и пр. Велико число грамматических правил, относящихся как к морфологии, так и к синтаксису.

Может ли взрослый человек эти правила сформулировать? В

лучшем случае, если он не очень давно окончил школу, он сможет изложить некоторые правила выбора букв и постановки знаков препинания (т.е. правила правописания). Да и то чаще всего он их уже не вспоминает каждый раз, когда пишет. Что же касается правил употребления лексических единиц, выбора и сочетания звуков, изменения слов и конструирования предложений, то их в школе и не изучают. Более того (некоторых наших читателей это, возможно, удивит), многие из них еще даже не сформулированы лингвистами. Рассказывал ли вам кто-нибудь о том, что слово карий можно употреблять только со словом глаз и больше ни с каким другим? Объясняли ли вам, что нельзя произносить подряд звонкий и глухой, глухой и звонкий согласные? Или что в сочетании звуков СТН нужно выбрасывать средний звук (лестница), а в сочетании ЛНЦ — первый (солнце)! Слышали ли вы, что придаточное предложение, начинающееся словом который, надо непременно ставить после того слова, к которому оно относится? Но вы тем не менее все это и многое другое откуда-то знаете. Это проявляется в том, что вам режут ухо высказывания типа карие волосы или книгу дай маме, которая лежит на столе.

Знание правил — результат вашего собственного речевого опыта. Если судьба не сделала вас лингвистом (мы имеем в виду сейчас не только лингвистов-теоретиков, но и многочисленных лингвистов-практиков, к которым относим всех, чья работа связана непосредственно с речью, т.е. школьных учителей-словесников, логопедов, методистов по развитию речи), вы никогда этих правил и не пытались формулировать. Да и лингвисты, как мы уже говорили, успели сформулировать отнюдь не все — может быть, лишь некоторую, очень небольшую часть этих правил. Откуда же их знает рядовой носитель языка? Это результат его собственной языковой (металингвистической) деятельности, протекающей на бессознательном уровне. Оказывается, каждый из нас постоянно анализирует речь других и свою собственную. У каждого человека имеется представление о том, «что такое хорошо и что такое плохо» в языке. Неправильные обороты и конструкции, не соответствующие норме сочетания звуков, просто режут ухо, а происходит это потому, что ухо уже настроено на определенный образец. Мы часто ощущаем, что кто-то говорит неправильно, но сформулировать правило, которое при этом нарушается, можем лишь в редких случаях. Все это происходит потому, что практическое овладение правилами и способность их формулировать — отнюдь не одно и то же. Как говорит известный американский специалист по проблемам детской речи С.Эрвин-Трипп, «чтобы стать носителем языка... нужно выучить правила... То есть нужно научиться вести себя так, как будто ты знаешь эти правила».

При овладении родным языком в естественных условиях все эти правила усваиваются ребенком самостоятельно. Помощь взрослого заключается в большинстве случаев лишь в том, что он в повседневном общении с ребенком поставляет речевой материал, из которого ребенок может черпать необходимую для него информацию. Другое дело — иностранец, овладевающий чужим для него языком. Вот тут приходится зачастую формулировать правила, например: «Если хотите показать уважение к своему собеседнику, обращайтесь к нему на «вы»; «Слово ножницы может обозначать как один предмет, так и множество таких предметов»; «Слово окно склоняется, а слово метро — нет» и др. Число правил так велико, что для их перечисления не хватило бы, пожалуй, этой книжки. Особенно велико число правил конструирования речевых единиц. Ведь мы не заучиваем весь набор предложений и словосочетаний (это было бы практически невозможно), но конструируем их каждый раз самостоятельно, руководствуясь некоторыми правилами. Даже формы слов мы строим самостоятельно, используя известные нам правила сочетания основы и формообразующих аффиксов.

Итак, не подлежит сомнению, что овладеть языком — это значит усвоить не только элементы языковых единиц, но также правила их создания и употребления. А чтобы познать эти правила, нужно все время совершать бессознательную (а иногда и в какой-то степени сознательную) работу по анализу, систематизации языковых фактов. Получается, что ребенок в какой-то степени должен быть уподоблен лингвисту, перед которым стоит подобная задача. Только лингвист должен уметь сформулировать результаты работы с использованием имеющегося в его распоряжении понятийного аппарата. Об этом писал, в частности, академик Л.В.Щерба: «...Работа каждого неофита данного коллектива, усваивающего себе язык этого коллектива, т.е. строящего у себя речевую систему на основании языкового материала этого коллектива (ибо никаких других источников у него не имеется), совершенно тождественна работе ученого исследователя, выводящего из такого же языкового материала данного коллектива его языковую систему, только одна протекает бессознательно, другая — сознательно»*. Ребенок поставлен перед необходимостью добывать язык из речи, другого пути овладения языком просто не существует. При этом добываемый мате-

Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. — Л., 1974. — С. 35.

риал (как сами языковые единицы, так и правила их использования и конструирования) должен быть определенным образом упорядочен, поскольку «речевая организация человека никак не может просто равняться сумме речевого опыта..., а должна быть какой-то своеобразной переработкой этого опыта»*. Интуитивный, неосознанный характер этой деятельности не снижает ее огромной ценности.

Однако правила, добываемые ребенком из речи взрослых, не вполне тождественны тем правилам, которые управляют речевой деятельностью взрослых. Если бы подобное тождество наблюдалось, то не было бы почвы для детских инноваций типа ИСКАЮ, УШОВ, ПОБЕДЮ и т.п. Нормативная грамматика исключает подобные формы; детская грамматика, напротив, их порождает. Значит, несмотря на то, что нормативная грамматика является прототипом детской, различие между той и другой существует и должно быть выявлено. Особенности детской речи во многом обусловлены способностями ребенка к анализу речи взрослых, а именно тем, что он конкретно в состоянии извлекать из воспринимаемой им речи взрослых в плане ее грамматической, лексической, фонетической и другой организации.

Независимо от индивидуальных различий между детьми, независимо от речевой среды, в которой они воспитываются, независимо даже от особенностей постигаемого ими языка, общая стратегия усвоения языковых правил является для всех единой: сначала постигаются самые основные, глубинные модели языка и основанные на них языковые правила. «Правила, предназначенные для широких классов явлений, формируются раньше, чем правила, относящиеся к подклассам: общие правила усваиваются раньше, чем частные правила», — пишет известный американский исследователь детской речи Дэн Слобин**.

Эта общая тенденция, которую Дэн Слобин справедливо отнес к разряду языковых универсалий, имеет глубокие корни. Фактически ту же важнейшую особенность стратегии овладения языком имел в виду Э.Косериу, который писал, основываясь на предлагаемом им разграничении понятий система — норма: «...с точки зрения языковых навыков постоянно наблюдается несоответствие между знанием системы и знанием нормы. Знание нормы означает более высокую степень культуры, поскольку она предполагает осведомленность не только о возможном, о том, как можно сказать на данном

* Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. — Л., 1974. — С. 25. ** Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика. — М., 1984. — С.190—191.

языке, но также и о том, что действительно говорится и говорилось, т е о традиционной реализации. Система заучивается гораздо раньше, чем норма: прежде чем узнать традиционные реализации для каждого частного случая, ребенок узнает систему «возможностей», чем объясняются его частые «системные» образования, противоречащие норме и постоянно исправляемые взрослыми»*. Эти системные или, что фактически одно и то же, сконструированные по общим (без учета частных) правилам образования и составляют главный корпус детских речевых инноваций, о которых мы будем много говорить в нашей книге. Если в нашем взрослом языке речевой факт порождается следующим образом: система—>норма-»речь, то у детей его порождение происходит более простым способом: систе-ма_»речь. Поэтому анализ детских инноваций помогает пролить свет на разного рода сложные отношения между системой и нормой в современном языке и имеет большое значение для теоретической лингвистики.

Возможности системы, не использованные языковой традицией, обусловливают существование на уровне языковой нормы так называемых пустых клеток (лакун), о которых подробнее мы расскажем дальше.

Говоря о триаде «система — норма — речь», мы несколько упрощаем реальное положение дел. На самом деле многоуровневым строением характеризуется как система, так и норма языка. Внутри системы можно выделить ядро, представляющее собой совокупность самых общих, отвлеченных от конкретных репрезентаций языковых правил, и периферию, которая отражает реализацию и одновременно частичное ограничение действия данных правил (совокупность правил меньшей степени обобщенности). Норма также неоднородна: в ней есть более типичное, регулярное, располагающееся на границе с системой, и уникальное, единичное, то, что Сос-сюр образно назвал «лингвистической пылью». Так что реальный путь порождения языковой единицы еще более сложен, чем мы показали выше: ядро системы—^периферия системы—^пограничный с системой участок языковой нормы-»речь.

Между пограничными уровнями располагаются так называемые фильтры, ограничивающие действие модели на более низком уровне.

Фильтры могут быть фонетическими (например, запрет на образование форм деепричастий от глаголов с односложными основами типа мять, жать или невозможность образования кратких форм от прилагательных с основами на мягкие согласные типа синий), фор-

* Косериу Э. Синхрония, диахрония и история // Новое в лингвистике. — М., 1963. - Вып. III. - С. 237.

мально-структурными (например, запрет на образование сравнительной степени прилагательных с суффиксом -СК типа дружеский), лексико-семантическими (например, невозможность образования прилагательных с помощью суффиксов -ОВАТ/-ЕВАТ от производящих, обозначающих положительные качества: ср. наличие прилагательного глуповатый и отсутствие умноватый). Есть запреты совершенно немотивированные. В этих случаях человеку, овладевающему языком, необходимо просто автоматически запоминать, что к таким-то словам данное правило не применяется.

В речевой деятельности детей система фильтров до определенного времени отсутствует. Из-за этого оказываются заполненными языковые лакуны, как абсолютные (соответствующие единицы в нормативном языке отсутствуют вообще), так и относительные (соответствующие единицы имеются, но образованы несколько иным способом).

Усвоение языка может быть представлено как овладение правилами перехода от ядра системы к речи, усвоение сферы применения правил с учетом разного рода фильтров и ограничений.

Приведем в качестве примера, иллюстрирующего различия между детской и взрослой грамматикой, правила соотношения глагольных формообразующих основ. У русского глагола, как известно, две основы: оканчивающаяся на гласный звук (открытая) и оканчивающаяся на согласный (закрытая). Первую называют также основой инфинитива, а вторую — основой настоящего времени. На глубинном уровне системы действует общее правило: открытая основа может быть превращена в закрытую путем прибавления к ней звука/. В соответствии с этим правилом скоординированы основы большей части глаголов русского языка. На поверхностном уровне системы имеется фильтр, который можно назвать фонетическим: он ограничивает действие указанного правила основами на -А и -Е; что же касается основ на -И,-Ы,-О,-У, то они закрываются иным способом — путем отбрасывания конечного гласного (ср. читать — читаю, болеть — болею, но пилить — пилю, мыть — мою, бороться — борюсь). Таким образом, для определения способов корреляции основ необходимо учитывать последний гласный звук основы инфинитива. Ограничение данного рода еще не выработано в практической грамматике ребенка в возрасте двух-трех лет, фонетический фильтр при порождении глагольной формы не срабатывает, и могут быть образованы формы по общему, «глубинному» правилу: «МЫСПАПОЙБОРОЕМСЯ», «Что ты там делаешь?» - «МЫЮСЬ». «Завернуть куклу?» — «ЗАВЕРНУЙ». Во всех этих случаях дети переходят от открытой основы к закрытой, используя/.

Глаголы с конечными гласными -А и -Е в нормативном языке минуют этот фильтр, но часть из них застревает на следующем, ко-

торый можно назвать формально-структурным. Действие этого фильтра заключается в отсеивании глаголов с суффиксами -ОВ/-ЕВ, предшествующими -А. У них иной способ корреляции основ: кроме прибавления/, следует произвести замену -ОВ/-ЕВ на -У; танцевать - таниую, горевать — горюю. И здесь — богатейшая почва для возникновения детских, не соответствующих норме ^окказиональных) форм. Не зная данного правила, относящегося к поверхностному уровню системы, дети образуют форму по основному правилу, в результате чего возникают формы ТАНЦЕВАЮ, ГОРЕВАЮ.

Наконец, большая группа частотных глаголов, минуя указанные выше фильтры, застревает на следующем, который выше мы назвали «списочным». Используя понятие «списочный фильтр», мы хотим подчеркнуть, что слова, на которые распространяется определенная закономерность, вернее, ограничение действия более глубинного правила, не обладают ни фонетической, ни формально-структурной, ни семантической общностью, которая позволила бы объединить их в какой-нибудь единый разряд. Человек, усваивающий русский язык, вынужден запоминать их списком. Этот фильтр целиком относится к уровню языковой нормы. Естественно, что в течение довольно длительного времени подобные списки находятся вне языковой компетенции ребенка. Отсюда фразы типа: ВСЮДУ ИСКАЮ, НИГДЕ НЕ НАЙДУ; СПЕЙ МНЕ ПЕСЕНКУ; ЧТО ТЫ ТАМ ВСЕ ПЛАКАЕШЬ? и т.п. Подробнее о механизме корреляции основ в нашей «взрослой» и детской речи см. на с. 141—146.

ДЕТСКИЙ ЛЕПЕТ

Выражение «детский лепет» используется часто в переносном, метафорическом значении, когда говорят о какой-то несвязной, неясной речи, наивных, неубедительных рассуждениях. Что же представляет собой настоящий детский лепет? Можно ли его рассматривать как некий первоначальный язык, с помощью которого ребенок вступает в коммуникацию? Все ли дети проходят эту стадию? Как соотносятся лепет и словесная речь? Какие вообще звуки издает ребенок на первом году жизни?

Крик новорожденного извещает о его появлении на свет. Все дети кричат одинаково. Это врожденная реакция, не зависящая ни от пола ребенка, ни от особенностей языка, который ему предстоит усваивать. Уже на втором-третьем месяце жизни можно различить Два, по крайней мере, типа крика: «голодный» крик и крик, свидетельствующий о боли. Типы крика различаются по составляющим их звукам и ритму. Описать различия трудно, поскольку не выработано специального терминологического аппарата, тем не менее

матери их прекрасно различают. Позже прибавляется крик еще одного типа, функция которого — привлечение внимания взрослого (у ребенка нет никаких неприятностей, он просто требует, чтобы к нему подошли). Этот крик иногда называют ложным, фальшивым, хотя почему бы не признать за ребенком право на внимание взрослого и общение, не связанное с простыми физиологическими потребностями?

Около двух месяцев у ребенка появляются отчетливо артикулируемые звуки и, главное, становится заметно, что он сам получает от них удовольствие. Это гуление, называемое так по сходству со звуками, издаваемыми голубями/ К трем месяцам хуление достигает обычно максимума. Его характер и продолжительность зависят от реакции матери. Если она положительно реагирует на издаваемые ребенком звуки, улыбается в ответ, повторяет их, гуление усиливается, приобретает все более эмоциональный характер. Гуление, не поддерживаемое домашними, постепенно сходит на нет, затухает. Таковы первые диалоги матери и ребенка, первые опыты общения.

' Следующая стадия предречевых вокализаций — лепет. Если гуление включает звуки, напоминающие гласные, то лепет представляет собой сочетания звуков, скорее похожих на комбинации согласный + гласный. Считать издаваемые ребенком звуки гласными и согласными можно только условно. Во-первых, настоящие звуки языка составляют оболочки языковых единицслов и служат для их различения. Здесь же ни о каких словах говорить не приходится, даже в тех случаях, когда есть внешнее подобие (что-то вроде МА-МА или БА-БА), так как звуковые комплексы никак не связаны со смыслом. Звуки, регистрируемые в лепете, весьма далеки от конкретного и строго определенного их набора, свойственного русскому языку. Их неизмеримо больше и характер их различен. Исследователи (В.И.Бельтюков, А.Д.Салахова и др.)*отмечали в лепете ребенка звуки, которые вообще отсутствуют в русском языке, например разного рода носовые, гортанные, придыхательные и т.п.

. Лепетать ребенок начинает в возрасте около полугода, иногда раньше, иногда позже. Сначала он издает короткие вокализации, внешне напоминающие собой сочетания согласный + гласный. Постепенно лепет усложняется по нескольким направлениям. Во-первых, возникают все новые и новые сочетания звуков. Во-вторых, удлиняются звуковые вокализации. Если вначале ребенок произносил один слог, то вскоре появляются цепочки из трех, четырех и более одинаковых слогов. Постепенно слоговые цепочки становятся все более разнообразными — не только с одинаковыми, но и с разнотипными слогами.

Приведем отрывки из известного дневника Н.А.Менчинской, в котором зафиксированы различные стадии и виды лепета:

(0.7.14)*. Отмечается новый факт в развитии речи: многократное повторение одних и тех же звуковых сочетаний, очень ясно произносимых и вполне определенных. На днях он очень часто произносил ге, последние два дня он чаще всего говорит бе. Получаются целые диалоги такого типа: «Скажи папа» — бе, «Скажи баба» — бе. Среди этих «дежурных» словосочетаний проскальзывают иногда и другие: ке, ме, ее.... Первые звуки -губные и нёбные. Лепет «для себя» в наиболее типичном его выражении состоит из менее определенных звуков: он носит протяжный характер, приближаясь к песне.

(0.7.15). Я вела сегодня точный подсчет произносимых слогов в течение двух часов (от 8 до 10 часов утра). Саша произнес за это время бе 32 раза, ее 14 раз, ге 12 раз; бе является «дежурным», ее только начинало преобладать, а ге уже отступало.

(0.7.19). Несколько раз сегодня Саша произносил новое звуковое сочетание га. Явление «дежурства» звуковых сочетаний сегодня и вчера как будто стало наблюдаться реже.

(0.7.24). За последние дни «слогоговорение» резко уменьшилось. Теперь за весь день Саша произносит, вероятно, не больше 20—3,0 слогов. Повторение одних и тех же слогов (подряд один за другим) совсем исчезло. Зато появились некоторые новые слоги: да, пе, ти, ки. За счет уменьшения генетически более ранних звуков е-е-е, у-у-у и неопределенных звуков, связанных с брызганьем слюной.

(0.8.26). Наметился перелом в развитии речи (после длительного периода упадка звукоговорительной деятельности). Недавно Саша внезапно произнес да-да-да. С этих пор стало наблюдаться большое разнообразие в произнесении слогов, причем, как уже показывает это первое да-да-да, изменился характер слогоговорения. Если раньше было односложное ге или ке, то теперь мы имеем многослоговое сочетание, которое «выпаливается» одним дыханием, образуя как бы единый

* Здесь и далее первая цифра обозначает число лет, вторая — число месяцев, третья — число дней.

звуковой комплекс. Вначале, как было отмечено, слоги повторялись многократно, но каждому повторению предшествовала определенная пауза. Кроме да-да-да, Саша стал произносить ке-ке-ке, ки-ки-ки, как-ка, ма-ма, па-па, ба-ба, тя-тя. Иногда в этот комплекс включаются различные звуковые сочетания, например а-га-га, как-ка-я и т.п. Сочетания ма-ма, па-па еще не осмыслены.

Постепенно цепочки звуков в лепете становятся все более разнообразными, они могут представлять сочетания разных слогов. Bt лепете шести-семимесячного ребенка уже можно отметить некое подобие интонации, причем все с большей степенью определенности просматриваются (прослушиваются?) контуры интонационных конструкций, свойственных именно родному языку. Несомненно, это проявление неосознанной имитации речи окружающих, хотя и не прямой, а отсроченной во времени. Известно, что дети уже на первом году жизни проявляют необыкновенную чуткость и восприимчивость к интонационным конструкциям родного языка.

Американскими исследователями в свое время изучались вокализации китайских детей в сопоставлении с американскими. Детям было от 6 до 8 месяцев. И удивительное дело — китайских детей можно было отличить. Они производили только односложные и включающие только гласные вокализации, тогда как американские дети в этом возрасте производили слоги, неоднократно их повторяя. Тут все дело в типологических различиях между языками, которые дети оказываются в состоянии уловить даже в столь раннем возрасте. Когда носителям китайского и английского (в американском варианте) языка давали прослушать записанный на магнитофон лепет китайских и американских детей, они безошибочно могли разграничить «своих» и «чужих», хотя и не могли сформулировать, на что именно они опирались в этом разграничении.

Замечено, что лепечут и глухие дети, только постепенно их лепет затухает и прекращается. По тому, как лепечет ребенок, опытные логопеды могут, как правило, предсказать, как он будет говорить, будут ли у него какие-нибудь проблемы с речью.Чем разнообразнее и выразительнее лепет ребенка, тем меньше оснований для беспокойства относительно его дальнейшего речевого развития.

Играет ли лепет какую-нибудь роль в коммуникации? Можно ли его рассматривать как своего рода «предречь»? Вряд ли. Это непроизвольная физиологическая реакция, свидетельствующая о комфортном состоянии ребенка, его хорошем настроении. Ребенок часто лепечет, когда он в комнате один, следовательно,-он не рассчитывает воздействовать на кого-нибудь с помощью издаваемых им звуков. Но в то же время опытные наблюдатели заметили, что лепет бывает разным — для себя и для других. Вот отрывок из дневника, который вела мать Маши С. Запись относится к шестимесячному возрасту:

«В этом возрасте у Маши, как я заметила, появился разный лепет по звучанию; один тихий, спокойный, более протяжный. Он бывает тогда, когда ребенок гулит «для себя», он занят своим делом и лепечет в свое удовольствие. Еще появился лепет громкий, более четкий, он имел место, когда Маша замечала около себя взрослого. Она мгновенно изменяла интонацию своего лепета, ей хотелось вести как бы диалог, она радовалась, улыбалась, начинала все делать громко».

Подобное явление в свое время отмечали и другие исследователи.

В каком смысле лепет представляет собой «предречь»? Только в том, что происходит упражнение голосовых связок, ребенок учится прислушиваться к себе, соизмерять слуховые и двигательные реакции.

В.И.Бельтюков отметил интересную закономерность: последовательность появления звуков в лепете (сначала губные, потом переднеязычные мягкие и т.п.) аналогична последовательности появления звуков в словесной речи. Получается, что ребенок дважды проходит этот путь. Сначала репетиция в форме игры, забавы, веселого развлечения, затем сложный и трудный этап освоения тех же звуков в составе слов. На первый взгляд кажется удивительным, что ребенок, без труда произносивший в период лепета самые разнообразные и сложные звуки, учится (медленно и с величайшим трудом) артикулировать их в составе слов. Однако ничего удивительного нет. Все дело в том, что в лепете царила непроизвольность. У ребенка не могло быть цели воспроизвести определенный звук родного языка. Лепет младенцев на первом году жизни можно отчасти уподобить пению птицы. Что же касается артикулирования того или иного звука в составе слова, то тут уже требуется произнести его так, чтобы быть понятым, т.е. подстроиться под эталон, контролируя себя, соизмеряя ренедвигательные усилия и акустический образ. Переход от лепета к словесной речи — это переход от Дознакового общения к знаковому, а знак (в нашем случае — слово) предполагает некоторую предварительную договоренность, конвенциональность и, следовательно, произвольность, определяемую традицией. Очевидно, не случайно переход от лепета к словесной Речи совпадает по времени с переходом от стадии младенчества (infancy) к собственно детству (childhood).

Вокализации малыша на втором году жизни уже имеют несколько иной характер. Особенно это заметно у детей, которые относятся к поздноговорящим. Необходимость выразить свои коммуникативные намерения в ситуации, когда словесной речью ребенок еще не владеет, обусловливает тот факт, что в качестве знаков, передающих конкретный смысл, выступают наряду с мимикой и жестами также и вокализации. Для того чтобы смысл вокализаций был ясен взрослому, общающемуся с ребенком, они должны иметь определенную форму (означающее), доступную для интерпретации. В качестве такой формы, связанной с постоянным смыслом (означаемым языкового знака), выступает та или иная интонационная структура. Родители обычно правильно понимают смысл дословесных вокализаций ребенка, поскольку улавливают знакомые интонационные структуры. Подсказывающую роль в распознавании смысла вокализаций играет, разумеется, контекст и ситуация речи.

Под руководством проф. Е.И.Исениной в Иваново был проведен следующий опыт. На магнитную ленту записали 400 актов общения (одноразовых обращений ребенка к взрослому или ответов ребенка на обращение взрослого) пяти еще не говорящих детей в возрасте от 14 до 22 мес. Были выделены в результате анализа контекста (учитывались жесты, мимика, вся ситуация общения, дальнейшее поведение матери и ребенка) пять основных коммуникативных значений вокализаций: просьба назвать предмет («А это что?»), согласие или утвердительный ответ на вопрос взрослого, переспрос, а также требование или просьба, отказ или отрицательный ответ на вопрос взрослого. Затем группе аудиторов предлагалось прослушать записанные на магнитофонные пленки вокализации (из имеющегося материала были отобраны 50 вокализаций, по 5 каждого типа) и выявить их коммуникативное значение. Студенты-фонетисты должны были также проанализировать мелодику, определив уровень звучания, повышение или понижение голоса, наличие пауз и т.п. Это было нужно для дальнейшего сопоставления с соответствующими коммуникативными типами высказываний в языке взрослых. Оказалось, что в" подавляющем большинстве случаев аудиторы правильно определили значение детских вокализаций без опоры на контекст. Кроме того, графическое изображение мелодик данных вокализаций совпало с графическим изображением тех же коммуникативных типов во взрослом языке. Это доказывает, что ребенок имитирует интонационные контуры высказываний из нашей речи, воспроизводит их даже на том этапе, когда еще не владеет в достаточной степени речью словесной.

ЯЗЫК ЖЕСТОВ

Жесты активно используются в нашем общении. В большинстве случаев они сопровождают устную речь, являясь ее атрибутом, свидетельствующим о раскованности, непринужденности поведения. С помощью жестов мы также сокращаем число употребляемых словесных единиц, активизируем внимание собеседника (он имеет возможность не только слушать, но и смотреть), а во многих случаях выражаем некий дополнительный смысл, который было бы невозможно представить с помощью слов. Жесты либо накладываются на звучащую речь, либо заполняют паузы в звучании: «Вы не скажете, как пройти на вокзал?» — «ВИДИТЕ ВОН ТОТ ДОМ, (указательный жест). Сразу за ним поворот направо». «Хочешь еще чаю?» — Отрицательное движение головы собеседника. «Я вчера видела вот такую болонку, вы не поверите» (руками показывается чрезвычайно малый размер собачки). «Ну что, убедил я тебя?» — Собеседник в ответ поднимает обе руки вверх, что должно означать «убедил, сдаюсь».

Жесты исключены в ситуации общения, когда собеседники не могут видеть друг друга (например, при телефонном разговоре). Однако, если люди видят друг друга, но не могут слышать по каким-либо причинам, жесты становятся единственным способом передачи информации. Тогда возникают целые диалоги, состоящие исключительно из жестов, например когда собеседники на вокзале отделены друг от друга вагонным стеклом, когда расстояние слишком велико и невозможно быть услышанным, когда шум мешает нормальному общению. Приходится удивляться изобретательности людей, которые иногда умудряются передать чрезвычайно разнообразные мысли, не прибегая к помощи слова. Вот немой разговор на вокзале:

Провожающий смотрит на вокзальные часы и показывает ладонь с растопыренными пальцами, что означает: «До отхода поезда осталось пять минут». Уезжающий кивает головой, показывая: «Понял». Затем движением правой руки он показывает: «Иди, не дожидайся, пока поезд отправится», и стучит пальцами по циферблату своих часов: «Уже поздно, опоздаешь на метро». Провожающий отрицательно мотает головой: «Не уйду. Подожду» — и тут же делает движение правой рукой, изображающее: «Пиши». Собеседник кивает головой в знак согласия и в свою очередь показывает, будто вращает диск телефона, что означает: «Позвоню». Тут же он показывает на верхнюю полку и, положив голову на ладонь правой руки,

дает знать, что немедленно ляжет спать. Провожающий кивает головой в знак того, что понял, и, снова взглянув на вокзальные часы, показывает один палец, что означает: «Осталась всего одна минута», и затем машет рукой, таким образом прощаясь. Уезжающий машет рукой ему в ответ. Поезд медленно трогается.

Разговор состоялся, хотя не было произнесено ни единого слова. Все использованные собеседниками жесты были языковыми знаками; большая их часть носила так называемый узуальный характер, то есть принадлежала к числу жестов употребительных, всеми одинаково понимаемых. Мы используем и жесты, которые изобретаем самостоятельно и употребляем одноразово.

Если, однако, у взрослого жесты сопровождают звучащую речь и только в определенных ситуациях заменяют ее, то у ребенка, который еще не овладел словесными (вербальными) знаками, язык жестов на ранних этапах коммуникативного развития — главное средство коммуникации. Дополнительными средствами коммуникации служат мимика, а также отдельные звуки и звукокомплексы, не имеющие параллелей в языке взрослых (так называемые вокализации).

На втором году жизни, когда ребенок уже в состоянии использовать сначала однословные, а затем двусловные фразы, жестолый язык не перестает играть роль важного подспорья, поскольку продолжает ощущаться дефицит вербальных средств. Приведем несколько примеров из дневников родителей Поли С. Записи относятся к возрасту, когда Поле было 1 г. 10 мес. СЪЕВ А или СЪЕМА (съела) — говорит и показывает пустой рот в знак подтверждения сказанного. ДИ-ДИ, (иди, уйди) — обычно помогает руками выгнать, когда хочет остаться одна и делать что-нибудь недозволенное. ВОН ТО — указывает, что ей дать.

Ребенок выражает с помощью жестов многие мысли: указание на предмет (рукой, поворотом головы, характерным взглядом), согласие (кивком головы), несогласие (отрицательным мотанием головы), исчезновение предмета (разводит руки в стороны), чтобы его взяли на руки, желание, чтобы к нему подошли (сжимание пальцев ладони по направлению к себе), указание на размеры предмета. Многие дети по просьбе родителей обнимают их («Покажи, как ты любишь маму»), «жалеют» и всячески выражают свое доброе отношение к другим людям и животным, здороваются, прощаются, благодарят и т. п. Анечка С. грозит пальчиком и даже шлепает сама себя, когда сделает что-либо недозволенное (1 г. 2 мес.). В употреблении жестов так же, как и словесных знаков, встречаются забавные ошибки. Та же Аня С. в 1 г. 2 мес., давая кому-нибудь какой-

нибудь предмет, кивала головой, что означало спасибо, в то время как благодарить нужно было тому, кто получал предмет. Это характерная ситуация, аналогичная смешению слов дай и на на данном этапе, что наблюдается в речи многих детей. Они еще не выработали речевого ориентира, не осознали себя в качестве субъекта речи и деятельности, поэтому ситуация «отдавания-получения» является для них взаимообратимой.

Постепенно невербальный язык вытесняет вербальный, но жесты не исчезают совсем, а лишь из основных средств общения переходят во вспомогательные. Некоторые жесты появляются уже на той стадии, когда ребенок владеет словесной речью, например указание возраста с помощью пальцев. Одна девочка на вопрос, сколько ей лет, ответила: «КАК ЖЕ Я СКАЖУ, ВЕДЬ Я В ВАРЕЖКАХ». Обращает на себя внимание расширенное значение слова сказать. Оно означает сообщить безотносительно к способу выражения. Не подлежит сомнению, что основной набор жестов является устойчивым, носит узуальный характер и передается по традиции из по-^коления в поколение. Некоторые знаки ребенок усваивает самостоятельно путем подражания взрослым, многим знакам его сознательно и целенаправленно учат родители.

Чтобы стать настоящим коммуникативным знаком, жест должен быть ассоциирован с устойчивым, постоянным смыслом. Такая связь устанавливается не сразу. Когда ребенка, например, приучают к жесту до свиданья, он в течение некоторого времени может использовать этот жест не вполне точно. Так, Маша С. в течение некоторого времени махала рукой не только при прощании, но и при встрече (произошла так называемая сверхгенерализация). Сережа П. махал рукой только после того, как человек уходил. Этот жест стал типично «детским»; взрослые люди при расставании машут рукой зачастую совсем по-другому. Чтобы жест вошел в обиход и закрепился там, необходимо, чтобы он неоднократно повторялся и поддерживался взрослыми. Замечено, что дети, воспитывающиеся в домах ребенка, отстают не только в словесной, но и в Жестовой речи. По свидетельству студентов, проходивших практику в одном из домов ребенка и обследовавших шесть детей в возрасте от 1 г. 8 мес. до 3 лет 2 мес., всего несколько жестов использовались всеми шестью детьми: жест до свиданья ~ машут ручкой вслед Уходящему, на ручки — тянут руки навстречу взрослому, пожалей (дети гладили по головке другого ребенка или взрослого), причем, в отличие от домашних детей, эти дети, «жалея» кого-нибудь, прижимались к взрослому, обнимая его. По-видимому, функциональное назначение этого последнего жеста в условиях материнской Депривации приобрело специфический смысл. Жест исчезло, нет

(ребенок при этом разводит руки в стороны, демонстрируя исчезновение предмета) использовался только Юлей, самой старшей из детей. Указательный жест был самым распространенным, но и он использовался не всегда в нужной ситуации. Так, Тоня хотела получить куклу, но указать на нее не могла. Когда девочку взяли на руки и поднесли к полке с игрушками, она долго плакала, отворачиваясь от предлагаемых игрушек, и успокоилась, когда ее поднесли к полке, на которой стояла кукла, подаренная навестившей ее матерью. Указать на эту игрушку, как это бы сделал на ее месте любой домашний ребенок, она не умела. Дети не пользовались такими привычными для сверстников, воспитывающихся в семье, жестами, как не надо, не хочу (отрицательное мотание головой), иди сюда (призывное сгибание пальцев руки), спасибо (наклон головы) и пр. Они не умели показывать руками большие размеры предмета, что постоянно делают домашние дети. Причина этого отставания ясна — дефицит общения со взрослыми. После некоторого обучения (взрослые пытались научить ребенка жесту путем подражания, если ребенок испытывал какие-либо затруднения, они воспроизводили жест его рукой) наметились существенные позитивные перемены: Лена стала разводить руками, изображая, что чего-то нет, Юля стала кивать головой при слове да, покачивать отрицательно головой при слове нет, вытягивать вперед руки при просьбе дать ей что-нибудь, грозить пальцем, осуждая кого-нибудь. Все дети научились закрывать лицо ладошками, демонстрируя, что они спрятались. Данный случай убеждает в том, что жесты действительно принадлежат к коммуникативным средствам и, подобно другим коммуникативным знакам, могут появиться и закрепиться только в условиях нормальной коммуникации.

КАК МАТЬ ГОВОРИТ СО СВОИМ РЕБЕНКОМ

В данном случае рассматривается речь матери, бабушки, старшей сестры, няни, т.е. всех лиц женского пола, ухаживающих за детьми.[4] В западных работах есть специальное слово caregiver — дословно «тот, кто осуществляет заботу о ребенке». Не вполне пока ясно, что из того, о чем пойдет речь ниже, распространяется на пап, дедушек и старших братьев. Есть основания полагать, что их речь, обращенная к малышу, в значительной степени отличается от речи представительниц противоположного пола, однако сам этот мужской стиль общения остается пока, к сожалению, неизученным. Известно, что отцы, общаясь со своими детьми, уделяют больше внимания действиям с различными предметами, чем комментированию окружающих событий; матери же, напротив, заняты в большей степени констатацией происходящего, объясняя его ребенку. Дети чувствуют это различие и обращаются к отцу с одними просьбами, к матери — с другими. Американские ученые провели исследование, согласно которому отцы гораздо чаще, чем матери, в диалоге с ребенком обращаются к нему просьбой разъяснить сказанное и делают это в менее детской манере, чем матери. Замечено, что тема, предложенная ребенком, больше по времени поддерживается матерями, чем отцами. Есть и другие, более тонкие различия, но все они свидетельствуют о том, что в развитии коммуникативных навыков функции между родителями поделены: матери более внимательные и понимающие коммуникаторы, обеспечивающие максимум комфорта для ребенка и поощряющие его к этой деятельности, зато отцы лучше готовят детей к общению с незнакомыми взрослыми, что также необходимо.

Поскольку о женском стиле общения с ребенком известно значительно больше, чем о мужском, то мы и сосредоточим внимание на бабушках и мамах.

У любой матери, воспитывающей малыша, как бы два языка — на одном она говорит со своим ребенком, на другом — со всеми остальными людьми. Если вы прислушаетесь к ее голосу, раздающемуся из соседней комнаты, то всегда сможете определить, говорит ли она со своим ребенком или с кем-то из взрослых. Более того, мать по-разному говорит с годовалым, двухлетним, пятилетним ребенком.

Наделенная интуицией, мать начинает говорить со своим малышом почти сразу после его рождения. Она беседует с ним, когда пеленает, кормит его, укладывает спать и т. п. Не рассчитывая в первое время на его ответную реакцию, она тем не менее как бы оставляет место для его ответной реплики, иногда сама отвечает за него.

Ребенок постепенно учится реагировать на речь, вступает в диалог. На первом году жизни он может пользоваться лишь невербальными знаками (так называемым протоязыком: взглядом, улыбкой, жестом). Общение с самого начала носит характер диалога, причем мать обучает малыша партнерству в этом диалоге с использованием средств, доступных ему по возрасту.

Не все матери, однако, ведут себя одинаково. Недавно проведенные на Западе исследования показали, что есть два преобладающих типа матерей: одни преимущественно предписывают ребенку, что ему следует делать (императивный стиль общения), другие преимущественно рассказывают ему о происходящем (декларативный стиль общения). В речи одних преобладают побудительные высказывания, в речи других — повествовательные и вопросительные.

Заметим, что в чистом виде эти стили встречаются не так уж часто. Случается, что мать может переключаться с одного стиля на

другой — в зависимости от своего настроения и настроения ребенка, от окружающей обстановки и многого другого. Несомненно, различия в общении необычайно существенны и во многом определяют будущее когнитивное и речевое развитие ребенка. Императивный стиль является преобладающим у нянь и воспитателей в дошкольных учреждениях, что вряд ли следует считать положительным фактором воспитания. Регулировать поведение ребенка, используя побудительные конструкции, необходимо, но столь же необходимо и объяснять ему мир, действия взрослых, изменения в природе, комментировать его поступки и эмоции.

Особое место в общении с ребенком принадлежит обращенным к нему вопросам взрослого. Вопросы используют в общении с детьми часто, особенно матерями, которые относятся к разряду декларативных.

Мать задает вопросы уже двух-трехмесячному малышу. Характерно, что, задав вопрос, она некоторое время словно ждет ответа, оставляя время для ответной реплики ребенка, а потом сама же за него в большинстве случаев отвечает. Почему вопросы занимают такое большое место в речевой продукции матери? Дело в том, что они как нельзя лучше активизируют малыша, заставляют его так или иначе отреагировать на реплику матери. К тому же вопросительные реплики обычно ярко интонационно окрашены, что облегчает их восприятие ребецком.

Недавно был проведен анализ вопросительных реплик матери, обращенных к малышу в возрасте от года до двух лет. Оказалось, что ни один из ее вопросов не был собственно вопросом, т. е. цель получить от ребенка какую-нибудь информацию не преследовалась. Частотные вопросы, которые задают еще неспособному произнести ни одного слова малышу, это вопросы типа: «Где папа?», «Где у Миши глазки?» и т. п. У детей постарше любят спрашивать: «Где Миша?» (о нем самом), добиваясь, чтобы он показывал пальцем на себя, на свое отражение в зеркале или на фотографию. С помощью вопросов мать пытается побудить ребенка повторить какое-нибудь действие: «Как ты куклу спать укладываешь?» Девочка укладывает куклу и произносит БАЙ. Ребенка просят воспроизвести какое-нибудь звукоподражание: «Как собачка делает?» Так, Аня С. в возрасте 1 г. 3 мес. изображает, как дед храпит и как ежик дышит (при этом иногда путает одно с другим), Леночка Л. демонстрирует по просьбе взрослых, как солдаты делают зарядку (приседая) и как вороночка ходит (идет подпрыгивая).

Во всех этих случаях вопрос — лишь скрытая форма побуждения совершить определенное действие, т. е., если использовать современную лингвистическую терминологию, имеет место не прямой, а косвенный речевой акт. Косвенные речевые акты широко используются в общении взрослых. В форму вопроса облекают то или иное побуждение. Вопрос «Вы не знаете, как пройти на Невский проспект?» — на самом деле равносилен высказыванию: «Покажите мне, пожалуйста, как пройти на Невский проспект», а фраза: «У вас нет спичек?» — означает буквально: «Дайте мне, пожалуйста, спички». На буквальном понимании подобных вопросов построено множество анекдотов.

Однако косвенные речевые акты, имеющие место в общении с маленькими детьми, носят специфический характер и преследуют цель, осознаваемую взрослыми не всегда вполне отчетливо, но тем не менее ясно просматривающуюся во всем их поведении — учить ребенка языку и через язык знакомить с миром, контролировать, насколько успешно идет этот процесс. Особенно настойчиво в ранний период матери используют вопросы для обучения ребенка названиям предметов. Происходит своего рода «навешивание ярлыков» на окружающие предметы и явления, причем все время контролируется, насколько, в какой степени успешно ребенок продвигается в своем познании. Самые распространенные вопросы, обращенные к ребенку в возрасте от года до двух лет: «Это кто?», «Это что?». Если ребенок не реагирует так, как хотелось бы матери, она перестраивает вопрос, используя иную конструкцию: заменяет частный вопрос так называемым общим вопросом, требующим лишь реакции да или нет. «Это мышка, да? Мышка?» Если ребенок отвечает какой-нибудь вокализацией, которая в фонетическом, звуковом плане может быть весьма далекой от звукокомплекса мышка, то в 99 случаях из ста мать все равно радостно соглашается: - «Правильно, мышка». Почти никогда не приходится слышать от нее нет; она стремится поощрять ребенка в его попытках поддержать диалог, выступить в качестве партнера. Повторяя при этом нужное слово, она дает ему возможность сопоставить произнесенное им и «взрослое» слово и ощутить различия в звучании того и другого.

Если проанализировать вопросы матери, задаваемые ребенку в этот период, с формальной точки зрения, то обнаружится, что они начинаются с где, как, кто или что. Это так называемые частные (специальные) вопросы, суть которых состоит в получении определенной информации. Их подкреплением служат общие вопросы, требующие подтверждения или отрицания сказанного. Внимательная мать задает вопросы, которые ребенок в состоянии понять (если он еще и не может адекватно ответить). В некоторых случаях вопросы могут носить слегка «опережающий характер», относясь к «зоне ближайшего развития» (по терминологии Л. С. Выготского). Почти не приходится слышать вопросы, начинающиеся с когда, по-

чему и т. п., обращенные к ребенку до двух лет, потому что временные и причинно-следственные отношения ему еще недоступны. Вопросы с почему и зачем в речи матери оказываются квазивопросами и не требуют вербальной реакции. Это замаскированные в форму вопросов упреки: «Почему ты ложку бросил? Разве можно так делать?», «Зачем ты шапку снял? Надень скорей». Лишь ближе к трем годам ребенок может воспринимать настоящие вопросы с когда, почему и зачем и давать на них адекватные ответы. Порядок появления вопросов в речи детей, овладевающих разными языками, совпадает: сначала где, как, кто и что, позднее — когда, почему, зачем. Это свидетельствует о том, что развитие речи связано с когнитивным развитием, механизмы которого являются универсальными и не зависят от специфики того или иного языка.

Какие же еще черты характеризуют язык матери в общении с ребенком? Язык этот настолько специфичен, что получил на Западе название motherese (материнский). В последнее время воше.; также в широкое употребление термин child directed speech, шп речь, адресованная ребенку. Если прислушаться к тому, как мь говорим друг с другом (я не касаюсь публичных выступлений, ког да оратор стремится контролировать свою речь тщательным обра зом), то обнаружим, что наша речь изобилует разного рода непра вильностями: мы часто обрываем высказывание на середине, пере биваей сами себя, на ходу переформулируем мысль, делаем паузь подыскивая подходящее слово, и т. п.

Специалистов по детской речи давно волнует вопрос о том, кв ким образом ребенок, ориентируясь на эту нашу неправильную речь, умудряется тем не менее извлечь из нее представление о языковом механизме, о правилах, действующих в языке, разобраться в склонениях, спряжениях и многом другом. Это обстоятельство рассматривается западными представителями школы Н. Хомского в качестве важного аргумента в пользу того, что знание языка является врожденным и не зависит от характера речевой среды. По мнению Н. Хомского, ребенок появляется на свет, имея некоторый встроенный в его мозг механизм, обеспечивающий усвоение языка...

Речь, адресованная ребенку, отличается от обычной нашей речи. Наблюдения показывают: разговаривая с малышом, мы стараемся строить предложения правильно, планируем их структуру, не перестраиваем на ходу, не обрываем посередине и т. п. Все это облегчает ребенку как восприятие их содержания, так и построение собственной языковой системы, являющейся упрощенной и специфической копией языковой системы взрослого человека.

Еще одно существенное свойство речи, адресованной ребенку, - частые повторы, обычно сопровождаемые перестановкой компо-

центов предложения: «Мячик упал у Мишеньки. Дай мне мячик. Красивый мячик». Это помогает ребенку членить высказывание, выделяя в нем слова, ведь маленький ребенок речь взрослого человека первоначально воспринимает как единый звуковой поток, нечленимый на части, элементы (подобно тому как для нас единый звуковой поток представляет речь на незнакомом языке и мы не можем указать границы не только между словами, но часто и между предложениями). Повторы, сопровождаемые изменением порядка компонентов в высказываниях, обращенных к ребенку, способствуют облегчению вычленения элементов и осознанию их смысла.

В речи взрослых при общении с малышом отсутствуют, как правило, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, обособленные конструкции, длинные ряды однородных членов. Структура используемых матерью простых предложений обычно не предполагает многоступенчатого подчинения элементов (вспомним изучаемые в школе разветвленные «деревья» синтаксических связей), что также облегчает их восприятие и осмысление.

Адаптация речи, способы ее приспосабливания к возможностям ребенка — процесс отнюдь не прямолинейный и не простой. Западными исследователями измерялась синтаксическая сложность конструкций, употребляемых матерями в общении с детьми. Выяснилось, что фразы, обращенные к ребенку, короче, содержат меньшее число компонентов, чем фразы, обращенные ко взрослому. При этом было обнаружено одно весьма интересное явление. Не наблюдается, как это можно ожидать, постепенного плавного усложнения синтаксических конструкций, употребляемых матерью на первом году жизни ребенка. Оказывается, что с малышом двух-трех месяцев она говорит, используя более громоздкие и сложные конструкции, чем при разговоре с годовалым ребенком. На это впервые указала известный исследователь детской речи К. Сноу в статье, опубликованной в 1977 г. На первый взгляд, казалось бы, странное противоречие. На самом же деле мать подсознательно ориентируется на возможности восприятия: при разговорах с ребенком в возрасте нескольких месяцев она и не может рассчитывать, что содержание ее речи будет им воспринято, и обращает внимание прежде всего на общий эмоциональный фон, который он в состоянии ощутить, стремится установить и поддержать с ним контакт*.

*Об аспектах коммуникации: предметно-содержательном,фатическом и эмоциональном и о превалирующей роли двух последних посравнению с первым в общении родителей с малышом см. в книге Н.И.Лепской «Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации» 1997

Годовалый малыш уже может воспринять некоторую часть содержащейся в речи матери информации, и поэтому фраза упрощается до предела, чтобы облегчить ему задачу ее интерпретации. После года начинается постепенное усложнение синтаксического строя речи матери. Если говорить об общении с детьми двух-трех и более лет и сопоставить синтаксическую сложность конструкций, употребляемых матерью и ребенком, то можно заметить, что конструкции, используемые матерью, несколько сложнее конструкций, используемых ребенком, но тем не менее резко от них не отличаются. Мы говорим об общих закономерностях общения матери и ребенка и наиболее типичных парах мать — ребенок (в последнее время их принято именовать диадами).

Адаптация речи матери к возможностям малыша выражается не только в конструировании предложений. Имеет свою специфику и лексика, используемая при общении с детьми. В большинстве семей традиционно существует специальный лексикон, ориентированный на ребенка (его обычно называют язык нянь, другие названия — автономная детская речь, baby-talk). Это сравнительно небольшой репертуар слов, отработанный и отшлифованный предшествующими поколениями и предназначенный для общения с ребенком. Большая часть слов относится к разряду звукоподражаний (ономатопей). Приведем наиболее распространенные из них, характерные для русской речевой культуры:

АВ-АВ или ГАВ-ГАВ (о собаке), КАР-КАР (о вороне), МЯУ (о кошке), КУ-КА-РЕ-КУ (о петухе), КВА- КВА (о лягушке), МУ (о корове), МЕ-МЕ (о козе), БЕ-БЕ (об овце), ХРЮ-ХРЮ (о свинье), ПИ-ПИ (о мышке), ГА-ГА (о гусях).

Звукоподражательная основа слов облегчает ребенку их усвоение и запоминание. Звуковой комплекс приобретает некоторую мотивированность; «Как собачка лает?» — «АВ-АВ». В следующий раз, увидев собаку, ее изображение на картинке, или игрушку, ребенок произносит АВ-АВ. Это обозначение одновременно и самой собаки, и звука, ею издаваемого, и всего того, что с ней связано (собачьей конуры, ошейника и т. п.). Разумеется, звукоизобразительность подобных слов в некотором смысле произвольна: природные звуки, издаваемые животными, отличаются от их интерпретации человеком, ориентированной на состав фонем данного языка. Не случайно англичанин воспринимает пение петуха как кок-дудл-ду, болгарин как ки-ри-ки и т. п. Однако в мире все петухи поют одинаково, одинаково мычат коровы и одинаково квакают лягушки. Приученные с детства к способам традиционной интерпретации звуков родным языком, мы и слышим их так, как нам предложено предшествующими поколениями, и то же передаем нашим детям.

К тому же разряду звукоподражаний относятся слова типа тик-о часах, би-би — о машине, топ-топ — о ходьбе, ам-амплк о еде и др. Все эти слова имеют некоторые общие особенности. О двух из них — звукоизобразительном характере и некоторой неопределенности функционирования — мы уже говорили. У них есть сходство и в фонетическом отношении — они содержат звуки, легкие для артикуляции, и представляют собой часто соединение двух одинаковых слогов. Своеобразна и их ритмическая структура: слоги, как правило, произносят с одинаковым ударением, нет преобладания одного из них как ударного. И это отвечает артикуляторным способностям маленького ребенка — в начальных детских словах незаметно «перевешивания» по динамической силе одного из слогов; при необходимости передать в письменной форме звучание детских слов исследователи сталкиваются с проблемой выделения ударного слога и зачастую не могут этого сделать.

Распространение «языка нянь» целиком определяется социокультурными традициями. В русскоязычных семьях этот язык распространен намного шире, чем, например, в англоязычных. Есть, впрочем, и у нас семьи, в которых не пользуются «языком нянь». К сожалению, пока отсутствуют исследования относительно того, как это сказывается на речевом развитии детей. Очевидно, использование языка нянь — не обязательная стадия, которую проходит каждый ребенок. Однако этот набор элементарно простых слов существенно облегчает ему вхождение в родной язык, особенно в тех случаях, когда ребенок сталкивается с артикуляционными или другими трудностями. Кроме слов из языка нянь, которые носят общераспространенный характер и являются узуальными, передаваемыми из поколения в поколение, встречаются и слова, изобретенные самим ребенком или подсказанные матерью. Такие слова не являются общепринятыми, но по всем своим характеристикам примыкают к ним.

Речь матери, обращенная к малышу, как правило, богата по интонационной окраске. Даже те матери, речь которых в обычных ситуациях не блещет особой выразительностью, при разговоре со своими малышами стараются интонационно богато окрашивать свою речь. И правильно поступают, так как общение с ребенком в начальный период его жизни происходит прежде всего на эмоциональном уровне и недостаток эмоций губительно сказывается на развитии малыша. Дети в раннем возрасте необыкновенно чутки к интонации. Годовалого малыша можно легко обмануть, если с привычной интонацией произносить какую-нибудь фразу, заменяя
[3] ней слова. Он обычно не замечает изменения словесного состава Фразы и реагирует только на интонацию. Если его, например, приучили смотреть в сторону стенных часов при вопросе «Где часы?»,

то можно заменить слово часы любым двуслоговым словом с ударением на втором слоге, и если интонация не будет изменена, н&> изменится реакция ребенка. Интуитивно ощущая это, матери акцентируют интонационные характеристики высказывания.

Имеет особенности и содержание речи матери, обращенной к малышу, — она говорит исключительно о том, что происходит сейчас, здесь и является объектом непосредственного восприятия. Если речь идет о прошедших или о будущих событиях, то они так или иначе включены в наблюдаемую ситуацию. Эта включенность в ситуацию помогает малышу легче понимать обращенную к нему речь и адекватно на нее реагировать.

Одно из важных качеств речи матерей — обработка ими речевой продукции ребенка. Во-первых, матери повторяют многое из сказанного ребенком, корректируя эти фрагменты в звуковом и грамматическом отношении. Во-вторых, повторяя, они в ряде случаев расширяют высказывания ребенка, вводя в них дополнительные компоненты, помогая достраивать фразу. Так мать учит ребенка языку, шлифуя и отрабатывая с ним различные языковые модели. Эта «техническая» работа все время остается завуалированной, оттесненной на задний план, потому что на первом плане — содержание речи. Мать редко напрямую поправляет ребенка: не ИСКАЮ, а ищу, не ЛЬШКА, а рыбка. Она реагирует прежде всего на содержание его фразы. Однако подспудно все время происходит работа и по обучению «языковой технике», при этом важную роль играет некий образец в речи самой матери.

На волнующий многих вопрос, учит ли мать ребенка родному языку, мы отвечаем так: да, безусловно учит, подчас не осознавая этого. Разумеется, разные матери справляются с этим в разной степени успешно.

Приведем некоторые фрагменты диалогов матерей с детьми, соответствующим образом их комментируя.

Вот диалог матери с дочерью Юлей, возраст которой на момент магнитофонной записи 1 г. и 1 день.

Мама. Юлечка, пойди принеси книжку.

(Юля не реагирует, и мать повторяет просьбу.)

Мама. Юля, пойди принеси книжку.

(Юля приносит книжку и протягивает матери.)

Юля. НЯ, НЯА! (На, т. е. возьми.)

(Юля открывает книгу и начинает рассматривать ее.)

Мама. Юля, кто это? (На картинке нарисованы мальчик и девочка.)

Юля. Няня, нянь (показывает на девочку). ДЯДЯ (показывает на мальчика).

Речевая продукция девочки еще чрезвычайно мала, но мать ее активизирует, используя традиционные способы (рассматривание книжки с картинками — излюбленный прием всех матерей в мире).

Вот другая мать, дочь которой на три месяца старше Юли, тоже рассматривает с ребенком книжку.

Мама. Кто это? (На картинке поросенок в одежде.) Ира. 'ХУГУ. (Пытается сказать хрюша, но у нее не получается.) ХУ-У, ХУ-У... ГУГ, ГУ... ХУЛ

Мама. Хрюша. (Мать повторяет слово в его правильном звуковом облике)

Ира. ХУ-У, ХУ-У, У-У, НУ-У, НУ-У. (Ирины попытки приблизиться к нормативному звучанию слова пока безуспешны, и мать переходит к другой картинке.) М а м а. А это кто? (На картинке мышки в одежде.) Ира. МИМИ. (И тут получается дублирование одного, ударного, слога.)

Мама. Мышка. (Мать снова дает ребенку нормативный образец, и ребенок пытается его воспроизвести.) Ира. 'МИМИ.

Мама. Мышка.

Ира. МИ-МИ. МИ-И. МИ-УМУ М. М

а м а. А что это такое?

Ира. МИ-МИ. 'МИМИ. МИ'МИ. (Видно, как ребенок пытается приблизиться к нормативному звуковому облику, передвигая ударение в слове, модифицируя звучание доступными для него средствами.)

М а м а. А это кто? (Дает ребенку небольшую куклу, которую называют Эмми.)

Ира: 'МИМИ. (Звучание этих двух слов оказывается близким, и ребенок использует одно вместо другого. Здесь можно видеть явление детской паронимии.)

Мама. Это кто? (Мать повторяет вопрос, так как ответ ее не удовлетворил.) И р а. 'ЭМИ.

Мама. Эмми? (Мать переспрашивает, хотя ответ, казалось бы, ясен. Цель повторного вопроса чисто «учебная» — зафиксировать в сознании правильный звуковой облик слова. И тут же она переходит к дальнейшей стимуляции деятельности ребенка посредством речи.) А как ты Эмми качаешь? (Мы уже говорили, что это псевдовопрос: он требует не вербального ответа, а действия.) Ира. — О! 'КОЯ. МЮ. (Вокализации, которые трудно отождествить с какими бы то ни было словесными знаками. Они должны, видимо, означать нечто вроде колыбельной.) (Ира бросает куклу.)

Мама. Бросила... (Комментирует происходящее. Ира еще не скоро сможет произнести это слово, но оно постепенно внедряется в ее сознание, становится фактом пассивного словаря.) (Девочка б%рет книгу, перелистывает страницы.) Мама. Ириша, кто это? (Внимательные матери не упускают момента, когда ребенок сосредоточивается на каком-нибудь объекте, чтобы его словесно прокомментировать или хотя бы проверить наличие в лексиконе нужного словесного ярлыка.) Ира. 'ТЯДЯ. (На рисунке робот, похожий на человека.) Мама. Кто? (Мать переспросила потому, что ответ ее не удовлетворил.) Ира. 'ДЯДЯ. (На этот раз звучание ближе к нормативному, но мать не удовлетворена подобным ответом, ибо речь идет все же о другом объекте, и опять переспрашивает.) Мама. Дядя?

А вот фрагменты разговора матери с ребенком постарше (Ване 2 г.
6 мес. В разговоре принимает участие гостья, которая записывает происходящее на магнитофон.)

Ваня положил игрушки, подошел к котенку Ваське, осторожно положил руку на спину котенка, робко провел по спине. Ваня. СЕЙЧАС, СЕЙЧАС ОНА МЕНЯКУСИТ. (Котенок облизывает спинку.) ОНА НЕ ХОЧЕТ ГЛАДИТЬ. Ваня неправильно сконструировал фразу, совершив типичную для ребенка ошибку, употребляя так называемый каузативный глагол в роли антикаузативного, — речь идет о том, что котенок не хочет, чтобы его гладили. Подобное явление встречается в речи детей, осваивающих самые разные языки. Мать переспрашивает его, перестраивая фразу нормативным образом. Цель повторного вопроса, как это часто бывает в общении с детьми, не в уточнении информации, а в отработке способа языкового выражения. М а м а. Не хочет, чтоб ты гладил его? Ваня. ДА

Мать Вани часто играет с ним, они разыгрывают целые пьесы, которые сочиняют на ходу. В ходе такой игры, преследующей много целей, попутно происходит и шлифовка речевых умений. Одна из часто встречающихся ситуаций: мать начинает фразу, а ребенок ее продолжает. Ниже приводятся такие примеры речевого взаимодействия.

М а м а. И большая рыба распахнула свою пасть и ... Ваня. В АНЯ ЕЕ СЪЕЛ. (Ваня продолжил фразу. Интересно, что этот ребенок, имеющий высокий уровень речевого развития, почти до трех лет говорил о себе в третьем лице.)

Другой эпизод. Мама показывает ребенку желтого пластмассового зайца.

Ваня. ЗАЙКА.

М а м а. А зайка вдруг... что?

Ваня. СЕЛ НА РЫБУ. (Ваня сажает зайца на рыбу.)

М а м а. И что?

Ваня. ПОПЛЫЛ.

Мы рассмотрели не все особенности материнской речи. Нам хотелось сосредоточить внимание на главном — показать, что мать учит ребенка языку, хотя подчас и сама не замечает этого.

ИМИТАЦИЯ И ЕЕ РОЛЬ В УСВОЕНИИ ЯЗЫКА

Даже младенцы способны подражать движениям губ и языка взрослых. У них можно вызвать подражание определенным звукам. Но вначале они должны видеть мимику взрослого, а позже, если уже произошло соединение конкретного звука и его моторного образа, взрослый может даже закрыть лицо маской и произносить отрепетированные с ребенком звуки: малыш в состоянии их повторить. Опыты такого рода описаны в известной книге М.М.Кольцовой «Ребенок учится говорить». Способность воспроизведения вслед за взрослыми поз и движений в играх и потешках — необходимая предпосылка и условие развития общения у детей. Взрослые в большей или меньшей степени осознанно стремятся развить эти способности у ребенка. Это традиционные игры — «ладушки», жесты «до свиданья» и прочие, первое знакомство с которыми всегда сопровождается показом. Ребенок и сам стремится изобразить невербальными средствами какие-нибудь ситуации, и взрослые усиленно его в этом поддерживают.

Почти в каждой семье вырабатывается набор ситуаций, которые «представляются» ребенком по просьбе взрослого. Дети изображают, как корова мычит, как зайчик прыгает, как папа делает зарядку и т. п. Часть этих действий является на самом деле псевдоимитациями, так как не основана на воспроизведении реальных, наблюдаемых ребенком ситуаций. Но поскольку эти ситуации приобретают знаковый характер, они становятся важным способом вовлечения ребенка в коммуникацию с использованием доступных ему на данном этапе развития средств.

Родители настойчиво добиваются от ребенка повторения определенных жестов и звуков. Ближе к концу первого года жизни возрастает число слов, которые взрослый надеется услышать повтоэенными ребенком, но успехи детей невелики. Приведем отрывки [Из] Дневника Н. А. Менчинской. Осуществляя свои наблюдения,

Н. А. Менчинская сопоставляла развитие у ребенка способности к подражанию как в речевой, так и в двигательной, моторной сфере, справедливо рассматривая их как взаимосвязанные.

(0.08.00). Сегодня Саше исполнилось 8 месяцев. Позавчера был замечен один очень важный факт в его развитии. Саша сделал впервые произвольное движение на основе подражания. Я делала «ладушки», и он сейчас же вслед за мной повторил это движение. Мне удавалось вызывать это непосредственное подражание моему движению несколько раз: и в этот же день, и вчера, и сегодня. Характерно, что подражание впервые появилось в области движения. В области речи (ее начатков) это подражание еще не проявляется. Мы пытались неоднократно вызвать у Саши подражание произносимым нами звукам, но это ни разу не удалось. Звукоговорение носит еще совершенно непроизвольный характер. Любопытно было наблюдать за Сашей, когда он стал впервые делать подражательный жест. Саша очень медленно сдвигал руки, его лицо при этом сохраняло напряженное выражение.

(0.10.04). Подражание проявилось в новой области; Саша стал подражать движению губ и языка, причем проявлял довольно тонкую дифференцировку: он различал в подражании хлопанье губами и щелканье языком.

(0.10.07). Произошло изменение в развитии речи: подражание, наконец, вошло в область речи. Связующим звеном служило подражание движению органов речи — губ и языка. Саша стал точно подражать в произнесении звукового сочетания гаугау. Характерно, что пока подражание ограничивается только одним этим звукосочетанием. Многочисленные попытки вызвать подражание словам мама, папа успеха еще не имеют. Чаще всего в ответ на эти слова он начинает ожесточенно брызгать слюной. Интересно отметить одно явление для всех случаев подражания (оно отмечалось мною выше): подражательный акт выполнялся не сразу, а после некоторой паузы.

(Первыми звукокомплексами, которые ребенок в состоянии повторить вслед за взрослым, являются звукоподражания. Имитация звуков, издаваемых животными, оказывается промежуточным процессом, соединяющим подражание движениям и подражание словам. — С.Ц.)

(0.11.10). Сегодня очень успешно повторял да, причем тонко различая — говорилось ли да один раз или два. Ни разу не ошибся в подражании: в ответ на да отвечал да, в ответ на да-да отвечал да-да.
(Подтверждается чутье ребенка к ритмической организации речи, выявленное в исследованиях Н.Х.Швачкина. -С.Ц.)
Сегодня впервые правильно повторил мама (несколько раз).
(Большинство матерей проявляют большую настойчивость, требуя от ребенка повторения вслед за ними слова мама, однако, как показывают наблюдения, у многих детей это отнюдь не первое слово, которое они в состоянии воспроизвести по подражанию, и часто не первое слово по порядку появления в лексиконе. — С.Ц.)

(01.01.07). Очень часто произносит няня, но это слово еще предметно не соотносит. В ответ на требование сказать мама часто говорит няня, а в ответ на требование сказать папа также говорит няня или дядя.
(Как оценить успешность/неуспешность попыток ребенка воспроизвести вслед за взрослым слово? Думается, что здесь есть частичное достижение желаемой цели: ребенок воспроизводит ритмический контур требуемого слова и состав гласных. Согласные он заменяет другими, будучи еще не вполне способным к их произвольной артикуляции. — С.Ц.)

Надо последовательно различать разные виды имитации.

Копирование коммуникативного (в том числе и речевого) поведения взрослого (жестов, интонации, мимики) происходит в естественной обстановке и никак целенаправленно не координируется взрослыми.

Организуемая взрослыми специальная «имитационная деятельность» ребенка с использованием традиционных игр, потешек и прочего требует от ребенка жестовой и голосовой активности.

Степень осознанности самого факта имитации ребенком может быть различной. Из дневника Н.А. Менчинской видно, что акты подражания требуют от ребенка внимания и сосредоточенности и Удаются иногда отнюдь не с первой попытки. Имитирование вербального и невербального образца превращается, таким образом, в °Дин из приемов обучения коммуникативному поведению. Это тактика, успешно применяемая уже не одним поколением родителей и педагогов и опирающаяся на некие стандартные, отработанные в ечение длительного времени приемы.

Следует различать:

• имитацию жестов и ситуаций — ребенок выступает как бы в качестве актера, действующего в предлагаемых обстоятельствах;

• имитацию фрагментов речи, которая может носить открытый, направленный характер. Налицо стимуляция подражательной де ятельности, осуществляемая родителями: «Скажи дядя, скажи до свиданья» и т. п. От ребенка в возрасте от 11—18 месяцев до полу тора лет взрослый добивается повторения отдельных слов, от ре бенка белее старшего возраста — целых фраз.

Известен феномен, свойственный в большей или меньшей степени любому ребенку, — непроизвольная имитация речи взрослого в процессе общения с ним.

Промежуточное положение между имитацией жестов и ситуаций, с одной стороны, и речевых фактов, с другой, занимает имитация звукоподражаний. Целесообразно разделить подражания звукам и звукоподражательные слова как элементы лексической системы. Последние обычно называют ономатопеями. У первых менее конвенциональный характер. Иногда они бывают собственными изобретениями ребенка, поддержанными взрослыми, в других случаях — это часть коллективного опыта. Их звуковая организация может в значительной степени отличаться от стандартных фонем языка. «Как машинка делает?» — БИ-БИ. «Как ослик разговаривает?» — И-А. Звукоподражания произносятся с особой интонацией, их мелодический рисунок чрезвычайно специфичен. На их основе могут создаваться ономатопеи. Ребенок, который длительное время кричал БИ-БИ, когда возил свою машинку по полу, спокойным тоном произносит БИ-БИ, показывая на изображение машины в книжке или на куртку отца. Это значит, что он просто использовал в знаковой функции существующую в языке нормативную единицу. Любая ономатопея складывается на основе подражания определенным звукам, но не любое звукоподражание приводит к созданию ономатопеи. Имитация звуков составляет некий промежуточный круг явлений между подражанием поведению и подражанием собственно речевым фактам.

Особый вид имитации, играющей важную роль в усвоении ребенком языка, — это осуществляющаяся без всякого сознательного воздействия взрослого имитация языковых фактов самим ребенком. Она имеет место в естественных условиях. Ребенок иногда сразу, а иногда через какое-то время повторяет слово, целую фразу или часть фразы взрослого. Поскольку на русском материале таких исследований пока нет, сошлемся на данные, полученные западными учеными. Известный специалист в области детской речи американка Луи Блум, проводившая лонгитюдное изучение речи

четырех детей (Эрика, Джин, Кэтрин и Петера в возрасте от 18 до 25 мес.), рассмотрела в числе прочих проблем роль имитации в процессе усвоения ребенком родного языка. Главное открытие, сделанное Блум, можно сформулировать следующим образом: дети сильно различаются в том, насколько часто они непроизвольно повторяют что-либо вслед за взрослым. В речевой продукции одних детей имитируемая речь занимает не более 5%, в речевой продукции других — до 35 % (последних можно условно назвать имитаторами). Пока не выяснено, чем именно определяется склонность ребенка к имитации: зависит ли она от речевого поведения взрослых, интеллекта ребенка или от социальных или биологических факторов. Ясно, однако, что нет прямой связи между склонностью детей к имитации и общим уровнем речевого развития: мало имитирующие дети могут овладевать языком так же успешно, как и их усердно имитирующие сверстники.

Независимо от того, относились или не относились дети к группе имитаторов, их подражательная деятельность особенно усиливается в период от усвоения первых слов до перехода к многословным высказываниям (на втором году жизни). Именно этот период и был в центре внимания исследователей. Выяснилось, что дети крайне избирательны в выборе материала для имитации. Они ничего не повторяют автоматически вслед за взрослыми. «Для тех детей, кто имитировал, имитация была... явным свидетельством того, что они учатся, это не было механическим отражением произнесенного взрослым», — утверждает Л. Блум.

Отдельно рассматривались имитация лексических единиц и имитация синтаксических структур. И в том и в другом случае выявилась знаменательная закономерность: ребенок не стремится повторить того, что он уже хорошо знает и активно использует. Он не повторяет и трудных, и совершенно незнакомых ему лексических единиц и конструкций, а стремится воспроизвести то, что находится в данный период в процессе усвоения. Имитирование языковых структур оказывается способом их ввода в собственную языковую систему, способом усвоения, или, как иногда говорят, «присвоения» языка. Все слова, употребляемые ребенком, оказалось возможным разделить на два класса: те, которые он произносит в спонтанной речи, и те, которые он повторяет вслед за взрослым. Слова эти не смешивались ни у одного из детей, и это красноречивый факт. Можно было проследить за тем, как слова из списка «имитируемых» постепенно переходят в список спонтанно произносимых, движения же в обратном порядке не наблюдалось никогда. То же самое обнаруживалось и при имитации синтаксических структур. Так подтвердилась первоначальная гипотеза относительно того, что дети повторяют из

«инпута» (т. е. из воспринимаемой ими речи взрослых) именно то, что находится в данный момент в процессе усвоения. Происходит своего рода самообучение, средством которого является имитация. Немалую роль в усвоении языка играет и так называемая самоимитация, т. е. повторение ребенком своих собственных речевых произведений. Взрослый, разговаривая с ребенком, часто повторяет произнесенные ребенком слова, исправляя их, вводя недостающие элементы, совершенствуя фонетически.

Имитацию используют как своего рода тест, позволяющий косвенным путем выявить уровень речевой компетенции ребенка преимущественно в грамматической сфере. В отечественной логопедии с 20-х годов используется тест, разработанный Нечаевым, направленный на определение синтаксической компетенции ребенка. Суть теста состоит в том, что ребенок должен повторить вслед за взрослым предложения, каждое из которых последовательно превосходит предшествующее по числу слогов. Уровень сформированное™ синтаксических умений связан с длиной предложения, которое смог повторить ребенок. Тест используют и в других целях - сопоставляя содержание и структуру исходного и репродуцированного предложений, делают выводы не только о характере вербальной памяти, но и о степени творческой самостоятельности ребенка, степени сформированности языковой сферы, склонности к словесной игре и о многом другом.

Вот фрагмент эксперимента, проведенного в детском доме. Пятилетний Стасик К. повторяет вслед за экспериментатором предложения. Совершенно точно, не изменив последовательности компонентов и не пропустив слов, воспроизвел он: «ЛЕТОМ СОЛНЫШКО ГРЕЕТ ОЧЕНЬ СИЛЬНО»; «КНИГА И КАРАНДАШ ЛЕЖАТ НА СТОЛЕ»; «УТОЧКА БЫСТРО ПЛАВАЕТ ПО ОЗЕРУ» и др. В понравившееся ему предложение «Поросята любят валяться в грязной луже» он даже вставил слово и заменил предлог: «ПОРОСЯТА? ПОРОСЯТА ОЧЕНЬ ЛЮБЯТ ВАЛЯТЬСЯ ПО ГРЯЗНОЙ ЛУЖЕ».

Предложение «Сердитый мороз нарумянил детям щеки» вызвало трудности. Оказалась непонятным одушевление мороза, и вместо сердитый он использовал более привычное СИЛЬНЫЙ. Слова нарумянить не было в его лексиконе, и он сначала повторил предложение без глагола, а потом принялся подбирать глагол, и слово нарумянил заменил словом НАМОРОЗИЛ. Получилось сначала «СИЛЬНЫЙ МОРОЗ...ДЕТЯМ», потом «ДЕТЯМ НАМОРОЗИЛ МОРОЗ НОС И ЩЕКИ», а потом (после повторения фразы экспериментатором) - «СИЛЬНЫЙ ДЕД МОРОЗ НА... НАМОРОЗИЛ ДЕТЯМ ЩЕКИ». Сложным для воспроизведения оказалось и предложение «Страшная буря разрушила избушку рыбака». Оказалось, что Ста-

сик не знает слова буря. После объяснения значения слова он повторил фразу, хотя и не без труда.

Из приведенных примеров видно, что сложность для ребенка заключается не только и не столько в длине предложения, которую можно измерять или числом слогов, или числом синтаксических компонентов, сколько в ясности содержания, во многом определяемой стандартностью описываемой ситуации. При этом существенны и узнаваемость слов, и соотнесение их с собственным опытом, и обычность — необычность порядка компонентов в предложении, и многое другое.

Ряд западных исследователей (К.Нельсон, Е.Бейтс и др.) полагают, что есть определенная связь между составом начального лексикона и склонностью ребенка к имитации. Они отмечают, что так называемые экспрессивные дети лучше имитируют, чем референциальные, зато референциальные более избирательно относятся к объекту имитации — они предпочитают повторять столь любимые ими существительные. Экспрессивные дети такой избирательности не демонстрируют: они одинаково охотно повторяют любые слова, не отдавая предпочтения относящимся к какой-либо части речи.

Имитация, оправданная коммуникативным намерением, выступает как своего рода способ взаимоподгонки реплик в диалоге. С возрастом ребенка увеличивается степень лексической и грамматической самостоятельности реплик. Так, например, ребенку, не достигшему двух лет, нелегко усвоить механизм мены реплик в диалоге с изменением форм лица. На вопрос « Ты меня любишь ?» он отвечает: «ЛЮБИШЬ», хотя при этом верно понимает суть вопроса. На вопрос «Это твоя ложка?» ребенок может ответить ТВОЯ вместо моя.

После установления ориентира — точки отсчета, предполагающей равнение на субъекта речи — говорящего, ребенок овладевает способностью изменять формы лица и в соответствии с нормой использовать местоимения, а также формы глагола, лицо манифестирующие.

Заслуживает особого внимания характер имитации речи взрослого, наблюдающийся в ситуациях задержки языкового развития ребенка. Доля имитируемого материала в речи детей, отстающих в речевом развитии, резко возрастает. Они как бы сами себя учат, репетируют языковые образцы и модели, повторяя почти полностью любое высказывание взрослого. Вот примеры из речи трехлетней Юли Ж., воспитывающейся в доме ребенка. Появление собеседников (студентов, изучающих речь детей), благоприятный эмоциональный контакт со взрослыми вызвали активизацию имитационной •ятельности, которая вскоре привела к взрыву речевой активности у девочки. Если это были общие вопросы, требующие ответа

да или нет, то Юля отвечала полностью, воспроизводя вопросительную реплику взрослого. Юле показывали книжку с картинками и беседовали с ней:

— Красивая кукла? — спрашивали девочку.

- КАСИВАЯКУКЛА, - отвечала она.
- Трусы есть у мальчика?
- ТУСЫЕТЬ УМАЦИКА.

На предложение взрослого с вопросительной интонацией: «Я отнесу куколку на место?» Юля отвечает утвердительно: «ОТНЕСЮ» (вместо «Отнеси»). Но постепенно речь ее становилась все менее и менее имитационной, приобретая лексическую и грамматическую самостоятельность.

РАЗНЫЕ ПУТИ ОСВОЕНИЯ ЯЗЫКА

Каждый ребенок постигает родной язык своим собственным путем. Различия определяются объективными факторами.

К основным относятся факторы биологические. Недаром логопеды так подробно расспрашивают мать, обратившуюся к ним за советом, по поводу обстоятельств, связанных с появлением ребенка на свет, перенесенных им и матерью заболеваний и т. п. Многое в речевых способностях зависит от времени созревания у детей отдельных отделов мозга, ответственных за функции усвоения и порождения речи. Существует большое число аномалий речевого развития, обусловленных чисто биологическими факторами, изучением которых занимаются нейрофизиологи и нейропсихологи. Огромную роль в усвоении речи играет так называемый тип функциональной межполушарной асимметрии мозга, а именно предпочтение правой или левой руки, правого или левого глаза, уха (см. исследования Т.В.Ахутиной, Т.П.Хризман, Т.В.Черниговской, В.Д.Еремеевой, Т.Г.Визель и др.). Существенно различаются в этом отношении мальчики и девочки, что связано с различиями в строении мозга и функциях его отделЪв. У мальчиков лучше выражена межполушарная асимметрия мозга и она более динамична. Из-за этого их тактика постижения речи принципиально отличается от тактики девочек. Возникла специальная наука нейропедагогика, основанная на учете индивидуальных особенностей строения мозга при обучении и воспитании детей. Появляются исследования, посвященные механизмам усвоения языка детьми-левшами. До сих пор все имеющиеся данные в области речевого онтогенеза были, в сущности, ориентированы исключительно на правшей из-за большей их распространенности. Оказывается, что левши придерживаются преимущественно холистического, гештальтного способа овладения языком, т. е. усваивают комбинации словесных знаков, не раскладывая их первоначально на составляющие.

Эти особенности отмечаются при постижении звуковой основы языка (для левшей характерно слоговое усвоение слов), а также синтаксиса (они усваивают синтаксические структуры как некие монолиты, не выделяя в них составляющих). Их изучение привлекает внимание многих ученых, однако нерешенных проблем и загадок в этой области много.

На овладение ребенком родным языком влияет и речевая среда, определяющая объем и характер того, что называется инпутом. Под инпутом понимают обычно всю в совокупности речевую продукцию взрослых, которую воспринимает или может воспринимать (отнюдь не все ему доступно) ребенок. Бедность инпута и малый процент речевой продукции, адресованной ребенку, — приметы госпитализма — специфических условий, в которые поставлены дети, проводящие много времени в больнице или воспитывающиеся в домах ребенка. Даже в самых лучших домах ребенка, где детям уделяется много внимания, все равно в большей или меньшей степени обнаруживается так называемая психическая депривация (термин, вошедший в активное употребление в последнее время, главным образом благодаря чешским исследователям И. Лангмейеру и З. Матейчику). Психическая депривация имеет несколько разновидностей, главной из которых, если иметь в виду дома ребенка, является депривация материнская и шире -родительская. Депривация проявляется также в так называемом сенсорном голоде — недостатке «пищи» для нормального функционирования слуховых, зрительных и прочих анализаторов, недостатке впечатлений, ограниченности практического опыта и т. п. Из-за этих обстоятельств речь детей, воспитывающихся в домах ребенка, качественно иная, что проявляется не только в бедности лексикона, но и в специфичности понимания ими значений отдельных слов, примитивности синтаксических структур, аномальном характере звуковых субститутов и т. п. Известно, например, что некоторые аномалии в усвоении звуковой основы языка носят в Домах ребенка и детских домах массовый характер, поскольку дети влияют друг на друга. Так, чрезвычайно распространен так называемый тетизм, т. е. замена ряда переднеязычных согласными Т и Д. (фрагмент сказки «Репка» в пересказе трехлетних детей из Детского дома звучит так: «ПОДВАЛА ТУТКА ТУТКУ», что значит «Позвала внучка Жучку»).

Психическая депривация встречается не только в детских уч-
.Реждениях. Есть семьи, где средний инпут по разным причинам
^из-за занятости родителей, сосредоточенности их внимания не

на детях и т. п.) крайне беден, и ребенок оказывается в ситуации психической депривации, мало чем отличающейся от депривации в детских домах.

В последнее время появилась особая категория депривативных детей — с виду совершенно благополучных, сытых, хорошо одетых, окруженных дорогими игрушками, но при этом лишенных настоящего внимания и заботы. Обстановка материального благополучия, в которой живут такие дети, не может компенсировать недостатка общения со взрослыми, которое им так необходимо. Никто не может заменить ребенку мать, даже самые лучшие и опытные гувернеры. Особенно это важно в первые три года жизни. Отсутствие нормальной речевой среды, естественного диалогического общения в эмоционально благоприятной обстановке ничем не может быть возмещено в дальнейшем.

Существенно и то, единственный ли ребенок в семье или у него есть братья и сестры. С одной стороны, общение с братьями и сестрами, особенно старшими, способствует развитию (в том числе и речевому) малыша. С другой стороны, если общение с детьми («общение по горизонтали») абсолютно преобладает, а общение с родителями («общение по вертикали») сведено к минимуму (такая ситуация особенно часто бывает в семьях, где растут погодки или близнецы), то это может иметь отрицательные последствия. Замечено, что дети в многодетных семьях, как правило, отстают в речевом развитии.

Особого внимания заслуживает так называемая «близнецовая» ситуация. Нельзя утверждать, что абсолютно все близнецы отстают в речевом развитии. (См., например, случай благополучного развития детей, представленный в книге В. С. Мухиной «Близнецы». В дальнейшем мы будем не раз ссылаться на этих детей, Кирилла и Андрея, речь и поведение которых так тщательно и подробно описаны в книге.) Однако ситуация замкнутости способствует такой «притертости» их речевого поведения друг к другу, которая позволяет обходиться минимумом языковых средств и не стимулирует речевого развития.

В известной книге А.РЛурия и Ф.Я.Юдович описан подробно такой случай. Два мальчика, Леша и Юра, близнецы, воспитывались в семье, где было еще несколько детей. Они все время проводили вместе и хорошо понимали друг друга. К двум годам в их лексиконе было только два слова — мама и папа. К началу обследования им было по 5 лет. Их лексикон включал слова АТ А, НЦА (знак одобрения), БУЛЬ-БУЛЬ, НЕТ, ТУТ, ТАК, их собственные имена, а также наиболее частотные слова: НЕТ, СЕЙЧАС, ВОН. В целом словарь Юры включал 72 слова, словарь Леши — 65. Такой словарный запас дети обычно имеют в 18—20 мес. В их лексиконе очень мало слов, обозначающих предметы. Речь детей имела исключительно ситуативный характер. Дети могли говорить лишь о той ситуации, в которую были включены. Грамматика также была крайне ущербной. Существительные использовались почти исключительно в «замороженной» форме именительного падежа, хотя в обращенной к ним речи дети понимали функции многих падежных форм. Отставание замечалось и в восприятии речи. Когда им и их сверстникам, нормально развивающимся, педагог предлагал отобрать картинки, называя слова, близнецы делали это с легкостью, почти не отличаясь от других детей. Стоило, однако, назвать предметы, которые отсутствовали на картинках, как выявлялось различие между детьми. Сверстники близнецов проявляли растерянность, отказывались выполнять задания, недоумевали. Близнецы, как ни в чем не бывало, продолжали показывать на какие-либо лежащие перед ними картинки. Правильно указав на топор, стол, собачку, стол, они при просьбе показать овечку показывали еще раз на собачку, а при просьбе указать на стул опять показывали на стол. Это свидетельствует о том, что у них лексические значения слов еще не определились в достаточной мере, а налицо так называемая сверхгенерализация. Дети еще плохо представляли себе предметную и понятийную закрепленность звуковых оболочек слов.

Близнецов разлучили, поместив в разные группы детского сада. Через три месяца ситуация коренным образом изменилась. В лексиконе обоих появилось большое число предметных слов, заметно увеличилась длина фраз. Естественно предположить, что решающую роль в этом сыграли изменение речевой среды, преодоление замкнутости, условий изоляции, в которых они раньше находились. Дети вынуждены были отказаться от своего редуцированного языка, который оказался непригодным для общения с внешним миром.

Многое в речевом развитии ребенка определяется речевым поведением матери, о чем мы уже говорили. Однако тактика матерей разная. Одни матери стремятся максимально приспособить свое речевое поведение к возможностям ребенка, другие по разным причинам (некоторые из-за недостатка природной интуиции, некоторые вследствие ложно понимаемого ими принципа) этим не занимаются. Приходилось видеть мать, которая со своим полуторагодовалым малышом говорила приблизительно так: «Не лучше ли будет нам с тобой, Сереженька, сейчас отправиться «о прогулку?»; «Ты не считаешь, Сережа, что тебе уже пора спать?» Нечего и говорить, что слова типа БИ-БИ и АВ-АВ в этой семье абсолютно презираемы. И этот малыш заговорил гораздо позднее других детей.

Однако даже те матери, которые стремятся приспособить свою речь к возможностям малыша, тоже ведут себя по-разному, что сказывается на формирующейся речевой деятельности ребенка.

В Голландии было проведено обследование двух пар «мать - ребенок». Одна из матерей принадлежала к так называемому директивному типу, вторая — к декларативному. Речь первой, обращенная к ребенку, представляла собой приказы, указания, советы («Вставай», «Не бери это в рот», «Выплюни скорей», «Иди сюда» и т. п.); речь второй включала наряду с императивами (куда от них денешься, если тебе постоянно приходится регулировать поведение маленького и пока еще не вполне разумного существа) значительное число деклараторов, т. е. высказываний, комментирующих происходящее («Вон птичка полетела. Птичка!», «Папа наш пришел», «Сейчас кашку есть будем»), а также интеррогати-вов, т. е. вопросительных предложений («Ты куда мячик спрятала?», «Кушать хочешь?» и т. п.). Обе пары были примерно равны по социальному статусу, возраст детей и их пол (девочки) также совпадали. Речь детей и их матерей фиксировалась с помощью видеокамер и магнитофонов, расшифровывалась и анализировалась. Результаты оказались разительными. Одна девочка (дочь «императивной» матери) к двухлетнему возрасту отставала от своих сверстников в речевой области примерно на 3 мес., вторая, напротив, опережала сверстников на 4 мес. В целом зависимость речевого развития детей от речевой тактики матерей изучена, к сожалению, еще явно недостаточно.

Большой вклад в изучение индивидуальных различий между детьми в области речевого развития внесла американская исследовательница К. Нельсон (Nelson, 1973). Она проанализировала состав начального лексикона разных детей (под начальным лексиконом понимались первые 50 слов, усвоенных детьми). Все дети находились на стадии однословных высказываний — голофраз. Было обследовано 18 детей, развитие которых прослеживалось с помощью дневников и регулярно осуществляемых магнитофонных записей. Она выделила две категории детей: первую назвала референциальной, а вторую — экспрессивной. Лексикон первых включал преимущественно предметные слова, т. е. нарицательные существительные. Словарь вторых, по определению К. Нельсон, являлся гетерогенным, разнородным, включал слова из самых разных лексических групп, в том числе даже и замороженные фразы типа Stop it, I love you. Замороженными подобные фразы называют постольку, поскольку ребенок еще не способен строить предложения и осмысливает произносимые им фразы как нечто целое. Референциальные дети увлечены развешиванием ярлыков на различ-

ные объекты, экспрессивные стремятся использовать язык для регуляции собственной деятельности и установления контакта с другими людьми. Некоторые дети занимают как бы серединное положение. Однако крайние в этом ряду, т. е. максимально референциальные и максимально экспрессивные, так разительно отличаются друг от друга, что это дает основание думать о двух принципиально разных тактиках усвоения языка.

Такое разграничение было поддержано другими исследователями. Выявились и другие различия между двумя типами детей. Интересно, например, что экспрессивные дети больше способны к имитации, чем референциальные. Оказалось к тому же, что есть определенная корреляция между образовательным уровнем родителей и тем обстоятельством, является ли ребенок первым в семье. Референциальные дети — чаще всего первые или единственные, причем образовательный уровень их родителей, как правило, выше, чем в семьях с экспрессивными детьми.

К экспрессивному типу относится речь близнецов, о которых мы говорили раньше, что полностью согласуется со всеми данными о них. Важные результаты, касающиеся индивидуальных речевых различий между детьми, получены Э. Бейтс и Брезертоном. Они обследовали 27 детей лонгитюдно с использованием материнских дневников и специальных вопросных листов. Удалось выявить различия между двумя обнаруженными Нельсон категориями детей уже на самых ранних стадиях их речевого развития (когда дети произносят не более 10—12 слов). Было обнаружено, что экспрессивные и референциальные дети различаются не только по своей продуктивной речи, но и по речи импрессивной, т. е. по восприятию ее. Референциальные дети оказались впереди и по темпам роста словаря, и по его контекстуальной незакрепленности. Если экспрессивный ребенок, например, относил слово собачка к одной-едпнственной собаке, то референциальный проявлял более высокий уровень лексического развития, поскольку был способен отнести слово к разным собакам, осознавая его понятийное содержание.

Различие между двумя типами детей прослеживается в области грамматики, фонетики, коррелирует с полом и образовательным Уровнем родителей.

ПЕРВЫЙ ТИП	ВТОРОЙ ТИП
Высокий процент существительных Имитация существительных Употребление только слов, имеющих смысл	Низкий процент существительных среди первых 50 слов Имитация всех слов Употребление и бессмысленных слов

Использование прилагательных	Отсутствие прилагательных в лексиконе
Быстрый рост словаря Долгое использование неизменяемых слов	Медленный рост словаря Раннее изменение слов
Долгое обозначение себя в третьем лице	Раннее употребление «я» (о себе)
Отсутствие замороженных фраз	Наличие «замороженных фраз»
Имитации меньше, чем говорения	Имитации больше, чем говорения
Употребление больше повествовательных предложений, чем побудительных	Употребление больше повелительных предложений, чем повествовательных

Замечено, что референциальными чаще всего бывают девочки, экспрессивными — мальчики.

Луи Блум в каждой из своих широко известных монографий уделяет большое внимание речевым различиям между детьми. Выяснились серьезные расхождения между детьми в том, в какой степени они пользуются местоимениями. Двое из обследованных детей предпочитали заполнять все синтаксические позиции местоимениями, двое других в сходных ситуациях предпочитали пользоваться существительными и наречиями. Если дети из первой группы говорили о себе: «КЭТРИН ХОЧЕТ К МАМЕ», то дети из второй группы в подобной ситуации выражались так: «ЯХОЧУ ТУДА». Наблюдались различия в том, в какой последовательности они овладевали союзами, а также в том, как строили сложные предложения, выражающие причинно-следственные отношения. Дети одной группы всегда на первое место ставили предложение, выражающее причину, на второе — выражающее следствие; дети второй группы поступали противоположным образом. Блум склонна видеть в данном случае две разные стратегии овладения языком: синтетическую и аналитическую. К сожалению, на материале русского языка специальных исследований, связанных с выявлением индивидуальных речевых различий между детьми, проведено пока не было, хотя наблюдений в данной области более чем достаточно.

НАЧАЛЬНЫЙ ДЕТСКИЙ ЛЕКСИКОН

Переход от доречевой стадии к первым словам — серьезнейший период в речевом развитии ребенка. К этому времени в его пассивном лексиконе насчитывается примерно 50—70 слов (по наблюдениям западных исследователей), что можно проверить по реакции на просьбы: «Принеси ботинки», «Положи мячик в коробки» и вопросы: «Где глазки?», «Где бабушка?» Так обычно поступают логопеды, оценивая уровень понимания речи. Слово попадает в активный лексикон, когда ребенок может начать употреблять его в спонтанной речи, только после короткой, а иногда и достаточно длительной стадии пребывания этого слова в пассивном лексиконе. Так, например, Аня С. в 1 г. 5 мес., имея в активном лексиконе 39 слов, понимала не менее 160. Невозможно предположить, что слово имеется в активном лексиконе и при этом отсутствует в пассивном.

Учесть все понимаемые ребенком слова достаточно трудно. Иногда случайно обнаруживается, что ребенок понимает значение какого-нибудь слова, которое родители никогда не употребляли в разговоре с ним. Так, родители Любы Б. удивились, когда выяснилось, что девочка понимает значение слова пуговица и, более того, выделяет его из потока не обращенной к ней речи. Когда в ее присутствии зашел разговор о том, что нужно купить пуговицы, она (ей было тогда 1 г. и 2 мес.) оживилась и стала крутить пуговицу на своей пижаме, давая этим понять, что знает, о чем идет речь.

От чего зависит перевод слова из пассивного лексикона в активный, или его актуализация? В качестве «разрешающего фактора» выступает доступность артикуляционных работ, необходимых для произнесения слова. Это не означает, что ребенок осмелится произнести слово лишь тогда, когда будет в состоянии освоить все звуки, его составляющие. Он, как правило, удовлетворяется крайне упрощенным и модифицированным в соответствии с его произносительными возможностями звуковым обликом слова. Имеют значение частотность ситуаций, в которых это слово задействовано, и невозможность для ребенка выйти из затруднительного положения, употребив вместо слова тот или иной протознак, т. е. указать на предмет или определить его жестом. Если такая возможность есть, ребенок ею охотно пользуется и не спешит переходить к словесным знакам. Ведущим остается фактор прагматический — необходимость номинации явления в соответствии с процессом общения.

Прекращается ли лепет при появлении первых слов? На этот счет имеются не совпадающие точки зрения. Не исключено, что разные Дети ведут себя по-разному. Наблюдения внимательных матерей свидетельствуют о том, что отдельные звукокомплексы лепета могут сохраняться и тогда, когда ребенок уже начал употреблять осмысленные слова. Более того, лепет приобретает в этот период качественно иной характер — в нем словно отрабатываются звуковые контуры будущих слов. Меняется отношение ребенка к собственному лепету — он утрачивает прежнюю беззаботность.

Звуковое сходство лепета и слов иногда вводит взрослых в заблуждение, и они принимают за слова те или иные сочетания звуков: МА-МА, ТУ-ТУ, БА-БА и т. п. В чем же отличие лепета от слов, даже при их иногда чрезвычайно близком звуковом подобии? Лепетный комплекс не является знаком, т. е. не передает информации, не отражает мысль и потому не может быть расценен как средство коммуникации. Он непроизволен (именно из-за непроизвольности ребенку удается произносить довольно сложные лепетные комплексы). Слово есть знак, наделенный постоянным значением. В лексиконе ребенка занимают особе место нестандартные «протослова».

Распространено мнение, что первое слово, произнесенное ребенком, непременно МАМА. Однако это бывает далеко не всегда. Во-первых, многие родители, наблюдающие за речью своих детей, не расценивают в качестве слов разнообразные АВ-АВ, БИ-БИ и т. п., которые, как правило, появляются раньше, чем МАМА. Во-вторых, данное сочетание слогов весьма характерно для лепета, поэтому считать МА-МА словом можно только тогда, когда есть уверенность, что такой комплекс звуков служит словесным знаком, т. е. связан с определенными, повторяющимися ситуациями. Например, ребенок хочет, чтобы мать взяла его на руки, констатирует, что мать вошла в комнату. Строго документальные записи внимательных родителей подтверждают, что это слово в лексиконе детей отнюдь не всегда бывает первым. Более того, в ряде случаев оно не входит даже в первую пятерку слов. Вот, например, слова, расположенные в порядке появления у пяти наблюдаемых нами детей.

Анд рюша А.

0.10.03. НЯ-НЯ (ням-ням) — кушать. Произнес, когда его позвали есть.
0.10.10. НА — когда дает и когда просит что-нибудь. 0.10.20. А-А (АВ-АВ) - о собаке. И-КИ (ку-ка-ре-ку) - о петухе.
0.10.21. ТЯ - о ТАПКАХ и о ботинках. 0.11.04. КАЙ-КАЙ — о вороне, позднее — о других птицах. 0.11.17. М — о корове. А-А — о собаке. МА — о кошке. 0.11.18. КЫХ — просьба открыть ящик, позднее — выключить свет, а также завести игрушку; позднее — просьба снять кофточку.
0.11.23. КА-КА (тик-так) ~- о часах.
0.11.25. ПЫХ-ПЫХ — о ежике. ПЭ-ПЭ (пи-пи) — о мышке, КА-ВА (ква-ква) — о лягушке.
1.00.01. АМ-АМ (о собаке, а также о тигре, лошади и козле на картинке).

1.00.03. ПАПА. БАБА.
1.00.06. БВ — что-то падает, падает сам, в значении больно. МАМА.
1.00.08. ПАПА - шапка.
ДЯДЯ — о чужих мужчинах, о газете: после того, как ему показали в газете фотографию мужчины. Позже — мамины книги и конспекты, а еще позднее — радио, откуда доносился голос диктора-мужчина.
1.00.09. КА-КА (кап-кап) — о воде, капающей из крана. КАК (никак) — что-то не получается. ТЕКА (расческа) — когда причесывается перед зеркалом расческой. 1.00.10. А-А — горшок, крышка от горшка, позднее — все кастрюли и ведро для мусора. ПАПА (палка), позже карандаш, линейка, авторучка и даже перышко зеленого лука. ТЬ (пить) — просьба пить. Раньше говорил НЯМ-НЯМ, когда просил и пить, и есть. 1.00.13. ТИ ящик. ПАПА (черепаха).
1.00.15. БЫ — об игрушечном крокодиле на колесиках (крокодила без колесиков никак не называет). На другой день назвал БЫ игрушечного жука на колесиках. 1.00.20. ТИТИ (цветы) — о желтых цветах мать-и-мачехи. КИ-КА (тик-так) — о часах, об игрушечном мячике на резинке.
1.00.23. ЛЯЛЯ — о куклах, позже — о маленьких детях.
1.00.24. ФАТА - фартук. 1.00.27. ДЕ- где.
1.01.2. КА-КА-КА (кап-кап-кап) ~ о капающей воде, о мигающих лампочках машины.
1.01.06. ТЕТЯ — о чужих женщинах, МУ — муха, маленькие пятна, дырочки, крошки.
1.01.10. ДИДЯ — дырка, петелька для пуговицы, позднее все щели в квартире.
1. 01. 22. ДИ — иди — так говорит, когда кто-нибудь ему мешает.

Оля К.

0.11. А-А — ответ на вопрос: «Как собачка лает?». НА, ДА - просит что-нибудь.
1.0. ПАПА, МАМА, Б А - о бабушке, ДИДЯ - о дедушке,
НАЙ — просит что-нибудь (прежнее НА и ДА), ТА — брат Сережа.
1.1. Л.ВЛ — о собаке, ЭТЯ — это — при указании на предмет, АВ-АВ — «Что делает собачка?», МЯ-МЯ — « Что делает

кмса?»,ДЖ-ДЖ — «Что делает машинка?», ГУ-ГУ— «Как дядя стучит?»

1.06. АЯ (АНЯ) - «Как маму зовут?», ОЯ (ОЛЯ) - «Как тебя зовут?» АКИ — очки, КОМТИ — в комнате, АТЕ - автобус — об автобусе, троллейбусе, трамвае, ГУДЯ — с указательным взглядом или жестом, КАКА — все плохое, ТАТЯ -о Сереже (прежнее ТА), видимо, модификация братик, ДЯДЯ — первая двусловная фраза «Дядя стучит» — ДЯДЯ ТУ-ТУ, ДЕДА (прежнее ДЯДЯ), СЕСЕ - еще, НЕТ.

Таня К.

0.11. МАМА, ПАПА, ДАТЬ.

1.00. НАДО, БАБА, НА.

1.03. ГЛГЛ — Саша (имя брата), АМ — кушать, БУХ, ПА -упало, НА — дай и на. Дай вышло из употребления, ПУФ -пуговка. МАМА, ПА — Мама, соска упала. Первое двуслов-ное предложение, включающее обращение. 1.05. ИДИ, А-А — спать и все, что связано со сном (произносила нараспев), А-А — произносимое отрывисто, просится на горшок, УПА — упало. БУХ, ПА, ПАХ, ПУ — пузо, ДЫХ -дырка, КАР — о вороне, А -А — о собачке, КА-КА — (кап-кап) — о дожде, воде, каплях, ИЯ — Ира, ТЯТЯ — Саша (прежнее ТАТА), АМ — кушать, КАР — картошка, КИ — киса, КАКА — мусор, грязь.

Двусловные высказывания этого периода, сопровождаемые жестами и мимикой: МАМА, ПАПА? — Мама, где папа? МАМА, ПА! — Мама, у меня упало. МАМА, ДИ\ — Мама, иди (сюда). МАМА, ТЯТЯ1 — Мама, тебя Саша зовет.

Приведем лексикон Ани С., зарегистрированный матерью, в возрасте от 1 г. 3 мес. до 1 г. 5 мес. Порядок, в котором расположены слова, относящиеся к возрасту 1 г. 3 мес., не отражает реальной последовательности их появления. Начиная свой дневник, мать записала все слова, имеющиеся в лексиконе девочки к этому моменту.

1.3. ПИСЬ-ПИСЬ — когда сажают на горшок, когда сама сажает на горшок куклу, при виде картинки с писающим мальчиком, при виде мокрых штанишек; ДЯЙ-ДЯЙ — требование, И-А, И-А — когда видит ослика на картинке, БА-БА, БАЙ-БАЙ — когда ее несут к кроватке, когда мама просит уложить

куклу спать; А-А — при виде горшка, БАХ-БАХ, БА-БА — упало, ТИП, БИП — показывает пальцем на пупок и нажимает, нажимает на нос себе и другим, ДАТЬ — дай, АМ — есть; БАЦ — бах-бах, БАБИ — валенки, Б АТ А — лопата, ДЯДЯ, БАБА, АП-АП — о собаке, ДА — утвердительный ответ, БА-БАТЬ — спать, И-И-И — когда не могла что-либо сделать, НЯМ-НЯМ — хочет есть, синоним к АМ, ДИДЯ — о дедушке, МЯА - о кошке, КИСЯ.

1.04. ЛЁ-ЛЁ — але, телефон, ОНА — упало, БААИ — гулять^), ПИ-ПИ - «Как мышка говорит?», БУДЯ-БУДЯ - вода, купаться, У-А, У-А — при виде спящего.

1.05. ПАПА,ДИДА - дырка, НАТЬ - дать, ОПА - снять фор мочку с куличика (новое значение), А — о горячем, КО-КО — ку рочка, ПОКА — до свиданья, ВАЛЯ — имя бабушки, НА - дает что-нибудь, АЙЯ — Аня (называет себя), МАМА.

Удивительно (случай достаточно редкий!), что Аня обходилась без слова мама до 1 г. 5 мес. Оно оказалось тридцать девятым по порядку появления в речи.

Многие дети начинают произносить ПАПА раньше, чем МАМА. В этом факте имеют значение артикуляционные различия: смычное П легче для артикулирования, чем смычно-проходное М. Но в конечном счете дело не в них, так как и в тех языках, где указанные различия имеют иной характер, все равно большинство детей начинает называют отца раньше, чем мать. Дело, очевидно, в том, что в ранний период, когда ребенок только начинает выделять себя из окружающего мира, мать для него настолько нераздельна с ним самим, являясь в то же время естественным посредником между ним и этим миром, что не нуждается в номинации. Для номинации требуется некоторая степень отчуждения. Отец, который то появляется в поле зрения, то пропадает, больше нуждается в том, чтобы получить какой-нибудь словесный знак. В то же время существует традиция, в соответствии с которой в большинстве семей ребенка сознательно учат произносить мама в самом раннем возрасте и в ряде случаев добиваются успеха.

Сопоставление первых пятидесяти слов разных детей позволяет выявить некоторые закономерности формирования начального лексикона. При всех иногда весьма значительных индивидуальных различиях между детьми есть некоторый Достаточно стандартный набор понятий, который должен получить то или иное выражение в начальном лексиконе Ребенка.

ОСНОВНЫЕ ГРУППЫ СЛОВ В РЕЧИ МАЛЕНЬКОГО РЕБЕНКА

1. Окружающие ребенка лица
мама папа
баба — бабушка деда, дидя — дедушка тетя — чужая женщина дядя — чужой мужчина ляля, дитя — маленький ребенок девочка (разные способы языкового выражения) мальчик (разные способы языкового выражения) несколько собственных имен

2. Птицы и животные
мяу, киса, ки, котя — кошка
ав-ав, гав-гав, ава, бака, бабака — собака
кукурику (ку-ку), тусек, петусек — петух ко-ко, куичка — курочка кар-кар — ворона иго-го, тпру — лошадь ква-ква (кака), гуська — лягушка
га-га, гусь, госъ — гусь
му, каова — корова

3. Природные явления
кап-кап — дождь, вода

4. Игрушки
ляля — кукла
мячик

5. Еда
ам-ам ням-ням — есть
пить
каша
суп
чай
молоко

6. Сон
бай-бай, а-а — спать

7. Движение, прогулка
топ-топ — ходить
тпруа — гулять

8. Одежда, обувь
платье
тапки
ботинки
штаны
пуговица
дырка
шапка

9. Падение чего-нибудь
бах бам па упа — упасть

10. Исчезновение чего-нибудь
тю-тю

11. Место
там

12. Оценки
большой маленький
хороший плохой
грязный красивый
горячий

13.Транспорт
би-би — машина
автобус троллейбус
трамвай

14.Купанье
купаться
мыло
вода

15.Предметы в доме
тиси — часы
але — телефон
сося — соска

16.Естественные потребности
писъ-писъ
а-а

17.Состояния
бо-бо — больно

18.Некоторые действия и намерения
дай, на
еще
тук-тук — стучать

19.Согласие
да (с утвердительным кивком), нет, неа — отрицание

20.Этикетные фразы
здравствуй
пока — до свиданья, пока спасибо

21.Нельзя, осуждение за проступок
низя, азя (с жестом), аи-аи

Обращает на себя внимание абсолютное преобладание слов из так называемого языка нянь, а в их составе — ономатопей, т. е. звукоподражательных слов. Некоторые слова, которые широко употребляются и взрослыми, например МАМА, ПАПА, ТЕТЯ, ДЯДЯ, -«родом из детства». Простота их фонетического облика свидетельствует о том, что они специально приспособлены для общения с детьми.

Ономатопеи отличают следующие признаки:

- простота звукового облика;
- доступность для артикуляции в младшем возрасте;
- мотивированность звуковой формы, имеющей понятный для ребенка «звукоизбразительный» характер.

Понятен и прост переход от попытки услышать издаваемый предметом или живым существом звук («Послушай, как ворона говорит: кар-кар».) к его обозначению через звукокомплекс. Мотивированность ономатопей весьма условна, и мы не столько учим ребенка услышать звук, сколько навязываем ему свое представление о том, каким этот звук должен быть.

Дети постепенно переходят от ономатопей к нормативным словам. Как правило, фиксируется период параллельного употребления того и другого слова, и после этого ономатопей вытесняется нормативным словом. Так, Женя Гвоздев сначала называл машину БИ-БИ, потом употреблял параллельно и БИ-БИ и СИНА, зачастую оба сразу: БИ-БИ СИНА, а затем осталось только СИНА.

Особое место в начальном лексиконе ребенка занимают так называемые протослова, им самим изобретенные. Какие-то из них являются преобразованием наших слов, но преобразованием настолько радикальным, что слово взрослого языка в детском звукокомплексе узнать нельзя. Так, Андрюша А. использовал в 1 г. звукокомплекс БАВ в следующих значениях: когда у него что-нибудь падало; когда падал сам; когда случалось неприятное (поранил себе пальчик). Постоянство звуковой оболочки в сочетании с постоянством смысла позволяет считать этот звукокомплекс словесным знаком, хотя он и не имеет связи с определенным словом взрослого языка. Постоянный смысл у Андрюши А. имело и звукосочетание КЫХ. Он употреблял его, когда требовал что-то открыть, разнять и т. п. Вот два отрывка из дневника его матери, регистрирующие эти случаи.

0.11.18. Пытался сегодня открыть ящик письменного стола, ничего не получилось, он подошел ко мне и сказал: КЫХ. Открыла ему ящик, обрадовался. Несомненно, что КЫХ переводится как открой.

1.00.03. После умывания всегда подношу Андрея к выключателю, чтобы он сам выключил свет, ему это очень нравится. А сегодня забыла, но Андрей напомнил — потянулся к выключателю и требовательно повторил несколько раз: КЫХ, КЫХ.

1.01.16. Пришли с прогулки, я задержалась в коридоре вместо того, чтобы раздевать Андрея. Он подождал-подождал, затем подошел ко мне и потребовал: КЫХ, показывая, что хочет снять кофточку.

Это звукосочетание использовалось ребенком в течение трех месяцев в одном и том же постоянном смысле. Подобные явления можно отметить и в речи других детей. Так, у Паши А. в 1 г. 1 мес. звуковой комплекс ГРРРР, который мог означать — я хочу возить свой стульчик (при этом Паша хныкал и пытался сдвинуть стул с места) или покачай меня еще. Были в его репертуаре и другие звукокомплексы с устойчивым значением: Х-Х-Х — спать, КУСЬ - делать болъно'Онт обозначали действия, к которым ребенок призывал взрослых, или констатацию свершившихся действий.

Есть основания считать такие звукокомплексы словами, хотя они и не входят в систему нормативного языка. Поскольку «микросоциум» в виде семьи их понимает и поддерживает, они приобретают статус словесных знаков и смысловую устойчивость.

Подобные звукокомплексы в речевой деятельности ребенка принято рассматривать в плане переходного этапа от лепета к словес- , ной речи. Они фиксировались многими западными исследователями: Льюисом в речи его дочери (1936 г.), Леопольдом в речи сына (1939 г.). Пиаже назвал их полусловами, отмечая, что они всегда индивидуальны по звуковой форме, тесно связаны с действием и во многих отношениях больше похожи на символы, используемые ребенком на ранних этапах игры, чем на настоящие слова, входящие в языковую систему. Тишлер (1957 г.), Вернер и Каплан (1963 г.) предложили для их обозначения термин вокабула, который обозначает промежуточное положение звукокомплексов между лепетными структурами и обычными конвенциональными словами.

В речи детей встречаются звукокомплексы, по звуковому облику напоминающие слова, однако лишенные постоянного смысла. Аня С. в 1 г. 2 мес. стала говорить БИБА и БИЛЬБА, обозначая ими разные предметы. Это некоторые универсальные оболочки («капсулы»), отражающие любой смысл и помогающие ребенку участвовать в коммуникации при словесном дефиците.

В речи малышей от года до двух лет наблюдается интересное явление: они создают слова по своим правилам, не принятым в их родном языке. Необходимость подобрать номинации для разных явлений при лексическом дефиците приводит к созданию составных наименований из элементов, усвоенных ранее. Так, мальчик в 1 г. и 3 мес., увидев жеребенка, назвал его ТПРУ-ЛЯЛЯ. Словом ТПРУ он до этого называл лошадь, а словом ЛЯЛЯ — маленького ребенка. Трудно отказать в изобретательности Мише Т., который называл гараж БИБИ-ДОМ (дом для машины). Девочка Катя, в репертуаре которой было всего 10 слов, нашла тем не менее способ сказать, что у собаки родились щенки. Остановившись около собачьей конуры, она показала на собаку пальцем и произнесла: АВ-АВ МАМА, а показывая на щенков, АВ-АВ — КАТИ. Она нашла удивительно экономный способ выразить материнско-дочерние отношения в животном мире. Такие высказывания, представляющие собой простое соположение двух слов, образованы не по правилам русской грамматики. Подобные образования можно найти в некоторых других языках, в типологическом отношении весьма далеких от русского. Это подтверждает мнения о том, что ребенок усваивает чрезвычайно глубокие закономерности, лежащие в основе не столько его родного языка, сколько языка вообще. Отмеченные закономерности Могут не получить развития в родном языке или могут проявиться в весьма скудном объеме.

Каким образом формируется у детей активный словарь? По данным американских исследователей (к сожалению, у нас большого

статистического материала пока нет), в год ребенок произносит в среднем 3 слова, в 1 г. 3 мес. — 19 слов, в 1 г. 6 мес. — 22 слова, в 1 г. 9 мес. — 118 слов. Если до 1 г. 8 мес. активный словарь пополняется достаточно плавно (по 6—7 новых слов в месяц), то в 1 г. 9 мес. у большинства детей наблюдается быстрое его увеличение. Это обычно совпадает с концом периода однословных предложений и переходом к двусловным, а затем и к многословным. Пополнение словаря — необходимое условие для удлинения цепочек синтаксических компонентов предложения и для появления новых типов синтаксем. Закрепляемое в образовании новых синтаксических структур продвижение ребенка в когнитивном развитии требует все нового и нового лексического материала для репрезентации синтаксем. С другой стороны, опора на значительно пополнившийся словарь обусловливает дальнейшее развитие комбинаторной техники, техники собственно синтаксической.

Заметим, что скачкообразно увеличивается именно активный словарь. Что касается пассивного словаря, то здесь развитие, по-видимому, происходит достаточно плавно. Очевидно, лексический взлет нельзя считать периодом, когда в пассивный словарь входит много слов (они уже накоплены к данному моменту). Это период актуализации слов, перевода их из пассива в актив.

До сих пор мы вели речь о количественных изменениях словаря, почти не касаясь внутренней, содержательной стороны употребляемых ребенком лексических единиц.

В исследованиях Л.С.Выготского и А.Р.Лурия убедительно продемонстрировано, что детские слова лишь постепенно приобретают статус полновесных словесных знаков. Значения, за ними закрепляемые, постоянно изменяются и развиваются. По мере развития ребенка в языке слова все более и более освобождаются от плена ситуации, с которой они первоначально связаны. Э.Сэпир в 1921 г. метафорически определил слово как «своего рода капсулу, в которую помещена мысль и которая вбирает в себя тысячи случаев предшествующего опыта и готова вместить новые тысячи».

Знаковая природа слова предполагает его предметную и понятийную соотнесенность. Именно последняя и лежит в основе того, что мы традиционно именуем лексическим значением. Единство трех специфических признаков слова: его звуковой оболочки, предметной соотнесенности и понятийного содержания — принято изображать в виде треугольника. Для обозначения предметной отнесенности используют термин денотат, а для обозначения понятийной соотнесенности сигнификат.

Даже предметная соотнесенность слова формируется не сразу. Например, дочь известного психолога Н.Х.Швачкина употребляла

слово КИСА, когда хотела, чтобы отец подобрал выброшенного ею из коляски игрушечного плюшевого котенка и положил его обратно в коляску. На первый взгляд есть совершенно нормальная предметная соотнесенность слова и нет никакой детской специфики. Однако при этом обнаруживалось, что она не называла этим словом живую кошку и, более того, не употребляла его даже по отношению к той же самой игрушке, но в других ситуациях. Значит, слово еще не представляло постоянного обозначения предмета, оно было для нее знаком ситуации, определенной игры.

Итак, первый этап овладения словом — формирование устойчивой предметной соотнесенности, т. е. осознание того, что слово КИСА всегда будет применимо к этому предмету, независимо от его положения в данный момент. В течение какого-то времени слово может быть закреплено за одним-единственным предметом, превратившись в подобие его собственного имени: КИСА — только об этом плюшевом котенке и больше ни о чем другом, МЯЧИК — только о резиновом мячике красно-синего цвета, который лежит у ребенка в манеже. Если положить перед ребенком ряд мячей, среди них и этот, а затем предложить выбрать мячик, он укажет именно на него или возьмет его в руку. Но если вместо знакомого мячика в манеже будет мячик другого цвета или размера, такой реакции может не последовать. Если же дать ребенку несколько мячей и позволить некоторое время с ними играть, манипулировать любым образом, то через некоторое время положение может существенно измениться.

Действия значительно ускоряют знакомство с предметами и усвоение имен, их обозначающих. Если ребенок на вопрос: «Где мячик?» указывает на один, другой, третий мяч, то уже возникло необходимое обобщение (генерализация) однородных предметов (денотатов). Они объединились в сознании ребенка, образовался сигнификат, который и составляет собственно значение слова. Формирование сигнификативного значения — следующий этап усвоения значения слова. Для образования сигнификата требуется разделить существенные и несущественные признаки предмета, т. е. осознать, что мячик — нечто круглое, полое внутри, гладкое на ощупь, упругое, что мячиком можно играть, ударяя им об стенку или об пол, и он при этом подпрыгивает. Нужно также осознать, что цвет и размер предмета для уяснения смысла слова значения не имеют. Позднее, когда ребенку дадут, например, теннисный мячик, он сможет сделать заключение, что «гладкий» — несущественный признак предмета. На основании такого опыта формируется понятийная соотнесенность слова с предметами. Однако понятия трехлетнего ребенка кардинально отличаются от понятий в языковом сознании взрослого.

В нашем сознании существуют два вида понятий: понятия научные и так называемые наивные, житейские. Именно на последних и основан наш язык, отражающий «наивную картину мира». Различие между научными и наивными понятиями может быть показано на простом примере. Все мы знаем, что Земля вращается вокруг Солнца, но в нашем наивном сознании представлено обратное, и именно это наивное восприятие явлений закреплено в языке (•«солнце село», «восход солнца» и т. п.). Детские понятия можно отнести к разряду не просто наивных, но «наивнейших». Они закрепляются в значениях слов, употребленных детьми.

В основе усвоения значений слов лежит постоянно совершаемая ребенком работа по обобщению его опыта. Он видит много кошек, есть среди них и пушистые, и гладкошерстные, все они разного цвета и т. п. На каком-то этапе своего развития ребенок должен понять, что словом КИСА можно назвать любую кошку, как игрушечную, так и живую.

При осмыслении значений слов у ребенка много трудностей. Не так легко, как кажется, незрелому уму классифицировать предметы и явления. Вот, например, маленькое существо, которое ведут на поводке, по размеру и цвету шерсти очень похожее на нашу кошку. Могу ли я назвать ее КИСА? А другое существо, крохотное и мало похожее на мою кошку, почему-то находится рядом с другой кошкой, играет с ней и явно имеет к ней какое-то отношение. КИСА ли это? Когда ребенок, делая такие обобщения, переходит установленные для него границы, возникает сверхгенерализация. Так, он может назвать кисой и болонку, и, может быть, любую собаку или вообще всех животных. Это явление «перехлеста» установленных в мышлении границ называется лексико-семантической сверхгенерализацией (возможна и грамматическая сверхгенерализация). I Сверхгенерализация предполагает расширение класса денотатов по сравнению с тем, который существует в нормативном языке. Возможны и случаи формирования класса более узкого, чем в нормативном языке. Ребенок может не посчитать кисой сиамского кота j или маленького котенка.

Для формирования правильного сигнификата нужна серьезная интеллектуальная работа. Сколько требуется наблюдений, чтобы осознать, что словом АВ-АВ называют таких разных по своему виду и поведению животных: и изящного пуделя, и огромного дога, и лохматого ньюфаундленда, и крохотную болонку. Поэтому при генерализации встречаются многочисленные ошибки — главным образом, сверхгенерализация. Так, словом МЯЧИК может быть назван и воздушный шар, и надувной резиновый бегемот, и округлый абажур настольной лампы. Лошадь и корову часто зачисляют

в один класс и именуют одинаково — ТПРУ, телефон и репродуктор — АЛЕ. Одинаковое наименование получают стенные часы и барометр, а различать автобус, трамвай и троллейбус не умеют подчас и трехлетние.

Есть ли какие-либо определенные направления сверхгенерализаций у детей? В сущности, они совпадают с теми, которые используются в языке взрослых при переносе наименований с одного явления на другое. В один класс могут быть объединены предметы, сходные по размеру, форме, цвету, функциям и т. п.

Женя Гвоздев называл словом ПУГОВИЦА не только пуговицу, по и гривенник. Основанием к тому явились форма и размер предмета. Другой ребенок именовал ЯМОЙ не только собственно яму, но и карман, и внутреннюю часть ботинка. Причиной расширенного использования слова стала общность строения предмета — наличие полости внутри.

Вот некоторые примеры сверхгенерализаций из речи Андрюши А.

0.11.04. На улице услышал, как каркает ворона, повторил кай-кай. Дома показала ему картинку с нарисованной вороной, сразу же узнал и сказал кай-кай.

0.11.05. На прогулке всех без исключения птиц называет кай-кай. Очень доволен, что хорошо получается. Всю прогулку сидел в коляске и искал глазами птиц. Увидев, сразу же радостно кричал: Кай-кай.

1.00.26. Очень любит смотреть в окно и называть по-своему все, что видит и знает. Вдруг мимо окна пролетел кем-то брошенный листок бумаги. Андрей увидел и радостно закричал: Кай-кай.

1.01. На улице увидел три воздушных шарика, летящих по воздуху. Закричал: Кай-кай. Дома тоже есть воздушные шарики, но Андрей никогда не говорил о них как о птицах.

Таким образом, словом КАЙ-КАЙ ребенок называет все, что передвигается, летает в воздухе. Тот же Андрюша называл словом ТИТИ не только цветы, но и солнышко (по сходству цвета). И это были отнюдь не любые цветы, а только мать-и-мачеха и одуванчик, т. е. желтые цветы. В данном случае видим одновременное проявление сверхгенерализации и сужения сферы использования слова. Нормальная номинация явлений установилась месяцем позже, о чем свидетельствует следующая запись в дневнике:

1.01.22. Наконец-то Андрей сказал о розах «тити», на прогулке так же называл другие цветы, не только одуванчики и мать-и-мачеху. Дома, когда я показала ему солнышко на картинке, ничего не сказал, хотя раньше, не задумываясь, кричал: «Тити!»

Сверхгенерализация может касаться не только предметов, но и действий и признаков. Так, маленькая Оля С. словом ГАЯГА (горячий) обозначала не только горячее, но и все опасное (острое, колючее).

Чем меньше ребенок, чем уже его лексикон, тем больше у него сверхгенерализованных слов. Видимо, иного и не может быть. Благодаря этому свойству лексических единиц ребенок может дать номинации большему числу явлений.

По наблюдениям Рескорла (Rescorla,1980), если в репертуаре ребенка от 1 до 25 слов, то среди них 45% сверхгенерализовано, если от 26 до 50 — то 35%, если от 51 до 75, -г- то 20% и т. д. Постепенно число сверхгенерализаций уменьшается. Овладение лексикой, рост лексической компетенции ребенка заключаются не только в численном увеличении активного словаря, но и в уточнении семантики каждого слова.

Можно определить три ступени формирования значения слова на раннем этапе речи:

- ситуативная закрепленность;
- предметная соотнесенность (денотативное значение);
- понятийная соотнесенность (сигнификативное значение).

На следующих этапах формируется система сигнификативных значений слова (если оно многозначно), т.е. возникает собственно значение слова, понимаемое как совокупность его лексико-семантических вариантов.

В течение какого-то периода некоторые слова (нарицательные существительные, обозначающие класс однородных предметов) употребляются в качестве собственных, т. е. могут быть отнесены ребенком к одному-единственному предмету (МЯЧИК — именно этот мячик, и никакой другой, КИСА — только этот игрушечный котенок и ничто другое). Напомним, что специфика имен собственных заключается в отсутствии сигнификата как такового — они относятся к одному-единственному денотату, выделяя его из класса ему подобных. Кошек много, но вот эта — Мурка, девочки разные, но эта — Наташа). Ребенку уловить различия в употреблении нарицательных и собственных имен нелегко, поскольку в речи, обращенной к нему, акцентируется, как правило, предметная, а не понятийная отнесенность слова (взрослый редко говорит о мячиках вообще, но обычно — об одном конкретном мячике). Значит, разде-

пять в своем сознании собственные и нарицательные существительные ребенку приходится самостоятельно. Тут он обычно совершает множество ошибок. Одна из них — использование собственных имен в качестве нарицательных. Познав из опыта, что имя обычно соотносится не с одним денотатом, а с классом однородных денотатов, он расширяет сферу использования существительного, распространяя его на те денотаты, которые кажутся ему однородными. Так, КАТЯ — это не только сестренка Катя, но и все девочки такого возраста, ДЖЕК -это не только лохматая соседская собака, но и все собаки вообще.

Позднее, постигнув факт двуименности многих денотатов, а именно то обстоятельство, что предмет может быть назван и нарицательным, и собственным именем, дети начинают требовать такой двуименности во всех случаях, и появляются вопросы типа «КАК ЗОВУТ ЭТУ СЕЛЕДКУ?» (факт приводится в книге М. М. Кольцовой). В той же книге приводится история с двумя раками, которым по требованию ребенка были даны имена Миха и Биха, а червяка, предназначенного для раков, назвали Зиночка. Различия между собственными и нарицательными именами закреплены в различии значений слова звать и называться, которые ребенок постепенно осмысливает. И у него много трудностей, связанных с проблемами номинации и с проблемами членения житейских реалий. «ЭТУ РЕКУ ЗОВУТ МОРЕ», — видимо, ребенок, считал, что море (точнее - Море) — название одного конкретного водоема.

К числу слов, усваиваемых очень рано, относятся термины родства: мама, папа, бабушка (баба), дедушка (деда) и некоторые другие. Брата и сестру обычно называют по именам, поэтому слова сестра и брат, как правило, входят в лексикон значительно позднее. Бабушки и дедушки дифференцируются с помощью прибавления к терминам родства собственных имен: баба Галя, деда Витя. Это происходит, если у ребенка несколько бабушек и дедушек. В этой сфере, как ни в какой другой, многое зависит от семейных традиций. В некоторых семьях дети называют родителей, бабушек и дедушек по именам, в некоторых — сочетанием термина с именем. В последнем случае возникают два варианта названия - мама и мама Галя, деда и деда Коля. Более частотный — первый вариант, особенно при обращении.

Существенной особенностью терминов родства является релятивность их семантики — любой из них предполагает существование некоей точки отсчета, некоего лица, по отношению к которому устанавливаются родственные отношения. Первоначально, общаясь с ребенком, взрослые принимают его точку зрения: «Вон папа наш пришел», «Л где бабушка?» На определенном этапе развития ребенок обнаруживает «многоименность» одного и того же

лица: для него это — бабушка, для его мамы — мама, для папы - Анна Сергеевна, для дедушки — Аня. Все эти обстоятельства порождают обилие вопросов, особенно у детей, склонных к размышлениям над языком.

В речи маленького ребенка чрезвычайно часто использование одного и того же звукового комплекса по отношению к разным явлениям. Все эти случаи объединяются в несколько групп.

• Случай первый (самый простой и очевидный) — совпадение в одной звуковой оболочке двух и более слов из-за артикуляторных трудностей, которые не смог преодолеть ребенок. Это так на зываемая детская омофония, возникающая вследствие того, что ребенок не может произнести большое число слогов и выбрасыва ет некоторые слоги (слоговая элизия), устраняет трудные сочетав ния согласных (кластеры), заменяет трудные для артикуляции зву ки более легкими и пр. Например, в речи Саши Менчинского в 1 г.
4 мес. присутствовали следующие омофоны (омонимы): ДЕ — де душка, дерево, девочка, ПУ — капуста и пуговица, КУ — кушать и курица, КО — кофта и козочка, ПА — палка и лопатка, МИ - мишка, мыло, мышка.

Такое совпадение имеет место только в активном, но не в пассивном словаре. В языковом сознании ребенка эти слова присутствуют в качестве отдельных единиц, что можно без особого труда проверить, если попросить его дать палку или лопатки, показать, где кофточка, а где козочка.

• Случай второй — лексико-семантическая сверхгенерализация.

• Случай третий — когда одно из слов употребляется как обо значение ситуации в целом. Значение его при этом не меняется. Ре-і бенку часто приходится действовать в условиях дефицита лекси ческих средств, и он вынужден искать окольные пути для выр, ния своих коммуникативных намерений. Так, малыши в возрас от года до двух часто обозначают принадлежность предметов оп деленному лицу с помощью терминов родства, давая взрослому понять, что знают, что это за предметы.

Приведем пример из дневника матери Ани С.

1.05.28. Принесла папин ботинок и говорит: ПАПА. Затем при несла бабушкин сапог: БАБА.
1.05.29. Приносит дедушкины капли маме и говорит: ДЯДЯ. Дотрагивается до маминой куртки и говорит: МАМА. Аня как бы хочет сказать: «Дедушкины капли. Куртка мамина».

Многие дети говорят, указывая на радио или экран телевизора: ДЯДЯ. Значит ли это, что они называют радио или телевизор ДЯДЕЙ? Нет, они просто хотят выразить общую идею отношения к<

лицу. О книжке, в которой рассказывается про девочку, они могут сказать ДЕВОЧКА. Женя Гвоздев называл словом МАЦИК книжку, в которой говорилось о мальчике. В таких случаях происходит перенос наименования по смежности явлений. Все это — ухищрения ребенка выразить достаточно сложную мысль с помощью ограниченного репертуара лексических единиц при еще не сформировавшейся способности их комбинировать в составе высказывания.

• Случай четвертый можно назвать детской паронимией. Маленький Женя Гвоздев называл кадушку подушкой. Можно ли было видеть здесь какие-либо субституции звуков или проявление лексико-семантической сверхгенерализации, основанной на связи явлений? Разумеется, нет. Нельзя тут видеть и метонимического сдвига. Скорее всего, мы имеем дело со смешением звуковых оболочек двух близкозвучащих слов, что связано с особенностями вербальной памяти. Подобным образом трехлетняя Ира путала травинку с тропинкой, а Дима С. - комариков с фонариками. Подобное явление известно и в речи взрослых (могут путать, например, эскалатор с экскаватором). Паронимические замены встречаются очень часто и в речи детей более старшего возраста.

В заключение приведем несколько примеров из речи Андрюши А., иллюстрирующих рассмотренные процессы. Андрюша называл тапки и ботинки словом ТЯ, в чем можно видеть проявление лексико-семантической сверхгенерализации. Затем звуковой облик этого слова изменился — ТАТА. После того как в лексиконе мальчика появилось слово ПАПА, он стал употреблять этот звуковой комплекс очень широко. Буквально на другой день после освоения слова ПАПА он стал обозначать с помощью этого звукокомплекса и ботинки, и тапки. Вряд ли можно видеть здесь случайное совпадение, тем более что никакими известными артикуляторными процессами объяснить такое преобразование нельзя. Чуть позднее он стал говорить ПАПА о шапке (здесь можно видеть случай так называемой дистантной ассимиляции и упрощения кластеров, приведший к детской омофонии, но нельзя, впрочем, исключить и прямое воздействие слова ПАПА, т. е. паронимию). Несколькими днями позже он сказал ПАПА о палочке, найденной им на улице. Этот случай может получить такую же интерпретацию, как и предыдущий. Использование слова ПАПА по отношению к черепахе тоже может быть объяснено артикуляционными процессами (слоговая элизия в сочетании с дистантной ассимиляцией); нельзя исключить и прямого паронимического воздействия слова ПАПА. Однако использование звукокомплекса ПАПА по отношению к линейке, карандашу, авторучке, а чуть позже — и перышку зеленого лука име-

ет принципиально иную причину: это лексико-семантическая сверхгенерализация слова палка, которое предварительно подверглось звуковым преобразованиям. В результате получилось, что звукокомплекс ПАПА фигурирует в речи ребенка на протяжении одного и того же возрастного периода в девяти разных значениях.

ОВЛАДЕНИЕ ЗВУКОВОЙ ОСНОВОЙ РЕЧИ

Что мы понимаем под звуковой стороной речи? Когда говорим, мы производим в определенной последовательности звуковые единицы. Самая длинная из них — фраза, границы которой обычно совпадают с границами высказывания. Фразы подразделяются на речевые такты (синтагмы), синтагмы — на фонетические слова. С точки зрения фонетической системы словом считается то, что характеризуется единым ударением, следовательно, на даче — одно фонетическое слове), такое же, как взял бы). Безударные слова на и бы примыкают к ударным, сливаясь с ними в единое целое. Это обстоятельство часто подводит ребенка. Он склонен воспринимать комплексы типа на даче в качестве обычных слов, отсюда высказывания-недоразумения: «ЛЮБА ЕЩЕ НЕ ПРИЕХАЛА СО СВОЕЙ НАДАЧИ?»

Фонетические слова членятся на слоги, слоги — на звуки. Однако речь не представляет собой цепочки следующих друг за другом звуков. Это скорее цепочки слогов, так как именно слог — та минимальная произносительная единица, компоненты которой спаяны самым тесным образом. Спаянность звуков в составе слога обусловлена тем, что последняя фаза предыдущего звука накладывается на первую фазу следующего за ним, поэтому разделить их при восприятии звукового отрезка трудно. То, что мы можем определить, из какой именно последовательности звуков состоит слово, есть результат сформировавшейся у нас металингвистической способности, т. е. способности к анализу языковых фактов, а в данном случае — способности к фонематическому анализу, которая выработалась у нас как следствие достаточно длительной практики скорее чтения и письма, чем говорения и восприятия речи. Ребенок, не имеющий еще такой практики, получив задание разделить слово на части, сможет в лучшем случае определить число и последовательность слогов, но не звуковой состав каждого слога. Следует ли удивляться, что на вопрос, какой первый звук в слове мама, «ненатасканный» ребенок ответит ма, не м?

Кроме линейных (сегментных) звуковых единиц, выделяются еще и нелинейные. Они как бы накладываются на сегментные, линейные, организуя их. Это ударение, а также, интонация, представляющая собой единство взаимосвязанных компонентов: мелодики, длительности, интенсивности, темпа речи и тембра произнесения. Интонацию в совокупности с ударением называют еще просодической системой языка.

Звуковая сторона языка — его основная материя, его форма. Что значит усвоить звуковую сторону языка? Это значит научиться, во-первых, продуцировать все названные выше фонетические единицы, как линейные, так и нелинейные (просодические) в соответствии с нормами языка, во-вторых, воспринимать все указанные единицы также в соответствии с языковыми нормами. При этом напоминаем, что восприятие (comprehension) — первое звено в этой цепи, необходимое условие, без которого невозможно последующее продуцирование.

Между возникновением способности ребенка воспринимать ту или иную звуковую единицу и способности самостоятельно ее продуцировать может быть временной интервал, исчисляемый месяцами, а иногда и годами речевого развития. Вот, например, трехлетняя Марина еще не научилась произносить звук [Р'] и в своей речи она последовательно заменяет его на [Л']. Ощущает ли она на слух различие между [Л'] и [Р'J?

Имел место следующий разговор с этой девочкой.

Как тебя, девочка, зовут?

- МАЛИНА.

Малина? — взрослый прекрасно понял ее, но не хочет упустить случая немножко поразвлечься, используя ситуацию двусмысленности.

- НЕТ, МАЛИНА, — произносится уже с некоторым напором.

Ну, я и говорю — Малина!

Девочка готова заплакать, ощущая одновременно беспомощность и раздражение.

- МАЛИНА, МАЛИНА1 - кричит она.

Наконец, взрослый решил сжалиться над ней:

- Может быть, тебя Мариной зовут?
- ДА, МАЛИНА]

За все время разговора девочка не произнесла ничего, кроме МАЛИНА, но при этом нет никакого сомнения, что она прекрасно различает [Л'] и [Р'].

Одна моя знакомая, ныне уже пенсионерка, вспоминает: «Я в детстве говорила Л вместо Р. Взрослые передразнивали, просили сказать жарко и жалко, брошка и блошка и т. п. Я говорила по-разному. И понять тогда не могла, как же это взрослые, которые все Умеют, все понимают, не слышат, что я говорю по-разному». Ясно, что девочка не только чувствовала разницу в словах, но и пыталась ее передать в своем произношении, не достигая в этом успеха. Воз-

можно, некоторые звуковые нюансы, различающие эти звуки, вес же имели место, но взрослые, ориентируясь на свои стандартные эталоны звуков, не хотели или не могли их замечать.

Другая девочка, которая произносила всего несколько слов и еще не могла артикулировать ни [С], ни [Ш], в ответ на просьбу показать, где крыша, показывала пальчиком вверх, на просьбу сказать, где крыса, показывала пальчиком вниз. Это говорит о том, что фонематический слух у нее уже сформировался в достаточной степени.

С какого времени можно говорить о начале усвоения детьми фонетической системы и можно ли определить заключительный этап этого процесса? Если не принимать во внимание усвоения просодической системы языка (об этом известно еще пока очень мало — мы имеем в виду речь русского ребенка; западные исследователи добились в этой области значительно большего), то можно, очевидно, сосредоточиться главным образом на способности ребенка продуцировать звуки родного языка. Специалисты по детской фонетике В.И.Бельтюков и А.Д.Салахова предложили считать периодом усвоения звуковой основы речи время от произнесения первого слова до последнего усвоенного звука. У пятерых обследованных ими детей этот период был разным по продолжительности. У Павлика, например, он занял 4 г. 6 мес. 16 дней, а у Наташи — всего 1 г. 5 мес. 12 дней. Давно замечено, что девочки в этом плане обычно опережают мальчиков.

Дословесный период является своего рода подготовительным к собственно речевой деятельности. Кроме того, что ребенок практикуется в артикуляции отдельных звуков, слогов и слоговых комбинаций, происходит координация слуховых и речедвигательных образов, отрабатываются интонационные структуры родного языка, формируются предпосылки для развития фонематического слуха, без которого невозможно произнесение самого простого слова. Особенно дети восприимчивы к просодической стороне языка, так как именно она связана напрямую с эмоционально-экспрессивным аспектом речи, являющимся ведущим в данный период (в речевой деятельности взрослых на первом плане информационный, содержательный компонент). Просодика кодирует эмоции, а на них и ориентируется ребенок. В общении с малышом интонационная выразительность речи особенно существенна.

Чрезвычайно восприимчивы дети первого года жизни к ритму звучащей речи. Н. Х. Швачкин провел в свое время интересный опыт с детьми от 6 мес. до года. Он произносил стук-стук и показывал им, как следует хлопать в ладоши. Затем он заменял стук-стук на другие сочетания звуков (У-У, О-О). Дети при этом продолжали хлопать как ни в чем не бывало. Значит, звуковой состав

не играл никакой роли, а важен был исключительно ритм. Если произносилось единичное стук, то хлопков не было. Только годовалые дети способны были переключиться на восприятие звуков, составляющих слово. Годовалым достаточно было услышать стук, и они хлопали. Важен стал не ритм как таковой, а именно состав звуков, образующий оболочку слова. Н.Х.Швачкин установил, что ребенок оказывается способным усваивать звуковую сторону речи в определенной последовательности: интонация (в 4—6 мес.), ритм (6—12 мес.) и звуковой состав слова (после года). Способность воспринимать звуковой состав слова и есть то, что мы обычно называем фонематическим слухом. Достаточная степень развития фонематического слуха является необходимой предпосылкой начала продуцирования речи.

Каким образом из лепета возникает речь? В лепете русского ребенка регистрируется огромное число разнообразных звуков, в том числе и не свойственнх русскому языку. В. И. Бельтюков и А.Д.Салахова насчитали в лепете 77 звуков, из которых впоследствии отбрасываются лишь 16, а все остальные продолжают функционировать в качестве вариантов (оттенков) тех или иных фонем. В лепете встречается даже Р, отсутствуют только шипящие.

Однако было бы неверно думать, что в речевом развитии ненужные звуки отбрасываются, нужные остаются и фонетическая система родного языка оказывается таким образом сформированной. Если бы это было так, то ребенок к году — полутора годам имел бы все звуки родного языка в своем репертуаре. На самом же деле лепет и речь — два совершенно разных цикла артикуляционной моторики. Переходя к словесной речи, ребенок начинает как бы с нуля — с крайне ограниченного набора звуков. Те звуки, которые он с легкостью произносил в лепете, он теперь усваивает мучительно долго, некоторые даже с помощью родителей или логопеда. В чем тут дело? Прежде всего в том, что лепетные звуки непроизвольны, они никак не контролируются сознанием. Н. Х. Швачкин считал неточным мнение, что в лепете ребенок произносит звуки, скорее, они произносятся сами. Когда звуки становятся материалом первых усваиваемых ребенком слов, они приобретают функцию, для которой предназначены в человеческом языке, становятся фонемами. Перед ребенком теперь стоит задача произнести их так, как принято, чтобы быть понятым. Он должен говорить, как говорят окружающие его взрослые, речь которых является для него эталоном. Тут-то и начинаются настоящие мучения, так как произвольно артикулировать определенный звук, сверяя с помощью слухового анализатора полученный результат с уже выработанным, усвоенным из речи взрослых, и в самом деле трудно. Для контролирования этого

процесса и требуется тот самый фонематический слух, о котором мы уже так много говорили.

В речи ребенка наблюдается смешение звукокомплексов типа Марина — малина, жалко — жарко и прочих, при том что на слух они им прекрасно различаются.

Совсем недавно считалось, что между '• лепетом (дофонематической речью) и словесной, фонематической речью есть период, когда ребенок замолкает, как бы ощущая переход к качественно иной стадии. Замечено, однако, что у многих детей лепет не прекращается и после произнесения первых слов, однако характер его несколько меняется. Отступая на задний план, лепет начинает играть роль своего рода кузницы, где готовятся и отрабатываются некоторые образцы, которые потом наполняются смыслом и становятся словами. Этот процесс зафиксирован в дневнике родителей Ани С.

Перейдя к первым словам, она не оставила лепетных структур, напротив, было видно, как, многократно повторяя одни и те же сочетания, она как бы готовится к произнесению новых для нее слов. Созданные в лепете звукосочетания БАДЯ, БАЛЛ, ДЯБА стали играть роль своего рода лексических единиц, но при этом, по словам матери, они обозначали все подряд. Ребенок постепенно начинает осознавать, что общаться нужно с помощью некоторых определенных звукосочетаний, но использовать традиционно сложившиеся лексические единицы еще не способен (вернее, владеет лишь некоторыми из них). Следующий этап — приобретение имеющимися звукокомплексами устойчивой предметной закрепленности (тогда их можно уже считать «вокабулами», или протословами). В дневнике зафиксированы и случаи, когда ребенок обрабатывал в лепете звуковые оболочки настоящих слов. Так, сочетание ВАЛЯ возникло сначала в виде лепетного звукокомплекса и многократно повторялось и отрабатывалось, но затем после появления в доме двоюродной бабушки Вали приобрело предметную соотнесенность, превратилось в осмысленное слово. Подобным образом обрабатывалось ребенком и слово НЯМ-НЯМ.

Матери активно способствуют этому процессу. Как правило, они пытаются уловить в лепете подобие слов, повторяют звуковые комплексы, производимые ребенком, приспосабливая их к фонетической системе русского языка. Ребенок откликается на повторение его звуков, воспроизводя звукокомплекс снова и снова все с большим приближением к реальным звукам родного языка. Особенно радуют взрослых те из лепетных звукокомплексов, которые напоминают реальные слова. Мать повторяет звукокомплекс, соединяя его с подходящим по звучанию денотатом (МАМА, ПАПА, БАБА, НЯНЯ).

Становясь элементами знаковых единиц — слов, звуки приобретают значение фонем, чего нельзя сказать о звуках лепета.

Напомним различия между понятиями «звук» и «фонема». Звуков в каждом языке бесконечное множество, они в значительной степени варьируются в речи разных людей, однако те различия, которые играют роль в одном языке, могут оказаться несущественными для другого. Мы произносим, например, широкое [Э] в словах сэр, жест и узкое [Э] в словах серенький, вечер, можем произнести долгий звук [И] (ми-илый) и короткий звук [И], однако эти различия, важные для английского языка (ср. теп — man, ship — sheep), не имеют значения для русского, так как не помогают дифференцировать слова. Носитель русского языка на эти различия попросту не обращает внимания. Можно сказать, что эти различия фонематичны в английском языке и нефонематичны в русском. Зато различие между твердыми и мягкими согласными (нос и нес, угол и уголь), такое важное для русского языка, отсутствует в ряде других языков, точнее, не является в них фонематичным. Значит, переход от лепета к речи есть одновременно и переход от «общедетских» вокализаций к конкретному, определенному языку. Мы говорили, что лепет детей, осваивающих разные языки, различается, однако различия эти лежат больше в плоскости просодики, чем инвентаря звуков. Глубинный механизм перехода к языку — овладение системой фонологических противопоставлений, характерных для данного языка. Постижение различий разных языков возможно лишь через обобщение акустических свойств звуков (с помощью слухового анализатора) и их артикуляционных особенностей (с помощью речедвигательного анализатора).

Фонема как некий звукотип, наделенный функцией создавать и различать звуковые оболочки словесных знаков, предполагает наличие некоего образца; к постижению которого ребенок бессознательно стремится. В дофонемный период (на стадии лепета) артикуляция непроизвольная, в фонемном периоде она произвольная, но отнюдь не всегда успешная; существует разрыв, иногда очень значительный, между тем, что хочет произнести ребенок, ориентируясь на речь взрослых, и тем, что у него получается. Он слышит шар и пытается произнести шар, но у него выходит С'А, СА, САМ, САЛЬ, САЛ. Осознавая разницу между своим произношением и произношением взрослого (степень осознанности все время повышается), он стремится к успеху, совершенствуя свою артикуляцию. Именно для того, чтобы правильно воспринимать фонемный состав слова и оценивать соответствие/несоответствие своего произношения установленному образцу, и нужен достаточно развитый фонематический слух.

Анализу стадий становления фонематического слуха посвящена ставшая уже классической и переведенная на другие языки работа Н. Х. Швачкина. С детьми годовалого возраста, находящимися на стадии перехода от лепета к словесной речи, он проводил следующие опыты. Ребенку показывали или давали для игры некоторые предметы и сообщали их вымышленные названия. Слова подбирались так, чтобы они различались одной фонемой или наличием/отсутствием фонемы: бак—ак, пак—бак, бук—бак и т. п. Экспериментатор добивался того, чтобы ребенок усвоил соотнесенность звукокомплекса с предметом, а затем просил показать или дать бак, ак и т. д. При этом выявились следующие важные закономерности восприятия фонем. Ребенок усваивает различия между гласными раньше, чем различия между согласными, т. е. различать бак и бук ему легче, чем, например, бак и лак. Обнаружились определенные закономерности в порядке восприятия гласных, зависящие от их основных артикуляционных характеристик.

Артикуляционные характеристики гласных строятся, как известно, на основании двух главных признаков: степени подъема языка и степени продвинутое™ языка вперед или назад. По степени подъема языка разграничиваются гласные нижнего подъема, при произнесении которых язык занимает самое низкое положение в полости рта — [А], гласные высокого подъема, при образовании которых язык занимает самое высокое положение в полости рта - [И], [Ы], [У], и гласные среднего подъема, занимающие промежуточное положение между двумя указанными типами — [Э] и [О]. Гласные нижнего подъема называют также широкими, а гласные верхнего подъема — узкими. По степени продвижения языка в переднюю или заднюю часть ротовой полости разграничивают гласные переднего ряда [И] и [Э], заднего ряда [У] и [О], а также смешанного, или среднего ряда [Ы] и [А].

Первым в процессе онтогенетического развития формируется противопоставление по подъему языка, причем гласный нижнего ряда *- максимально открытый, широкий звук [А], противопоставляется узким звукам, гласным верхнего подъема, все остальные гласные на данном этапе недифференцированы.

Затем формируется противопоставление по ряду: гласные переднего ряда, еще не отделяемые друг от друга и как бы составляющие единый звук [И/Э], противопоставляются гласным заднего ряда, также пока не дифференцируемым [У/О]. На этом этапе ребенок может, например, разграничить на слух бэк и бок, но не может разграничить бик и бек или бок и бук. Последним формируется противопоставление гласных верхнего и среднего подъема, т. е. [Э] отделяется от [И], [У] от [О]. Любопытно, что

последовательность появления фонем в продуктивной речи такая ₍ж₎е' сначала, как правило, появляется [А] (недаром этот звук присутствует в самых первых детских словах), затем все другие гласные. Гласные [Э] и [И], а также [У] и [OJ разделяются в последнюю очередь. Женя Гвоздев в 1 г. 9 мес. произносил то ГУСЬ, то ГОСЬ, то нечто среднее между ГУСЬ и ГОСЬ. Подобным образом варьировалось произношение слов игрушки (то ГЛЁСКИ, то ГЛЮСЬКИ) и блюдо (то БЛЮДО, то БЛЁДО). Такая же неопределенность наблюдалась и при произнесении слов спичка и печка. Оба они произносились одинаково — ПЕЦ'КА /ПИЦ'КА с колебаниями в сторону то [И], то [Э]. Слово снег произносилось то как НИК, то как НЕК. Такая согласованность в последовательности восприятия фонематических различий между звуками и порядком их усвоения наблюдается лишь в области гласных, в области согласных такого совпадения, как показано в исследованиях В.И.Бельтккжова и А.Д.Салаховой, нет.

В начальном детском лексиконе обычно присутствуют все гласные звуки, кроме [Ы], который обычно заменяется звуком [И].

Порядок восприятия согласных фонем (по Н. Х. Швачкину): сначала осознается различие между наличием/отсутствием согласного (бак—ак), затем — между сонорными и шумными согласными (бак—мак}, после этого — между твердыми и мягкими (нуknюк) и пр. Разграничение глухих и звонких согласных складывается достаточно поздно: на предпоследней стадии, хотя артикуляцией тех и других ребенок овладевает без особого труда. Последним усваивается различие между свистящими и шипящими (жак—зак). Постижение этого различия трудно для ребенка и в плане артикуляции. Самое главное открытие Н.Х.Швачкина состоит в следующем: когда ребенок приступает к активной словесной речи, т.е. начинает сознательно артикулировать те или иные звуки, он уже практически владеет системой основных фонологических противопоставлений, свойственной его родному языку.

В науке в течение многих лет не затихают споры относительно того, какими факторами обусловлена последовательность появления звуков в речи детей: их ролью в организации основных фонологических противопоставлений (точка зрения Р. Якобсона), их артикуляционной сложностью (точка зрения А.Н.Гвоздева) или их так называемой перцептивной выпуклостью.

Не исключено, что все факторы в той или иной степени значимы: весомость звука в системе противопоставлений является глубинным механизмом, определяющим необходимость их постижения, но для вхождения их в продуктивную речь требуется, чтобы °ни были первоначально восприняты и осознаны (и тут перцептив-

но выпуклые звуки имеют преимущество). В качестве основного разрешающего момента, обеспечивающего возможность их вхождения в активную речь, выступает, несомненно, доступность артикуляционных операций при образовании звука.

У большинства детей следующий порядок усвоения согласных: губные появляются раньше язычных, твердые губные — раньше мягких губных, а мягкие зубные — раньше твердых; смычные - раньше щелевых, свистящие — раньше шипящих. Подобный порядок наблюдается и в других языках мира — он универсален.

Характерно, что в лепете регистрируются те же закономерности, однако, приступая к словесной речи, ребенок вынужден снова пройти все эти стадии.

Поскольку лексикон начинающего говорить ребенка крайне ограничен и первые несколько месяцев пополняется медленно, возможности судить о детской фонетике при опоре на произносимые ребенком слова также ограничены. К тому же набор первых слов у всех детей в некотором смысле постоянен (можно выделить некоторое ядро, неизменно присутствующее в лексиконе любого начинающего говорить ребенка): ПАПА, МАМА, БАБА, АМ-АМ, ДАЙ и т.п. В связи с этим возникает вопрос: потому ли нет никаких других звуков, что они не входят в этот начальный набор, или этот начальный набор скомпонован из таких слов, которые ребенок в состоянии произнести?

Многовековая традиция введения ребенка в язык основана на том, что слова, составляющие ядро начального детского лексикона, имеют примитивное в фонетическом отношении устройство и доступны для малыша, не имеющего развитых навыков произвольной артикуляции.

Первые слова в фонетическом отношении элементарно просты. Они состоят из одного или двух слогов. В двусложных словах слоги преимущественно одинаковы (БА-БА, МА-МА, ТАВ-ТАВ, БИ-БИ), что напоминает повторение слогов в лепете. Не очень заметно выделение ударного слога — кажется, что оба слога равноударны.

Постепенно происходит разделение ударного, характеризующегося большим динамическим напряжением, и безударного, периферийного слога. Ударный слог в большинстве случаев занимает начальную позицию, т.е. почти все двусложные слова хореичны. У ряда двусложных слов звукоподражательного характера продолжает сохраняться равноударность слогов (БИ-БИ, ТОП-ТОП, АМ-АМ и т.п.). А.А.Леонтьев отметил в позднем лепете детей словоподобные звуковые комплексы хореического типа (Леонтьев, 1965). Эти комплексы не несут еще никакого смысла, но их ритмическая структура как бы предсказывает ритмическую структуру первых детских

слов. То же стремление к хореичности заметно при сокращении многосложных слов. Очевидно, нельзя считать простым совпадением то обстоятельство, что хорей — излюбленный размер первых сочиненных ребенком стихов, что было подмечено К.И.Чуковским.

Подробнейший анализ последовательности усвоения звуков был проведен А. Н. Гвоздевым в речи сына Жени. К 1 г. 9 мес. (когда начались систематические наблюдения) в лексиконе Жени было 87 слов, что позволяло судить об освоении почти всех звуков родного языка. Отсутствовали только слова с мягкими [Х'] и [К'] согласными. В репертуаре ребенка уже были следующие согласные:

. смычные губные [Б], [Б^1], [П], [IТ], [М], [М']; МАМА, ПАПА, ПАТЬ (спать), МЕСЯ (месяц), ПИСИ (пиши),

• смычные зубные мягкие; [Н'], [Л'], [Т']; НИГА (книга), ДЯДЯ, ТЕТЯ;

• щелевые зубные мягкие [С'], [Л^1], [J]; ГУСЬ, АЛЯ (Валя), Я (яблоко);

• смычные задненёбные [К], [К'], [Г]; КОЛЬКА (корка), ГАГА (о гусе), КИСЬКА;

примеров на [Г'] не оказалось, но в следующем месяце этот звук уже был (неотмеченность звука не свидетельствует о том, что ребенок не в состоянии его произнести. — СЦ);

• задненёбный щелевой твердый [Х], примеров на мягкий [Х'] не оказалось, но звук этот был отмечен в следующем месяце.

Отсутствовали:

• губно-зубные щелевые [В], [В'],[Ф|, |Ф'];
• смычные зубные твердые [Н], [Д], [Т] и аффриката [Ц];
• щелевые зубные твердые [С], [З], [Л], мягкий [З'];
• передненёбные шипящие: [Ш], [Ж], [Ш11Г], [ЖЖ'], [Ч^1];
• зубные дрожащие [Р], [Р'].

В последующих исследованиях основные закономерности, выявленные А. Н. Гвоздевым, были в основном подтверждены материалом речи других детей, хотя разного рода индивидуальные различия имеют место. Так, некоторые дети усваивают заднеязычные позднее, чем Женя Гвоздев.

Анализируя причины усвоенности или неусвоенности того или иного звука, А. Н. Гвоздев пришел к выводу, что все дело в усвоенности или неусвоенности определенных артикуляционных работ, общих для всей группы неусвоенных звуков. Так, неусвоенность [В], [В'], [Ф], [Ф'] объясняется еще не выработавшимся умением создавать щель, необходимую для образования этих звуков, между верхними зубами и нижней губой. Неспособность поднять кончик языка (без поднятия передней его спинки) делает невозможным произнесение твердых [Н], [Д], [Т], [Ц], [С], [ЗJ, [Л]. Сложен для

всех детей механизм вибрации кончика языка, необходимый для произнесения [Р] и [Р'], а также работа по поднятию передней части языка к переднему нёбу - [Ш], [Ж], [ПШГ], [ЖЖ'], [Ч'].

Для всех детей можно отметить общие закономерности; губные усваиваются раньше, чем язычные, взрывные — раньше, чем щелевые. Последнее объясняется тем, что произнести звук в момент размыкания органов речи намного проще, чем в течение некоторого времени держать органы речи приближенными друг к другу для образования щели, необходимой для прохода воздушной струи. Те звуки, которые ребенок еще не в состоянии произнести, он либо пропускает, либо (чаще) заменяет другими. Явление замены одного звука другим носит название субституции. Субституция — естественный процесс, без которого невозможно овладение звуковой системой родного языка. Общее правило замещения отсутствующего звука было сформулировано А. Н. Гвоздевым, который отмечал, что чаще всего на месте отсутствующего звука возникает звук, наиболее тождественный по артикуляционным свойствам, более всех к нему приближающийся.

Так, твердые переднеязычные согласные в самом начальном периоде заменяются мягкими: НЕГА (много), ТЯМ (там), КАСЯ (каша), НЕТЬ (нет), КАЛЕ (галоши) и т. п. Единственный переднеязычный щелевой звук [С"] в самом начальном периоде заменяет все щелевые переднеязычные: СЮП(суп), СЁНТЬ (зонт), СЕНЯ (Женя), ИСИ (ищи), ДОССИК (дождик). Звонкий взрывной [Б] у Жени и у многих других детей замещает [ВЈ: БАДЯ(вода),ДЕБАЦКА (девочка), БАЛЯ (Валя). Чаще всего замещающий звук совпадает с замещаемым по активному действующему органу, т. е. губные заменяются губными, переднеязычные — другими переднеязычными и т. п.

В ряде случаев, осваивая произношение какого-либо звука, ребенок переходит от одного субститута к другому, все более приближаясь к нормативному произношению. Замена одного субститута другим или появление на месте субститута замещаемого им звука не происходит одномоментно. В течение определенного периода наблюдаются колебания, иногда можно заметить кратковременное возвращение к прежнему состоянию.

В период колебаний иногда регистрируется следующее явление — ребенок может снова заменять уже, казалось бы, прочно усвоенный им звук, который служил какое-то временя субститутом неусвоенного звука, на тот самый звук, который был раньше замещаемым. Женя Гвоздев, в течение некоторого времени заменявший [Ш] на [С], осваивая произнесение [Ш], стал заменять им [С], т. е. говорить ШУДА вместо сюда и ШЫРОСТЬ вместо сырость. Это явление хорошо знакомо логопедам и получило в логопедических работах название гиперкоррекции. Например, дети, которые под руководством логопеда овладели звуком [Р], часто начинают его употреблять на месте [Л], если [Л] до этого являлось субститутом [Р], т. $_{е}$. говорят РАМПА вместо лампа. «МАМА, Я ТЕБЯ РУБЛЮ», - говорит четырехлетний Тема.

Неоднократно замечалось, что, чем раньше слово попало в лексикон, чем чаще употреблялось в не соответствующем норме виде (т. е. с субститутом), тем труднее ребенку преобразовать его звуковой вид, приблизив к нормативному. Работа по вытеснению субститутов не является чисто механической — то обстоятельство, что слово как знак уже приобрело в сознании ребенка определенный, достаточно прочный «моторный» облик (перцептивный облик может с моторным и не совпадать, как в случае с Марина-Малина), чрезвычайно существенно, и ребенок не склонен так легко с ним расстаться. Известно упорство детей по поводу произношения усвоенных ими в искаженной звуковой форме слов. Некоторые из них в таком виде существуют долго, хотя в аналогичных фонетических условиях дети легко произносят нужный звук. Это лишний раз демонстрирует знаковый характер речевой деятельности. Так, Саша Менчинский долго упорствовал, произнося вместо лампа то ЛЯПА, то ТАПА, в то время как в других словах он подобные артикуляционные трудности преодолевал успешно. У Жени Гвоздева было в лексиконе слово КИСЕНЬ с непонятной субституцией ([Н'] вместо [Л']), причем держалось в таком виде долго. Вася М., по свидетельству его бабушки, в течение двух лет упрямо называл колбаску КОЛДАСКОЙ, и никакие уговоры и объяснения не помогали, а Стасик В. более года называл трамвай ТРАМВАЕМ.

От субституций следует отличать искажения звуков, неизбежные в детском возрасте, под которыми обычно понимают отклонения от нормативного произнесения, не нарушающие опознаваемости звука и не приводящие к смешению его с другим звуком (другой фонемой). Некоторые из этих искажений в речи отдельных детей приобретают устойчивый характер и требуют логопедического вмешательства, например межзубное произнесение шипящих и свистящих звуков, велярное и увулярное произнесение [Р] и т. п. Эти проблемы традиционно включаются в область логопедической, а не лингвистической науки.

Анализируя начальный детский лексикон, нетрудно заметить, что в нем преобладают слоги согласный плюс гласный (открытые). Поэтому те из слов, которые содержат закрытые слоги, подвергаются модификации: конечный согласный может усекаться, и слог становится открытым. Так, годовалый Андрюша А. произносил КА-КА

(вместо кап-кап), НЯ-НЯ (вместо ням-ням). Закрывать слог ребенку легче всего с помощью UJ, поэтому тот же ребенок в то же самое время свободно произносил КАЙ (кар — в его лексиконе обозначение не только вороны, но и любой птицы, а также любого летящего предмета, даже листка бумаги).

Сокращая слова, дети тоже создают структуры с открытыми слогами: ДЕ — девочка, ТАЛЕБА — троллейбус. Бывают случаи, когда ребенок даже увеличивает число слогов в слове, бессознательно руководствуясь стремлением к созданию открытого слога. Так, Женя Гвоздев вместо дом говорил в 1 г. 9 мес. ДЁМА, именуя таким образом и дом, и книгу, в которой дом изображен.

Из закрытых слогов первыми появляются слоги, оканчивающиеся сонорными: ДЁМ (дом), ТАМ, КАН (стакан) и т. п. Саша К. называл камень КАМ — он обрубил слово за естественной границей слога, сохранив сонорный согласный. Сохранены конечные сонорные в словах ЯМ или АМ (лампа), ПЕМ (пень), ПАН (аэроплан). Другие конечные согласные могут до определенного времени отбрасываться: НЕСЯ (у Жени Гвоздева и носик и ножик).

Когда ребенок минует пятидесятисловный барьер, закон открытого слога, как правило, перестает действовать. Появляются в конце слога (и слова) не только сонорные, но и шумные согласные. Так, Саша Менчинский в 1 г. 8 мес. вместо прежних НЕ и ГА начал говорить соответственно — НЕ С и Г АС (нос и глаза).

Многие сочетания согласных (кластеры) трудны для детского произношения. В начальном лексиконе ребенка их почти нет. Если слово с трудным сочетанием согласных попадает в лексикон ребенка, оно обычно модифицируется. А. Н. Гвоздев первым проанализировал закономерности таких модификаций, привлекая материалы не только собственных наблюдений, но и дневниковые записи речи 12 других детей. Его выводы полностью подтверждаются и нашим материалом.

Порядок сокращения групп согласных при модификации слов определяется их характеристиками по линии шумный — сонорный, а среди шумных — смычный — щелевой. Чаще всего сокращение происходит по следующей схеме. В сочетании сонорный + шумный устраняется сонорный (остается шумный): КУКА (кукла), БЕБИ (Бемби), ДЕВЯ (деревья), ПАТЕ (платье). В сочетании шумный щелевой + шумный смычный обычно остается смычный и устраняется щелевой: ДЕСЬ (здесь), ПАТЬ (спать). Все примеры взяты из речи Игоря Б. (1 г., 3 дня).

Выпадение согласного зависит и от его места в слове — группы звуков в начале слова сокращаются чаще, чем те же группы в середине слова.

Некоторые сочетания согласных не представляют сложности для петей и не сокращаются даже в начальный период «штурма» фонетики: ЛК, ЦК, СК, ПК, ПЦ, НТ, НД, НГ, НК, и др. Примеры несокращенных сочетаний из речи Жени Гвоздева в период от 1 г. 7 мес. до 1 г. 9 мес.: КОЛЬКА (корка), СЁЦЬКА (щечка), МИСЬКА (мышка), ДЮНДЮ (сундук) и т. п.

В речи детей от года до двух лет наблюдается явление дистантной ассимиляции (уподобления) звуков, суть которого состоит в воздействии одного звука на другой, при котором происходит частичное (по активному органу или способу образования) или полное уподобление одного звука другому в пределах слова. Это явление распространено в речи детей в неодинаковой степени. У Жени Гвоздева таких случаев было немного, поэтому А. Н. Гвоздев оставил их без внимания. Есть дети, в речи которых дистантная ассимиляция занимает серьезное место. Поля С. в 1 г. 10 мес. говорила вместо Поля — ПОПА, вместо Надя — НАНЯ, вместо Паша — ПАПА (поскольку папу звали Пашей, то получалось — ПАПА ПАПА), вместо лиса — СИСА, вместо сосиска — СИСИ, вместо нельзя — НЕНЯ (одновременное сокращение кластера).

Дистантная ассимиляция может носить как прогрессивный, так и регрессивный характер. В большинстве рассмотренных примеров ассимиляция прогрессивная, кроме регрессивного преобразования слов лиса и сосиска.

Ассимиляция бывает и частичной, когда происходит частичное уподобление звуков, например по активному органу или способу образования.

Внимание всех, кто прислушивается к речи детей, привлекает так называемый метатезис — перестановка звуков или слогов в слове. Механизм метатезиса не совсем ясен. Важно понять, почему подвержены метатезису определенные слова. Дети часто называют молоток МОТОЛКОМ, петушок — ПЕШУТКОМ, при этом один и тот же ребенок может в один и тот же день произнести слово и верно, и с перестановкой слогов. Приведем примеры таких перестановок из речи разных детей:

ВАСКА - вакса КЛЯСКА — клякса САРАМУТКА - мясорубка ОРВАЖКИ - овражки КОРВИК - коврик ДОТКОР - доктор ДИРЕТКОР - директор ВИТКОР - ГОФЛИ - гольфы КУБАНЦА — пуговица ЧНПНЯХА - черепаха БЕНДЯК - бедняк СКРАВЕЦ - скворец ШЕКЕЛЕЧЕК - кошелечек ПАДУРЕТКА — табуретка БАКЛУКИ - каблуки

БУСКОВАТЬ ~ буксовать КОШАЛАД - шоколад АГРОМОН
ТЕВЕЛИЗОР - телевтор
ХОДОНЛО - холодно

Поскольку первые слова ребенка включают один, максимум два слога (чаще всего одинаковые и равноударные), многие слова с другой звуковой структурой, попадая в начальный лексикон, подвергаются сокращению — слоговой элизии. Есть ли закономерности в сокращении слогов? Какие слоги исключаются, какие сохраняются? От чего это зависит: от качества согласных и гласных, образующих слог, от начального, серединного или конечного положения согласных в слове, от морфемного состава слова?

Анализ показывает, что все эти предположения неверны. Главным механизмом, регулирующим сокращение слова, является его акцентная структура, т. е. распределение слогов по месту в слове по отношению к ударению. Обычно различают ударные и безударные слоги, а среди последних — сильноредуцированные и слаборедуцированные. Наблюдения показывают, что ударный слог, как правило, сохраняется ребенком. Он служит звуковым центром слова, который ни при каких условиях не может быть исключен. Сохранение других слогов зависит от степени их редуцированности, а также от места в слове. Число слогов в слове, которые могут сохраниться, лимитируется произносительными возможностями ребенка. Играют роль в этом процессе и некоторые другие факторы, например степень употребительности слова, артикуляционные особенности согласных и др. Безусловно, сокращение слогов не происходит чисто механически: в один и тот же день ребенок может сократить до одного, или двух слогов трехсложное слово и с легкостью произнести другое, имеющее аналогичную акцентную структуру. Приведем примеры из речи Поли С.

Двусложные слова

Без слоговой элизии	Со слоговой элизией
САЯ — сало	МЯ — мячик
ЗАЯ - заяц	ДИ - иди (МАМА ДИ ПОПА АМ ; АМ, что означает: «Мама, иди корми Полю»).
ДЕННИ - деньги	
АГОНЬ — огонь (в свечке)	

Трехсложные слова

Без слоговой элизии	Со слоговой элизией
БАБУБА - бабушка	ДЕВА — девочка
	КОСИ — косточка
	ДАНЯЙ - догоняй
	ГАЗИН — магазин

Трехсложные слова с ударением на первом и последнем слоге чаше всего сокращаются в соответствии с правилом редукции, т. е. опускается слабейший слог. Есть, однако, некоторые исключения, связанные, видимо, с характером согласных в составе слова. Так, почти все дети на начальном этапе сокращают слово молоко до МАКО, хотя первый слог, который остается в слове, сильноредуцированный, в отличие от второго, который, казалось бы, имеет больше шансов на сохранение.

Механизм слоговой элизии изучен еще мало. Заслуживает внимания его связь с явлениями дистантной ассимиляции и метатезиса. Интересно отметить, что в ряде случаев слог выпадает не полностью: ребенок не произносит гласного, отчего число слогов сокращается, но сохраняет согласный. Так, Игорь Б. в 1 г. 1 мес. называл портфель ПФЕЛЬ. Очевидно, сохранение некоторых согласных при слоговой элизии объясняется их особой «перцептивной выпуклостью».

Не все дети одинаково овладевают звуковой системой речи. И.А.Сикорский (1899) разделил всех детей на «звуковых» и «слоговых». Позднее стали говорить о холистической и аналитической тактике постижения языка, распространяя это противопоставление также на область грамматики. Дети типа «слоговых» (придерживающиеся холистической стратегии) стремятся прежде всего воспроизвести слоговой контур слова, его ритмо-мелодическую структуру, не заботясь о качестве звуков, его составляющих. Например, Саша А. произносил слово чердак как ТИСЯСЬ, книжка как ТИСЯ, самовар как ПАХАХАХ, телефон как ТЯНЯНЯНЬ. Есть запись в материнском дневнике, сделанная, когда ребенку было 1 г. 6 мес. 5 дн.: «Многое произносит невнятно, сохраняя количество слогов и ударение, звуки же употребляет произвольно и на один манер, так что все слова у него похожи одно на другое».

Дети, принадлежащие к «звуковому» типу, стремятся не расширять слоговой цепочки до тех пор, пока не добьются определенной точности артикуляции звуков. Эти дети осваивают слово по частям, в то время как дети «слогового типа» сразу же стремятся воспроизвести его как целое.

Освоение одного слова занимает иногда у ребенка довольно много времени, особенно если оно многосложно, содержит трудные сочетания согласных или согласные, сложные в артикуляции. Любое слово проходит несколько стадий усвоения, сменяя звуковые оболочки. Например, стадии освоения слова лопата Люба Б. прошла от 1 г. 4 мес. до 2 лет 2 мес.: ПА (иногда БА) - ПАПА-ПАТЯ - ПАПАТЯ — ПАПАТА—ЛОПАТ А. Словом лампа она овладевала от 1 г. 2 мес. до 2 лет: БАБА (чувствуя получившуюся двусмыслен-

ность, ребенок смеется) — АПА — БАПА — АМПА — ЛАМПА. Слово маленький в ее же лексиконе прошло следующие звуковые стадии: МАНЯ - МАНЯКА - МАЛЕНЬКИЙ.

Другой ребенок осваивал слово пуговица в течение полутора лет: ПУПУТЯ - ПУГИТЯ - ПУГИТИТЯ - ПУГИТИЦА - ПУГОВИЦА.

Вследствие несовершенства артикуляторных навыков ребенка звуковые оболочки разных слов у него могут совпадать. Это детская омофония (омонимия). Ее не следует смешивать с лексико-семантической сверхгенерализацией. На слух ребенок прекрасно различает слова, что часто легко проверить. Допустим, он называет (подобно Саше Менчинскому) словом ДЕ и девочку, и дерево. Реакция на просьбы «Покажи, где дерево», «Покажи, где девочка» помогают убедиться, что в его пассивном лексиконе эти две единицы разграничены. Люба Б. смеялась, когда вместо лампа у нее получалось БАБА, потому что для нее это разные словесные единицы и она чувствует сама комизм ситуации. Совпадение звуковых оболочек разных слов есть следствие многих процессов: субституций согласных, сокращения кластеров, слоговой элизии, дистантной ассимиляции и т. п.

УСВОЕНИЕ МОРФОЛОГИИ

С появлением первых слов ребенок вступает в новую фазу своего языкового развития. Первое слово есть одновременно и первое высказывание — голофраза. Оно служит для обозначения глобальной, никак еще не структурированной ситуации. Именно из-за глобальности обозначаемого ими эти слова не могут быть разделены на классы, соотносимые с частями речи. Не случайно почти половину начального детского лексикона составляют аморфные звукоподражательные слова (ономатопеи) из так называемого «языка нянь»: АВ-АВ, БАЙ-БАЙ и им подобные. В одних ситуациях они кажутся взрослым, интерпретирующим речь ребенка, названиями предметов, т. е. некими подобиями существительных, в других -названиями признаков, в третьих — действий, но все это — лишь видимость, следствие инертности нашего метаязыкового сознания, обусловленного устоявшимися приемами анализа языковых фактов. На самом деле АВ-АВ — это и собачка, и ее лай, и собачья конура, и собачий ошейник и многое другое, т.е. все ситуации, так или иначе связанные с собакой. Маленькие дети и в перцептивной речи до определенного момента могут не различать предметов, действий и признаков и любой обращенный к ним вопрос понимают как относящийся к ситуации вообще: Ира Л. в 1 г. 3 мес. на вопрос: « Что кукла делает?» отвечает: «КУКЛА» (вместо ожидаемого БАЙ), ала вопрос «А это кто?» отвечает «БАЙ». Большая часть употребляемых ребенком в этот период слов представляет собой ономатопеи, одни из которых являются изначально неизменяемыми, другие — сильно сокращенными и модифицированными вследствие слоговой элизии, упрощения кластеров, субституций и прочих фонетических процессов взрослого языка: ПУ (пуговица), ДИДЯ (дырка) и т. п. Наиболее «узнаваемы» термины родства — МАМА, ПАПА, БАБА; их фонетическая простота и фонемный состав рассчитаны на несовершенные артикуляторные навыки малыша и потому они ему доступны в весьма раннем возрасте.Существует ли какая-либо грамматика в период однословных высказываний? Некоторые современные исследователи (например, известный австрийский ученый В. Дресслер) считают возможным говорить о наличии в этот период (который они называют периодом преморфологии) особой грамматики, которая в значительной степени универсальна и не зависит от особенностей усваиваемого ребенком языка. Профессор Дресслер называет эту грамматику экстраграмматикой. Вопрос о том, что представляет собой эта начальная стадия грамматического развития ребенка — некую особую, не зависящую от специфики родного языка грамматику или же некий предельно упрощенный вариант родного языка, — остается дискуссионным.

Как обстоит дело с формообразованием в данный период? В отличие от англоговорящего ребенка, русский ребенок не проходит стадии использования «чистых основ» — ономатопеи типаБШЖв принципе неизменяемые, слова типа МАМА, ПАПА сразу получают то же фонетическое оформление, что и в нормативном языке, т. е. включают не только основу, но и окончание. Поэтому и неприменим широко используемый на Западе критерий MLU — mean length of unnerrance — для определения уровня речевого развития русского ребенка. Критерий этот, предложенный в свое время Роджером Брауном, основан на измерении средней длины высказывания в морфемах. Английский ребенок, видя мальчика, играющего с собаками, скажет сначала: BOY PLAY DOG (три морфемы), некоторое время спустя: BOY PLAYING DOG (четыре морфемы), затем: BOY PLAYING DOGS (пять морфем), BOY IS PLAYING WITH DOGS (семь морфем) и т. д., пока не дойдет до нормативного, принятого в языке взрослых варианта. Данный критерий позволяет учесть сразу два параметра — увеличение синтаксической сложности предложения и степень овладения способами морфологической маркировки. На английском материале этот прием результативен, но годится ли он для оценки все УСЛОЖНЯЮЩИХСЯ речевых умений русского ребенка?

Русские слова, употребляемые ребенком, изначально имеют формообразующие аффиксы — значит ли это, что русский ребенок сто-

ит на более высокой стадии языкового развития, чем английский? Безусловно, нет. Словоформы являются для него в течение длительного периода «замороженными» **(frozen forms).** До тех пор, пока не появилось противопоставление хотя бы двух форм (например, *МАМА — МАМЕ),* форму типа *МАМА* нельзя считать настоящей формой именительного падежа. То же относится и к словам, обозначающим действия. Соблазнительно принять формы *ДАТЬ, ДАЙ, ДИ (ИДИ)* за инфинитив и императив глагола — они появляются очень рано, уже в период голофраз, но даже и в этом случае следует говорить скорее о «замороженное™» данных форм, так как они функционально не тождественны соответствующим формам взрослого языка. Форма *ДАТЬ* и другие ей подобные есть формы не инфинитива, а квазиинфинитива, ибо и в этот и в следующий за ним период двусловных высказываний служат обозначением просто идеи действия, без каких бы то ни было модально-временных конкретизации. Такое вневременное использование инфинитива встречается и на начальных стадиях трехсловного периода — *«ПАПА ЯМА КОПАТЬ»* ***(Папа копает яму).*** Есть, хотя и реже, случаи их неимперативного употребления. Преобладание употребления связано с тем, что в данный период число побудительных высказываний ребенка во много раз превышает число констатирующих, т. е. ребенок чаще требует, чтобы взрослый совершил то или иное действие, чем описывает происходящее действие.

Видимо, применительно к онтогенезу разумнее говорить не о появлении морфологических форм как таковых (безотносительно к определенным словам), а о появлении определенных форм вполне конкретных слов — так, глагол *ДАТЬ* первым расщепляется на две формы и выражает побуждение (интересен вопрос о его конкуренции с *НА).* И значение его весьма специфично: думается, что многие дети употребляют его в широком значении «каузирования изменения ситуации». Так, Аня С. кричала матери: *«ДАЙ ТЕМНО»,* требуя, чтобы та выключила свет.

Глагол ***упал*** обозначает свершившееся действие — в перфектном значении и абсолютно не употребляется в инфинитиве или в будущем времени, а форма прошедшего времени, такая короткая и выразительная, весьма сходна по звучанию со звукоподражательным словом (ономатопеей) *БАХ, БАМ* (Миша Т. говорил, например, *АПАМ).* (Самая большая опасность, подстерегающая исследователя, заключается в том, чтобы не перенести механически привычный исследовательский аппарат из сферы нормативного языка в область детской речи; внешнее тождество слов и словоформ часто оказывается иллюзорным — нельзя считать, что языковые единицы используются ребенком непременно в узуальных, привычных

значениях и что они имеют те же грамматические характеристики, что и соответствующие формы взрослого языка. Чтобы в этом разобраться, нужно анализировать не только речевую продукцию ребенка, но и сферу восприятия речи **(comprehension),** что сопряжено со значительными трудностями, так как проводить специальные эксперименты, направленные на проверку понимания лексических единиц и грамматических конструкций, с детьми такого возраста весьма нелегко.)

В период однословных высказываний (голофраз) в речи некоторых детей обнаруживаются отдельные явления, напоминающие случаи первых падежных противопоставлений. Например, Паша А. в 1 г. 4 мес., протягивая руки к матери, говорил уже не *МАМА* (требуя, чтобы его взяли на руки), а *МАМИ* (что можно трактовать как *к* ***маме).*** Аналогичным образом он выражал свое желание оказаться на руках у бабушки. Такое локативное употребление напоминает использование адвербиальных форм. Не исключено, что в языковом сознании ребенка *МАМА* и *МАМИ* — это две не соотнесенные пока одна с другой единицы.

Рано появляется и форма *МАМИ, БАБИ* в посессивном смысле - ребенок указывает на тот или иной предмет и произносит слово, как бы стремясь подчеркнуть, что предмет принадлежит маме или бабушке. До этого он в аналогичных ситуациях говорил *МАМА, БАБА.*

Видно, как формы слов постепенно «размораживаются». С появлением косвенного падежа (можно говорить о складывающейся первой оппозиции прямой—косвенный падеж) начинает осознаваться именительный падеж, т. е. получает некоторую функциональную определенность. Этот начальный косвенный падеж логичнее было бы именовать протопадежом, так как функции его весьма специфичны: они вбирают в себя функции разнообразных падежей нормативного языка.

Как правило, начальные двусловные высказывания ребенка включают еще «замороженные» формы наряду с неизменяемыми словами из языка нянь. Вот примеры некоторых двусловных предложений констатирующего характера из дневника родителей Ани С. *«ДИДА БАЙ»* — говорит она, показывая на спящего деда, перед этим бабушка сказала: ***«Тише, Аня, дед спит, бай-бай».*** Анечке было в это время 1 г. 3 мес. 23 дня. Это первое двусловное предложение, зарегистрированное в ее речи, которое можно, правда, трактовать и как отсроченную имитацию. *«ПАПА А-А-А, ПАПА А-А-А»,* - произносит она в 1 г. 5 мес. 26 дн., подойдя к постели, на которой спит отец, А-А-А произносится при этом с «убаюкивающей» интонацией. Эта Фраза сконструирована уже полностью самостоятельно. *«НЯМ-НЯМ БАБА»,* — произносит она чуть позже, увидев, что бабушка

ест. *«ДЯДЯЛЮ-ЛЮ»,* — говорит, видя, что мужчина разговаривает по телефону. *«ЛЯЛЯКУ-КУ»,* — произносит она, закрыв рукой картинку, на которой изображен ребенок.

Каждое из этих ранних двусловных предложений включает в качестве предиката (сказуемого) неизменяемое слово из языка нянь. Двусловные фразы постепенно усложняются по передаваемому в них смыслу: *«БАДЯ СЁ»(Вода все),* — говорит девочка, когда вода перестает капать из крана, *«ДЯДЯ ГО-ГО»,* — при виде изображения мужчины, скачущего на лошади. Последний пример особенно характерен. По нему видно, как выручают ребенка слова из языка нянь, которые принципиально не связаны жестко с тем или иным обобщенно-грамматическим значением и не принадлежат ни к одной из имеющихся во взрослом языке частей речи — они находятся вне «частеречных» границ.

Итак, на этапе однословных и двусловных высказываний можно отметить первые проявления морфологии: обособление императивной формы глагола в функции побуждения; появление оппозиции прямой падеж — косвенный падеж существительного (у некоторых детей). К концу данного периода функции компонентов высказывания становятся все более разнообразными, назревает необходимость их морфологической дифференциации.

Переход к трехсловным высказываниям сопряжен с резкими изменениями в сфере морфологии. Если первые трехсловные комбинации могут еще состоять из «замороженных» форм *(МАМА НИСЬКА ЦИТАЦЬ),* то вскоре наступает резкий взрыв и в области морфологии. Незадолго до этого в речи большинства детей отмечается и лексический взрыв — за короткий период (не более месяца) активный, лексикон может увеличиться почти вдвое. Увеличение активного словаря и появление новых компонентов предложения, первоначально еще не имеющих привычного морфологического оформления, взаимосвязаны — появляется возможность «означивания» новых элементов ситуации, возникают позиции адресата (на двусловном этапе был представлен только прямой объект направленного на него действия), инструмента и т. д., происходит обозначение пространственных (локативных) положений (разделяются место и направление), выявляется необходимость словесного оформления уже достаточно очевидных для ребенка атрибутивных и посессивных отношений.

И здесь можно видеть, как речевое развитие идет вслед за когнитивным, как постепенно вырабатываются способы грамматического выражения все новых и новых осознаваемых ребенком фрагментов картины мира. Линейная цепочка компонентов предложения увеличивается, возникает необходимость маркировки

семантических функций, которая может быть реализована либо особым словорасположением (порядок слов), либо аффиксальным способом, т. е. при опоре на флексии (окончания). Говоря об этих двух возможностях, мы имеем в виду разные языки мира, а не только русский язык.

Замечено (см. работы Д. Слобина), что для детей, осваивающих любой язык, в том числе и такой, в котором порядок слов считается свободным (на самом деле эта свобода в значительной степени ограничена), расположение компонентов в предложении особенно значимо в период перехода от доморфологической (преморфологической) стадии к морфологической. В речи ребенка данного периода субъект предшествует предикату, а прямой объект, если он имеется, также ставится перед предикатом: *«БАБА КАСА ВАРИТЬ» (о* ***бабушке, которая готовит завтрак).***

Постепенно появляющиеся в речи флексии, занимая свое место, становятся надежным средством маркировки семантических функций, и необходимость опираться на порядок слов постепенно исчезает. То же можно отметить и в паре предмет + атрибут. Пока ребенок еще не научился ориентироваться в сложном механизме согласования слов, он ставит прилагательное (определение) позади существительного, к которому относится, что логично с точки зрения здравого смысла, так как предмет появляется в нашем сознании раньше своего признака и главенствует в этой паре. Характерно, что такое же расположение наблюдается в жестовой речи глухих. Это, разумеется, не относится к случаям «замороженных» сочетаний типа *БЕЯ МИСЬКА* ***(белый мишка).*** Тут определение занимает свою обычную позицию перед обозначением предмета, но подобные сочетания вообще не членятся языковым сознанием, выступая в функции цельных номинаций предметов. Опережающая тактика возможна, когда формируется механизм согласования слов и формальная опора, соединяющая существительное и зависящее от него прилагательное (определение), становится ясной для ребенка. А для этого необходимо освоить систему надежно-числовых флексий существительных и прилагательных, а также и способы их взаимной координации.

За весьма короткий период (всего за два-три месяца) ребенок осваивает все основные морфологические категории (число и падеж существительных, время, число и лицо глагола), т. е. имеет уже в своем распоряжении минимум необходимых средств для соотнесения описываемой ситуации с моментом речи и маркировки основных семантических позиций. Теперь предложение может удлиняться, порядок слов изменяться, и это уже не создает путаницы, так как есть средства морфологической маркировки.

Разумеется, отнюдь не все морфологические категории постигаются в этот краткий период начального штурма морфологии. Самыми первыми из усваиваемых ребенком категорий существительного являются категории числа и падежа, самой последней — категория рода (большинство детей осваивает ее к двум с половиной — трем годам).

С трудом усваиваются различия между .одушевленными и неодушевленными существительными. Они не являются столь уж очевидными даже для четырех-пятилетнего ребенка; тем более непонятна для него связь этого различия с системой формообразования, т. е. с выбором формы винительного падежа, тождественного либо с именительным (для неодушевленных), либо с родительным (для одушевленных).

Остановимся на тех факторах, которые определяют последовательность усвоения морфологических категорий.

Очередность усвоения морфологических категорий и форм, их представляющих, зависит от ряда причин и в первую очередь от их так называемойшрагматической ценности/ а именно от того, насколько смысл, соотнесенный с данной формой или категорией, актуален для практической деятельности ребенка. Так, формы повелительного наклонения усваиваются очень рано, поскольку служат для выражения просьб и требований, играющих в жизни маленького беспомощного существа огромную роль. Что касается форм сослагательного наклонения, то они появляются в речи ребенка гораздо позднее (около 3 лет), несмотря на чрезвычайную простоту и стандартность их формального представления (форма на *-Л + БЫ)*. Это связано с тем, что до определенного времени не возникает потребности в обозначении условных, предполагаемых действий.

Каждая морфологическая категория представляет собой неразрывное единство плана содержания и плана выражения, любая морфологическая форма, манифестирующая категорию, предстает как единство означающего и означаемого. Морфологическая форма может быть воспринята и осмыслена только благодаря тому, что она обладает конкретным означающим, представленным как некая звуковая последовательность, доступная для восприятия. Неразрывность означающего и означаемого, формы и содержания языковых единиц обеспечивает возможность их усвоения и систематизации в языковом сознании индивида. Однако при этом план содержания и план выражения морфологической категории характеризуются относительной автономностью, способностью к самостоятельному развитию и изменению. Усвоение плана содержания и плана выражения морфологических единиц и категорий должно последовательно разграничиваться при исследовании проблем речевого онтогенеза.

Что является свидетельством усвоения плана содержания той или иной морфологической категории?*

Усвоение плана содержания категории заключается в осмыслении тех семантических противопоставлений (оппозиций), которые лежат в ее основе, что выявляется в верном выборе нужного члена оппозиции. Известно, например, что ребенок старше двух с половиной лет не употребляет глаголов совершенного вида вместо глаголов несовершенного вида или наоборот. Уже двухлетние, как правило, не ошибаются в выборе формы падежа существительного или формы глагольного времени и т. п. Это означает, что усвоение плана содержания данных категорий к этому периоду можно считать законченным. Что касается усвоения плана выражения данных и других категорий, заключающегося в правильном выборе одобренного традицией способа представления морфологического значения, то этот процесс может растягиваться на многие годы. Нельзя поэтому говорить, как это иногда делается, об усвоении категории вообще, а следует разграничивать, о чем идет речь — о плане содержания или о плане выражения. Содержание морфологических категорий и форм усваивается раньше, чем их выражение (об этом писал еще А.Н.Гвоздев), но это следует понимать не в том смысле, что содержание какое-то время остается никак не выраженным, а в том, что оно может выражаться неузуальным (необычным), не соответствующим традиции способом. О полном усвоении плана выражения морфологической категории можно говорить только тогда, когда ребенок начинает применять традиционно избранные средства воплощения языкового содержания.

Готовность ребенка к усвоению плана содержания морфологической категории определяется в первую очередь уровнем его когнитивного развития. При этом когнитивное развитие является первичным по отношению к развитию языковому.

Ребенок не в состоянии усвоить семантической оппозиции, лежащей в основе категории числа, пока он не научится хотя бы начаткам количественных сопоставлений, т. е. сможет разграничивать один — не один предмет. Категория времени усваивается только после того, как ребенок освоил соотношение действия с моментом речи об этом действии, т. е. в его сознании выработалась некая точка отсчета, по отношению к которой в языке разграничены прошлое, настоящее, будущее. Это обычно происходит в 1 г. 10 мес. — 1 г. 11 мес.

Категорию лица ребенок осваивает позднее (около двух лет). Овладение ею становится возможным лишь после того, как у него

* Мы имеем в виду самый распространенный вид грамматического содержания — [со]Держание семантическое (кроме него, существует еще и структурное содержание — [см]-: Бондарко А.В. Теория морфологических категорий. — Л., 1976).

сформируется умение вычленять себя из социума, осознавать свое *«я»,* противопоставленное как собеседнику, так и лицам, не принимающим участия в речевом акте.

Очень трудна для усвоения категория рода существительных; ее понимание тормозит отсутствие представлений о так называемом «естественном» поле живых существ.

Можно признать справедливость слов А.Н.Гвоздева о том, что в первую очередь усваиваются категории с отчетливо выраженным конкретным значением. Знаменательно, что в речи ребенка в одно и то же время появляются не только грамматические, но и лексические средства выражения определенного содержания, т. е. речь идет о *формировании* функционально-семантических (понятийных) полей*.

Еще А.Н.Гвоздевым было обнаружено, что формы множественного числа появились у его сына одновременно со словом *НЕГА* ***(много).*** Будущее время усваивается около двух лет, в это же самое время ребенок начинает употреблять слова ***скоро и сейчас.***

Для усвоения' морфологической категории существенно количество компонентов, ее образующих. Овладеть многочленными категориями сложнее, чем двучленными. В ряде случаев многочленные категории сводятся первоначально к двучленным. Так, категория падежа в современном русском языке шестичленная, однако многие дети, как уже говорилось, в течение какого-то времени обходятся в своей речевой деятельности противопоставлением прямой падеж — косвенный падеж, и только позднее косвенный падеж расщепляется на ряд других падежей.

Важна и связь морфологической категории с лексикой. Чем меньше зависимость от лексики, тем легче и быстрее осваивает ребенок морфологические категории. Если морфологическая категория по-разному выявляется в разных группах лексики, то раньше усваивается ее фукционирование в тех лексико-грамматических разрядах, где она имеет наиболее четкую семантическую мотивировку. Так, по отношению к категории числа существительньм прежде всего усваивается противопоставление форм единственного и множественного числа в сфере конкретно-предметных существительных, значительно позднее — в группе существительных, именующих действия.

Легкость или трудность усвоения плана выражения морфол< гической категории зависит, в первую очередь, от стандартности нестандартности формальных средств ее представления. Так, срав

*** О функционально-семантических категориях и полях см. серию коллективных монографий с общим названием «Теория функциональной грамматики», подготовленных под руководством А. В. Бондарко и увидевших свет в период 1987—1996 *гг.***

нительно раннему усвоению категории глагольного времени способствует четкость и стандартность формальных показателей времени: суффикса *-Л* прошедшего времени, флексий настоящего и будущего времени. Чем больше выявлены в морфологической форме черты агглютинативности, тем проще ее усвоение, чем выше фузионность формы, чем теснее спаяны основа и формообразующий аффикс, тем труднее поддаются они расчленению в языковом сознании ребенка, тем сложнее протекает их усвоение.

Для усвоения плана выражения морфологической категории чрезвычайно существенно то, насколько широко в нем представлена формальная вариативность формообразующих средств. Наличие формальной вариативности, если она не является содержательно обусловленной или содержательные различия еще недоступны ребенку из-за недостаточного уровня его когнитивного развития, существенно замедляет процесс усвоения данной категории. Известно, что ребенок может в течение длительного времени, верно выбирая падеж, неверно конструировать падежную форму, используя флексию, относящуюся к другому типу склонения *(КУШАЮ ЛОЖКОМ, КРАШУ КИСТЕМ).* Другой пример связан с механизмом образования парных глаголов несовершенного вида с использованием одного из двух возможных суффиксов. Выбрав нужную форму вида, ребенок зачастую выбирает не соответствующий норме суффикс *(РАЗРУБЛИВАТЬ* вместо ***разрубать,*** *ОБРУШАТЬ* вместо ***обрушивать).***

Сложно ребенку разобраться в разноуровневых средствах выражения морфологических значений. В русском языке различия между формами могут быть выражены не только с помощью специализированных, облигаторных средств (формообразующих суффиксов и флексий), но и с помощью средств факультативных (перемещения ударения, чередований, наращений основы, супплетивизма). В течение определенного времени ребенок прибегает к помощи лишь основного, специализированного средства выражения формальных различий — формообразовательных аффиксов. Отсюда формы *РОТА вместо рта, КРАСЮ* вместо ***крашу*** **и т.п.**

Высказывание А.Н.Гвоздева относительно того, что «грамматический строй к трем годам в основном является усвоенным», следует трактовать следующим образом. Да, действительно, к трем го-Дам в основном усвоены план содержания морфологических категорий (не считая некоторых частных подтипов), а также основные стандартные, специализированные средства плана выражения. Окончательное же овладение планом выражения морфологических категорий, предполагающее способность в соответствии с существующей языковой нормой конструировать морфологические формы, Растягивается на ряд последующих лет.

УСВОЕНИЕ КАТЕГОРИИ ЧИСЛА

Когда ребенок усваивает различие между *один* и *не один?* (Именно оно лежит в основе грамматической категории числа: для грамматики много — все, что больше одного.) Если принимать во внимание лишь внешние аспекты проблемы, то можно думать, что это различие становится очевидным для ребенка, когда он начинает употреблять существительные в форме множественного числа. Однако, как мы уже говорили, сама по себе форма еще ни о чем не свидетельствует; она может быть и «замороженной», т. е. употребляться без осознания грамматического значения, которое за ней закреплено во взрослом языке. Некоторые слова чаще употребляются в форме множественного числа, чем единственного: *глазки, ушки.* Ребенок слышит их в форме множественного числа и так говорит, что вовсе не означает, что он уже освоил суть количественных отношений.

В речи детей от года до двух отмечаются многочисленные случаи употребления существительных в форме единственного числа, когда речь идет о множестве предметов, а также случаи противоположного свойства, особенно бросающиеся в глаза. Так, Маня Б. в 1 г. 5 мес., показывая на подберезовик на картинке, говорила *ГИБЫ,* а не *ГИБ,* поскольку в речи взрослых, которую она слышала, это слово чаще фигурировало в форме множественного числа. В ее лексикон слово и попало в этой форме. Паша А. в возрасте 1 г. 4 мес. кричал *БИНЫ (блины),* когда хотел, чтобы ему дали блин. Когда мать, обратившая внимание на эту несообразность, стала учить его говорить *блин, а* не *БЛИНЫ,* он переключился на форму единственного числа, но при этом стал ее употреблять независимо от количества предметов — произносил *БЛИН,* показывая на горку блинов. Этот же мальчик (так же, как в свое время и его] старший брат) говорил до определенного возраста *ДЕТИ* об од- j ном ребенке и о нескольких. В данном случае, как и во всех подобных, осуществлять самостоятельно выбор между грамматическими формами ребенок в состоянии лишь тогда, когда формирующаяся в его сознании картина мира включает требуемое противопоставление, когда созданы необходимые когнитивные предпосылки для усвоения данного явления.

Это относится не только к категории числа, но и ко всем другим языковым категориям, усваиваемым ребенком.

О том, что количественные противопоставления сформировались в языковом сознании ребенка, можно говорить лишь тогда, когда формы множественного числа употребляются вполне осмысленно, когда появляются противопоставления двух форм хотя бы одного слова. А.Н.Гвоздев зарегистрировал момент, когда Женя

ииачал употреблять формы *БАНКА* и *БАНКИ* (так он называл деревянные флакончики от духов).

Знаменательная запись в дневнике была сделана, когда Жене Гвоздеву был 1 г. 9 мес. 3 дня: «По-видимому, усвоил множественное число. Несколько раз сегодня сказал *банка* (когда брал один из деревянных футляров от духов, которые он так называет) и *банки,* когда брал два из них». В 1 г. 10 мес. у Жени зарегистрировано вполне осознанное использование формы множественного числа слов *рука, пуговица, грач, пряник, рыба.* Знаменательно, что в то же время в его лексиконе появилось слово *НЕГА (много).* Это лишний раз подтверждает, что для постижения языкового явления необходима определенная степень когнитивной зрелости ребенка: как только он оказывается способным осмыслить тот или иной факт действительности, включается своего рода механизм, позволяющий освоить соответствующие явления как в грамматическом, так и в лексическом плане.

Проведенные нами наблюдения свидетельствуют о том, что можно говорить о предвестниках усвоения категории числа — появлении в лексиконе ребенка слов *еще, еще один/одна, другой.* В сознании складывается представление о существовании ряда однотипных предметов, что является необходимым условием для начала счета.

Максим Г. (1 г. 9 мес.) раскладывает книжки, произнося: *«НИСЬ-КА, НИСЬКА, НИСЪКА».* Мать пытается побудить его говорить *книжки,* но не может этого добиться, однако вдруг слышит *«ИСЁ ОДНА, ИСЕ» одна»,* сопровождающее перекладывание книжки с места на место.

Другой ребенок, еще не использовавший к этому времени числовых противопоставлений, произносил слово *другой,* свидетельствующее об осознании им однотипности, не единственности предметов: *ДУГОЙ,* — кричал он, высовывая ногу из-под одеяла, когда мать пыталась его укрыть.

Приблизительно в это же время дети начинают осваивать последовательность чисел (до 4—5) в числовом ряду, хотя и не всегда оказываются в состоянии верно соотнести их с реальным числом предметов.

Какие трудности встречает ребенок, постигая грамматическую категорию числа? В современном языке категория числа является Двучленной (раньше была трехчленной — существовала специальная форма для обозначения парных предметов: *берега, глаза* и т. п.). В основе категории числа лежит механизм так называемой квантитативной (количественной) актуализации (термин С.Д.Кацнельсо-на). Способность к подобной актуализации определяется характером тех природных фактов, которые обозначаются существительными. Если речь идет о считаемых, единичных предметах (они

обозначаются конкретными существительными), то они, за редкими исключениями, предполагают противопоставление по числу, что выражается в числовых парах: ***кукла—куклы, дом дома, ухо—уши*** и т.п. Разного рода вещества (жидкости, сыпучие предметы, ткани и т.п.) обозначаются вещественными существительными. Противопоставление по числу в их сфере теряет смысл, и они имеют форму либо единственного ***(шерсть, сахар, молоко, чай),*** либо множественного ***(сливки, дрожжи)*** числа. Среди вещественных существительных есть группа слов, отчасти приближающихся к конкретным, они обозначают вещество, которое легко представить разделенным на элементы ***(горох, шоколад, свекла).*** Есть, кроме того, группы отвлеченных существительных, которые обозначают либо действия, либо признаки (первые, как правило, отглагольные, вторые — образованные от прилагательных). Существительные, обозначающие признаки, не имеют форм множественного числа ***(смелость, красота, мужество).*** Что касается существительных, обозначающих действия, то их способность к квантитативной актуализации целиком определяется традицией и с точки зрения языковой системы часто не вполне предсказуема: ***крик—крики,*** **но** ***свист, шорох—шорохи,*** **но** ***шепот.*** Собирательные существительные (может быть, вопреки сложившейся в нашей грамматике традиции, разумнее говорить о собирательной форме некоторых существительных, а не об отдельном лексико-грамматическом разряде) всегда имеют форму единственного числа, обозначая при этом, не раздельную, как это было в вышеприведенных примерах, а совокупную множественность. Сравним: ***лист—листья,*** где единичность противопоставлена расчлененной, раздельной множественности, ***лист—листва,*** где единичность противопоставлена нерасчлененной множественности, т. е. множественности, осознаваемой как совокупность. Аналогичным образом могут быть противопоставлены разные значения одного слова: ***уронил сливу*** **и** ***варенье из сливы*** — во втором случае представлена совокупная множественность. Возможно образование существительного со значением единичности от существительного, которое обозначает совокупность вещества: ***горошина — горох.*** Ребенок сначала усваивает противопоставление единичности расчлененной множественности. Противопоставление единичности — совокупная множественность осоз-^j нается лишь в концу дошкольного детства.

Какие трудности ждут ребенка на пути освоения категории числа?

Вызывают недоумение у ребенка существительные, обозначающие парносоставные и сложносоставные предметы, имеющие форму множественного числа: ***ножницы, грабли, брюки*** и т.п. Форма множественного числа подобных слов указывает не на количество предметов, а на внутреннюю их структуру. Это своего рода ограничение основного усвоенного ребенком правила относительно того, что форма единственного числа закреплена за одним предметом, форма множественного — за множеством предметов. Частые случаи правильного употребления таких существительных в весьма раннем возрасте, однако это вовсе не свидетельствует о раннем усвоении категории числа. Скорее даже наоборот: использование формы множественного числа по отношению к единичному предмету говорит о том, что ребенок воспроизводит эту форму без какого бы то ни было осмысления, как некий целостный звуковой комплекс.

После усвоения базового противопоставления **единичность — расчлененная множественность** встречаются случаи морфологической сверхгенерализации: форма множественного числа может осмысливаться ребенком как соотносимая с реальной множественностью, что приводит к попыткам образования формы единственного числа. Вероника К., в возрасте полутора лет имевшая в своем лексиконе слово ***часы,*** в два года стала говорить, указывая на большие стенные часы, *ЧАСА*. Поскольку совершенно исключено, чтобы такую форму она могла где-либо слышать, остается предположить, что она ее сконструировала самостоятельно, опираясь на освоенные языковые закономерности *(кукла—куклы, стол—столы).* До определенного времени ее такая аномалия взрослого языка не смущала. Это говорит о том, что, во-первых, не была сформирована необходимая когнитивная база, во-вторых отсутствовал механизм перехода от множественного числа к единственному и наоборот.

Выше были приведены примеры ненормативного использования слов ***ножницы*** **и** ***санки.*** Приведем еще примеры. *«КАЧЕЛИ СЛОМАЛАСЬ»,* — так говорят многие дети. Детская форма *качелъ* равна по смыслу взрослой форме ***качели,*** с той только разницей, что *качелъ* обозначает непременно один предмет, а ***качели*** — и один, и множество (поэтому взрослая фраза ***«Качели сломались»*** двусмысленна по своему существу).

Детские фразы типа *«У тебя один БРЮК запачкался»* свидетельствуют о процессах несколько иного рода: детское ***брюки*** и взрослое ***брюки*** не равны по смыслу — ребенок трактует ***брюки*** как множество ***брючин.*** Однако и в первом, и во втором случае он руководствуется неким общим правилом, заимствованным из русской грамматики: форма единственного числа должна обозначать один предмет, форма множественного — множество подобных предметов. Частное языковое правило, связанное с особенностями употребления существительных, называющих парносоставные и сложносоставные предметы, в расчет пока не принимается.

В нашем языке отнюдь не у каждого существительного имеется форма для обозначения совокупной множественности. Даже напротив, она есть лишь у небольшого числа слов. При этом форма единственного числа у ряда слов оказывается способной к выражении не только единичности ***(Смотри: моль полетела),*** но и совокугь ной множественности ***(Моль по всей комнате летает).*** В речи детей подобная двусмысленность снимается в соответствии с основным усвоенным ими правилом: ребенок использует для обозначения множества формы множественного числа. Аналогичные примеры: *«КАПУСТЫ в углу лежат»* (о кочанах капусты), *«Какие вкусные у вас ПЕЧЕНЬЯ получаются!».* Впрочем, форма ***печенья,*** которая была нормативной в XIX — начале XX в. (например, у Че-| хова: «Чай пили с такими вкусными печеньями, которые просто! таяли во рту»), впоследствии вышла из употребления, и получается, что дети ее восстанавливают.

Вещественные существительные, которые обозначают предме-^ ты, потенциально делимые на элементы, частицы, подвергаются в < речи детей следующим преобразованиям. Во-первых, от существи-] тельных, осмысливаемых в качестве форм собирательности, могут быть с помощью суффиксов образованы существительные со значением единичности: ***салат*** *— САЛАТНИКА (У тебя одна СА~t ЛАТИНКА на пол упала);* ***сахар*** *- САХАРИНКА (На САХАРИН^ КУ пальцем наступил);* ***изюм*** *— ИЗЮМКА* (в нормативном языки ***изюм — изюминка);*** *Можно я только одну ИЗЮМКУ выковыряю?)* чай — ЧАЙКА* (в нормативном языке ***чай — чаинка.*** *Чай упал, веют ду ЧАЙКИ валяются).* Во-вторых, формы собирательности могув употребляться детьми во множественном числе, поскольку осмыс-| ливаются ими как формы единичности: *МАЛИНЫ, ГОРОХИ, КАР' ТОШКИ: (ГОРОХИ по столу рассыпались; Васька в меня МАЛИНА- \ МИ кидается; Свари КАРТОШКИ эти.)*

Широко распространены случаи употребления в форме множе-, ственного числа существительных типа ***оружие, посуда*** и т. п., в| нормативном языке обозначающие совокупности разных, но однородных предметов. Ребенку, очевидно, кажется абсурдной возможность использования формы единственного числа по отношению ко множеству объектов, отсюда и появление формы множественного числа: *«Мы всегда моем ПОСУДЫ в кукольном иголке»; «У них были ОРУЖИЯ разные».*

В нашем языке есть небольшая группа существительных, у которых отсутствует форма единственного числа ***(зверята, детишки*** и пр.). В речи детей эта аномалия последовательно исправляется. Возглас пятилетнего мальчика в зоопарке: *«ЗВЕРЕНОК какой смешной, ? посмотри]»* ***«Не бойтесь меня, детишки\»*** — говорит детям один

из персонажей новогоднего представления. *«Дамы и не боимся!»* - кричит один из мальчиков. И тут же указывает на другого ребенка: *<(Вот эта ДЕТИШКА только испугалась».*

Группа существительных по тем или иным причинам не имеет форм единственного числа, однако значительно больше в нашем языке слов, не имеющих форм множественного числа. Некоторые из них лишены формы множественного числа просто из-за сложившейся традиции. Такие аномалии в речи детей последовательно устраняются, лакуны заполняются. Так, лишены форм множественного числа слова ***брюхо, дно*** и некоторые другие. Дети об этом, естественно, не догадываются. *«БРЮХИ тоже будешь вычищать!»* - спрашивает пятилетняя девочка у матери, которая чистит рыбу. Мальчик, насмотревшийся приключенческих фильмов, сообщает: *«На ДНАХ морей разные сокровища лежат».*

Форма числа существительных, обозначающих недискретное вещество, является, в сущности, условной и усваивается чисто автоматически. Почему, например, ***молоко,*** по ***сливки, мусор,*** **но** ***отбросы!*** Семантическая мотивированность здесь отсутствует. Отсюда — возможность трансформаций типа *«Буратино весь стол ЧЕРНИЛОМзалил».*

Обращают на себя внимание два явления, связанные с особенностями использования детьми вещественных существительных. Во-первых, дети иногда употребляют подобные существительные в форме множественного числа, когда стремятся передать реальную расчлененность предмета в пространстве: *«В садах и лесах хорошие ВОЗДУХИ», «У нас ШЕРСТИ одинаковые на шапках».* В случаях такого рода можно видеть реализацию глубинных потенций языковой системы, которые остаются нереализованными в языке взрослых. Во-вторых, ряд вещественных существительных употребляется нами (причем мы даже не всегда отдаем себе в этом отчет) не только в собственно вещественном значении, но и в значении типичной меры данного вещества, например ***хлеб*** в значении ***кусок хлеба*** *(У меня ХЛЕБ упал),* ***мыло*** в значении ***кусок мыла, чай*** в значении ***стакан, чашка чая*** и т.п. В этих производных значениях эти существительные должны были бы приобрести способность иметь формы множественного числа, однако из-за сложившейся традиции такие формы отсутствуют. Детей это, однако, нисколько не останавливает: *«Витька в меня ХЛЕБАМИ кидается»; «Уже все мои МЫЛЫ израсходовали?»; «На столе много ЧАЕВ».*

Если существительные, именующие действия и события, располагают соотносительными формами числа, то нет и почвы для формообразовательных инноваций. Если же существительное имеет формы только единственного или только множественного числа, возможны два случая. Во-первых, дети зачастую образуют фор-

мы множественного числа существительных, лишенных этой формы в нормативном языке. Обычно они стремятся подчеркнуть этим повторяемость действия (ее можно назвать дискретностью во времени): « *Чтобы никаких СМЕХ и никаких разговоров !>>, «Бывают январские ЖАРЫ и июльские МОРОЗЫ?».* Во-вторых, встречаются, хотя и не очень часто, случаи образования форм единственного числа существительных, таких форм в нашем языке не имеющих: «Он *все каникулы у бабушки проводит ? И эту КАНИКУЛУтоже?»* Происходит переосмысление формы *каникулы,* подобное переосмыслению форм слов *ножницы, санки* и др.

К школьному возрасту такие ошибки у большинства детей, как правило, исчезают.

ОВЛАДЕНИЕ ПАДЕЖАМИ

Одна из трудностей, с которыми при освоении языка приходит-. ся столкнуться ребенку, — шестичленная система падежей, каждый из которых обладает большой и разветвленной системой значений. Так, творительный падеж может обозначать орудие действия (пишу *пером),* объект действия (увлечься *плаваньем},* время (прийти поздним *вечером),* место (брести лесной *тропой);* весьма часто он| выступает в роли сказуемого в сочетании со связкой или без нее (стать *инженером,* считаться *красавицей).* Это примеры только • творительного падежа без предлога. И не во всех его функциях. А если прибавить значения творительного падежа в сочетании с| предлогами, то перечень увеличился бы во много раз (поссориться *с другом,* сидеть *за забором,* смеяться *над соседом* и т. п.). Кроме сочетания глагол + существительное в качестве главного (управляющего) слова может выступать другое существительное (корзина *с еловыми шишками),* прилагательное и наречие.

К двум годам большинство детей в состоянии выбрать нужную падежную форму для передачи определенного смысла, к трем-четырем годам они конструируют падежную форму с достаточной степенью уверенности, т.е. выбирают нужное окончание в соответствии с типом склонения существительного (мы не имеем в виду исключений из правил). К концу дошкольного периода в основном бывает освоен весь круг основных синтаксических единиц (синтаксем)» представленных существительными, которые употребляются в речи взрослого человека.

Рассмотрим последовательность усвоения падежей. На стадии однословных высказываний (голофраз) существительные употребляются в одной форме, которую можно условно считать формой именительного падежа. Она выступает в качестве единственного представителя слова и, поскольку не противопоставлена никаким другим формам, не может, в сущности, еще считаться формой как таковой. Такую форму обычно называют замороженной. В однословных высказываниях она чаще всего выполняет следующие функции:

- указание на наличие предмета или лица;
- обращение к какому-либо лицу;
- обозначение лица, которое связано с предметом, на который ребенок указывает или взаимодействует с ним;
- обозначение предмета, являющегося орудием, инструментом действия, которое ребенок хочет видеть выполненным;
- обозначение лица, выполняющего действие;
- обозначение адресата действия, осуществляемого ребенком.

«БАМП», — произносит Аня С. (1 г., 2 мес. и 1 день) и указывает на лампу пальцем. *«БАБИ»,* — говорит она же (1 г. 2 мес. 24 дня), указывая на полку, где лежат ее валенки (этим словом она называла не только валенки, но и любую обувь, а позднее стала так обозначать свое желание гулять). *«ДЯДЯ»,* — произносит, указывая на диктора на экране телевизора (1 г. 2 мес. 29 дн.).

«ПАПА», — говорит после того, как принесла маме папин ботинок (1 г. 2 мес. 28 дн.). *«ДИДЯ»,* — произносит, протягивая маме дедушкины капли (1 г. 2 мес. 29 дн.).

«БАБА, БАДЯ1» — просит бабушку вымыть водой соску, упавшую на пол, и протягивает ее бабушке. *«БАБА»* здесь служит обращением (1 г. 7 мес. 12 дн.).

«ПАПА! ПАПА!», — плачет, указывая в сторону кухни, где ее только что наказал папа (1 г. 6 мес. 8 дн.).

«МАМА», — говорит Юля К. и катит мячик по направлению к маме, затем она направляет его папе, произнося при этом *«ПАПА».*

На данном этапе, как правило, отсутствуют высказывания, где ребенок называл бы с помощью-данной формы предмет, который хотел бы получить. Во всех этих случаях он либо кричит: *«ДАЙ», «ДАТЬ», либо* просто тянется к предмету, указывая на него. *«ДАТЫ.»* — Аня С. увидела, что мама ест яблоко, и протянула к нему руку (1г. 2 мес.14 дн.). *«МАМА, ДАТЫ»* — кричит она (1 г. 6 мес.), пытаясь снять туфли с ног матери. Жест выступал в качестве знака, успешно конкурируя со словом. Эту особенность детской речи на данном этапе отметил в свое время А. Р. Лурия.

Лишь в двух из приведенных случаев можно видеть некое подобие структурам взрослого языка: в первом (сравним: «Ночь. Улица. Фонарь. Аптека» — номинативные предложения) и во втором (именительный падеж в звательной функции — вокативные предложения). Три прочие структуры — специфически детские, и употребляемая в них форма не имеет параллелей среди синтаксем нор-

мативного языка. Эта форма и не может считаться настоящей формой именительного падежа.

Иногда встречаются случаи, когда в качестве замороженной выступает форма другого падежа. Так, Женя Гвоздев в течение нескольких месяцев для обозначения ***молока*** употреблял форму *МАКА,* тождественную родительному, а не именительному падежу. Очевидно, это извлечение из типичной фразы взрослого, обращенной к ребенку: ***«Хочешь молока?»*** Редко используется форма не единственного, а множественного числа. Маня Б. произносила *ГИБЫцаже* тогда, когда речь шла об одном грибе. Названные два случая демонстрируют лишь исключения из главного правила, которое гласит, что в качестве исходной формы, манифестирующей слово в целом в раннем периоде речевого развития, обычно выступает основная из форм - форма именительного падежа. Отчасти это связано с тем, что она абсолютно преобладает в том речевом инпуте, на основе которого ребенок строит свою языковую систему.

Когда дети приступают к комбинированию слов в составе первых двусловных и трехсловных предложений, большинство из них еще придерживается беспадежной грамматики, т. е. они говорят *ДАТЬ КУКА* ***(куклу),*** *МАМА НИСЬКА ЦИТАЦЬ* (о маме, читающей книжку) и т. п. Правда, дети, которых можно условно отнести к категории экспрессивных, нередко начинают размораживать формы раньше, чем овладевают способами комбинирования слов во фразе. В их речи встречается использование косвенного падежа в некоторых весьма ограниченных, семантических функциях. Так, Саша А. формой *БАБИ* обозначал принадлежность предмета тогда, когда двусловных предложений в его речи не было. Он же употреблял эту форму в локативном значении, если хотел, чтобы его взяли на руки: *«МАМИ».* Аналогично поступал и его брат Паша спустя 12 лет.

Вызывает дискуссии статус этих начальных форм детской грамматики. Некоторые специалисты склонны считать первоначальный именительный настоящим именительным падежом, ничем существенным не отличающимся от именительного во взрослой речи. Спорным представляется также вопрос о наличии некоего косвенного протопадежа, являющегося элементом начальной детской протограмматики. Существует ли первоначальный вариант грамматики, включающий противопоставление — косвенный падеж (предполагается, что в дальнейшем косвенный падеж распадается на винительный, дательный, творительный, предложный), или первые детские падежи в основных своих чертах тождественны падежам взрослого языка? Мы склоняемся к первой точке зрения, но ее **не** следует рассматривать в качестве единственно возможной.

Овладение падежными окончаниями и предлогами связано с удлинением цепочки компонентов предложения. Чем увереннее избирает ребенок нужную предложно-падежную форму для выражения определенного смысла, тем смелее разворачивает он фразу, не опасаясь быть неправильно понятым (если ребенок не владеет необходимыми падежными окончаниями, такая опасность существует).

Вслед за именительным падежом появляется обычно винительный, обозначающий прямой объект: *НИСЬКУ ЦИТАЦЬ.* В большинстве случаев синтаксема с данным значением предшествует глаголу, управляющему ею, кроме случаев, когда предикатом являются ***дай, дать:*** *СУМУ ДЕЗИ* ***(Сумку держи)*** — требует Поля С. (1 г. 10 мес.). Предикат может и отсутствовать; это не мешает ребенку правильно выбрать форму синтаксемы: *«МАМА, БА ТАТУ,»* — Таня К, в 1 г. 9 мес. 11 дн. сообщает о том, что ее оцарапала кошка *(БА —* ***кошка).***

Интересен процесс расщепления исходного падежа. Винительный падеж начинает употребляться в своей нормативной функции (вернее, в одной из функций, самой частотной), т. е. обозначать объект направленного на него действия. Именительный падеж некоторое время продолжает оставаться своего рода складом всех остальных функций (в числе прочих и функции прямого объекта). Таким образом, в течение определенного периода можно зарегистрировать колебания в выборе формы: ребенок уже может употреблять специализированную форму винительного падежа, но в ряде случаев продолжает использовать старую, общеименительную форму. Аналогичным путем происходит появление других падежей (регистрируется период параллельного использования старой и новой форм).

Д. Слобин, изучивший речевую продукцию Жени Гвоздева, обратил внимание на одно обстоятельство — ребенок в один и тот же период использовал для выражения прямого объекта и замороженный именительный, и винительный падеж, но при этом винительный при глаголах физического действия, а именительный — при глаголах, описывающих психические процессы.

Следом за винительным обычно появляется сразу несколько падежей: дательный по адресу *(ДАЙНИГУ МАЦИКУ —* ***дай книгу мальчику,*** мальчиком называет себя); родительный по частичному и неопределенному объекту *(СУПА* — просьба, *АЛИВАДИЦКИ —* ***налей водички),*** винительный локативный *(АЛИ ВАДИ КЛЮСКУ —* ***налей воды в кружку);*** родительный по принадлежности *(ЛЮБИ ЦЯСКА -* ***чашка Любы).***

Приведем примеры из речи Тани К., относящиеся к периоду, когда ей было 1 г. 9 мес. — 1 г. 10 мес.

«МАМА, МАЛЯ МАКА ПИ А» ***(Мама, маленький ребенок молоко пьет).*** Форма *МАКА* (о молоке) здесь та же, что и у Жени

Гвоздева (она представляет замороженный родительный, а не именительный падеж, здесь сдублированный в функции прямого объекта). В это же самое время Таня К. еще продолжает использовать замороженный именительный для других существительных. *«МАМА, ДАЙИКА!»* — кричит она, требуя книжку. В это же время зарегистрировано и употребление родительного частичного падежа по объекту: *«МАМА, ДАЙ БИНА»* ***(Мама, дай блина).***

Поскольку различие между одушевленными и неодушевленными существительными в этот период еще неизвестно ребенку (оно постигается значительно позднее), то в форме винительного падежа одушевленные существительные употребляются как неодушевленные (ребенок избирает форму, омонимичную форме именительного, а не родительного падежа). Обратное тоже случается, но крайне редко. *«ОСИСЬ ОКИ ЯТЕТЬ?»* ***(Хочешь волки/волков смотреть?)*** — спрашивает Саша С. (1 г. 9 мес. 12 дн.) у своей мамы. Спустя несколько дней он уже предлагает ей: *«АДЕМ АКОФ А ТЕТЬ»* ***(Идем волков смотреть).***

Творительный падеж в значении орудия усваивается, как правило, несколько позднее других падежей. Так, Саша С., уже неплохо овладевший винительным, родительным и предложным падежами (употребляемыми в их основных функциях), продолжал использовать замороженный именительный, когда ему нужно было передать значение орудия, инструмента: *«СИСЯСЬ УДУ ТУТЯТЬ. АДА ТУТЯТЬ А ТОТИК» (* ***Сейчас буду стучать. Надо стучать молоточек*** — вместо ***молоточком).*** Примерно одновременно с творительным «орудийным» усваивается и дательный по адресату, а также дательный по субъекту состояния.

Многое из того, что относится к существительным, распространяется и на личные местоимения. Дети, которые рано начинают использовать местоимения, могут употреблять их в косвенных падежах даже раньше, чем соответствующие падежные формы существительных. *«ТАТА, ДАЙ АЛЕ МИ1»* ***(Саша, дай але, т. е. телефон, мне),*** — кричит Таня К. (1г. 10 мес. 6 дн.). К этому моменту ни одной формы дательного падежа существительного в значении адресата в ее речи не зафиксировано.

Как правило, ребенок раньше овладевает умением выбрать нужный падеж (заметьте, мы говорим о нужном падеже, а не о нужной флексии, в выборе флексий дети могут ошибаться достаточно долго), чем умением использовать нужный предлог. Многие детские фразы содержат беспредложные формы, однако окончания соответствуют нормативным.

На данном возрастном этапе бывает нелегко разграничить причины отсутствия предлога. Его может не быть из-за несформированности предложной системы в языковом сознании ребенка, однако нельзя исключить и возможность пропуска предлога из-за несовершенства произносительных навыков, объясняющегося опущением согласных в некоторых трудных для артикуляции сочетаниях.

Приведем некоторые примеры беспредложных форм из речи Саши С. (1 г. 9 мес. — 1 г. 10 мес.).

«АСИМБОСИВ КИСЬКУ АКОФКА?» ***(Зачем бросил крышку в окошко?)*** — говорит о себе самом. *«СИСЯС АЕДИМИТО»* ***(Сейчас поедем в метро).*** *«ПАЙЕДЕМ БИБИКЕ. УТАКИ ПАЙЕДИМ»* ***(Поедем на бибике. К Мухтарке поедем).*** *«МАМЕ А УТЬКИ ОСИТ»,* — говорит о себе самом. Характерно, что в последнем случае предлог есть, но он, по-видимому, составляет с существительным неразделимый комплекс, фактически это единое слово — наречие, входящее в лексикон ребенка именно в таком цельном виде. Подавляющее большинство предложно-падежных форм, употребляемых ребенком в данный период, используется им для обозначения места или направления.

Чтобы разграничить причины отсутствия предлогов, следует придерживаться системного рассмотрения фактов, т. е. сопоставлять анализируемый факт с другими в речевой системе данного ребенка в данный период ее развития. Если ребенок, например, последовательно упрощает все подобные кластеры в других случаях, то и здесь следует видеть фонетическое, а не грамматическое явление, если же подобные сочетания согласных ребенку уже под силу, значит, в его языковом сознании данный предлог еще просто отсутствует. Непроизнесенным предлог может оказаться и вследствие слоговой элизии.

Другой способ разграничения указанных явлений — учет не только экспрессивной, но и импрессивной речи. Если, например, ребенок неверно выполняет команды ***положи на стол, положи в стол, полозки под стол,*** значит, в его грамматике на этом этапе ее развития система данных предлогов отсутствует, не могут они появиться и в его экспрессивной речи.

К двум годам уже почти нет употребления одного падежа вместо другого (мы не касаемся явлений чисто синтаксического плана, когда выбор падежа определяется не семантикой, а исключительно традицией).

Трудно ребенку усвоить необходимость использовать родительный падеж при словах ***много, сколько*** и некоторых им подобных, а также при количественных числительных. *НЕГА НИСКИ —* ***много книжки*** (вместо ***много книжек)*** — типичная для двухлетнего и Даже трехлетнего ребенка конструкция (при том, что в остальных случаях падеж избирается верно).

Трудно малышу усвоить и использование родительного падежа после *нет.* Ошибки, заключающиеся в использовании именительного вместо родительного, встречаются в речи детей до трех лет. Фактором, провоцирующим ошибки, является существование параллельной конструкции с *есть,* предполагающей именительный падеж: *есть книжка — нет книжки.* Очевидно, это различие, не представляющееся языковому сознанию ребенка семантически оправданным, долго может оставаться неусвоенным.

СКЛОНЕНИЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

К двум — двум с половиной годам почти любой ребенок уже может, конструируя свое высказывание, выбрать верно одну из существующих в нашем языке падежных форм в соответствии с требуемой семантической (смысловой) функцией. Однако при этом он зачастую прибегает к способу, отсутствующему в нашем языке, в результате чего возникает формообразовательная инновация.

Чтобы понять, почему так происходит, надо обратиться к некоторым особенностям детской практической грамматики, отличающим ее от взрослой грамматики. Почему получается, что, усваивая правила конструирования грамматических форм от взрослых, ребенок создает формы, которые совпадают с нормой отнюдь не всегда? Ответ на этот вопрос предполагает выяснение механизма разграничения грамматических форм во взрослом языке и в детской грамматике.

Основным грамматическим средством разграничения разных форм одного и того же слова являются формообразовательные аффиксы, т. е. специальные морфемы, служащие для формообразования. К ним в первую очередь относятся окончания, или флексии *(барабан-а — барабан-у — барабан-ов — барабан-ами* и т. п., *го-вори-л-а — говори-л-о — говори-л-и, высок-ая — высок-ую — вы-сок-ими* и т. п.). Окончание представляет собой специализированный аффикс, предназначенный грамматикой для функции формообразования. К специализированным средствам относятся также формообразующие суффиксы глаголов, в том числе — образующие формы причастий и деепричастий, инфинитива, а также прилагательных *(чита-л — чита-ть — чита-вш-ий — чита-нн-ый, инте-ресн-ый — интересн-ее).*

Итак, основное средство дифференциации форм существительных — окончание. Рассмотрим систему форм разных существительных (парадигмы). Парадигма существительного, имеющего формы как единственного, так и множественного числа, включает двенадцать форм.

Парадигма слова *БАРАБАН*

Единственное число	Множественное число
И. барабан-	*барабан-Ы*
Р. барабан-А	*барабан-ОВ*
Д. барабан-У	*барабан -АМ*
В. барабан-	*барабан-Ы*
Те. барабан-ОМ	*барабан-АМИ*
П. (о) *барабан-Е*	(о) *барабан-АХ*

Основная форма (именительного падежа единственного числа) имеет нулевое окончание. Тем не менее и оно несет определенную информацию именно потому, что представляет собой элемент системы, у остальных членов которой есть материальное выражение (кроме формы винительного падежа единственного числа, которая у неодушевленного существительного совпадает с формой именительного падежа). Возможно звуковое совпадение двух или трех окончаний в парадигме одного слова *(степ-и* — это и родительный, и дательный, и предложный падеж), однако от этого окончания не перестают быть окончаниями именно разных падежей — ведь каждое связано со своим, строго определенным значением. Это проявление грамматической омонимии.

В парадигме слова *барабан* различия между формами выражены с помощью окончаний, основа при изменении слова неизменяемая. Во всех ли случаях окончания используются в качестве единственного различия словоформ? Отнюдь нет. Различия между формами- могут быть также подкреплены различиями в ударении *(голова- голову}.* То обстоятельство, что ударение в русском языке является разноместным (т. е. может падать на любой от начала и конца слог в составе слова), дает возможность использовать его для разграничения слов и словоформ. Слова с неподвижным ударением обычно громоздки по своему звуковому составу и морфемному строению (не меняется ударение при образовании форм слов *воспитатель, рисование, осторожность* и многих других).

Возможно чередование звуков в основе, помогающее разграничивать разные формы слова *(ухо — уши, сосед — соседи).* При переходе от форм единственного числа к формам множественного в парадигме слова *ухо* конечное *Х* основы меняется на *Ш,* а при переходе от единственного ко множественному в слове *сосед* твердый звук *Д* меняется на мягкий Д. И в этом случае флексия не утрачивает своей функции различителя форм, однако чередование дополнительно подкрепляет различие. В качестве частного случая чередования можно рассмотреть так называемые беглые гласные *(Е* и О с нулем звука): *день — дня, кусок — куски, сестра — сестер.*

Существуют слова, при изменении которых происходят изменения в основе (наращения или усечения, замена суффиксов): ***чудо — чудеса*** — при переходе к формам множественного числа появляется суффикс — ***ЕС, стул — стулья*** (основа множественного числа содержит/), ***котенок — котята*** (формы единственного и множественного числа различаются суффиксами ***-ОНОК/-ЯТ).***

Радикальным образом различаются основы единственного и множественного числа в случае супплетивизма (т. е. полного звукового различия основ): ***человек — люди, ребенок — дети.*** Супплетивизм вообще представляет собой резкую языковую аномалию.

Во многих случаях дифференциация форм осуществляется сразу несколькими способами. Например, формы слова ***друг*** разграничены:

- флексиями;
- чередованием конечной согласной основы *Г/З;*
- наращением,/ в формах множественного числа;
- перемещением ударения.

Единственное число *И.* ***друг-Р. друг-А Д. друг-У В. друг-А Те. друг-ОМ П.*** **(о)** ***друг-Е***

Множественное число ***друз}- А друзей-dpysj-AM друзей-dpysj-АМИ*** *(о)dpy3J-AX*

В начальной детской грамматике наблюдается отчетливо выраженная тенденция обозначать различия между формами одного слова с **помощью флексии, и только флексии.** Все остальные средства до определенного момента игнорируются ребенком, что приводит к различию между детскими и взрослыми формами одного и того же слова.

Можно назвать парадигму существительного, различие между формами которого выражается с помощью флексий и только флексий, идеально правильной (с точки зрения языковой системы). Такова парадигма слов ***самолет, барабан, учительница*** и многих других. Словоизменение подобных существительных усваивается детьми без всякого труда, хотя некоторые из них они слышат, может быть, не очень часто. Для того чтобы образовать нормативную (соответствующую традиции, языковой норме) форму такого слова, нужно применить «ядерное» правило, т. е., не меняя ни звука в основе, присоединить к ней стандартное окончание. Ошибиться невозможно, так как и в языке взрослых использовано то же самое стандартное правило. Почему дети игнорируют дополнительные

средства дифференциации форм слов? Ведь они не раз слышали отклоняющиеся от правильности (но при этом правильные относительно нормы) взрослые формы, содержащие изменения суффиксов, перемещение ударения, наращения, беглость гласных, супплетивизм! Все эти ухищрения «взрослой» грамматики, повышая надежность разграничения форм, одновременно нарушают звуковое тождество основы слова: в разных звуковых модификациях оно становится не похожим само на себя и не запечатлевается в языковом сознании ребенка в качестве единой системы. Лишь позднее, когда придет время знакомиться со «штучными» единицами и усваивать частные правила (например, правило, касающееся группы существительных, обозначающих детенышей типа ***котенок — котята,*** или слов с наращением *J* типа ***стул — стулья),*** ребенок сможет учесть эти ограничения на действия общих правил, налагаемые многовековой традицией.

Большая часть детских речевых ошибок в этой области заключается в том, что дети образуют формы существительного, опираясь на усвоенное ими общее правило, в то время как в нормативном языке форма образована более сложным способом, т. е. с использованием перемещения ударения, чередований и т. п. В этих случаях детская форма отличается от эквивалентной по значению нормативной формы по одному из указанных параметров, а иногда по двум и более. Анализируемая ниже большая группа ошибок может быть объединена по одному основному признаку — в каждом случае при образовании детской формы осуществляется унификация основы слова, т. е. она принимает единый звуковой вид. Механизмом, управляющим данными процессами, является внутрисловная аналогия, заключающаяся в воздействии формы слова на другую форму того же слова.

1. Одним из самых распространенных (но при этом, как ни странно, не всеми замечаемых) явлений детской речи является унификация ударения в парадигмах слов, т.е. закрепление его за определенным слогом в словоформе. Образцом, по которому оказываются построенными другие формы данного слова, чаще всего служит исходная (и самая частотная в речи) форма, т.е. форма именительного падежа единственного числа: *стола нет* ***(стол),*** *землю копать —* ***земля.*** *Поездов много на станции (поезд).* По сравнению с нормативной формой, ударение может быть передвинуто с основы на флексию или, наоборот, с флексии на основу. В любом случае достигается так называемая колонность ударения, т. е. постановка его на один и тот же слог, считая от начала слова.

Ошибки такого типа встречаются необычайно часто, но взрослые их, как правило, не замечают, поскольку они не представляются им сколько-нибудь значимыми.

2. Дети последовательно устраняют беглость гласных Э и О. Гласные при склонении существительных детьми никуда **не убега ют,** а остаются в составе основы слова: *ПЁСОВ надо жалеть* ***(пес);*** *КУСОКИ всюду валяются (кусок); Над КОСТЁРОМ дым* ***(костер);*** *СЕСТРу него не было* ***(сестры).***

Иногда обнаруживается интересное явление, которое можно определить как гиперкоррекцию. Усвоив закономерность, в соответствии с которой *О* в суффиксе ***-ОК***является беглым ***(кусок — кусска, мешок — мешки),*** дети иногда распространяют это правило на те слова, в которых имеется такое же конечное сочетание звуков, независимо от того, какими буквами оно передается — *ОК* или ***ОГ.*** Написание слова вообще не имеет никакого значения для ребенка, незнакомого с письменной формой речи. В результате этого возникают такие странные, на первый взгляд, образования, как *Пойду гулять без САПКА* ***(сапога).*** *Книга без ЭПИЛКА, Папа вчера приехал из ВЛАДИВОСТКА.* Поскольку ни в одной из форм этих слов нет основы, не содержащей *О,* такую модификацию следует считать результатом не внутрисловной, а межсловной аналогии. Заметим, что обычно межсловная аналогия срабатывает при унификации аффиксов, внутрисловная — при унификации основы. Здесь же происходит унификация основы при опоре на межсловные аналогии.

3. Дети устраняют чередования конечных согласных основы. Чаще всего такое чередование совмещается в нашем языке с одновремен ным наращением./в основе множественного числа ***(клок — клочья).*** Остановимся только на тех существительных, в основе которых на ращения отсутствуют. Это существительные ***ухо — уши, черт — чер ти*** (одновременное чередование *Е* и *О* в корне), ***сосед — соседи, ко лено — колени.*** Анализируя детские формы этих существительных, можно выявить случаи как воздействия исходной формы (имени тельного падежа единственного числа) на остальные формы *(УХИ выкрашу зайчику, С СОСЕДАМИ поссорились),* так и воздействия , неисходной на исходную *(Один УШ болит).*

4. Многочисленны случаи унификациии основ существитель-] ных, имеющих во множественном числе наращение /. В речи] детей этот конечный звук основы регулярно устраняется; формы множественного числа образуются от той же основы, что и! формы единственного. При этом одновременно устраняются' чередования последних согласных основы. *ДРУГИ мои пришли!* (устраняется чередование *Г/З); Таких СТУЛОВ я нигде не видел* (устранено чередование *Л/Л'); Большие КОМЫ снега* (устранено чередование *М/М').* В форме именительного падежа множе ственного числа, как правило, одновременно меняются и оконча ния *(А/Я* заменяется на *И/Ы).*

Всем хорошо знакомы модификации существительных — наименований детенышей, имеющих в основе единственного числа суффикс ***-ОНОК,*** который в основе множественного заменятся на *-АТ.* g большинстве случаев формы множественного числа уподобляются формам единственного числа. *Какие КОТЁНКИхорошенькие!; ВОЛЧОНКИ играли с МЕДВЕЖОНКАМИ.* Более редки образования форм единственного числа от основы множественного: *Все поросята спали. Только один ПОРОСЯТ не спал.* Модификации подвергается слово ***чудо,*** которое имеет в форме множественного числа наращение ***-ЕС,*** причем встречаются случаи преобразования форм единственного числа под воздействием форм множественного. Пример из книги «От двух до пяти»: *«Вот ты говоришь, что чудес не бывает. А разве это не ЧУДЕСО, что все вишни в одну ночь зацвели?»* Есть примеры и обратного рода — изменения форм множественного под воздействием форм единственного *(Такие ЧУДЫ нам в цирке показывали!).*

Особую сложность для усвоения представляют слова на ***-МЯ.*** Исходная форма этих слов противостоит всем остальным, так как не содержит наращения. В речи детей встречаются случаи отбрасывания наращения ***-ЕН*** (подобные факты имеются и в просторечии): *ВРЕМЯ нет; Если к СЕМЮ прибавить еще СЕМЯ.* Любопытны случаи противоположного рода, когда наращение прибавляется к исходной форме: *ОДНО СЕМЕНО.* Регистрируется детскими новообразованиями и аномалия, выделяющая существительное ***семя*** из ряда других слов на *-МЯ,* а именно то обстоятельство, что в форме родительного падежа множественного числа наращение ***-ЕН*** меняется на ***-ЯН,*** что представляется не вполне логичным. Логичнее такое образование: *«В саду на дорожке столько СЕМЕН!»* ***(племен, времен).***

5. Супплетивизм, т.е. полное звуковое различие основ при сохранении семантического тождества слова, есть явление, безусловно, странное и противоречащее языковой системе. Парадигма слова, «разрубленная» пополам, плохо воспринимается детьми, которые предпочитают образовывать формы от единой основы. При этом среди детских инноваций встречаются как случаи образования форм множественного числа от основы единственного, так и случаи обратного рода: *Людей в городе совсем не осталось. Одна ЛЮДЬ только; ДЕТЬ и с ним взрослый; Хорошие ЧЕЛОВЕКИ так не поступают; РЕБЕНКАМ всегда подарки дарят.*

Выше мы рассмотрели разнообразные случаи частичной модификации основы или полной ее замены (при супплетивизме). Однако не меньше распространены и формообразовательные инновации, заключающиеся в не соответствующем традиции выборе флексии.

К двум — двум с половиной годам большинство детей уже могут безошибочно выбирать нужный падеж, опираясь на функцию слова в высказывании. Конструируя форму, ребенок зачастую выбирает не ту флексию, которую нужно. При этом всегда (за исключением одного-единственного случая, который мы рассмотрим отдельно) это флексия именно того падежа, который требуется, т. е. флексия, выполняющая ту же семантическую функцию.

Следует рассмотреть устройство системы словоизменения существительных в современном языке, чтобы понять, что же именно в ней трудно для освоения. Главное, что затрудняет усвоение закономерностей выбора нужной флексии из числа возможных, это, во-первых, наличие трех типов склонения, т. е. трех разных систем падежных окончаний, и, во-вторых, отсутствие прямой и четкой соотнесенности между типом склонения и родом существительного. Известно, что принадлежность существительного к одному из трех возможных типов склонения связана с их родом (существительные мужского и среднего рода относятся ко второму склонению, существительные женского рода — к первому и третьему склонению). При этом имеется значительное число частных правил и исключений, касающихся таких слов, как ***дядя, юноша, неряха*** и некоторых других. Однако и эта, хотя и не прямая, зависимость типа склонения от рода существительного еще не означает опосредованной (через род) семантической мотивированности выбора одной из флексий. Соотнесенность с одним из родов существительного является семантически мотивированной только у личных одушевленных существительных и у части одушевленных неличных (зоонимов). Что же касается неодушевленных и значительной части одушевленных неличных существительных, то в этой сфере семантическая мотивированность вообще отсутствует и выбор рода (и соответственно типа склонения) оказывается произвольным. Почему, например, нужно говорить ***без шапки,*** **но** ***без шарфа, за окном,*** но ***за дверью?*** Все это постигается с опытом и упражнением. Еще труднее объяснить, почему нужно говорить ***под скамейкой,*** но ***под кроватью,*** ведь в этом случае род существительных совпадает. Отнесенность к роду даже одушевленных личных существительных усваивается не сразу. В течение определенного времени в начальной детской грамматике, по-видимому, представлена не трехродовая (мужской — женский — средний род), а двухродовая система (мужской — женский род). Двухродовой системе соответствуют два, а не три типа склонения, при таком соотношении: существительные женского рода изменяются по первому склонению, существительные мужского рода — по второму.

Однако эта система, в которой уже существуют различия между двумя категориями слов, для ребенка вторичная, а не первичная. Первичная устроена еще проще: нет дифференциации по роду, нет дифференциации по типу склонения. В каждом падеже есть только одна флексия (не изобретенная ребенком, но взятая из одного из типов склонения), которая замещает все другие. Это явление, впервые зарегистрированное в речи русского ребенка, было названо в позднейших исследованиях «империализмом» или «экспансией» флексий. Обычно оно представлено в речи детей двухлетнего возраста. Излюбленная флексия винительного падежа -У: *ВИЖУ БАБОЧКУ, СЛОНУ, ЖИРАФУ;* творительного падежа ***ОМ:*** *НОЖИКОМ, ЛОЖЕЧКОМ, ВИЛКОМ* и т. п. В дальнейшем происходит смена доминантных флексий. Например, замечено, что большинство детей, конструируя форму творительного падежа, переходит от *-ОМк -ОЙ,* т. е. они говорят *НОЖИКОЙ, ЛОЖЕЧКОЙ, ВИЛКОЙ.* Следующий этап — дифференциация по «двухродовой» схеме (разделяются *-ЛОЖЕЧКОЙ, КРОВАТЕЙ,* но *НОЖИКОМ).* Заключительный этап - усвоение существующей системы словоизменения, включающей третье склонение, разного рода исключения и т.п.

Рассмотрим наиболее характерные для речи детей окказиональные формы, связанные с неверным выбором падежной флексии.

Тот факт, что в речи детей дошкольного возраста в течение определенного периода отсутствует третье склонение, объясняется комплексом причин. Во-первых, значительная часть существительных третьего склонения принадлежит к разряду отвлеченных ***(злость, смелость*** и т.п.). Таких слов не очень много среди тех, которые ребенку приходится слышать в повседневной жизни. А обобщение на ограниченном материале сделать, естественно, трудно. Во-вторых, с перцептивной точки зрения этот тип недостаточно выразителен. Для него характерна омонимия падежных флексий (формы родительного, дательного, предложного падежа совпадают), а исходная и самая частотная форма (именительного падежа) имеет нулевое окончание, не позволяющее по внешнему виду отграничить эту форму от исходной формы существительных второго склонения ***(ночь — мяч, степь — голубь).***

Третье склонение расформировывается в речи детей двумя основными способами. Во-первых, может оказаться измененным род существительных *(ЭТОТКРОВАТЬ, МАЛЕНЬКОГО МЫША);* в таком случае существительное автоматически переводится во второе склонение. Этому способствует факт совпадения флексий в исходных формах именительного падежа второго и третьего склонений. Во-вторых, без изменения рода существительного оно может быть переведено из третьего склонения в первое. Важно отметить, что

такой модификации подвергается обычно не одна, а все формы существительного, в том числе и исходная форма именительного падежа: *ЭТО ТВОЯ ВЕЩА?; БОЛЬШАЯ КРОВАТИ, ПАПИНА ЛАДОНЯ.* Часто оказывается модифицированной форма винительного падежа: *НАЖИМАЙ НА ПЕДАЛЮ, ВЫБРОСЬ ЭТУ ДРЯНЮ.* По-видимому, дети вообще избегают нулевых флексий в неисходных формах. Велико число инноваций, представляющих собой замену флексии ***-jy*** флексией ***-ОЙв*** творительном падеже единственного числа: *ПОД КРОВАТЕЙ ЖИВУТ МЫШКИНЫ ПТЕНЧИКИ?; ЗА СКАТЕРТЕЙ СПРЯТАЛСЯ* и т. п. Возможно, флексия *-JY* потому не воспринимается детьми, что ее использование нарушает важную закономерность сочетания морфем в русском языке: к основам, оканчивающимся на согласные, должны присоединяться флексии, начинающиеся с гласных. Детские формы удовлетворяют этому требованию.

К аномальным явлениям нашего языка относится и склонение слов типа *дядя.* Будучи существительными мужского рода (причем соотнесенность к роду семантически мотивирована, следовательно, может четко осознаваться), они тем не менее изменяются в нашем языке по первому, «женскому», склонению. Дети устраняют эту аномалию, переводя подобные существительные во второе, мужское, склонение: *ПАПА, ТЫ МУЖЧИН?; Я ЗАЙКА ЗАВОЖУ СВОЕГО; С ЛЫСЫМ ДЯДЬКОМ ПОВСТРЕЧАЛИСЬ.* Особенно часто встречаются подобные замены в творительном падеже единственного числа, что совпадает с общей тенденцией, выявляемой в детской речи, заменять флексию ***-ОЙна*** флексию -ОМнезависимо от рода существительного и типа склонения.

Ряду существительных мужского рода, относящихся ко второму склонению, свойственно наличие двух вариантных форм предложного падежа: с окончанием -У (в местном, локативном значении) и окончанием *-Е(в* изъяснительном значении): *лежать в снегу* и *говорить о снеге.* Поскольку это различие не распространяется на другие типы склонения и даже внутри второго склонения параллельные формы предложного падежа имеют лишь ограниченный круг слов, дети, как правило, не воспринимают этой вариативности внутри падежа. Чаще всего ударное -У заменяется безударным *-Е* (т. е. форма на *-Е* начинает функционировать не только в изъяснительном, но и в местном значении): *сидели на БЕРЕГЕ, НА ПОЛЕ не стой, В ЛЕСЕ гуляли.* Таким образом, хотя различиям в форме здесь соответствуют различия в значении и, казалось бы, есть необходимые условия для усвоения данного явления, однако оно носит изолированный, «островной», характер и поэтому не воспринимается детьми.

Дети, как правило, могут выбрать флексию, не соответствующую нормативной, но при этом никогда не выходят за пределы падежа, т. е.

самм падеж определяется верно — в соответствии с семантическими предпосылками. Однако из этого правила есть одно исключение: наблюдается смешение флексий родительного и предложного падежа во множественном числе, т. е. приходится слышать: *Я С САНКАХ упал,* он *уже В ЧУЛО ЧКОВ, у нас теленок есть, только он БЕЗ РОГАХ* и т. п. Причины этого явления еще не до конца ясны. Вероятнее всего, и здесь падеж избирается правильно (в противном случае подобное смешение наблюдалось бы и в единственном числе, но такого, однако, не происходит). По-видимому, ребенка вводит в заблуждение некоторая звуковая близость флексий -АХ" и *-ОБ* (произносимой как *-АФ). Х\\ ф* часто смешиваются при восприятии речи, и в данном случае они недостаточно разграничены на слух. Это, очевидно, ошибка перцептивной речи, переходящая в ошибку продуцирования.

Особенно частотны детские формообразовательные инновации, заключающиеся в отклоняющемся от нормы образовании форм родительного падежа множественного числа и именительного падежа множественного числа. В других падежах такой замены нет, так как нет и почвы для ошибок — унификация типов склонения произошла в самом языке в процессе его исторического развития.

Форма именительного падежа множественного числа образуется в нашем языке двумя способами: с помощью флексии *-И/-Ын* с помощью *-А/-Я.* Распределение флексий связано с типом склонения и родом существительного: для существительных женского рода как первого, так и третьего склонения характерно окончание *-И/-Ы,* для существительных среднего рода — за редким исключением, *-А,* для существительных мужского рода — оба окончания: *-И/-Ы, -А; -А* регулярно употребляется для образования форм существительных, имеющих наращения основы во множественном числе *(стулья, телята).* В других случаях выбор между *-И/-Ыи -А/-Я*обусловлен лишь традицией *(воспитатели, по учителя).* В речи детей наблюдается устойчивая тенденция заменять окончание *-А* окончанием *-И/-Ы.* Такая замена осуществляется в следующах случаях:

- У существительных мужского рода второго склонения, при чем одновременно меняется и ударение: *Все ТОМЫ уже прочитал?, ПОЕЗДЫ гудят.*
- У существительных среднего рода: *КОЛЁСЫ стучат, ЗЕРЁНЫ какие маленькие.*
- У ряда существительных, не имеющих форм единственного числа: *ПЕРИЛЫ сломались.*
- У существительных, имеющих наращения в основе множественного числа: *СТУЛЫ как у нас в детском саду.*
- У существительных с меной суффиксов ***-НОК/-ЯТ.*** *ПОРОСЯТЫ маленькие маму сосут.*

Обращает на себя внимание любопытный факт. На протяжении последнего столетия в русском языке наблюдается конкуренция флексий *-И/-Ы* и *-А/-Я,* при этом неуклонно растет число форм на *-А/Я.* Можно даже говорить о победном шествии этой формы (в начале века говорили *учители, профессоры,* теперь — *учителя, профессора).* Еще два-три десятилетия назад форма *цехи* воспринималась как вариантная к *цеха,* в настоящее время она уже безнадежно устарела. Примеры можно было бы продолжить. Очевидно, воздействует фактор акцентологический — характерное для современного языка стремление сделать ударение дополнительным средством разграничения морфологических форм (флексия *-А/-Я,* как правило, перетягивает на себя ударение). Данные процессы подробно описываются специалистами по культуре речи. В речи детей, напротив, наблюдается тенденция к так называемой колонности ударения, которой отвечает флексия на *-И/-Ы.*

Форма родительного падежа множественного числа — одна из самых трудных для ребенка. В этой форме, как известно, конкурируют три флексии: *-ОВ/-ЕВ, -ЕЙ и* нулевая. Выбор между нулевой и ненулевой флексией в современном языке регулируется следующим правилом: если исходная форма, т. е. форма именительного падежа, имеет нулевую флексию, то в форме родительного падежа множественного числа должна быть ненулевая, и наоборот — ненулевая флексия в исходной форме предполагает нулевую флексию в родительном падеже множественного числа. Получается, что каждое существительное должно иметь одну и только одну форму с нулевой флексией. Исключение представляют некоторые существительные среднего рода, не имеющие ненулевых флексий вообще *(поле — полей),* и ряд существительных мужского рода, которые имеют по две нулевые флексии *(один глаз — много глаз, один солдат — много солдат).* Выбор между *-ОВ/-ЕВ* и *-ЕЙ*регулируется факторами фонетическими и зависит от последнего согласного основы: после твердых согласных и/ употребляется *-ОВ/-ЕВ,* после мягких и шипящих *-ЕЙ.*

В речи детей наблюдаются следующие явления.

Чрезвычайно распространено вытеснение нулевого окончания окончанием *-ОВ: куклов, мамов, звездов* (ошибки в первом склонении свойственны самым маленьким детям), *СОЛДАТОВ, ГЛАЗОВ, БРЕВНОВ* и т. п. (эти ошибки встречаются и у старших доШ-| кольников). Здесь также наблюдается расхождение с тенденцией, имеющейся в современном языке: известно, что в нашей речи чис-1 ло «кратких» форм возрастает *(граммов* и *грамм* — первая из форм, активно употреблявшаяся несколько десятилетий назад, в настоящее время кажется уже устаревшей).

Случаи замены нулевого окончания окончанием *-ЕЙ* встреча-(отся реже: *«Сколько ТЕТЕЙ собралось»; «ЛУЖЕЙ много на улице».* распространены также случаи вытеснения окончания *-ЕЙ более* авторитетным окончанием *ОВ: ДНЁВ, СУХАРЕВ, МЕДАЛЁВ* и т. п. Случаи обратной замены очень редки и объясняются воздействием аналогичной формы в предшествующем контексте: *«Сколько шмелей, а КОМАРЕЙ еще больше».*

Особо следует остановиться на модификации, которой подвергаются в речи детей несклоняемые существительные, такие, как *кенгуру, пальто, такси* и им подобные. Естественно, что они представляют в современном языке резкую аномалию, которая последовательно устраняется как в просторечии (всем случалось слышать формы *в пальте, метром* и т. п.), так и в речи детей. Особенно часто образуются окказиональные формы слов, оканчивающихся на *-О,* которое осмысливается в качестве окончания; существительное приобретает членимость и возможность изменяться по второму склонению, т. е. как *окно.* Существительное *такси* расчленяется — *такс-и;* -Jf осмысливается как флексия именительного падежа множественного числа, возникает возможность изменения слова: *«На всех ТАК-СЯХ флаги»; «Одна ТАКСЯ, другая ТАКСЯ, кругом такси!»*

УСВОЕНИЕ КАТЕГОРИИ РОДА

Лингвист А.Мейе, рассуждая о категории рода в различных языках мира, назвал ее одной из наименее логичных и наиболее непредвиденных категорий. Это в наибольшей степени относится к русскому языку, в котором наряду с различением трех родов сохранилось разграничение одушевленных и неодушевленных существительных. Именно сложность устройства категории рода обусловливает большое число ненормативных детских образований в этой области. Во-первых, далеко не во всех случаях наблюдается семантическая (смысловая) мотивированность отнесения существительных к одному из трех родов, основанная на различии так называемых естественных полов *(мальчики — девочки, мужчины - женщины, быки — коровы* и т. п.). Подобное разграничение немыслимо среди неодушевленных существительных, да и среди одушевленных проводится крайне непоследовательно.

Способность к усвоению грамматических различий, основанных на семантическом содержании, определяется уровнем когнитивного развития ребенка. Известно, что дети до двух — двух с половиной лет не могут еще постичь различий между естественными полами. Так, Женя Гвоздев до двух с половиной лет говорил об отце в Женском роде, а о себе —• даже до 3 лет. Многократно зарегистриро-

ваны случаи, когда мальчики в течение длительного времени говорят о себе в женском роде, а случаи обратного порядка, касающиеся девочек, более редки. Очевидно, это связано с частотностью этих форм в речи людей, воспитывающих ребенка, с преобладанием мужского (в редчайших случаях) или женского окружения. Выбор той или иной формы рода является в этот период неосмысленным.

Что касается существительных неодушевленных и значительной части одушевленных, обозначающих животных и птиц (зоонимов), то для них выбор формы, традиционно сложившийся в языке, является семантически не мотивированным, условным и определяется лишь особенностями словоизменения, т. е. принадлежностью к тому или другому типу склонения. Однако и эта связь носит не жесткий, а лишь вероятностный характер. По самой частотной форме — именительного падежа единственного числа — невозможно разграничить род существительных с нулевым окончанием (ср. ***коготь — копоть).*** Существует, кроме того, и ситуация конфликта между родом и типом склонения. Так, слова типа ***дядя,*** изменяясь по первому, «женскому» склонению, относятся тем не менее к мужскому роду. Имеются и другие трудности.

В детском языке до определенного периода действует «двухродовая система»: мужской род — женский род, а средний род отсутствует. Подобная картина наблюдается в некоторых русских народных говорах. Тенденция к сокращению числа существительных среднего рода отмечается и исследователями современного городского просторечия. Это объясняется следующими обстоятельствами.

Во-первых, средний род не может быть семантически обусловлен, так как отсутствует какая бы то ни было связь с полом. Соотнесенность к среднему роду свидетельствует лишь о принадлежности к классу неодушевленных существительных, находящихся вне системы половых различий. Исключения единичны — ***животное, дитя, чудовище.*** Эти слова обозначают одушевленные предметы, но половые различия здесь как бы не представляются значимыми и не фиксируются языковыми средствами. Однако и эти случаи не опровергают «внеполовой» специфики среднего рода.

Во-вторых, средний род по системе окончаний косвенных падежей неотличим от мужского рода ***(города — окна, городу — окну, городом — окном*** и т. п.), а форма именительного падежа при безударности окончаний совпадает по звучанию с аналогичной формой женского рода ***(зеркало — комната).*** Эти обстоятельства и обусловливают тот факт, что дети усваивают средний род гораздо позднее, чем мужской и женский.

Первоначально в детском языке устанавливается следующее соотношение между родом и типом склонения (родов всего два и типов склонения, т. е. стандартных систем окончаний, тоже два: первое и второе).

1-е склонение	**2-е склонение**
Женский род	Мужской род
мама	*мальчик*
кукла	*дом*
**зеркала (Какая ЗЕРКАЛА большая.)*	** яблок (Самый красный ЯБЛОК будет мой!)*

**болезня (Я про такую болезню и не слышала)*

Соотношение между родом и одушевленностью

Одушевленные существительные		**Неодушевленные существительные**	
Мужской род	Женский род	Мужской род	Женский род
брат	*сестра*	*стол*	*парта*
волк	**заноз (Мне заноз в палец провалился!}*	**орешка (Хочешь вкусную орешку?)*	
лиса			

Рассмотрим подробнее типичные детские ошибки в связи с родом существительных. Остановимся сначала на существительных, обозначающих людей (одушевленных личных). В этой области соотнесенность к одному из двух возможных родов (мужскому или женскому) мотивируется реальным полом лица, о котором идет речь. Как только ребенок оказывается в состоянии усвоить реальные различия между полами живых существ (для этого нужно известное время), образуется необходимая когнитивная база для овладения данным грамматическим противопоставлением применительно к этим существительным. Об ошибочном отнесении к роду свидетельствует неверный выбор формы прилагательного или глагола в прошедшем времени, а также неверная замена местоимением.

Приведем некоторые примеры верного употребления рода из Речи Саши С:

«Где Нюра?» — *«ПАПАЛЯ»* ***(пропала)*** (1 г. 11 мес.). Правда, в этот период выбор может быть еще и не осмысленным. Более показательна фраза, сказанная в 2 г. 13 дн.: «*СЯСЯ КОЛЁСИЙ, МАМА КОЛЁСИЯ»* ***(Саша хороший, мама хорошая).*** Использование одного и того же прилагательного в двух разных формах подтверждает факт сформированности данного противопоставления.

Для ряда существительных можно констатировать конфликт так называемого «морфологического» рода, выявляемого в системе надежных окончаний, и «синтаксического» рода, обнаруживаемого в согласовании и местоименной субституции. Речь идет о словах на -*А* типа ***дядя, дедушка, юноша*** и т. п. Дети, которые, как мы видели, стремятся навести порядок в нашей «неправильной» грамматике, устраняют это противоречие. Совсем маленькие дети могут устранять его в пользу рода «морфологического». Так, Поля С. в 1 г. 11 мес. задала вопрос: *«Где моя ПАПА?»* Такое возможно, однако, только на самом раннем этапе развития, когда ребенок еще не имеет представления о половом различии живых существ. Трехчеты-рехлетние дети устраняют конфликт в пользу реального пола: «С *ДЕДУШКОМ своим пошел?», «ЮНОША знакомого встретил», «Папа — ты МУЖЧИН?».* При этом «морфологический» род изменяется: существительное, приобретая другую систему окончаний, перемещается из первого склонения во второе.

Мы иногда не задумываемся о том, что существительные мужского рода могут употребляться нами безотносительно к полу, т. е. в значении лица вообще. Когда слышим ***врач, архитектор, инженер,*** мы не знаем, о мужчине или женщине идет речь (***Он прекрасный инженер. — Она прекрасный инженер).*** Если в языке возникает соотносительное образование со значением женского пола, например ***учитель — учительница,*** то второе из них последовательно употребляется применительно только к женщинам, а первое может сохранять свое «внеполовое» употребление. В таких случаях у нас как бы имеется ситуация выбора (если говорим о женщине). Мы можем сказать: ***Она прекрасный учитель*** **и** ***Она прекрасная учительница.*** Дети, как показывают наблюдения, такого положения не принимают вообще. В этом можно видеть проявление характерной для ребенка тенденции к преодолению так называемой асимметрии языкового знака, разрушающей однозначное соотношение между означающим и означаемым. Эта тенденция выявляется как при понимании, восприятии речи, так и при говорении, продуцировании ее. При этом в сфере категории рода обнаруживаются два достаточно характерных явления.

Во-первых, дети зачастую отказываются употреблять противоречащие, по их мнению, здравому смыслу существительные мужского рода применительно к женщинам. Мать говорит пятилетней ., дочери, указывая на женщину-дворника, сгребающую лопатой снег: ***«Смотри, дворник снег убирает».*** И тут же слышит возмущенное: *«Какой же это дворник? Это же ТЕТЯ!»* Мальчика шести лет спросили, не знает ли он, кто воспитатель в соседней группе. Он отвечает: *«У них не воспитатель, у них ВОСПИТАТЕЛЬНИЦА».*

Во-вторых, при необходимости обозначить лицо женского пола лети образуют с помощью суффиксов так называемые родовые корпетяты, руководствуясь при этом правилами системы русского языка: *ВОДИТЕЛЬНИЦА ТРАМВАЯ, ДИРИЖЕРКА, ПАРИКАМАХЕРЦИЦА* [и т]- [п]- Таким образом они устраняют одну из языковых аномалий, добиваясь строгой симметрии.

Не меньшую аномалию представляют собой так называемые существительные общего рода типа ***неряха, умница, грязнуля, недотрога.*** И здесь нарушено правило «одно звучание» — «одно значение», поскольку существительные, обладая всеми признаками «морфологического» женского рода, оказываются способными менять свой род на мужской, подобно оборотням. Это выявляется в согласовании и местоименной субституции ***(Миша — большой умница, Маша — большая умница).*** Для детской «правильной» грамматики это не подходит. Аномалия устраняется двумя способами. Чаще всего имеющееся в языке существительное осознается ребенком как относящееся исключительно к женскому роду. В таком случае возникает потребность в образовании родового коррелята со значением мужского рода, что и осуществляется чаще без прибавления каких бы то ни было суффиксов, путем изменения системы окончаний: *«Таня — слуга, а ты, Вова, СЛУГ», «Бедный мой зайчонок\ Тебя ПЬЯНИЦ сбил», «Ты МАЛЫШЕК или дядя?».* Иногда (это бывает в редких случаях) «морфологические» приметы рода берут верх над реальным отношением к полу, и тогда меняется согласование: *«Этот Петя — такая ПЛАКСА».* При виде неодобрительной реакции взрослых ребенок «исправляется»: *«А как же сказать? Такой ПЛАКС?»*

Рассмотрим ошибки в использовании неодушевленных существительных. Распределение по трем родам неодушевленных существительных не связано с каким бы то ни было смысловым принципом, а держится исключительно на традиции, закрепленной в системе падежных окончаний. Почему, в самом деле, ***стол*** - **он,** ***парта*** **— она, а** ***окно*** — оно? Поскольку внешнее выражение отнесенности к роду такое же, как в области одушевленных существительных, где налицо смысловая мотивированность, это иногда сбивает ребенка с толку — он стремится найти мотивированность там, где ее нет. Например, К.И.Чуковским зафиксирован факт, когда мальчик отказывался применить к себе «женское» слово ***царапина:*** *«Это у Муси если — царапина, а у меня ЦАРАП, я мальчик!»* Характерны следующие рассуждения ребенка, стремящегося осмыслить различия по роду между неодушевленными существительными на основе уже освоенного им Различия по полу в сфере одушевленных существительных: *«КРОВАТКА - ЖЕНЩИНА, А ДИВАН СХОДИТ НА МУЖЧИНУ».* (Так рассуждает Женя А. в 4 г.) Эти факты свидетельствуют

о чрезвычайно рано развивающихся так называемых металингвистических способностях ребенка в сфере грамматики.

Многочисленные детские ошибки в изменении рода существительного, которые свойственны ребенку после трех лет, относятся почти исключительно к сфере неодушевленных существительных, т. е. к таким словам, в которых отсутствует семантическая мотивированность выбора одного из возможных родов.

Главная причина того, что до определенного времени дети как будто не замечают существования среднего рода, заключается в следующем. Дети сначала усваивают родовую оппозицию в сфере одушевленных существительных, перенося ее затем на неодушевленные, а в сфере одушевленных средний род отсутствует. Характерен эпизод, приведенный в одном из опубликованных дневников- *«МАМА,ЛОЖКА - ДЕВОЧКА, А НОЖ - МАЛЬЧИК?»* - «Да, - отвечает мама. — А окно?» Дочь думала, думала, потом расплакалась: *«ЭТО НЕ МАЛЬЧИК И НЕ ДЕВОЧКА1»* Это уже так называемая металингвистическая рефлексия на языковые факты, но она отражает объективно существующую последовательность в усвоении языковых явлений. Существительные среднего рода первоначально переводятся ребенком либо в женский («Л *где другая УХА ?» « Что я с этой ЗЕРКАЛОЙ делать буду?»),* либо в мужской род. («Ом, *какой КОЛЕСИКмаленький!» «Положи один ПОЛЕН в печку»}.*

Существительные мужского рода могут переводиться в женский и наоборот. Характерно, что здесь не наблюдается какой бы то ни было отчетливой тенденции: случаев того и другого вида примерно равное число. При этом происходит смена флексий, т. е. изменение типа склонения существительного. При замене мужского рода женским существительное из второго склонения переходит в первое: *«Одну ОРЕШКУ только съем!», «Не копай моей СОВКОЙ1».* При замене женского рода мужским существительное может переводиться из третьего склонения во второе: *«ПЕЧсам топится?», «У меня на пальчике ЗАНОЗ». «От БАТАРЕЯ тепло идет».* Особенно часто изменяется род существительных, употребляющихся преимущественно в форме множественного числа: *ОДИН ШПОР, ВАША ШЛЕПАНЦА, ПАПИНА ПОГОНА* и т.п.

Рассмотрим теперь одушевленные неличные существительные, т.е. так называемые зоонимы. Они в языке по категории рода занимают промежуточное положение между личными одушевленными (обозначающими людей) и неодушевленными. Дело в том, что их мотивированность связью с полом проводится в языке крайне непоследовательно. В тех случаях, когда пол живого существа представляется несущественным, в языке имеется только одно слово для наименования данного животного (насекомого, птицы), причем форма является немотивированной и определяется исключительно традицией — совершенно аналогично тому, как это происходит в сфере неодушевленных: ***дятел, леопард, комар, олень* и *синица, пантера, муха, змея.*** Поэтому возможны ошибки в определении родовой принадлежности слова: *«Меня такой большой МУХ укусил», «Маугли помогал черный ПАНТЕР».* Если возникает потребность в том, чтобы подчеркнуть пол живого существа, который не совпадает с родом имеющегося в языке существительного, ребенок образует родовые корреляты: *«Синица — тетенька, а дяденька - СИНИЦ». «Ну, ты и СОБАК\»* — говорится мальчику. *«Это у вас ПЕС или ПСИНА?»* — интересуется семилетняя девочка, разглядывая пуделя. Она полагает, что ***псина*** — наименование самки.

Остановимся на механизме образования родовых коррелятов - пар существительных, различающихся указанием на пол лица или животного. В ряде случаев родовые корреляты женского (в зоонимах — иногда и мужского рода) в нашем языке отсутствуют, тогда детская окказиональная форма представляет собой заполнение пустой клетки, абсолютной лакуны: *«Яне к парикмахеру, а к ПАРИКМАХЕРНИЦЕхотела!»* — капризничает девочка, не хочет, чтобы ее стриг мужчина. В нормативном языке ***парикмахер*** — слово, употребляющееся применительно к лицам как мужского, так и женского пола. *«Обезьяна с большим ОБЕЗЬЯНОМ»,* — замечание около клетки в зоопарке. Во взрослом языке слово ***обезьяна*** употребляется безотносительно к реальному полу. Дети, которые стремятся к «правильной» грамматике, исключающей подобные двусмысленности, создают четкие родовые корреляты.

В других, более многочисленных случаях соответствующий коррелят в языке имеется, но создан иным способом (ребенок заполняет не абсолютную, а относительную лакуну). Тогда детская форма оказывается вариантом нормативной формы. Как организованы родовые корреляты в нашем взрослом языке? Все они разграничены системой окончаний (существительные мужского рода относятся ко второму, существительные женского рода — к первому склонению), а в подавляющем большинстве случаев — еще и суффиксами. Пар, различающихся только окончаниями, очень мало: ***супруг — супруга, маркиз — маркиза, кум — кума*** (в последнем случае существенно также и различное место ударения). Огромное число родовых пар различаются суффиксами, при этом женский коррелят производится от мужского: ***медведь — медведица, пионер — пионерка, купец — купчиха.***

Есть также небольшое число пар, различающихся корнями (супплетивных): ***бык — корова, муж — жена, петух — курица.*** Хотя число таких пар невелико, но слова эти относятся к разряду высокочастотных.

Что касается родовых пар, образуемых детьми, то в них абсолютно преобладают корреляты, разграниченные только флексиями. В одних случаях при этом ребенок отталкивается от существительного мужского рода: биолог — БИОЛОГА («Уменя папа — математик, а мама — БИОЛОГА»), дурак — ДУРАКА (перебранка пятилетних детей: « Ты дурак!» — « Сама ДУРАКА I»), монах — МО - НАХА; в других — от существительных женского рода: подруга - ПОДРУГ, черепаха ~ ^ЧЕРЕПАХ, корова - КОРОВ и даже невеста — НЕВЕСТ (что означает жених). Примеры такого типа многочисленны: «Почему Леша, мой ПОДРУГ, плачет?» — спрашивает трехлетняя девочка. Слово подруг изобретали очень многие дети независимо друг от друга. «Смотри: коза с КОЗОМсвоим», — замечание пятилетнего мальчика.

Во взрослом языке этот самый простой и экономный способ создания родовых коррелятов используется крайне редко. Попробуйте привести еще примеры, кроме тех, которые были названы выше. Разве что вспомните инфанта и инфанту. Нельзя считать, чтобы дети могли в своей словотворческой деятельности равняться на эти конкретные малоупотребительные пары слов. Разумнее предположить другое: бессуффиксальные пары больше удовлетворяют принципу системности языка, к которой так чувствительны дети. С точки зрения языковой системы использование суффикса избыточно, раз окончание и так указывает на род.

Не любят дети супплетивных оппозиций: петух — курица и ПЕТУХ - ПЕТУХИНЯ, ПЕТУШКА, бык - корова и БЫК - БЫЧКА, БЫЧИЦА, БЫЧИХА, или КОРОВ - КОРОВА. Детские пары слов проще и логичнее. «Женские» суффиксы используются детьми очень широко, чаще всего суффиксы -ИЦ и -ИХ (ЗАЙЧИЦА, КО-РОЛИЦА, КОТИКА). Хорошо знаком ребенку и «женский» суффикс К. В О РКА, ФРАНЦУЗКА.

С не меньшей последовательностью дети не замечают и уникальных суффиксов. Суффикс -ЕВ употребляется только в слове королева. Он не связан с какой бы то ни было словообразовательной моделью. Поэтому королева в речи ребенка довольно часто превращается в КОРОЛИЦУ. Дети «исправляют» и другие модели: «ВОННЕГРИТЯНКА СНЕГРИТЯНИНОМ» (пара негр - негритянка тоже крайне необычна, куда проще НЕГРИТЯНИН ~ НЕГРИТЯНКА, как, например, англичанин — англичанка).

ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ В РЕЧИ РЕБЕНКА

Что раньше появляется в речи ребенка: существительные, прилагательные или глаголы? Или, точнее сказать, — слова, обозначающие предметы, действия предметов или признаки предметов? Если проанализировать состав лексикона ребенка полутора-двух лет, то окажется, Нем преобладают существительные, на втором месте глаголы, а прилагательных ничтожно мало. Это и понятно: ребенку важнее выделять предметы и обозначать действия, с ними связанные, чем указывать на качества этих предметов. Качество ведь есть нечто второстепенное по отношению к предмету. В первичной картине мира, которую отражает речь ребенка, присутствуют в первую очередь предметы и действия, что и создает предпосылки для формирования в дальнейшем категорий существительного и глагола. Все прочие части речи (прилагательные, наречия, числительные и т. п.) формируются на базе указанных категорий и в тесной связи с ними.

К тому же высказывания ребенка на втором году жизни еще элементарны и не могут вмещать более одного-двух синтаксических отношений. Среди начальных структур находим предмет и его принадлежность лицу и предмет и его качественный признак. Обратимся сначала ко второй структуре, которая является базовой для образования основного разряда прилагательных — прилагательных качественных.

При анализе диалогов взрослых с детьми раннего возраста обнаруживается, что взрослые с удивительным единодушием обращают внимание ребенка на две основные характеристики предмета: его общую оценку (положительную или отрицательную) и его размер. Положительная оценка часто поощряет действия ребенка с тем или иным предметом, а отрицательная призвана предостерегать от контактов с ним. Следует отметить необычайно выразительную интонационную окраску высказываний взрослых, благодаря чему ребенок легче воспринимает смысл речи, даже если отдельные детали не до конца ясны.

Соответственно и в детском лексиконе появляются слова, служащие для выражения общей положительной или отрицательной оценки — во многих семьях это слова, которые мы выше назвали словами языка нянь: БЯКА (или КАКА) ~ для отрицательной оценки обычно неодушевленных предметов и ПАЙ — для выражения одобрения, положительной оценки человека и его поведения. Эти оценки чрезвычайно существенны для ребенка, так как формируют его этические и эстетические эталоны, помогают классифицировать предметы и события в соответствии с принятыми в обществе установками.

В течение определенного периода предмет и его признак еще не разделены в сознании ребенка, оценочное слово, употребляемое взрослым, а вслед за ним и ребенком, представляет собой некоторый диффузный комплекс, в котором предмет и его качество слиты, и ребенку предстоит через некоторое время их самостоятельно

разделить, когда выясняется, что данный признак приложим и к другим субстанциям, а данная субстанция может характеризоваться также и другими признаками.

Так, Оле М. запрещалось брать в рот семечки, в то время как взрослые на ее глазах их усердно щелкали. Когда ребенок тянул семечки в рот, он каждый раз слышал предостерегающее: «Бяка!» Поскольку это слово оказалось закрепленным именно за данной ситуацией, девочке не хватало понятий его другого применения. Когда она слышала слово бяка. то смотрела туда, где обычно лежали семечки. Разделение ситуации на элементы произошло позже, когда речевой опыт ребенка (в данном случае мы имеем в виду опыт не продуцирования, а восприятия чужой речи) позволил ему разделить предмет и его признак. Для этого необходимо было произвести некоторый анализ высказываний типа «Нельзя трогать семечки» или «Папа за семечками пошел», а также «Собачка мои тапки опять утащила. Собачка — бяка» и т.п. Слово бяка, являясь временным подспорьем в языке ребенка, не | может, разумеется, считаться настоящим прилагательным как из-за отсутствия необходимых морфологических примет (прежде всего — возможности склоняться и благодаря этому согласовываться с существительным), так и из-за ограниченности своих синтаксических функций (обычные прилагательные могут быть в предложении как сказуемыми, так и определениями, а данное слово, как и ему подобные из языка нянь, в роли определения употреблены быть не могут).

На ранней стадии возникают и первые определения — маленький и большой (отвлекаемся в данном случае от особенностей их звукового оформления). Указание на большой размер предмета вначале происходит с помощью жеста: ребенок показывает размер предмета руками, часто сопровождая это вокализациями с очень характерной интонацией. Заметим, что и в речи взрослых, обращенной к ребенку, большой произносится низким тоном, а маленький — высоким. То же характерно для вокализаций, а затем и слов ребенка, передающих этот смысл.

В раннем возрасте в лексикон большинства детей входит слово горячий, употребляемое чаще всего в расширительном смысле, как знак чего-то опасного, с чем не дозволяется иметь дело. Так, ма- '. ленькая Оля С. называла ГАЯГА (горячий) не только горячий чайник, но и острый ножик. Аня П. произнесла это слово, нечаянно дотронувшись до кактуса.

На втором году в речи некоторых детей встречаются случаи не вполне осознанного употребления прилагательных в сочетаниях с существительными, при этом можно видеть, что подобные сочетания составляют единый комплекс и в сознании ребенка не расчленяются на элементы. «Замороженными», однако, могут быть не только формы слов, но и словосочетания, и даже целые предложения. Оля К. (1 г. 4 мес.) после посещения зоопарка стала говорить БЕЯМИСЯ (белый мишка), при этом слово белый ни с каким другим существительным не употреблялось. Несомненно, сочетание выступало в роли своего рода цельной номинации явления, тем более что семантика цветовых прилагательных в этом возрасте ребенку еще не может быть доступной. Более осознанным было употребление братом Оли Сашей К. сочетаний КАЯ БИБИ (о легковой машине) и ГАЯ БИБИ (о грузовике), зарегистрированное в 1 г. 5 мес. Здесь уже можно видеть раздельную номинацию предмета и его признака, т. е. КАЯ и ГАЯ уже несколько ближе к прилагательному, чем употребляемое Олей БЕЯ. Однако и такое употребление можно определить как контекстно связанное. Раннее появление этих слов в лексиконе ребенка обусловлено тем, что они имели высокую прагматическую ценность, потребность как-то выразить важный для ребенка смысл была достаточно сильна.Первые прилагательные, сознательно употребляемые детьми, это слова, обозначающие размер, вкус, цвет, вес, температуру, разного рода оценки. О том, что они уже являются самостоятельными лексическими единицами, свидетельствует тот факт, что они могут употребляться не с каким-то одним, а с разными существительными.Вот начальный «адъективный словарь» Ани С., ребенка, речь которого фиксировалась матерью с особой тщательностью. В списке представлены прилагательные, употребляемые ребенком от 1 г. 9 мес. до 2 лет 2 мес. Они приводятся все в форме мужского рода, хотя Аня первоначально предпочитала форму женского рода, независимо от рода существительного, т. е. техника согласования прилагательных с существительными не была еще ею освоена. Правильное согласование зафиксировано лишь к концу указанного периода.

Словарь прилагательных Ани С.: большой, красивый, плохой, хороший, грязный, голодный, мокрый, горячий, длинный, липкий.Самые частотные — три первых слова, четыре последних зарегистрированы всего по одному разу. Все прилагательные принадлежат к разряду качественных. В репертуаре Жени Гвоздева в возрасте 2 лет 3 мес. насчитывалось 23 прилагательных.

Многие из прилагательных появляются сразу в составе антонимических пар (большой — маленький, горячий — холодный и т.д.). Зачастую ребенок усваивает общие компоненты значения, объединяющие антонимы или члены одной тематической группы, например цветовой, но при этом не может выбрать нужный член пары

или член тематической группы. Так, Юля Ж., воспитывающаяся в доме ребенка, путает большой и маленький и иногда употребляет их параллельно:

Взрослый. Машина большая или маленькая?
Ю л я. Б А САЯ И МАЛЕНЬКАЯ.
Взрослый: Какая машина?
Юля. БАСАЯ.

Ребенком, как правило, сначала усваивается принадлежность слова к определенной тематической области (например, цвет, размер и т. п.) и уже позднее — место, занимаемое данным словом в составе тематической группы. Другими словами, родовые семантические компоненты значения осваиваются раньше, чем дифференциальные. Замечено, что очень многие дети в течение определенного периода понимают, что то или иное слово обозначает цвет, но различий между цветовыми обозначениями постигнуть еще не могут при том, что воспринимают различия и сходство в цвете очень рано. Как показывают экспериментальные исследования, уже полугодовалые дети способны реагировать на изменение цвета предмета, а с полутора-двух лет многие дети, не умея еще ответить на вопрос, какого цвета тот или иной предмет, могут тем не менее сортировать их по цвету. Как и в других случаях, восприятие речи в данной сфере значительно опережает продуцирование.

В 2 г. 4 мес. 15 дн. Женя Гвоздев употребляет впервые слово черный: «ПАПА, ОТРЕСМНЕХЛЕПА. ЧЕРНЫШ. Черный тут надо трактовать как часть устойчивого сочетания черный хлеб, а цветового значения, в сущности, нет. В то же самое время зафиксировано появление других цветовых прилагательных, но, как свидетельствует сам А.Н.Гвоздев, без понимания смысла. Держа в руках черный чулок, Женя говорил: «ЗОЛТЫЙ, КРАСНЫЙЦЕЛОК» (желтый, красный чулок).

Хорошо известен следующий феномен: у каждого ребенка в определенном периоде его когнитивного развития одно цветовое прилагательное как бы становится заместителем всех остальных. Так, Сеня Р. всем другим цветовым прилагательным предпочитал слово СИНИЙ, Наташа М. - КРАСНЫЙ, Ваня П. - ЗЕЛЕНЫЙ. Есть случаи своего рода синестезий, когда сенсорные эталоны как бы смещаются из одной области в другую. Так, Миша Т. характеризовал словом СИНИЙ все понравившиеся ему предметы безотносительно к их цвету. Оля С. характеризовала через слово ГАЯГА (горячий) все предметы, представляющие в каком-нибудь смысле опасность (не только горячие, но и колющие, режущие и т. п.). В этом можно видеть проявление своего рода лексико-семантической сверхгенерализации.

Осваивая так называемые «параметрические» прилагательные, т.е. прилагательные, обозначающие размер, вес, ширину, толщину, высоту и т. п., ребенок понимает в первую очередь собственно количественные компоненты значения, а уже во вторую очередь — самый параметр, по которому производится оценка. Отсюда — многочисленные случаи отсутствия параметра. Тогда слова большой — маленький употребляются вместо всех других параметрических прилагательных как некие их универсальные заменители: БОЛЬШОЙ ДЯДЯ (о толстяке), МАЛЕНЬКАЯ РЕЧКА (о неширокой реке). В других случаях происходит смешение параметров: КРЕПКИЙ ДОЖДЬ (о ливне), ТОЛСТЫЙ ЧЕМОДАН (и тяжелом, но вовсе не широком чемодане).

В ранний период прилагательные используются почти исключительно в функции сказуемого, составляя при этом центр сообщения.

БАСАЯ КАКАЯ КАТУКА (большая какая катушка), АЯСИЙ ОСЬКА (горячаяложка), МАМА АОСИЙ(мамахорошая), АХОЙ МЯВ А, ДАЙГУГОЙ! (плохое одеяло, дай другое). Первый пример -из речи Жени Гвоздева, три последних — из речи Саши С., записанные в возрасте, когда ему было от 1 г. 9 мес. до 1 г. 10 мес. Характерно, что в дневниковых записях не встретилось ни одного случая использования прилагательного в функции определения. Практически отсутствуют эти случаи и в дневниковых записях родителей Ани С. Употребление прилагательных в качестве определений отмечается значительно позднее. Знаменательно, что в отличие от нашего взрослого языка прилагательные в речи маленького ребенка стоят чаще всего не перед определяемым словом, а после него, что в общем больше соответствует природе самих явлений: действительно, ведь предмет важнее, весомее признака, признак — нечто второстепенное. Планируя высказывание, взрослые успевают на ходу изменять естественный порядок следования компонентов, ребенок этого не делает, тем более что русский язык позволяет такие вольности из-за отсутствия строго фиксированного порядка слов.

Вот пример из речи Миши Т. (2 г. 6 мес.): «МАСЯИ СЁЗЯМЯПЬ ЛАПАПОЙ СИНЕЙ» (Маша и Сережа мяч лопатой синей) — глагола в данном предложении нет, а прилагательное синяя, стоящее после существительного, служит в речи данного ребенка для обозначения наивысшей положительной оценки.

Около двух лет (а у многих и раньше) в речи детей появляются случаи изменения прилагательного по падежам, родам и числам, т. е. одно и то же слово может быть употреблено в разных формах. При этом согласование прилагательного с существительным по числу и падежу усваивается гораздо раньше, чем согласование по роду. Это связано с тем, что и сама категория рода существительных усваивается поздно. Замечено, что дети склонны употреблять вначале все прилагательные в форме либо мужского, либо женского рода. Так Аня С. использовала форму женского рода: «ПАТИНА НОСЬ БД. ФАЯ» — У Буратино нос большой, (1 г. 10 мес. 9 дн.), Саша С предпочитал форму мужского рода: «АЯСИЙ ОФКА» — горячая ложка (1 г., 8 мес. 12 дн.). Только позднее начинаетсядифференциация

по родам, при этом период колебаний и ошибок занимает достаточно много времени. У Жени Гвоздева такие колебания наблюдались до двух с половиной лет, к трем годам они окончательно исчезли.Относительные прилагательные появляются гораздо позднее, чем качественные. Это и понятно — любой язык, в том числе и русский, представляет возможность передать идею отношения к предмету, действию или месту путем прямой отсылки к соответствующему существительному, глаголу или наречию, т. е. вместо молочный кисель всегда можно сказать кисель из молока, а вместо., купальный костюм — костюм для купания. Относительные прилагательные составляют как бы второй эшелон слов и не входятлЦ число первой необходимости.Обратимся теперь к рассмотрению проблем собственно грамматических. Дети практически не делают ошибок в образовании форм прилагательных (за исключением компаратива). Для них не составляет особого труда образовать любую из 24 (для относительных и притяжательных) или 30 (для качественных) прилагательных форм.. Это обстоятельство на первый взгляд кажется удивительным, ведь по числу форм парадигма прилагательного вдвое превосходит парадигму существительного. Тем не менее в словоизменении существительных дети допускают огромное число ошибок, а в словоизменении прилагательных ошибок очень мало. Это объясняется простым (относительно системы) построением парадигмы прилагательного: в нашем языке все формы образуются от единой основы, ударение неподвижно, запретов и ограничений на образование форм нет: большой, большого, большая, большую, большие, больших и т. п. Самостоятельно образуя форму, ребенок действует в соответствии с данным правилом, и его форма неизбежно совпадает с уже имеющейся в языке, пространства для формотворчества не остается. Это лишний раз подтверждает запрограммированность детских инноваций: они возможны там, где налицо иерархически организованная система правил, а также имеются запреты и ограничения на действие правил. Если же система устроена простым и непротиворечивым способом, то даже ее громоздкость не является препятствием для быстрого и безошибочного усвоения. Сейчас мы говорим о конструировании формы, а не о выборе прилагательных. Выбор может быть ошибочным вследствие неусвоенное™ техники согласования с существительным.Сложность для ребенка представляет лишь одна языковая операция — образование сравнительной степени (компаратива). Мы будем говорить о сравнительной степени прилагательного, но фактически все, о чем пойдет речь, распространяется и на сравнительную степень наречий, а также на так называемые слова категории состояния (типа Мне легко). В соответствии с внутренними системными закономерностями языка компаратив возможен только у слов, обладающих качественной семантикой и к тому же таких, которые обозначают качество, способное к «градуальному» изменению, т. е. к постепенному его уменьшению или увеличению. Поэтому в нормативном языке невозможен компаратив от относительных прилагательных. Детей это, однако, не останавливает: «Я бы тебе ПОШОКОЛАДНЕЕ конфету дал, да у меня нет». Приведем разговор между ребенком и взрослым: «Это колечко ЗОЛОТЕЕ». - «А что это значит?» — «Больше блестит». Золотой здесь фактически имеет значение блестящий. Девочка отказывается надевать теплую кофту, объясняя, что она ШЕРСТЯНЕЕ, чем та, которая на ней. Отвечая на просьбу объяснить, что это значит, ребенок отвечает: «Больше кусается». Семилетний мальчик не хочет идти в кино, мотивируя, что фильм ЕЩЕ ДЕТСКЕЕ, чем «Красная Шапочка». В последнем случае преодолевается не только семантический (компаратив образован от относительного прилагательного), но и формально-структурный запрет: в соответствии с нормой языка, компаратив от прилагательных, содержащих суффикс -С/С-, не может быть образован. По правилам, действующим в нормативном языке, нельзя образовать сравнительную степень от слов типа слепой, голый и т. п., которые обозначают признак, не способный к градуальному измерению. Однако детей это не останавливает: «Сейчас будешь еще РОЛЕЙ! Майку с тебя стащу»; «Он еще ЛЫСЕЙ нашего дедушки»; «Без дивана комната еще ГОЛЕЙ будет».

Известно, что в нормативном языке не образуется форма компаратива от большей части цветовых прилагательных. Несмотря на это, в речи детей нам приходилось слышать не только ЗЕЛЕНЕЕ и ЖЕЛТЕЕ, но и КОРИЧНЕВЕЕ, ОРАНЖЕВЕЕ.Еще одно явление детской речи — предпринимаемые детьми попытки образовать формы компаратива от существительных. В современном литературном языке такие формы отсутствуют. Известно, впрочем, что они существуют в некоторых русских народных говорах, однако нельзя предположить, чтобы ребенок, их употребивший, заимствовал их из диалектной речи взрослых. Скорее всего здесь реализуется чрезвычайно глубокая потенция языка, кото-Рая осталась нереализованной в языковой норме. Остается удивляться тому, каким образом ребенок оказывается в состоянии

ощутить эти глубинные языковые потенции и следовать им, не опираясь ни на какие конкретные образцы. Знаменательно, что такой модификации может подвергнуться отнюдь не любое существительное, а лишь такое, в котором ребенок чувствует качественное значение: «5 поле ВЕТРЕЕ, чем здесь»; «Ой, мама, ты даже ДЫЛДЕЕ нашего папы»; «ЯПРИНЦЕСЕЕ, чем ты».Нам встретились также формы ЗВЕЗДЕЕ (о ночном небе), ДЫ-МЕЕ (о печке), ЧУШНЕЕ (о прочитанной книжке) и даже 1ЮРТ-НЕЕ, что было сравнительной степенью к портниха. «Уменя бабушка — портниха!» — «А моя еще ПОРТНЕЕ!» Характерно, что подобные формы встречаются в шутливой разговорной речи взрослых.Когда запрет на образование сравнительной степени абсолютно немотивированный, он снимается в речи детей с большой легкостью. Почему, например, отсутствует возможность образования суффиксальным способом сравнительной степени прилагательных гордый или упругий? Их качественная семантика такую возможность предполагает. Подобные нелогичности легко устраняются в речи детей: « Она еще ГОРДЕЕ стала, когда ее Мария Ефимовна похвалила»; «Этот мячик УПРУГЕЕ, УПРУЖЕЕ, а как правильно сказать?» В последнем случае ребенок, смутно ощущая ненормативность формы УПРУГЕЕ, ищет верную форму, но не находит ее, не подозревая, как это часто бывает, о том, что во взрослом языке имеется абсолютная лакуна, которая не может быть заполнена никаким норма-; тивным образованием.Выше мы рассмотрели случаи заполнения абсолютных лакун. Ребенок каждый раз попадал впросак из-за того, что требуемая форма из-за ряда причин (а иногда и без всяких причин, как в случае с упругий и гордый) отсутствовала.Еще чаще встречаются случаи, когда дети своим словообразованием заполняют относительные лакуны — во взрослом языке ком-! паратив есть, но образован иначе. Вспомним способы образования компаратива в нормативном варианте: чаще всего с помощью суффикса -ЕЕ/-ЕЙ, при этом происходит чередование последнего согласного основы с парным ему мягким согласным: сильный — сильнее, веселый — веселее. При этом ударение перемещается на суффикс, но есть, однако, случаи сохранения ударения: красивый -красивее. Второй способ — использование суффикса -Е; при этом происходит чередование конечных согласных: Г/Ж, К/Ч, СТ/Щ> Т/Ч, Д/Ж: молодой — моложе. Этот способ в современном языке непродуктивен. С помощью суффикса -Е образуются компаративы от прилагательных с основами на заднеязычный, на Д и Т. Суффикс -Е всегда безударен, при образовании компаратива ударение не перемещается: крепкий — крепче. Третий способ — использова-

ние суффикса -ШЕ — применяется лишь по отношению к нескольким прилагательным: старый — старше, тонкий — тоньше, далекий — дальше, долгий — дольше. В одних случаях при этом -К выпадает, в других — остается в составе основы. Ряд прилагательных образуют форму компаратива еще более сложным способом.

Анализ детских инноваций позволил выявить следующее. Детьми используется почти исключительно (в 99% случаев) формообразовательный суффикс -ЕЕ/-ЕЙ. Детские окказиональные формы часто отличаются от нормативных эквивалентов только этим аффиксом: «Почищее будут руки?» (почище), «Скоро буду ТОНЬШЕЙ Мариночки» (тоньше), а также местом ударения. Детская форма может отличаться от нормативной не только формообразующим аффиксом, но в большей или меньшей степени — основой. В ней, как правило, отсутствуют чередования: « Сталь ТВЕРДЕЕ, чем железо» (тверже — с чередованием Д/Ж).

Приведем список наиболее типичных преобразований самых распространенных прилагательных.

В речи детей	В нормативном языке
молодев	моложе
толщее	толще
чищее, чистее	чище
сухее, сушее	суше
горъкее, горчее	горче
мягкее, мягчее	мягче
твердев, твержее	тверже
высокей, высочей, высотей	выше
жестее	жестче
глубочей, глубокей, глубиней	глубже
старее	старше
далекее, далечее	да
тонкее, тонъшеи, тончее	тоньше

Особено трудно для усвоения прилагательное сладкий, образующее в современном языке компаратив аномальным способом: во-первых, оно утрачивает -К, во-вторых, появляется уникальное чередование Д/Щ. Употребляемая взрослыми форма слаще характеризуется абсолютной непредсказуемостью, отсюда многочисленные детские ошибки: СЛАДКЕЙ, СЛАДЧЕЙ, СЛАДЕЕ. В детском саду провели эксперимент, целью которого было проверить, владеют или не владеют пятилетние дети способами образования компаратива от ряда широкоупотребительных прилагательных. Оказалось, что компаратив от слова сладкий не смог верно образовать ни один из детей.

Естественно, что и в этой области устраняется супплетивизм. Поэтому широко распространены окказиональные формы от хороший и плохой — ХОРОШЕЕ, ПЛОХЕЕ. Супплетивизм наблюдается и в английском языке, поэтому англоговорящие дети также стремятся преобразовать формы компаратива, восстанавливая единство основы (ср. good — better в речи англоговорящих взрослых и GOOD — GO ODER в речи детей).Анализ детских окказиональных компаративов позволяет разграничить три разных, хотя и имеющих точки соприкосновения, явления: производство формы, воспроизведение формы и модификацию ее. Если в нормативном языке форма образована продуктивным способом и не содержит аномалий, мы, как правило, лишены возможности разграничить производство и воспроизведение ребенком формы. Если ребенок продолжил фразу: «Я сильный, ты, папа, еще... СИЛЬНЕЕ», — то неизвестно, повторил ли он слышанную раньше от взрослых форму или создал ее самостоятельно. Производство (самостоятельное конструирование) формы можно регистрировать тогда, когда нормативная форма содержит какую-нибудь аномалию, и детская форма оказывается правильнее (т. е. более отвечающей требованиям системы языка), чем нормативная. И, наконец, есть варианты промежуточного характера. Бывает, что форма, содержащая какую-нибудь аномалию, отчасти воспроизводится (с сохранением аномалии), отчасти модифицируется (с устранением другой имеющейся аномалии). Так, в речи детей встречаются не только формы ХОРОШЕЕ, ПЛОХЕЕ, но и ХУЖЕЕ, ЛУЧШЕЕ. Нетрудно в них узнать преобразованные лучше или хуже, но они перестроены ребенком: непродуктивный суффикс -Е заменен продуктивным -ЕЕ, сама же основа осталась без изменений. Модификацию нормативной формы можно видеть и в словах ГЛУБЖЕЕ, ТОНЬШЕЙ, которые не были созданы непосредственно от прилагательных глубокий и тонкий по регулярному правилу, но представляют собой результат модификации аномальных форм глубже и тоньше.

УСВОЕНИЕ КАТЕГОРИИ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ

«Чьиу тебя глазки?» — этот вопрос ставил в тупик не одного ребенка. Они обычно не знают, что отвечать, а если им сообщают, что глаза у них мамины или папины, то очень огорчаются или принимаются доказывать, что глаза их собственные. Один мальчик, услышав подобное утверждение, с испугом посмотрел на папу: а вдруг тот остался без глаз? Другой вопрос, который очень любят задавать малышам взрослые, тоже содержит слово чей: « Чей ты сын?»> «Чей это внук?» (спрашивают обычно у самого внука). При этом требуется, чтобы ребенок сообщал, что сын он — мамин, а внук - бабушкин. Дети отвечают так, как хотят взрослые, если диалог хорошо отрепетирован (что часто и бывает, потому что тема относится к числу излюбленных в разговорах с ребенком, особенно при посторонних). Однако самостоятельно он на этот вопрос ни за что бы не ответил и вряд ли хорошо понимает его содержание, так же как не понимает до конца смысла разговора о маминых глазах. Дело в том, что отношения посессивности, предполагаемые вопросом чей, пестры и чрезвычайно разнородны, как, впрочем, и способы выражения этих отношений.Отношения между субъектом и объектом обладания довольно рано запечатлеваются в языковом сознании ребенка. Высказывания, в которых можно видеть выражение общей идеи принадлежности, фиксируются исследователями детской речи начиная с периода однословных голофраз. Это отмечается как отечественными, так и зарубежными исследователями. Аня С., показывая на мамину сумку, говорила в 1 г. 5 мес.: МАМА, а показывая на дедушкины капли, —ДЕДА. Женя Гвоздев в 1 г. 7 мес., указывая на разные предметы, произносит ТЁТЯ, МАМА, ПАПА, ТЁСЯ (Тося).

В начальных детских фразах нельзя видеть неполных предложений с опущенными компонентами — это диффузная и не получившая пока формального выражения общая идея связи двух предметов (субъекта и объекта), причем, видимо, отношения обладания не выделились еще из общего значения отношения между предметами. Можно трактовать это как желание ребенка выразить следующую мысль: вот предмет, имеющий какое-то отношение к маме (мама носит эту куртку), а это предмет, имеющий некое отношение к дедушке (он пьет эти капли).Луи Блум обратила внимание на то, что к моменту появления голофраз в лексиконе ребенка еще отсутствуют слова, которые обозначают объект обладания, так что данный способ изъяснения оказывается в известной степени вынужденным. К тому же (и это, видимо, главное) в этот период ситуация еще не членится ребенком на компоненты, воспринимается им как нечто глобальное. Получается, что мама (о куртке) не вполне эквивалентно по смыслу фразе взрослого куртка — мамина. Это однословное высказывание выражает лишь некоторую общую идею отношения предметов. Подобным образом ребенок говорит, например, о телевизоре или радио — ДЯДЯ, что нельзя интерпретировать, как это иногда делается, как проявление лексической сверхгенерализации, и говорить о Расширении значения слова. Произнося ДЯДЯ, ребенок просто выражает общую мысль — «оттуда раздается голос дяди, это как-то связано с дядей». Слова, называющие окружающих людей, т. е. тер-

мины родства и собственные имена, — главные средства, с помощью которых ребенок на данном этапе своего когнитивного и речевого развития может представлять в словесных знаках мир. Фразы эти чрезвычайно многозначны и правильно интерпретируются взрослыми именно из-за наличия общего опыта и ясности ситуации. Взрослый не поправляет ребенка: «Это не папа, это бумажник. Это не дедушка, это капли». Чаще всего следует реакция: «Да, это папин бумажник. Правильно, это дедушкино». «ДЯДЯ», — говорит малыш, показывая на игрушку, которую принес сосед, на лужу, которая натекла с сапог пришедшего в гости человека, на обломки чашки, которую разбил незнакомый взрослый. Одна из частотных ситуаций, выражаемых ребенком, являющаяся частным случаем общей ситуации отношения предмета к тому или иному субъекту, — это обозначение собственно принадлежности, обладания.

Не отмечено пока случаев, чтобы ребенок на раннем этапе когнитивного и речевого развития говорил о себе самом, точнее, о принадлежности предмета самому себе. Такие факты регистрируются ближе к двум годам.

Набор ситуаций, которые мы можем в широком смысле слова назвать посессивными, достаточно широк: кроме значения собственно обладания (моя кукла), это могут быть отношения типа часть — целое (моя рука), сходство одного субъекта с другим, объясняемое наследованием признаков (Удочери мой характер), отношения родства, характеризующиеся признаком обратимости (моя дочь — моя мать), отношения, которые можно было бы назвать отношениями манифестации (моя фотография — фотография, на которой представлен я), отношения, связывающие субъекта и объекта в деятельности (например, сочетание моя кукла в устах мастера, ее изготовившего, имеет совершенно иной смысл, чем в устах ребенка, которому куклу подарили, и еще один смысл оно получило бы в устах актера театра кукол).

Возможны еще и другие значения: совершаемый субъектом (мой приход), характеризующий субъект (моя смелость) и целый ряд других, имеющих одинаковую форму выражения. Во всех приведенных выше примерах фигурировало притяжательное местоимение мой в сочетании с существительным. В двух последних сочетаниях существительные принадлежали к разряду отвлеченных, абстрактных, во всех остальных случаях — к разряду конкретных. Общим смысловым стержнем, объединяющим все разновидности посессивности, можно считать значение «отношения к лицу (или животному)». Получается, что для того, чтобы постичь суть этих отношений, нужно предварительно разобраться в различии между

одушевленными и неодушевленными предметами, а это как раз для ребенка очень нелегко. Последовательно разграничивать одушевленные и неодушевленные предметы ребенок может только после достижения им достаточно высокого уровня когнитивного развития, позволяющего различать живое и неживое. До тех пор, пока такое разграничение не сформировано, дети могут расширять круг субъектов посессивности: КРЕСЛИНЫ РУЧКИ, СКАМЕЕЧЬЕ СИДЕНЬЕ и пр.

Дети в возрасте до двух-трех лет усваивают первые из двух указанных семантических разновидностей, т. е. конструкции со значением собственно обладания и конструкции со значением часть - целое. Хотя два последних типа не так просты, как первые, но они очень распространены в речи, обращенной к ребенку: « Чей это совочек?», «Чьи это глазки?» и т. п., из-за чего ребенок ими успешно овладевает — во всяком случае в сфере восприятия речи.

Родственный подтип усваивается позднее, так как что требует осознания отношений родства и их релятивного характера, предполагающего значительную когнитивную зрелость. У Жени М. (2 г. 6 мес.) спросили о его бабушке: « Чья мама Шура?» «МАМИТИНА» — ответил он, поскольку его приучили называть мать поиспански мамитой. «А еще чья?» Ожидался ответ Танина, так он обычно называл мамину сестру, свою тетю. Однако ребенок ответил: «МОНИНА» (Моней зовут кота). Из приведенного диалога ясно, что данный вариант посессивности, связанный с отношениями родства, еще ребенком не освоен.

Приведем несколько диалогов с детьми, показывающих, с каким трудом дается ребенку осознание различных вариантов посессивности. Того же Женю М. (2 г. 6 мес.) спрашивают, показывая на бабушкин портрет: «Чей это портрет?» Он в недоумении молчит, однако без труда отвечает на другой вопрос: «Кто нарисован на этом портрете?» В данном случае оказался неусвоенным вариант посессивности, связанный с отношениями репрезентации.

Много недоразумений возникает, когда ребенку начинают объяснять, что у него глазки мамины, носик папин, ротик бабушкин и т.п. Почти все дети удивляются или даже негодуют, настаивая на своем праве собственности. Возникает конфликт между уже усвоенным значением «являющийся частью субъекта» и новым значением «похожий на имеющийся у субъекта, унаследованный от субъекта».

Конструкции типа мой приход и моя смелость в речи детей-дошкольников достаточно редки. Дети в этом возрасте почти не прибегают к так называемым косвенным номинациям, т. е. не называют действия и признаки с помощью существительных. Они пользуются прямыми номинациями, употребляя для обозначения

действия специализирующуюся в этой функции часть речи — глагол, что естественнее в устах дошкольника: «ОН УДИВИЛСЯ, ЧТО Я ПРИШЕЛ» вместо «Его удивил мой приход». То же относится и к употреблению существительных для обозначения признаков. Однако в речи некоторых детей, характеризующихся нестандартными темпами развития и значительно опережающих сверстников, можно встретить случаи использования этих типов. Так, Варя П., не достигшая еще двух лет, сумела ответить на вопрос: « Чей это писк?» — «ВАРИН ПИСК». Однако данный пример интересен для нас именно своей нетипичностью.Обратимся теперь к языковым средствам выражения посессив-ности и к очередности их освоения ребенком.У некоторых детей на этапе однословных высказываний — го-лофраз, у других — на этапе начальных двусловных высказываний появляется форма типа МАМИ, которая представляет собой нечто вроде косвенного падежа, противопоставленного именительному. Одна из функций этого падежа (его можно назвать протоиа-дежом) — указание на субъект посессивности. Субъект этот, как правило, не сам ребенок, а кто-то другой: собеседник или третье лицо. Это может быть ответная однословная реплика ребенка: « Чей Саша?» — «БАБИ» (1 г. 5 мес.). Возможно, это и отрепетированная фраза. В других случаях это самостоятельное инициативное однословное высказывание. «МАМИ», — говорит малыш, указывая на какой-нибудь предмет, принадлежащий маме. Чрезвычайно распространены двусловные высказывания, включающие эту форму. «МАМИЦЯСКА», — произносит Женя Гвоздев (1 г. 11 мес.), указывая на мамину чашку. Максим Е. (1 г. 9 мес.) строит дом из кубиков. Мать начала строить другой дом рядом. Он произносит: «МАМИ ДОМ». «БАБИ УТКА», — говорит тот же Максим, хотя в это время он уже активно употреблял притяжательное прилагательное БАБИН. Наблюдения показывают, что один и тот же ребенок может в один возрастной период использовать разные способы передачи одного содержания, в данном случае — отношений посессивности.Не встречаются или встречаются чрезвычайно редко случаи употребления косвенного протопадежа для обозначения принадлежности какого-нибудь предмета самому ребенку.Характерен устойчивый порядок слов: во всех зарегистрированных случаях существительное в протопадеже стоит на первом месте, существительное в именительном падеже — на втором. Это подчеркивает отличие данного падежа от употребляемого в книжной разновидности нормативного языка родительного по принадлежности (книга мамы), который всегда стоит в постпозиции по отношению к определяемому им слову.

Аня С. начала употреблять притяжательные прилагательные с 1 г. Ю мес., причем говорила о принадлежности себе самой (АНИН) и принадлежности другим (МАМИН, ЯСИН. Яся — имя подружки).

К этому времени большая часть детей еще говорит о себе в третьем лице, поэтому субъект принадлежности обозначается с помощью прилагательных, образованных от его имени (НАТАСИН, АНИН) и т. п. В речи детей, рано начинающих употреблять местоимения, может появиться, наряду с я—мой, наряду с ты—твой. Иногда я и мой могут оказаться смешанными: «МАМА, МОЯ ЛИСЮЮ» (рисую), — говорит Анечка С. (1 г. 10 мес.). Это связано с несформированностью выделения существительного как части речи.

По времени употребления мой русские дети значительно отстают от своих англоязычных сверстников. Возможно, это связано с более простой фонетической формой английского местоимения ту, а также с отсутствием у него грамматических модификаций (изменения по родам, падежам и числам), усложняющих его освоение.

Разные формы выражения посессивности, как мы уже отмечали, могут сосуществовать в речи одного и того же ребенка. Так, Максим Е. в 1 г. 9 мес. 28 дн. говорил, используя протопадеж (ДЕДИ КАВАТЬ), притяжательное прилагательное (МАМИНА КАВАТЬ), а также притяжательное местоимение (МОИ ТАПЫ — о тапках).

Ближе к двум годам (у некоторых детей — значительно раньше) появляется конструкция У+ родительный падеж. «УАНИКОЛАБЛЬ», — сказала Аня С. в 1 г. 11 мес. 26 дн. Не всем детям удается постигнуть весьма тонкие в стилистическом отношении правила выбора между у меня и мой. Так, та же Аня в 2 г. 10 мес. 28 дн. произносит: «ТЯТКИМОИГЯЗНЫЕ» (Пятки мои грязные), что в грамматическом отношении как будто бы верно, однако уместнее было бы сказать «Пятки у меня грязные».

Трудности усвоения различий между местоимениями мой, твой, наш, ваш определяются трудностями постижения различий между я, ты, мы, вы.

Сложнее всего усвоить правила использования возвратно-притяжательного местоимения свой, однако и здесь ребенок обычно начинает правильно ориентироваться к двум с половиной — трем годам.

Почти не используются детьми для выражения посессивности существительные в родительном падеже (дом отца, куртка мамы и т.п.). От конструкций с протопадежом эти сочетания отличаются порядком слов. Видимо, это связано с тем, что подобные конструкции носят сугубо книжный характер и редко встречаются в речи взрослых, обращенной к ребенку.

Замечено, что, задавая вопрос о принадлежности, дети чаще пользуются вопросом кого, чем чей: «Это КОГО домик?» — вместо

«Это чей домик?» Поскольку взрослые таким образом не поступают, приходится допустить, что дети отнюдь не автоматически копируют формы, используемые взрослыми, но оказываются в состоянии строить свои собственные, ориентируясь и в этом случае на общие закономерности языка. В детском посессивном вопросе кого можно увидеть отражение родительного принадлежности (подруга Наташи, портфель учителя и т.п.).

ОБРАЗОВАНИЕ ГЛАГОЛЬНЫХ ФОРМ

В период голофраз ребенок использует некоторое число слов, обозначающих действия. В основном это аморфные слова из языка нянь (ТПРУА, БАЙ-БАЙ, БО-БО, БАХ, ТОП-ТОП и т. п.). К глаголам они имеют лишь косвенное отношение, тем более что употребляются в большинстве случаев как обозначение целых, не членимых на фрагменты ситуаций.

В период начальных двусловных предложений уже есть некоторые основания говорить об употреблении детьми глаголов, которые следует считать скорее протоглаголами, ибо они не обладают еще глагольными категориями и системой словоизменения, свойственными глаголам в нормативном языке. И тем не менее внешне они выглядят как некие знакомые глагольные формы, поскольку содержат, кроме основы, еще и словоизменительные аффиксы. Нет основания считать их настоящими словоформами, скорее это «замороженные» формы, которые присутствуют в языковом сознании ребенка как нечто монолитное, не расчленяемое на фрагменты. При этом можно разграничить две стадии употребления «замороженных» форм: на начальной стадии ребенок не соотносит форму с каким-нибудь морфологическим значением, она выступает как представитель слова в целом. Так, полуторагодовалая Наташа произносила ПАЛЬ, когда что-то падало, а также когда что-то могло упасть, например при виде мячика, катящегося по наклонной плоскости стола. Значения уже свершившегося действия не было, а выражалось лишь некоторое общее значение падения. На второй стадии ребенок уже в состоянии ощутить значение словоформы как таковой. Та же девочка начинает использовать эту форму, только если речь идет об уже свершившемся действии, но не о действии предполагаемом. Можно сказать, что она уже осознает общую грамматическую семантику формы, хотя из-за отсутствия аналогичных форм других глаголов и других форм того же глагола не членит эту форму, не ощущает границы между основой и формообразовательными аффиксами. Путь англоговорящего ребенка значительно легче: он оказывается сначала на этапе бесфлексийного употребления

словоформы, и только позднее форма приобретает формообразовательный аффикс, когда языковое сознание ребенка в состоянии уже этот факт воспринять.

С использованием многословных предложений появляются и морфологические оппозиции, т. е. ряды противопоставленных форм. В течение короткого времени ребенок овладевает наиболее общими правилами склонения существительных и спряжения глаголов. То, что оба эти важнейших процесса осуществляются практически одновременно, свидетельствует о том, что в языковом сознании осуществляется важный поворот от бесфлексийной грамматики к флексийной.

Первые глаголы, отмеченные еще в период голофраз, служат для обозначения требований: ДАЙ, ДАТЬ, ДИ (иди) или ДИ (уйди) и некоторых других.

В отличие от существительных, которые, как правило, появляются сначала в форме именительного падежа, выступающей в качестве исходной, начальной, как бы репрезентирующей слово в целом, глагол не имеет такой единой исходной формы. Некоторые глаголы появляются в императиве, некоторые — в инфинитиве, затем возникают формы прошедшего времени единственного числа (у одних детей, например у Жени Гвоздева — женского рода, у других — мужского, причем и то и другое безотносительно к роду существительного), а также третьего лица единственного числа настоящего времени.

К 1 г. 11 мес. в репертуаре Жени Гвоздева насчитывалось 49 глагольных словоформ. Соотношение их было следующим: 18 императивных форм, например ИДИ, ПИСИ (пиши), ТАПИ (топи), ГАНИ (гони), 12 инфинитивных, например ДАТЬ, ПАТЬ (спать), ПИСАТЬ, КОПАТЬ (покупать), ЦИТАЦЬ (читать), 15 форм прошедшего времени (все появились почти одновременно): ПАПАЛЯ (пропала), ГУЛЯЛА, ЛИТАЛА, КУСЕЛА (укусила), СЕЛА (ШЕЛА, т. е. шла) и др.; 4 формы настоящего времени: КИПИТ, СИДИТ, БИ-СИЦЬ (бежит), ЛИСИТЬ (лежит).

На этом словарном запасе формируются первые глагольные категории. Разрозненные факты еще не являются свидетельством наличия в языковом сознании ребенка глагольной парадигмы как таковой. Самое важное, что в период от 1 г. 10 мес. до 2 лет уже появляются, как отмечает А. Н. Гвоздев, пучки форм одного глагола: ПОЛОСЕ- ПОЛОСИЛА, КЛАДИ-КЛАДИТ (кладет), т.е. словоформы, имеющие общую основу и различающиеся словоизменительными аффиксами. Это уже начало некоторого осознания парадигматики русского глагола.

Американский психолингвист М. Томазелло, исследовавший освоение глаголов его дочерью Трэвис в возрасте от года до двух

лет, пришел к выводу о том, что каждый из глаголов включается в систему словоизменения по-своему и в определенный момент, что формирование парадигмы осуществляется «островным» способом, т. е. складываются парадигмы отдельных глаголов, в то время как остальные продолжают функционировать вне парадигм, затем «островки» постепенно соединяются в «материки», формируется парадигма как таковая — в отрыве от ее конкретной лексической репрезентации.

В этот же период возникают первые формообразовательные инновации, к числу которых можно отнести слова СЁЛА — ШЁЛА, явно образованные ребенком самостоятельно по аналогии с ШЁЛ. Возникновение инноваций, основанных на аналогиях, свидетельствует о формировании механизма глагольного словоизменения.

Дальше мы остановимся подробнее лишь на вопросе о том, как происходит овладение собственно механизмом образования глагольных форм.

На первый взгляд кажется удивительным то обстоятельство, что в речи малыша двух — двух с половиной лет можно услышать случаи правильного употребления глагольных форм, принадлежащих к так называемому архаическому спряжению, которые составляют островок абсолютной нерегулярности в современном языке. Это глаголы дать (с его префиксальными и постфиксальными производными) и есть (тоже с производными). Они характеризуются не только необычным соотношением основ, но и уникальностью флексий: да-гиъ, е-ст и т.п. Между тем в речи двухлетних зафиксировано большое число случаев их правильного употребления: ЕМ, ДАМ, ЕСТ и т.п.

Однако это лишь свидетельствует о том, что отнюдь не любая форма является производимой, конструируемой заново, значительное число форм, особенно в начальный период усвоения языка, может быть запечатлено в языковом сознании «глобально» и воспроизводиться целиком. Дети говорят: ПИСАЮ вместо пишу или ЕДЮ вместо ем: «Кашку едю и на Катенъку глядю, — первое в жизни стихотворение, сочиненное мальчиком двух с половиной лет. Видимо, форма глядю (также представляющая собой инновацию вследствие отсутствия чередования согласных) послужила образцом, по которому сконструирована форма едю. Спустя некоторое время происходит возвращение к автоматическому воспроизводству усвоенной формы, но уже как бы на другом витке спирали, когда ребенок уже знаком с некоторыми сложностями, существующими в данной области.

Такой путь развития, при котором ребенок переходит от правильной формы к неправильной, а затем опять возвращается к правильной, получил на Западе специальное обозначение U-shaped development.

Одна из основных сложностей русской морфологии — наличие у глагола не одной, а двух словоизменительных основ. С момента формирования в языковом сознании ребенка механизма глагольного словоизменения (что происходит примерно в два — два с половиной года) начинается период освоения глагольной парадигмы, который растягивается на ряд лет. Этот период можно охарактеризовать как осуществляемый ребенком постепенный переход от более общих правил ко все более частным, а затем уже — к единичным исключениям. При этом могут заполняться как абсолютные, так и относительные лакуны.

Чтобы отчетливее представлять себе все трудности, с которыми встречается ребенок, усваивая глагольное словоизменение, необходимо разобраться в том, как вообще устроен механизм образования глагольных форм в современном русском языке.

Система форм русского глагола и проста, и сложна одновременно. С одной стороны, формообразовательные аффиксы элементарно просты и стандартны: -У, -ЕШЬ/-ИШЬ, -ЕТ/-ИТ, -ЕМ/-ИМ, -ЕТЕ/-ИТЕ, -АТ/-УТв настоящем и будущем времени (лишь несколько глаголов выбиваются из этой системы), Л в сочетании с окончаниями — в прошедшем времени, ТЬ в инфинитиве и т. п. У глагола два типа спряжения, но различия между ними при безударности флексий почти неощутимы (смотришь — пишешь). Некоторые хлопоты причиняют ребенку ударные флексии. Каждый глагол должен располагать двумя разными основами. Это обусловлено неукоснительно соблюдаемым правилом, предписывающим, чтобы формообразующие аффиксы, начинающиеся на гласный, присоединялись к закрытым основам (основам на согласный), и наоборот, основы на гласный требуют аффиксов, начинающихся на согласный (писа-л, но пиш-у, чита-тъ, но читсц-а (деепричастие) и т. п. Около половины форм любого глагола образуется от одной основы, другая половина — от второй. Овладеть словоизменением того или другого глагола — значит уметь сконструировать любую его форму, для чего надо верно выбрать одну из основ и присоединить к ней нужный аффикс (второе значительно проще, поскольку глагольные аффиксы носят стандартный характер и число их невелико).

В процессе речевой деятельности ребенку часто приходится переходить от одной основы к другой, конструировать формы самостоятельно. В каком случае процесс этот нетруден для него? Очевидно, тогда, когда парадигма глагола устроена идеально правильным образом.

Какую же глагольную парадигму можно считать идеально правильной? По-видимому, такую, где координация основ произведена наиболее простым способом. Этот способ можно сформулировать в виде правила: переходя от основы инфинитива (открытой) к основе настоящего времени (закрытой), прибавь к ней/. Ударение при этом не должно меняться. Назовем это правилом А.

Приведем несколько глаголов, удовлетворяющих данному пра вилу: игра-тъ — uipaj-y, зелене-ть — зеленej-y, ду-тъ — dyj-y. Много ли подобных глаголов в нашем языке? Достаточно много, особенно таких, основа которых кончается на -А (мы их называем обычно глаголами первого продуктивного класса). Соотношение глагольных основ удобно рассмотреть с позиции глагольных клас сов. Выделяются традиционно продуктивные и непродуктивные глагольные классы. Пять продуктивных указаны ниже:

Основа открытая инфинитива		Основа закрытая настоящего времени
1 класс	чита-	numaj-
2 класс	боле-	боле]-
3 класс	целова-	целуц-
4 класс	кури-	кур'-
5 класс	стукну-	стукн-

Условию идеально правильной парадигмы удовлетворяют лишь глаголы первого и второго классов. Так называемые непродуктивные группы глаголов вмещают от нескольких сот до нескольких десятков глаголов. Есть и совсем малочисленные группы. Например, одна из групп включает всего три глагола: колоть, бороться, пороть и производные от них. Есть ли среди так называемых непродуктивных групп соотношения, которые можно считать идеально правильными? Есть, это класс дуть, разуть, обуть. Закрытая основа этих глаголов отличается от открытой всего лишь наличием/ (дуть — дую). Образование форм этих глаголов не представляет для ребенка никакого труда, как и образование форм глаголов читать и болеть. Значит, продуктивность-непродуктивность еще не является определяющим фактором в усвоении языка. Важнее другой фактор — тот, который мы назвали фактором системности. Можно заранее прогнозировать, что ошибок при образовании форм глаголов, удовлетворяющих правилу А, не будет.

В процессе усвоения языка ребенку приходится овладевать целой пирамидой правил, имеющей иерархическую организацию, т.е. любое правило более низкого уровня (частное) представляет собой конкретизацию и одновременно ограничение правила более высокого уровня. Если правило, которое мы сформулировали выше (переходи от открытой основы к закрытой, прибавляя к ней j)>

занять верхнюю ступеньку в данной иерархии, то на следующем уровне помещается правило, связанное с характером конечного гласного открытой основы: если открытая основа заканчивается на -И, то она закрывается не путем прибавления/, а путем отбрасывания конечного гласного (часто при этом происходит чередование конечных согласных): водить — вожу, носить - ношу, кормить — кормлю и т. п. Назовем его правилом Б. Группа глаголов, соотношение основ которых регулируется правилом Б, также весьма велика. Они все относятся к четвертому продуктивному классу и одновременно формируют второе спряжение (имеют личные окончания -ИШЬ, -ИТ, -ИМ, -ИТЕ, -АТ/ЯТ), тогда как все прочие глаголы, за исключением знаменитых, знакомых со школьных лет видеть, слышать и т. п. относятся к первому спряжению и имеют личные окончания -ЕШЬ, -ЕТ, -ЕМ, -ЕТЕ, -УТ/-ЮТ.

Ограничением действия правила А является и следующее правило — назовем его правилом В, которое связано с ограничением на сочетание звуков, предшествующих А: если основа оканчивается на -ЕВА/-ОВА, то, кроме прибавления к ней/, нужно также заменить -ОВА/-ЕВА на У: рисовать — рисую, целовать — целую. При этом происходит передвижка ударения на один слог влево. По этому правилу координируются основы весьма многочисленной и все пополняющейся новыми образованиями группы глаголов так называемого третьего продуктивного класса. Однако многочисленность этого класса, чрезвычайная частотность подобных глаголов в речи -обстоятельства, которые вовсе не является определяющими для успешности их усвоения детьми. Более существенным является фактор, который мы называем фактором системности, определяющийся степенью соответствия глубинному правилу. Дети всегда предпочитают использовать правила более высокого уровня системности.

Ограничением на действие правила А является и правило Г, которое можно было бы сформулировать так: если конечный гласный открытой основы У, которому предшествует Н, то переход к закрытой основе осуществляется путем отбрасывания конечного: стукнуть — стукну, крикнуть крикну и т. п.

Большая группа глаголов на -АТЬ не подчиняется правилу А и образует закрытую основу не путем прибавления согласного, а путем отбрасывания конечного А, сопровождаемого или не сопровождаемого чередованием согласных: искать — ищу (с чередованием), врать — вру (без чередования) и т. п. Эти глаголы не имеют особых примет ни в звуковом, ни в семантическом отношении и должны быть усвоены списком.

Правило Д означает следующее: если глагол входит в список такой-то, то его закрытая основа образуется путем отбрасывания конечного гласного.

Мы не будем здесь формулировать другие, более мелкие правила корреляции глагольных основ. Заметим только, что, передвигаясь от основного правила А ко все более частным правилам, действующим на ограниченном лексическом материале, мы постепенно доходим до единичных исключений.

В речевой деятельности ребенка одинаково часто встречаются как случаи, когда ему приходится, опираясь на открытую основу, образовывать закрытую, и наоборот. При этом он ориентируется на систему описанных выше правил, двигаясь постепенно в сторону все большей и большей их конкретизации. Если сконструированная им основа не совпадает с существующей во взрослом языке, возникает формообразовательная инновация, при этом заполняется относительная лакуна.

Рассмотрим сначала случаи не соответствующего норме образования закрытой основы открытой.

Самый распространенный случай образования закрытой основы — прибавление к открытой основе./, т. е. использование правила А. Пока встретился всего один случай, когда основа была образована путем отбрасывания конечного гласного И по правилу Б: «Смотри, я твоей бритвой БРЮСЬ» — вместо бреюсь. Чаще всего такой модификации подвергаются глаголы с основой на А: «ПЛАКАЮ, что ты уходишь» (правило А вместо правила Д); Можно я твой карандашик ВЗЯЮ? (правило А вместо одного из периферийных правил); «Смотри, как я цветочек РИСОВАЮ» (правило А вместо правила В). Случаи последнего рода особенно многочисленны. Приведем еще примеры. Глаголы жевать, клевать, совать, плевать, относящиеся к тому же типу и имеющие односложные основы, а также производные от них образования часто подвергаются в речи детей более сложным преобразованиям: «Этот петух случайно не клюется?»; «Сувай письмо скорее в ящик». Очевидно, налицо тенденция к уменьшению звукового расхождения между открытой и закрытой основой, которое у этих глаголов выявляется более отчетливо, чем у других, вследствие односложности их основ. Девочка трех с половиной лет задает вопрос гостье с металлическими зубами: «А вы волка РАЗЖУВАТЬ можете?» Ее реакция на неодобрительное замечание взрослых: «А что я хлеб ЖЕЮ разве? Я же его ЖУЮ!» Данный пример показывает, что даже маленькие дети пытаются осмыслить закономерности языковой системы и мотивировать ими свое речевое поведение.

Образование открытой основы от закрытой в подавляющем большинстве случаев осуществляется путем прибавления гласной (по правилу Б, прочитываемому справа налево). Подобным модификациям подвержены глаголь! разных непродуктивных классов: «Все

орехи уже РАСКОЛИЛИ?» (раскололи). «Ты его сюда почему не цОЗОВИЛ?» (не позвал}. «Надо всю эту грязь СОСКРЕБИТЬ». «Дверь-mo опять не ЗАПРИЛИ» (не заперли).

Эти случаи давно привлекали внимание исследователей, причем некоторые, например А. Н. Гвоздев, видели здесь воздействие форм повелительного наклонения (позови — ПОЗОВИЛ,расколи — РАСКОЛИЛ). Однако можно привести достаточное число примеров, свидетельствующих о том, что форма повелительного наклонения здесь не при чем, поскольку она может и не содержать И. «Надо стул ПРИДВИНИТЬ» (придвинь), «Хочу муку ТОЛЧИТЬ» (толки) и т. п.

Закрытая основа превращается в открытую и путем прибавления к закрытой основе -Е: «Вода ПОТЕЧЁЛА по канавке»; «Мы сегодня морковку ТРЕЛИ», а также -А: «Я к тебе совсем тесно ПРИЖМАЛСЯ»', «Детям нельзя спички ЖГАТЬ». К закрытой основе может прибавляться -У. Особенно часто это случается при предшествующем -Я, т. е. действует правило Г: «Куда ты мою рубашку ДЕНУЛА?»; «Могу тебе в этом ПОКЛЯНУТЬСЯ»', «Вся рубашка ИЗОМНУТА».

Другой необычайно интересный способ образования открытой основы, используемый детьми, — это усечение конечного звука закрытой основы (используется главное правило корреляции основ, которое мы определили как правило А). Если при этом глагол относится к первому или второму продуктивному классу или к непродуктивной группе, то самостоятельно сконструированная ребенком форма неизбежно совпадет с существующей в нормативном языке, и никакой инновации не будет. Если же глагол относится к третьему продуктивному классу, то такая деформация делается для него почти неизбежной: «Я тебя нечаянно ПОЦЕЛУЛ»; «Хочу немножко ПОРИСУТЬ »; «Птич -ки СКЛЮЛИ все зернышки». В нормативном языке глаголов, которые могли бы выступить в качестве образца, всего несколько: дуть, обуть и разуть, которые составляют одну из самых малочисленных по объему непрдуктивных групп (речь об этой группе шла выше). Из них к категории частотных относится лишь дуть. Нельзя предположить, что эти три глагола расшатали многочисленную группу глаголов третьего продуктивного класса. Несомненно, что срабатывает глубинное правило, которое выше мы определили как правило А.

Анализируя материал детских инноваций в данной области, можно заметить, что почти во всех случаях (кроме типа ЦЕЛУТЬ) они заключаются в прибавлении конечного звука к имеющейся в распоряжении ребенка основе, а не в усечении основы. С чем это связано? Объяснение этому можно видеть в закономерности глаголь-^ого формообразования, выявленной Р.О.Якобсоном. Сопоставив более длинную (полную) основу глагола с более краткой (усечен-Ной), он обнаружил, что полная основа обладает прогнозирующей

силой: по ней всегда можно предсказать краткую, но не наоборот. Поэтому, исходя из полной основы (усекая конечный звук — гласный при движении от открытой основы к закрытой и согласный при движении в обратном направлении), ребенок практически не может ошибиться — та форма, которую он строит, неизбежно совпадает с уже существующей в языке. Все ошибки (кроме ЦЕЛУТЬ) связаны с движением от краткой основы к полной и могут заключаться в не соответствующем норме прибавлении конечного звука.

У некоторого (сравнительно небольшого) числа глаголов различаются основы настоящего времени и повелительного наклонения, которые, казалось бы, должны быть полностью тождественными. В речи детей эти основы могут выравниваться: «Почему Петя мне лопатку не ДАВАЕТ?» (давай); «Я его бужу, говорю вставай, а он все не ВСТАВАЕТ».

Часто изменяются детьми основы глаголов типа бить. В нормативном языке в формах повелительного наклонения имеется -Е, отсутствующее в формах настоящего времени (бей — бью). Дети зачастую образуют формы настоящего времени без устранения -Е: «НАЛЕЮ водички»; «А он меня не ПОБЕЕТ?» В некоторых случаях встречается обратное явление — образование форм императива от основы, используемой в настоящем времени: -«Сшить тебе фартук?» — «СОШЬИ». «Нальешь мне водички?» — «СамаНАЛЬИ».

В речи детей часто не соблюдаются чередования согласных. Для глаголов второго спряжения характерно противопоставление основы 1-го лица единственного числа основам пяти других форм (вижу — видишь, видит, видим, видите, видят). У глаголов первого спряжения основы 1-го лица единственного числа и 3-го лица множественного числа противопоставлены остальным четырем основам. Выравнивание основ в речи детей может состоять в том. что формы 1-го лица единственного числа (а в первом спряжении — и 3-го лица множественного числа) воздействуют на все остальные формы: «Пирожок из муки СПЕКЕМ?»; «А меня в гости ПРИГЛАШАТ?» В других случаях возможно обратное воздействие: «Я тебе апельсин ОЧИСТЮ!»; «А куклы вместе с нами спать ЛЯЖУТ?»

Регулярно модифицируются в речи детей основы прошедшего времени глаголов типа тереть. У этих глаголов основы прошедшего времени и инфинитива различаются, хотя должны были бы совпадать (ошибиться и ошиблась, вытереть и вытерли). Детская речь изобилует случаями образования форм прошедшего времени от инфинитивной основы: «Одна рыбка уже УМЕРЕЛА»', «Папа опять ОШИБИЛСЯ».

Все приведенные до сих пор примеры представляли собой случаи модификации ребенком основы глагола. Детские иннова-

оказывались вариантами нормативных образований, причем различие между теми и другими заключалось в глагольной основе. Однако возможны и случаи неверного выбора формообразовательного аффикса. Флексии первого спряжения могут употребляться вместо флексий второго и наоборот. Особенно часто модифицируются глаголы спать и гнать с их производными: «Вот волк придет, а мы его ПРОГНЕМ!»; «Пусть дети пока ЦОСПЛЮТ». Это объясняется, очевидно, тем, что эти глаголы представляют аномалию: оканчиваясь на -АТЬ, они изменяются по второму, а не по первому спряжению.

Часто бывает, что деформация глагольной формы связана с воздействием аналогичной формы, употребленной в предшествующем контексте. Две девочки укладывают кукол спать. Одна из них при этом издает звуки, напоминающие жужжание пчелы. «Гак не кладут», — говорит одна другой. Та в отместку отвечает: «Такие ЖУЖ-ЖУТ». Несомненно, что выбор флексии -УТдля глагола жужжать вызван воздействием формы кладут.

Встречаются случаи употребления флексий второго спряжения вместо флексий первого спряжения: «Зайки морковку ГРЫЗЯТ?»; «Ты куда это мячик КЛАДИШЬ?»

Многочисленны формообразовательные инновации, связанные с образованием форм повелительного наклонения. Для образования императива, как известно, есть два способа:

- использование ударного аффикса -И;
- использование безударного -И или нулевого аффикса.

Дети довольно часто пользуются нулевым аффиксом вместо ударного -И. Всем приходилось слышать формы ЩЕКОЧЬ, ХЛОПОЧЬ, ПРИВЯЖЬ, РАЗДАВЬ, РАСКОЛЬ и т. п. «РАСКОЛЬ мне этот орех!»; «ПОДТОЧЬ мне, пожалуйста, карандашик»; «Выпороть тебе молнию?» — «НЕ ПОРЬ, НЕ ПОРЫ» Чрезвычайно часто вместо нулевого суффикса оказывается ударное -И: СТОЙ, НЕ БОИСЬ, КЛЮЙ, ПОИ и т.п. «Мама, ПОИ громче!»; «Птички, зернышки КЛЮЙТЕ»; «НЕ СМЕИСЬ».

Все рассмотренные выше примеры представляли собой случаи заполнения относительных лакун. Любой детской форме можно было поставить в соответствие эквивалентную по смыслу форму нормативного языка. Однако в данной области возможно и заполнение абсолютных лакун. Известно, что у ряда глаголов на -ИТЬ отсутствует форма 1-го лица единственного числа. В речи детей, не ведающих о данных запретах, они легко образуются: «Я сразу дома ОЧУТЮСЬ». Когда складывается чувство нормы (чутье языка), ребенок начинает смутно осознавать неудобство некоторых форм, сомневаться в возможности их образования.

УСВОЕНИЕ ГЛАГОЛЬНОГО ВИДА

Существование в русском языке категории глагольного вида - серьезная трудность для того, кто его осваивает. Очень многие действия представлены не одним глаголом, как в других языках, а так называемой видовой парой: подписать — подписывать, разбить — разбивать, штрафовать — оштрафовать, отрубить — отру, бать и т. п., в которой один из глаголов (глагол совершенного вида) обозначает действие, достигшее некоторого предела в своем развитии и потому характеризующееся целостностью (подписать, разбить, оштрафовать, отрубить), а второй (глагол несовершенного вида) — действие, лишь направленное к достижению предела (подписывать, разбивать, штрафовать, отрубать) или вовсе не предполагающее никакого предела (стоять, висеть, наблюдать и др.). Три последних глагола относятся к разряду так называемых непредельных, они не имеют парных глаголов совершенного вида.

Каждый из двух видов реализуется в речи в одном из частных видовых значений (в какой-либо из семантических функций). У глаголов совершенного вида имеется конкретно-фактическая (Яподписал письмо), наглядно-примерная (Татьяна то вздохнет, то охнет) и ряд других функций, у глагола несовершенного вида основными функциями являются: конкретно-процессная (Смотри: он подписывает письмо), неограниченно-кратная (Я всегда подписываю такие документы), обобщенно-фактическая (Ты подписывал это письмо? — Нет, не подписывал). В последнем случае внимание сосредоточено на результате действия, а не на особенностях его протекания.

Выбрать верно вид глагола — фактически означает уметь ориентироваться в системе его частных значений, семантических функций. Практически ориентироваться в системе частных значений в состоянии даже дети.

Не все видовые функции усваиваются ребенком с одинаковой легкостью. Как показывают наблюдения, не представляет особого труда усвоение основных функций, а именно конкретно-процессной для несовершенного вида и конкретно-фактической для совершенного.

Первыми появляются в речи малыша глаголы, обозначающие конкретное наблюдаемое ребенком действие (мы не касаемся здесь вида в формах императива). Они употребляются в формах настоящего времени (настоящего актуального). Это гармонирует с тем, что в работах психологов С. Л. Рубинштейна, А. М. Леушиной получило название ситуативности речи ребенка на начальных ее этапах — ребенок говорит о том, что происходит здесь, сейчас и свипетелем чего он сам является. Приведем примеры из речи Саши С. в \ г. 9 мес. — 1 г. 10 мес.

Вот он смотрит, как мать с полотенцем в руках выходит из ванной, и констатирует: «МАМА ТОЗИ УТЬКИ ТИЯИТ» (Мама тоже ручки вытирает, до этого вытирали руки ему). За окном залаяла собака: «СИСИСЬ, БАБАТЬКА АИТ» (Слышишь, собачка лает). На сковороду налили масло: «АДА ПИПИТ» (Сковорода шипит).

Один из важных параметров, характеризующих уровень развития речи, это способность оторваться от речевой ситуации, развести речевую и денотативную ситуацию, т. е. ситуацию, являющуюся предметом описания, и говорить о том, что было или будет, что происходит в другом месте и с другими людьми.

Почти одновременно с глаголами несовершенного вида появляются и глаголы совершенного вида, обозначающие действие, совершившееся к моменту речи, результаты которого наблюдаются в момент речи (хотя это уже не настояще'е, а прошедшее время, однако ситуативность и здесь налицо). Вот тот же Саша разбил крышку от банки и сам себя осуждает: «АБИВ КИСЬКУБАБИ, КАКОЙ АХОЙ АСИК!» (Разбил крышку бабину, какой плохой мальчик!). Влез на окно и констатирует: «АБАСЯ СЯСЯАКОФКА» (Забрался Саша на окошко). Мать широко распахнула окно, и Саша замечает: « ОТ А, ОГА, ОГА АКОФКА МАМА АКИА!» (Много, много, много окошка мама открыла). Жалуется после прогулки: «ОСЬКИ УТАИ, УТЬКИ УТАИ» (Ножки устали, ручки устали).

Необходимость передать повторяющуюся ситуацию встречается сравнительно редко. В речи детей до двух лет таких случаев практически нет, в речи двухлетних уже можно отметить некоторые высказывания обобщенного характера, при этом ситуативность речи продолжает четко ощущаться. Она заключается в том, что повторяющееся действие выступает как характеристика какого-либо предмета, с которым ребенок имеет дело в настоящий момент. Типичный случай: Аня С. (2 г. 4 мес. 10 дн.), открыв тумбочку, в которой хранятся ее вещи, замечает: «ЭТА СЁ МАЯ АДЕЗДЯ, АНЬКА В НЕМ ГУЛЯИТ» (Это все моя одежда, Анька в нем гуляет).

Когда у более старших детей возникает необходимость передать ряд повторяющихся действий, они, в отличие от взрослых, предпочитают использовать для ее передачи глаголы совершенного вида.

Ошибки, заключающиеся в неверном выборе вида, регистрируются лишь в тех контекстах, где передаются обобщенные факты, когда внимание сосредоточено на самом факте, а не на особенностях протекания действия. Взрослый в состоянии отвлечься от особенностей протекания действия и использует поэтому глагол несовершенного вида, ребенок не хочет или не может от них отвлечься (при этом он

опирается на весь свой предшествующий языковой опыт, говорящий ему, что именно эти особенности протекания действия и важны), g нормативном языке здесь наблюдается некоторое противоречие 1 глагол несовершенного вида используется для передачи целостного действия (Ты открыл дверь? — Нет, не открывал). Дети более строго, чем взрослые, придерживаются разделения функций: целостное действие — глаголы совершенного вида, нецелостное действие — глаголы несовершенного вида. Отсюда — случаи замены вида в детских высказываниях. Особенно часто они встречаются в предложениях, содержащих отрицание: «НЕ УЙДИ, мамочка!»; «Не надо ПРИБИТЬ»; «Не надо эту куклу ВЗЯТЬ». Во многих случаях выбор совершенного вида вместо несовершенного оказывается спровоцированным формой, употребленной взрослым в предшествующем контексте: «Запереть тебя?» — «Не надо меня ЗАПЕРЕТЬ».

Распространены случаи не соответствующего норме выбора совершенного вида вместо несовершенного в сложных формах будущего времени: «Я буду НАРИСОВАТЬ куклу»; «Тебе бабушка будет суп СВАРИТЬ». Возможно, здесь как бы происходит контаминация, объединение будущего простого и будущего сложного. В соответствии со смыслом высказывания требуется подчеркнуть целостный характер действия (что и выражается в выборе глагола совершенного вида), тогда как соотнесенность к плану будущего подчеркивается вспомогательным глаголом быть.

И все же ограниченность области, в которой встречаются детские ошибки, в целом свидельствует об усвоении семантики видового противопоставления детьми.

Однако, правильно осуществляя в большинстве случаев выбор формы вида, дети зачастую неверно ее конструируют. Видимо, в самом языке есть нечто, обусловливающее такого рода трудности. Механизм образования видовых пар в современном языке устроен весьма непросто. Некоторые видовые пары образованы в результате прибавления приставки к бесприставочному глаголу несовершенного вида: штрафовать — оштрафовать, строить — построить и т. п. При этом нельзя назвать приставки, которая служила бы только для образования вида, в то же время у любой приставки среди всех ее значений есть одно, которое можно считать чисто видовым. Другие видовые пары образуются с помощью суффиксов, которые прибавляются к основе глагола совершенного вида, в результате чего возникает парный глагол несовершеного вида. Суффиксов, служащих для видообразования, немного. Это -ИВА/-ЫВА, -А/-Я, прибавляемые к основам на согласные, -А/-Я, прибавляемое к основам на гласный. Казалось бы, здесь уже легче разобраться, но сложность заключается в том, что по исходному глаголу совершенного вида нельзя предсказать, какой суффикс будет употреблен Д[л]#

создания видовой пары. Сравним, например, такие похожие (и к тому лее однокоренные) глаголы, как обрушить и разрушить. Несмотря на их большую близость, форма несовершенного вида образуется у них по-разному: разрушить — разрушать, но обрушить — обрушивать. Бывают, наконец, случаи, когда члены видовой пары образуются от разных основ (супплетивизм, о котором мы уже неоднократно говорили). Кроме того, многие глаголы по неизвестным причинам не имеют видовых пар.

Легко ли ребенку ориентироваться в этой обстановке? Механизм видообразования труден для него не своей сложностью (дети зачастую с помощью присущей им языковой интуиции справляются и с более сложными системами), а тем, что предлагается множество решений.

Обычно в нашем языке традиционно осуществляется выбор одного из возможных вариантов создания видовой пары. Видовая пара образуется либо приставочным, либо суффиксальным образом. В первом случае глагол совершенного вида является производным от глагола несовершенного вида (писать — написать), во втором - наоборот, глагол несвершенного вида образуется от глагола совершенного вида(иодимса/иь — подписывать).

Рассмотрим сначала случаи не соответствующего норме образования парного глагола совершенного вида. Создание парного глагола совершенного вида может осуществляться с помощью иной, чем в нормативном языке, приставки. Чаще всего, как показывают наблюдения, для образования парного глагола совершенного вида дети используют приставку С-. Самой вытесняемой приставкой при этом оказывается приставка У-, отражается, видимо, тот факт, что она обременена большим количеством других значений. Многие дети говорят СКРАСТЬ вместо украсть: «Кто СКРАЛ мои карандаши?» Возможно, что в этом случае действует и фактор аналогии с синонимической парой воровать — своровать. Приставка С- в функции видовой вытесняет и другие приставки: «Уже СМЕСИЛА тесто?» (вместо замесила); «Уже все скушали и СПИЛИ» (вместо выпили здесь ощутимо воздействие глагола скушать).

В других, достаточно многочисленных случаях ребенок образует путем суффиксации видовую пару, в то время как в нормативном языке есть пара, образованная приставочным способом. Эта тенденция особенно заметна тогда, когда ребенок стремится подчеркнуть значение достигнутого результата действия: «Коробочка ломается, а я ее все время ПОЧИНИВАЮ!» (чинить — починить). Наше высказывание «Л я все время чиню» в некотором отношении двусмысленно: неясно, доводится ли каждый раз дело до конца, достигается ли желаемый результат. Еще примеры аналогичного типа: «Как интересно спать! Все время что-нибудь ПРИСНИВАЕТСЯиПРИСНИ-

ВАЕТСЯ!» (снится); «Зачем ты лопатку уронил?» — «Я НЕ УРо~ НЯЛ» (не ронял).

Можно встретить как случаи использования суффикса -ИВА/ -ЫВА вместо суффикса -А/-Я, так и случаи обратного рода. Наблюдается некоторая тенденция к семантической специализации суффиксов (эта специализация в русском языке когда-то была, но к настоящему времени уже утрачена). Суффиксы -ИВА/-ЫВА дети предпочитают употреблять при передаче обычных, повторяющихся действий, а суффикс -А/-Я — при передаче конкретных процессов (в актуально-длительном значении): «Ты всегда мой мячик под кровать ЗАГАНИВАЕШЫ»; «Листья осенью ОПАДЫВАЮТ»; «Смотри, как я ленточку ВЫРОВНЯЮ!»; Ты же мне елку ЗАГОРОЖАЕШЫ». Иногда встречаются знаменательные случаи параллельного использования суффиксов -ИВА/'-ЫВА и -А/-Я при необходимости разграничить конкретно-процессное и повторяющееся значения: «Зачему ты Оленьку РАЗБУЖАЕШЬ? Всегда-то ты ее РАЗБУЖИВАЕШЬ ».

В современном языке действует правило, в соответствии с которым прибавление приставки к бесприставочному глаголу несовершенного вида превращает его в глагол совершенного вида. Как бы чувствуя это правило, дети иногда используют его «обратный ход» — отбрасывая приставку у глагола совершенного вида, создают парный глагол несовершенного вида: «Засучить тебе рукава?» — «Не надо сучить». «Разрешите вас похитить!» — «Не надо меня ХИТИТЫ» Встречается также ЩЕМИТЬ в значении прищемлять, ЗДРАВИТЬ в значении поздравлять, КУПОРИТЬСЯв значении закупориваться и т. п. Знаменательно следующее обстоятельство: в большинстве случаев полученный таким образом глагол несовершенного вида используется в общефактическом значении, при этом вопрос о достижении или недостижении результата как бы снимается. В целом можно сделать вывод о теденции к семантической специализации парных глаголов несовершенного вида в речи детей: бесприставочный глагол используется в общефактическом значении, суффиксальный с суффиксом -ИВА/-ЫВА — в неограниченно-кратном, а суффиксальный с суффиксом -А/-Я— в конкретно-процессном. Эта специализация когда-то существовала в нашем языке, но давно уже утрачена в силу действия тенденции к языковой экономии.

УСВОЕНИЕ ВОЗВРАТНЫХ ГЛАГОЛОВ

Частица -СЯслужит в русском языке для образования одних глаголов от других, а также для создания формы пассивного залога. Механизм образования возвратных глаголов и прост, и сложен одновременно. Простота заключается в том, что постфикс -СЯвследствие своего финального положения в слове легко вычленяется в любой глагольной словоформе, а граница между ним и окончанием обычно очень четкая: умывала-сь, встретили-сь. Легкая вычленяемость постфикса приводит к тому, что он рано может осознаваться ребенком в качестве отдельного «строительного» элемента. Сложность, однако, состоит в том, что его вычленяемость может и не опираться на смысловую основу, поскольку постфикс присутствует и легко обнаруживается и в тех словах, которые потеряли уже связи со своими производящими и являются в современном языке непроизводными (например, смеяться, улыбаться, плестись в значении «медленно идти» и др.).

Ребенок рано начинает пользоваться постфиксом -СЯкак словообразующим элементом, однако из-за того, что в ряде случаев этот элемент оказывается десемантизированным и ощущается в качестве некой необязательной добавки, дети зачастую его отбрасывают, деформируя слова нормативного языка.

Постфикс -СЯ служит в качестве словообразовательного форманта в разных словообразовательных моделях, иногда чрезвычайно далеких в смысловом плане. Возвратные глаголы распадаются на ряд словообразовательных разрядов. Собственно возвратные глаголы указывают, что субъект деятельности одновременно и его объект (действие переходит на себя), например умываться равноценно умывать себя, причесываться — причесывать себя. Впрочем, то, что -СЯ всегда обозначает себя, весьма распространенная иллюзия. На этот факт натолкнулся медвежонок Винни-Пух, который склонен к размышлениям по поводу языка, то есть к тому, что мы называем метаязыковой рефлексией. Одной из «загадок», над которой он ломал голову, был вопрос о том, почему же собака, которая кусается, «себя не кусает однако». В самом деле, -СЯне всегда тождественно себя. Даже наоборот, таких случаев в языке очень мало (число собственно возвратных глаголов невелико). Это в основном глаголы, обозначающие некоторые физические действия: купаться, одеваться, причесываться, застрелиться и некоторые другие — их в языке не более десятка.

Совсем немного в современном языке и глаголов так называемого взаимно-возвратного значения. Суть их в обозначении действия, при котором субъект, его производящий, сам подвергается тому же действию со стороны другого субъекта: обниматься — значит обнимать друг друга.

Больше всего с помощью -СЯобразуются так называемые декаузативные глаголы, имеющие общее значение: подвергаться действию, Названному производящим глаголом, например ломаться (Яломаю

карандаш. ~ Карандаш ломается), открываться (Яоткрываю дверь. — Дверь открывается). Распространены глаголы, обозначающие действие, направленное на многие (любые) объекты: собака кусается (кусает всех, любого), крапива жжется и т. п.

Нужно упомянуть и о глаголах пассивно-качественных. Они передают свойства предметов, заключающиеся в том, что эти предметы подвергаются каким-либо действиям: чашки бьются, т. е. их можно разбить. В некотором смысле эти глаголы противоположны глаголам предшествующего типа. В одном случае подлежащее представляет собой объект направленного на него действия, а в другом м это субъект, а объектом действия может стать любое лицо или любой предмет. Приведенный перечень семантических разрядов возвратных глаголов, образованных с помощью постфикса -СЯ, не является исчерпывающим — перечислены лишь основные типы.

Каждая из названных словообразовательных моделей может быть использована ребенком и в прямом, и в обратном направлении, т. е. возможно образование новых глаголов как прибавлением, так и отбрасыванием -СЯ.

Вот собственно-возвратные глаголы, где -СЯинтерпретировано как себя: «НУ, ПОСОСИСЬ, ПОСОСИСЬ», — говорит пятилетняя девочка щенку, который сосет ушибленную лапу. «Вот возьму в себя СТРЕЛЬНУ И УБЬЮСЫ» — угроза, обращенная к обидевшим ребенка взрослым. «После гибели Константии он хотел УБИТЬСЯ» • изложение содержания фильма «Три мушкетера». «Чутья сегодня не ПОГУБИЛСЯ», — рассказ мальчика о том, как он устроил аварию (подставил свой велосипед под велосипед другого мальчика). «Ты что, моей щеткой ЧИСТИЛАСЬ?» — вопрос, обращенный к матери по поводу зубной щетки. Пятилетняя девочка берет лист бумаги и заявляет: «Буду РИСОВАТЬСЯ», т. е. буду рисовать свой портрет.

Число подобных зафиксированных примеров достаточно велико при учете того, что фактов аналогичного типа в языке взрослых немного. Это лишний раз свидетельствует о том, что ребенку необязательно иметь в своем распоряжении большой материал, чтобы сделать необходимое обобщение — гораздо важнее ясность и логичность семантических и формальных отношений между языковыми единицами.

Взаимно-возвратных глаголов в речи детей немного, поскольку невелико и число обозначенных ими ситуаций, однако при необходимости обозначить такую ситуацию ребенок, не задумываясь, образует нужный ему постфиксальный глагол. Пятилетний мальчик на улице, к удивлению бабушки, вежливо поздоровался с незнакомой ей женщиной и спустя некоторое время объяснил: «Мы с этой тетей еще ПОМНИМСЯ» (помним друг друга). Оказалось, что два

года назад она была воспитательницей в детском саду, куда он ходил. Отец, вернувшийся из командировки, слышит от сына: «Я тебя мак давно не видел! Давай ПОСМОТРИМСЯ!» ~ т. е. посмотрим друг на друга. По поводу непонятного поведения соседей высказывается следующее недоуменное замечание: «Вчера еще ОРАЛИСЬ, а сегодня уже смеются!» Такая же модель используется и наоборот — путем отбрасывания постфикса: «Меня Лариска ДЕРЕТ», т. е. бьет. Любопытно, что при этом восстанавливается утраченное глаголом значение («драть как Сидорову козу»).

Наиболее часто дети образуют глаголы декаузативной семантики с общим значением «подвергнуться действию, которое обозначено производящим глаголом». Производящий глагол без -СЯи образованный от него постфиксальный глагол составляют так называемую каузативную оппозицию: ломать — ломаться. Наряду с оппозициями, созданными с помощью -СЯ, существуют и другие, супплетивные (разнокоренные): жечь — гореть, кормить — есть, релятивные: смешить — смеяться, поить — пить. Последние оппозиции представляют собой пары слов, которые исторически были однокоренными, но в настоящее время характеризуются нестандартными фонетическими различиями*.

В речи детей наблюдается строгая закономерность: все оппозиции ребенок сводит к одной, создаваемой с помощью постфикса -СЯ (в указанной монографии она именуется деривационной): <<Не смеши меня, все равно не РАССМЕШУСЫ» (рассмешить —рассмеяться — коррелятивная оппозиция); «Ой, ложка УРОНИЛАСЫ» (уронить — упасть — супплетивная оппозиция); «Все кричали, и я РАЗБУДИЛСЯ» (разбудить — проснуться — супплетивная оппозиция); «Тут пулемет как ЗААВТОМАТИТ, и все фашисты УБИЛИСЬ» (убить — погибнуть — супплетивная оппозиция). Особенно часто встречаются глаголы РАЗБУДИТЬСЯ, ПОГАСИТЬСЯ (вместо погаснуть), ВЫСУШИТЬСЯ (вместо высохнуть).

Образованный ребенком глагол оказывается вариантом существующего в нашем взрослом языке слова. Однако часто бывает и так, что глагола нужной семантики в нашем языке вообще нет, тогда детское словотворчество оказывается в некотором роде вынужденное: «У меня рукав нечаянно ОБЛИЛСЯ1» В этих случаях заполняются абсолютные лакуны.

На ту же модель дети ориентируются и в многочисленных случаях обратного словообразования, когда они отбрасывают -СЯ от существующего в нормативном языке глагола, реконструируя ис-

* Мы опираемся на теоретическую концепцию каузативности, изложенную в мо-Ног рафии «Типология каузативных конструкций» (1969).

ходный невозвратный глагол: «Кто это меня ПРОСНУЛ?» На вопрос взрослого: «Зачем ты тутуселасъ?» — следует ответ: «Это папа меня У СЕЛ». Еще примеры того же рода: «Куда ты ЗАПРОПАСТЦЛА мои фломастеры?»; «Такой сон только Оле-Лукойе может ПРЦ~СНИТЬ». Во время детсадовской прогулки один из мальчиков жалуется воспитательнице на своего товарища, за руку которого держится: «Он сам еле плетется и меня ПЛЕТЕТ». В нормативном языке налицо либо супплетивная оппозиция (разбудить — проснуться), либо коррелятивная (усадить — усесться), либо же действие мыслится как «некаузирумое» (запропаститься, присниться, плестись), и соответствующий глагол поэтому отсутствует вообще.

Часто дети образуют с помощью -СЯтак называемые активно-безобъектные глаголы по модели кусать — кусаться. Особенно они нужны ребенку в ситуации, когда он хочет на кого-то пожаловаться: «Л Саша опять БЬЕТСЯ!»; «Папа больно в лоб ЩЕЛКАЕТСЯ!»; «Ну что же ты опять ШЛЕПАЕШЬСЯ?»; «Вы не знаете, этот воробышек не КЛЮВАЕТСЯ?» Глаголы подобной семантики редко используются взрослыми, что нисколько не сказывается на продуктивности детских образований.

С помощью -СЯв речи детей могут быть образованы глаголы не только от переходных (все случаи, рассмотренные выше), но и от непереходных глаголов. Примеры разнообразны, и объяснение для каждого случая индивидуально. Чаще семантического различия между производящим и производным глаголом нет, и -СЯ выступает в качестве пустого добавления: « Чай уже ОСТЫЛСЯ?» (остыл), «Лед на реке ТРЕСНУЛСЯ» (треснул).

УСВОЕНИЕ КАУЗАТИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ

«Кто лопнул мой шарик?», «Его ушли с работы», «Погуляй ребенка» — выражения, которые иногда доводится услышать в речи взрослых. Правилами речи они не разрешаются, поэтому мы и воспринимаем их как шутку, проявление своего рода языковой игры. Дети говорят так очень часто. Это явление зарегистрировано исследователями детской речи во многих языках (английском, финском, венгерском, китайском). Может быть, оно есть и в других языках, просто еще не попало в поле зрения специалистов. Одна маленькая девочка прославилась на весь мир своей фразой: «Don't eat the baby: it is dirty», буквально — «Не ешь ребенка: он грязный». Разговор, однако, происходил не в семействе людоедов. Фраза эта принадлежит дочери известного исследователя детской речи Мелиссы Бауерман. Девочка чуть-чуть перепутала слова и вместо/еea[1] — кормить употребила eat — есть. Чем различаются глаголы кормить

л есть? Кормить — значит делать так, чтобы кто-то ел, или, как говорят лингвисты, каузировать данное действие. Именно в каузативном смысле и употреблены приведенные в начале главы шутливые высказывания. В этом проявляется своего рода экономия языковых средств. Вместо «сделай так, чтобы что-то произошло» они прямо называют требуемое действие.

У английского ребенка такие фразы более объяснимы, ведь достаточно большое число английских глаголов допускает одновременно два значения: самого действия и каузации данного действия: drown — утопить и утонуть, burst — взорвать и взорваться, boil — кипятить и кипеть.

Когда у русского ребенка слышишь фразы: «Ты меня чуть не УТОНУЛА », «Зачем вы ЛОПНУЛИ мой шарик?» или «Будем КИПЕТЬ воду в этой кастрюле», — создается впечатление, что он говорит не по-русски, а как бы переводя с английского. На самом же деле просто реализуются чрезвычайно глубинные потенции языка, которые ощущаются его носителями — и взрослыми, и детьми. Мы имеем здесь дело с одним из самых драгоценных свойств детской речи, делающих этот материал чрезвычайно значимым для лингвистов, — со способностью демонстрировать внутренние ресурсы языковой системы.

В ненормированной русской речи подобные способы выражения используются с давних времен, причем всегда они осознавались как ошибки, как нарушения языковой нормы. Так, Ф. И. Буслаев отмечает случаи такого употребления у В. А. Жуковского, в частности при переводе «Одиссеи»: «Растаявши сало, начали мазать им лук женихи». Растаять употреблено в не соответствующем норме значении «сделать так, чтобы растаяло», т. е.растопить. Английский глагол melt как раз и употребляется в двух указанных значениях.

В чем причина распространенности этих явлений в детской речи? Уже в раннем возрасте дети начинают употреблять инфинитив с повелительной интонацией для побуждения взрослых к тому или иному действию, причем происходит своего рода нейтрализация каузативного и декаузативного значений: дать, читать, налить, т. е. дай, читай, налей и пить, спать, кушать, т. е. сделай так, чтобы могло осуществиться действие. Эти примеры позволяют увидеть разную семантическую сложность ситуаций: ситуация каузации действия сложнее на один компонент, чем ситуация самого действия.

В дальнейшем, когда речь становится грамматически структурированной, в ней фиксируются многочисленные случаи использования глаголов в ненормативном каузативном значении. Особенно частотны глаголы со значением перемещения в пространстве: «Мама, ВЫЛЕЗИ меня из стула\» (мальчик двух с половиной лет

хочет, чтобы ему помогли выбраться из высокого детского стульчика); «СЛЕЗЬ меня отсюда!» — говорит трехлетняя девочка; «Мама, меня ВСТАНЬ», — двухлетний мальчик хочет, чтобы ему помогли выбраться из кроватки.

Так ребенок требует от взрослого помощи, когда не может или не хочет что-то сделать самостоятельно. Равнозначной заменой могли бы быть просьбы: помоги слезть, помоги встать и т. п.

Очень часто ситуации не могут быть выражены каузативными глаголами нормативного языка, так как языковому сознанию взрослого представляются некаузируемыми, следовательно, потребность в создании соответствующего глагола отсутствует. Приведем примеры: «Ты что там застряла?» — «Это меня папа ЗАСТРЯЛ!»; «Смотри, я мячик ПОСКАКАЛА!»; «Зачем ты ДРОГНУЛА БУТЫЛКУ?».

Многое, очевидно, определяется тем, что ребенок зависит от взрослого, и каузируемыми кажутся ему многие ситуации, не являющиеся таковыми в обыденной действительности: «Л почему ты меня на самолете НЕ ЛЕТАЕШЬ?», т. е. «почему не делаешь так, чтобы я мог летать».

Встречаются глаголы, обозначающие каузацию физических состояний: «Андрюшка меня ЗАБОЛЕЛ. Снегу за шиворот насыпал!»

Были приведены примеры, когда лингвокреативная деятельность ребенка оказывалась вынужденной, обусловленной тем, что в нормативном языке имеется абсолютная лакуна. В других случаях эквивалентный по смыслу глагол в нормативном языке есть, и тогда детское словотворчество является окказиональным вариантом существующего в нормативном языке глагола, т. е. заполняется так называемая относительная лакуна. Каузативная оппозиция, имеющаяся в нормативном языке, может относиться к разряду корелятивных, когда представлена однокоренными, но не составляющими словообразовательной пары глаголами: сушить — сохнуть, тушить — тухнуть, мочить — мокнуть и т. п. Однако ребенок не пользуется нормативным глаголом со значением каузации, а предпочитает декаузативный глагол в значении каузативного: «А как шапку СОХНУТЬ?На батарее?» (сушить); «Папа сушку МОКНЕТ в чае» (мочит); «Мы сегодня опыты делали: ТУХЛИ лучинку, а потом вставляли ее в банку с кислородом, и она опять загоралась»; «Смотри, как Я ТАЮ мороженое}»; «Зима бросает снег, а весна его ТАЕТ!» В английском языке dry — и сохнуть, и сушить, melt — и таять, плавиться, и растапливать, плавить. Stick означает и прилипнуть, и приклеить, grow — и расти, и растить, выращивать. В речи русских детей: «Надо СТРЕЛЬНУТЬ, а ПРИЛИПНУТЬ - это каждый может». (Мать в игре с дочерью пыталась прилепить стрелу к мишени вместо того, чтобы выстрелить из игрушечного пистолета.) Пятилетняя девочка рисует травку и приговаривает: «Это вот я ее РАСТУ». Hang по-английски означает и вешать, и висеть. В русской речи ребенка: «Я сейчас руку ПОВИСНУ».

Есть примеры несколько иного рода: «ЯЗАГОРАЮ ноги». (Так и взрослые иногда говорят, однако вряд ли ребенок позаимствовал это у взрослого.) «ПОИГРАЙменя!», т. е. поиграй со мной. Последний случай можно трактовать и как изменение глагольного управления — использование винительного падежа вместо творительного с предлогом.

При всей распространенности данного явления совершенно нет случаев обратного рода — употребления каузативного глагола в значении декаузативного. Это обстоятельство подтверждает, что здесь следует видеть проявление принципа языковой экономии: семантическая структура каузативного глагола сложнее семантической структуры декаузативного глагола: кипятить — делать так, чтобы кипело (каузировать кипение}. Дети опускают значение «делать так, чтобы» из-за очевидности самой ситуации. Тот же фактор оказывается действенным и в разговорной речи взрослых.

О «ЛЕПЫХ НЕЛЕПИЦАХ»

Наличие в речи детей большого числа инноваций, т. е. самостоятельно созданных ими языковых единиц или модифицированных единиц взрослого языка, — факт совершенно неоспоримый и привлекающий внимание родителей, психологов, педагогов и, разумеется, лингвистов. Общепризнано, что ведущим механизмом такого рода образования является аналогия. Об этом писали еще младограмматики, в первую очередь известный немецкий лингвист Г. Пауль. Демонстрируя роль аналогии в слово- и формообразовании, он специально 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 более у него простора. Например, все дети склонны употреблять регулярные и обычные типы слово- и формообразования вместо нерегулярных и более редких, которые еще не закрепились в памяти».

Не прошел мимо детских инноваций и Ф. де Соссюр, основоположник современной структурной лингвистики. Детские инновации интересовали его также в связи с анализом явления аналогии. Распространенность образований по аналогии в речи детей он °ъяснял тем, что дети «еще недостаточно освоились с обычаем и Не порабощены им окончательно» (Ф.де Соссюр, 1977, с. 203).

Большое внимание творческим аспектам речевой деятельности ребенка уделяли представители казанской лингвистической школы Н. В. Крушевский, В. А. Богородицкий и И. А. Бодуэн де Куртенэ. И. А. Бодуэн де Куртенэ, замечательный лингвист, идеи которого во многом определили состояние современной лингвистической науки, не только настаивал на необходимости изучать разнообразные факты детской речи, но и оставил для потомства блестящие образцы такого анализа. В течение многих лет он записывал речь своих детей снабжая эти записи подробным лингвистическим комментарием. Бодуэн полагал, что по детским иновациям можно предсказать будущее состояние языка. Работы Бодуэна вдохновили молодого К. И. Чуковского на изучение детской речи. Цитируя высказывание Бодуэна о предсказательной функции детских инноваций, К. И. Чуковский восклицал: «Если это хоть в тысячной доле справедливо, то с каким благоговением мы должны изучать этот всеми осмеянный и презираемый детский язык» (Чуковский, 1911, с. 103).

Академик Л.В.Щерба, ученик И.А.Бодуэна де Куртенэ, подошел к детским речевым инновациям как к специфической разновидности так называемого отрицательного языкового материала. Интерес к детской речи в целом и к речевым инновациям в частности был обусловлен всей направленностью лингвистической концепции Л.В.Щербы — ее принципиальной ориентацией на анализ живых, а не «мертвых» языковых явлений, на рассмотрение творческого аспекта речевой деятельности, на внимание к тем процессам, которые при производстве речи и ее восприятии происходят в головах индивидов. 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 основывался на фактах детской речи, точнее, именно на детских новообразованиях. «Когда ребенок говорит: «У меня нет картов», то он, конечно, творит фразы по своей еще несовершенной грамматике, т. е. еще не адекватной грамматике взрослых, а не повторяет слышанное, ибо такой формы он наверное не слышал от окружения. 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, с.48). Это можно рассматривать как хорошо аргументированное возражение сторонникам так называемой теории имитации, которые утверждают, что ребенок постигает грамматику взрослых, повторяя услышанные слова и словоформы, следуя при этом исключительно путем «проб и ошибок». Л. В. Щерба, как И. А. Бодуэн де Куртенэ, считал возможным привлекать факты детской речи для констатации тех или иных тенденций изменения языковой системы. Например, он сделал заключение о наблюдающемся в современном языке разрушении категории притяжательных прилагательных на основании наблюдения, что ребенок чаще скажет папиная дочка, чем папина дочка (Щерба, 1974, с.86).

Хотя К. И. Чуковский не относил себя к лингвистам-профессионалам, в его книге поставлены и по-новому решены интереснейшие языковедческие проблемы, связанные преимущественно с детскими новообразованиями. Обсуждая вопрос о соотношении подражания и творчества при усвоении языка, он блестяще продемонстрировал, как нерасторжимо слиты одно и другое, показал, «эк велика речевая одаренность ребенка, способного на основании анализа речи взрослых усваивать языковые модели и правила. «Она (т. е. речевая одаренность. — СЦ) 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 слова выбирает для подражания необходимый ему образец. Само подражание является здесь творческим актом» (Чуковский, 1911, с.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 речевых неправильностей (он придумал для них замечательное и пародоксальное название, словно заимствованное у самих детей, — «лепые нелепицы»), К. И. Чуковский, по сути дела, предвосхитил одно из важных лингвистических открытий последнего времени — обнаружение факта, что язык имеет сложное, по крайней мере двухступенчатое строение, расчленяясь на так называемую систему и норму.

Называя правильными детские слово- и формообразовательные инновации, 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». Не используя специальной лингвистической терминологии, он сумел обосновать

закономерность детских новообразований и убедить читателя в их правомерности и изначальной правильности.

К. И. Чуковским отмечено важнейшее обстоятельство, что одни и те же случаи отступления от языковой нормы встречаются в речи разных детей совершенно независимо друг от друга. Обширность материала в его распоряжении позволила ему выявить повторяющиеся и частотные случаи, а это, в свою очередь, подтверждало мысль о наличии объективных и строгих закономерностей, ведущих к появлению детских новообразований.

Особую роль в своих исследованиях отводил детским речевым инновациям А. Н. Гвоздев. Он называл их «образованиями по аналогии», подчеркивая психолингвистический механизм их возникновения. Сам факт их появления в речи ребенка свидетельствует, по мнению ученого, об усвоении того или иного грамматического явления (т.е. правила образования слова или словоформы, основанного на способности членить нормативную словоформу на элементы и осмысливать функции полученных элементов). Сопоставляя значимость для лингвистики изучения детских новообразований и писательских окказионализмов, А. Н. Гвоздев подчеркивает, что первые представляют гораздо большую ценность, так как «ребенок обнаруживает стихию языка без какого бы то ни было искажения» (Гвоздев, 1961, с. 16). «Мне кажется, — пишет исследователь, — что, привлекая только образования по аналогии детей дошкольного возраста, можно установить основной морфологический запас русского языка» (Там же, с. 16).

Заслуживает особого внимания серия работ, выполненная под руководством и при участии М. И. Черемисиной группой сибирских ученых. Анализируя функционирование словообразовательного механизма языка в сфере детской речи, авторы разграничивают правильные, т. е. созданные в соответствии с существующими языковыми моделями, образования (такие, например, как ЖИРАФЬИ НОЖКИ, ВЕЛИКАНЬИ ЛЫЖИ, ВОЛКОВЫ ЗУБЫ) и неправильные, т. е. созданные с нарушением тех или иных закономерностей: КОРОБКИНЫ БОКА, ДОЖДЕВ СТУК - от неодушевленных существительных, ВЕДЬМОВЫ ПРИКАЗЫ — с использованием суффикса -ОВ от существительных женского рода и т. п. В работах этих авторов выявлена существенная закономерность овладения словообразовательными моделями: сначала усваивается первичная недифференцированная словообразовательная модель, а затем уже совокупность частных моделей, представляющих конкретизацию общей. Эта же важнейшая закономерность была позднее установлена Д. Слобином на более обширном и качественно ином языковом материале и расценена им как одна из универсалий детской

речи. Она полностью подтверждается и материалом, имеющимся в нашем распоряжении.

Сибирские ученые высказали соображения о том, что ребенок, постигая язык, интуитивно стремится к систематизации языковых фактов и ощущение системности у него значительно сильнее, чем у взрослого.

Ф.А.Сохин, рассматривая онтогенез грамматических категорий существительного, развивает мысль об идее генерализации отношений, осуществляемой ребенком в процессе овладения языком. Суть генерализации в том, что морфемы с тождественными функциями могут смешиваться детьми, точнее, одна из них может замещать все другие (ДОЖДИЧКОМ, ЛОЖИЧКОМ, ТРЯПОЧКОМ). Это явление, получившее в западных исследованиях название экспансии флексий, рассматривается обычно с использованием фактов именно русского языка. Идея генерализации языковых фактов, представленная позднее в хорошо известных работах А.М.Шахнаровича (см., например, Шахнарович, 1979), в сущности, развивает мысль 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.

В работах А.М.Шахнаровича в числе прочих обсуждаются проблемы соотношения процессов имитации и генерализации при усвоении языка ребенком и обосновывается ведущая роль генерализации. В качестве одного из аргументов в споре со сторонниками теории имитации выдвигается положение о широкой распространенности в детской речи инноваций (автор называет их неологизмами). Анализируя механизм создания инноваций, А.М.Шахнарович не считает возможным, подобно лингвистам предшествующих поколений, расценивать их как образования по аналогии. Он отмечает, что сходство с образованиями по аналогии чисто внешнее: «...это аналогия особого рода: это подражание себе» (Шахнарович, 1979, с.203). Детские речевые новообразования, по мысли А.М.Шахнаровича, формируются на основе особых механизмов: они являются следствием функционирования в речи детей «моделей-типов», сложившихся на основе генерализации языковых моделей.

Новый взгляд на механизм аналогии в речевой деятельности представлен в работах Е.С.Кубряковой. Применительно к анализу словообразовательных инноваций Е.С.Кубряковой были выделены три типа деривационных процессов, основанных на трех моделях механизмов в аналогии: ориентации на единичный, уникальный лексический образец, ориентация на модель и ориентации на свертывае-

мую синтаксическую структуру. Детские инновации могут служить иллюстрацией указанных деривационных процессов.

Особое место среди работ, посвященных детской речи, занимают исследования Т.Н.Ушаковой, в которых разнообразные факты детской речи, в том числе и случаи ненормативного словотворчества, рассматриваются как следствие функционирования физиологических механизмов речи (Ушакова, 1970, 1979).

ВИДЫ ИННОВАЦИЙ

Под детской речевой инновацией понимают любой языковой факт, зафиксированный в речи ребенка и отсутствующий в общем употреблении. В речи детей выявляются разные типы инноваций: словообразовательные, формообразовательные (морфологические), лексико-семантические, синтаксические. К разряду инноваций можно отнести и различные виды модификации единиц взрослого языка.

Преимущественно обращают внимание на инновации в продуцировании речи. Именно они попадают в первую очередь в поле зрения взрослого и останавливают внимание. Однако инновации относятся и к другой сфере речевой деятельности — к восприятию речи. Их можно заметить и в спонтанной речи ребенка.

Приведем примеры инноваций из области восприятия речи. Трехлетний мальчик, услышав просьбу: «Принеси ножницы», - отказался ее выполнить, так как в указанном месте были всего одни ножницы. Форма множественного числа некоторых существительных, обозначающих парносоставные предметы, ввела его в заблуждение. Его языковой опыт подсказывал, что эта форма должна обозначать множество предметов. Подобный случай был и с Женей Гвоздевым. В ответ на вопрос отца, купить ли ему санки, он ответил: «Нет, не надо, купи только ОДНУ САНКУ». Здесь инновация восприятия повлекла за собой инновацию продуцирования: раз форма санки обозначает множество предметов, необходимо каким-то образом обозначить один. Инновации продуцирования могут быть как в результате инноваций восприятия, так и самостоятельными - без опоры на инновации восприятия.

Велико число инноваций восприятия, связанных с не соответствующей норме интерпретацией значения производного (или осознаваемого в качестве производного) слова. Приведем всего один пример. Слово беспомощный осмысливается как «характеризующийся отсутствием помощи» (подобно тому, как безвольный означает «характеризующийся отсутствием воли», бездомный — «характеризующийся отсутствием дома» и т.п.). В то же время во взрослом языке беспомощный — значит «неспособный справиться

своими силами с чем-нибудь, нуждающийся в помощи». «Это снежная баба у нас совсем БЕСПОМОЩНАЯ», т. е. «мы ее сделали сами, без помощи взрослых».

Любая ли самостоятельно сконструированная языковая единица попадает в разряд инноваций? Можно ли поставить знак равенства между ними? Отнюдь не всегда. Во многих случаях единица, самостоятельно сконструированная ребенком, может совпасть и по форме, и по значению с уже имеющейся в языке. Тогда факт языкового творчества ребенка не фиксируется. Таким образом, любая инновация представляет собой речевую единицу, самостоятельно сконструированную ребенком, но при этом не все самостоятельно сконструированное ребенком попадает в разряд инноваций.

Детские речевые инновации могут быть сопоставлены с другими видами слово- и формотворчества: окказионализмами художественной речи, ненормативными словами и формами разговорной речи взрослых, неправильностями в речи изучающих русский язык как неродной. Возможны и буквальные совпадения в речи детей и взрослых. Так, в разговорной речи взрослых зарегистрированы слова крепчей, заблуждаться (пара несовершенного вида к заблудиться), лягуха, подуха, фразы типа «Зачем ты лопнул мой шарик?» и т. п. Они широко используются и детьми, причем уже не одним поколением. Пятилетний мальчик употребил слово топливо во множественном числе («Л ТОПЛИВ всем хватит?»). Та же форма использована В. Маяковским: «Нету топлив брюхам заводовым». Сконструированное поэтом прилагательное заводовый встретилось в речи пятилетней девочки. Любимые М. Цветаевой существительные на -ОСТЬ, образованные от прилагательных, часто встречаются в речи детей шести лет и старше (более младшие не склонны к использованию отвлеченных существительных).

Типичные для детей формы ИСКАЮ, РИСОВАЮ, ПЛАКАЮ хорошо знакомы тем, кто преподает русский язык иностранцам.

Перечень подобных совпадений можно было бы продолжить. Однако следует подчеркнуть, что причины, вызывающие возникновение не соответствующих норме образований в разных речевых сферах, различны. Причина окказионализмов разговорной речи, в Разной степени осознаваемая говорящими, -- стремление к ломке привычных стереотипов, к усилению экспрессивности, в некоторых случаях — -не контролируемые сознанием сбои в механизме порождения речи, обусловленые ее спонтанным характером и условиями общения. Использование окказионализмов писателем всегда связано с особенностями его творческой манеры (известно, что не все

мастера слова прибегают к данному способу усиления выразительности), с внутренней потребностью выявить скрытые ресурсы языка, его стилистические возможности.

Ошибки иностранцев часто определяются так называемой межъязыковой интерференцией, т. е. воздействием родного языка на усвоение другого языка. Что касается детских инновационных слов и форм, то причина их широкого распространения в речи состоит в особенностях усвоения языка ребенком, в сложности и многоступенчатости этого процесса, который обусловлен в свою очередь сложностью языкового механизма, а также специфичностью речевых операций ребенка. Поскольку давление языковой системы, выступающее в качестве главной причины детских инноваций, в большей или меньшей степени присутствует как фактор образования окказионализмов и в других сферах речи, постольку и оказываются возможными совпадения в речи детей и взрослых.

Несмотря на разнородность, все названные виды неузуальных речевых фактов (к ним можно также присоединить ошибки афатиков и алаликов) представляют собой разновидности так называемого отрицательного языкового материала, к изучению которого так настойчиво призывали лингвистов И.А.Бодуэн де Куртенэ, В.А.Богородицкий, Л. В. Щерба: «Роль этого материала громадна и совершенно еще не оценена в языкознании, насколько мне известно» (Щерба, 1974, с.33). В некотором смысле все виды ненормативных явлений тождественны, так как являются нарушением действующей языковой нормы, или, по словам Л. В. Щербы, снабжены пометой «так не говорят». Однако в ряду прочих неузуальных фактов детские инновации выделяются своей значимостью, потому что именно в них внутриязыковая обусловленность отклонений от нормы выражена особенно четко. Трудно не согласиться с А.Н.Гвоздевым в том, что «стихия языка» здесь и в самом деле обнаруживается «без какого бы то ни было искажения».

При огромном разнообразии детских речевых инноваций наблюдаются поистине поразительные случаи речевых совпадений: очень часто разные дети в разное время и независимо друг от друга продуцируют одни и те же языковые единицы. Тысячи детей говорят: ИСКАЮ вместо ищу, ГЛАЗОВ вместо глаз, СЛОМАТЫЙ вместо сломанный, изобретают слова: СМЕЮН, ОБОСПАТЬСЯ, ВЫСОЛИТЬ, ПОДУХА и т. п.; полагают, что ЛЬСТЕЦ - это тот, кто сгребает листья, МЕЛЬНИЦА — жена мельника и т.п. Недаром К.И.Чуковский собирался создать словарь общедетских слов. Эта задача в настоящее время представляется вполне осуществимой.

Все факты речевых совпадений неопровержимо свидетельствуют о том, что, несмотря на важные различия в формирования

отдельных речевых систем (индивидуальных языков, идиолектов), обусловленные особенностями когнитивного развития, воздействием речевой среды, несовпадением ситуаций, главные причины, объясняющие отклонения от нормы в детской речи, носят инвариантный характер — это объективно существующие, единые-для всех особенности постигаемого языка и общая для всех детей стратегия овладения языковым механизмом (не исключающая использования различных тактик). Указанные обстоятельства позволяют исследовать инновации, в известной степени абстрагируясь от индивидуальных речевых систем, в аспекте их соотношения с единым для всех порождающим механизмом - родным языком.

Самое удивительное и ценное качество в детских инновациях -постоянство в отклонениях от нормы, о котором в начале века писал 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 Якобсону, 1985, с. 105).

Если языковые правила с таким завидным постоянством нарушаются разными детьми одинаковым или почти одинаковым способом, значит, должно существовать правило для нарушения правил, и выявить его можно, анализируя, во-первых, особенности речевой деятельности ребенка, отличающие ее от речевой деятельности взрослого, и, во-вторых, особенности строения языкового механизма, обусловливающего неравномерность усвоения ребенком разных уровней языка.

Исследуя речевую деятельность ребенка, мы ищем ответа на вопрос, почему дети конструируют слова и формы гораздо чаще, чем взрослые. Изучая строение грамматического механизма языка, мы пытаемся выяснить, почему самостоятельно сконструированные ребенком слова и формы во многих случаях отличаются от существующих в языке, т. е. попадают в разряд инноваций.

КОНСТРУИРОВАНИЕ НОВЫХ СЛОВ

В 1911 г., обращаясь к матерям и призывая их быть внимательнее к речи собственных детей, К. И. Чуковский писал: «Для нас все слова уже готовы, скроены и сшиты, и голова у каждого из нас -как оптовый склад таких готовых форм, «магазин готового платья». У детей — это мастерская — все мерится и шьется, творится кажминуту заново, каждую минуту сначала, — все — вдохновение и творчество». Ему удалось вовлечь многих в увлекательную работу по сбору детских речевых инноваций.

Дэн Слобин, известный исследователь детской речи, имел все основания назвать словесные инновации русских детей «маленьким чудом русской речи» (Slobin, 1966). В самом деле, любой ребенок, овладевающий русским языком, сочиняет большое количество новых слов и непривычных для нашего слуха новых форм уже существующих слов. Выражаясь языком современной лингвистики, русские дети отличаются особой лингвокреативностью. Связана ли эта лингвокреативность с особенностями их психической деятельности или со спецификой усваиваемого ими родного языка?

Несомненно, причина кроется в особенностях языка. Русский язык, в отличие, например, от английского или немецкого, характеризуется сложно организованной системой правил, управляющих словообразовательными и формообразовательными процессами. При этом дело не в количестве правил (анализ показывает, что дети справляются с большим их числом), а в сложности и противоречивости устройства самого языкового механизма: существует многоэтапная и не всегда в достаточной степени предсказуемая система переходов от общих правил к частным, от частных — к единичным исключениям. Есть важная особенность, определяющая последовательность усвоения ребенком языковых фактов: он всегда постигает в первую очередь самые общие закономерности, а значительно позднее — частные правила, представляющие собой конкретизацию общих закономерностей применительно к группам слов, объединенным тем или иным общим признаком, и уже в самую последнюю очередь знакомится с исключениями.

К. И. Чуковский был совершенно прав, когда, анализируя удивительный феномен детского словосочинительства, утверждал, что мы кажемся ребенку законодателями, нарушающими свои собственные законы, и дети не виноваты в том, что в грамматике не соблюдается строгая логика. Если бы наш язык был устроен более простым способом, не было бы пространства для детского слово- и формотворчества.

Сложность словообразовательной системы заключается в следующем: существует значительное число синонимичных, параллельных словообразовательных моделей, причем выбор одной из них в большинстве случаев определяется лишь традицией. Почему, в самом деле, того, кто учит, принято называть учителем, а того, кто курит, — не КУРИТЕЛЕМ, а курильщиком? Почему тот, кто продает, именуется продавец, а тот, кто покупает, вовсе не ПОКУПЕЦ, а покупатель? Все мы помним разговор из книги «От двух до пяти»: «Давай играть: ты будешь покупатель, а я продаватель». — *Ш продаватель, а продавец». — «Ну ладно, давай, ты будешь продавец, а я ПОКУПЕЦ».

В этой беседе отчетливо выявляется стремление ребенка к логичности, последовательности — он хочет, чтобы изменениям в смысле при переходе от одного слова к другому соответствовали аналогичные стандартные изменения в форме. Дети стремятся к симметричности языкового знака, к установлению однозначных соотношений между формой и значением. Однако в нашем языке симметрия сторон знака давно нарушена — одно и то же содержание может быть выражено разнообразными формами (вариативность, синонимия), и в то же время одна и та же форма может соотноситься с разными смыслами (полисемия). Дети (в большинстве случаев бессознательно, но иногда и вполне осознанно) «исправляют» наш язык, отступая от общего словоупотребления, от языковой нормы.

Усвоив ту или иную словообразовательную модель, ребенок «запускает» ее в действие, не учитывая традиционно налагаемых на нее ограничений. Каждый раз в сознании ребенка происходит решение своего рода уравнения с одним неизвестным: ПРОДАВА ТЕЛЬ — продавец, покупатель — ПОКУПЕЦ. Искомым является форма, но может быть и смысл.

Итак, наличие большого числа вариативных речевых моделей затрудняет выбор и приводит к тому, что сконструированное ребенком слово попадает в разряд инноваций. Ребенок заполняет некоторую лакуну в языке, но лакуна эта относительная, так как есть эквивалентная по смыслу единица во взрослом языке. Приведем некоторые примеры заполнения таких относительных лакун.

«Я так быстро расту, что скоро папу ОБРАСТУ», — говорит четырехлетний Сережа К. Нормативное слово перерасту эквивалентно по смыслу, но образовано с помощью другой приставки. Заметим, что дух соревновательности в детском слове выражен с большей определенностью (синонимы обогнать и перегнать). «Наш мотоцикл не таким ГУДОМ гудит», — отмечает пятилетний Саша П. В нормативном языке есть отглагольное существительное нужного смысла, образованное с помощью суффикса -НИ] (гудение), но оно игнорируется ребенком. К тому же короткого слова требует контекст, ведь в аналогичных ситуациях употребляются именно короткие слова.

Ребенок проходит мимо отглагольного существительного на -НИЕ, но это не значит, что он не использует данный суффикс в своих инновациях. Напротив, это один из самых любимых суффиксов: «Нехочу есть. Надоелоуже ЕНИЕ» (еда); «Чувствую — БОЛЕНИЕ поднимается уже куда-то к горлу» (боль); «Мы уже совсем охрипли от СМЕЯНИЯ» (смеха).

Лишь в некоторых случаях во взрослом языке находятся нужные слова, образованные с помощью других словообразовательных

средств. Зачастую детское слово заполняет абсолютную лакуну, т е попадает в разряд инноваций не потому, что образовано каким-то отличным от избранного нашим языком способом, а потому что наш язык слова, выражающего данный смысл, не создал. Такая ситуация встречается чаще, чем кажется на первый взгляд, ведь отнюдь не любой смысл получает в языке словесное обозначение (часто мы довольствуемся описательными конструкциями, т. е. употребляем словосочетания). Ребенок, реализуя потенции словообразовательного механизма, дает однословную номинацию тому или другому явлению, которая, независимо от того, какая модель была использована, неизбежно попадает в число инноваций. Мы говорим опуститься на цветок, ребенок — ПРИЦВЕТОЧИТЬСЯ («Ты только посмотри, какая бабочка ПРИЦВЕТОЧИЛАСЫ»). Мы говорим без помощи весел, ребенок — короче и выразительнее: БЕЗВЕСЕЛЬНО («Лодка разогналась, теперь БЕЗВЕСЕЛЬНО плывет»). Мы говорим: ребенок ведьмы, а малыш — ВЕДЬМЕЖОНОК.

Взрослые говорят:	Дети говорят:
Я играл на гармони.	Я гармония.
Вагон находился в депо.	Вагон деповал.
Носок становится дырявым.	Носок дырявеет.
Он все забывает.	Он забывателъ.
Я засунула конфету за щеку.	Я конфету защекала.
Ты меня замучил, торопя.	Ты меня всего историпил.
Пень стал трухлявый.	Пень струхлявился.
Он порезался маленьким кусочком стекла.	Он стекленком порезался.
Птица криком созвала птенцов.	Птица скричала своих птенчиков.
Буду рисовать сам себя.	Буду рисоваться.
Подожди, я в зеркало посмотрюсь.	Подожди, я позеркалюсъ.

Можно заметить без труда, насколько лаконичнее и выразительнее детские высказывания.

Давая собственное наименование явлению, ребенок опирается на те признаки, которые кажутся ему наиболее существенными. При этом устанавливаются связи с действием, предметом, признаком; соответственно детская инновация оказывается словообразовательно соотнесенной с глаголом, существительным, прилагательным.

Ориентация на действие как на источник наименования особенно заметна в детском возрасте, поэтому число отглагольных образований значительно.

Были приведены примеры словообразовательных инноваций с суффиксом -НИИ. Все они имели значение отвлеченного действия. Кроме суффикса -НИИ, для создания слов с данным смыслом активно используются и другие суффиксы: -К («А кукла может без ДЕРЖКИстоять?»; «Мне этот пистолет нужен для СТРИЛКИ»); -Б и -ОБ («К НЫРЬБЕ приготовиться!»; «После ЛЕЧЕБЫ можно будет почитать?»; «В боку опять такая КОЛЬБА»); -СТВ («Почему актеры уходят без всякого КЛАНСТВА?»). Второе место после суффикса -НИИ занимает нулевой суффикс, т. е. суффикс, формально не выраженный, не представленный каким-нибудь звуковым комплексом: «Прокатились на горке, и никакого ПАДУ!»; «Мы сегодня делали БАЛЕРИЧЕСКИЕ ПОДНИМЫ ноги»; «Еще один робкий ЦАРАП» (о собаке, царапающей дверь).

Хотя существительные со значением отвлеченного действия весьма распространены, первое место среди отглагольных образований в речи детей занимают слова со значением деятеля с суффиксами ТЕЛЬ(ТЕЛЬНИЦ), -НИК(НИЦ), ЛЬЩИК(-ЛЬЩИЦ), -ЛЬНИК(-ЛЬНИЦ) и некоторые другие. Число моделей, используемых детьми, велико, и инноваций такого типа великое множество, потому что потребность выразить данный смысл возникает часто. Между тем эквиваленты во взрослом языке либо отсутствуют, либо образованы по иной модели. Большое количество синонимичных моделей уменьшает вероятность выбора именно той, которая соответствует языковой норме.

Приведем некоторые примеры (по каждому суффиксу): «Я буду выступать, а ты будешь СМОТРИТЕЛЬНИЦА»; «СТОРОЖИТЕЛИ все куда-то разбежались, и воров никто не остановил»; «Ботинки надо к ПОЧИННИКУ нести»; «У меня папа — защитник, а мама — НАПАДНИЦА. Только утром глаза откроет и сразу на нас нападает]»; «Почему говорят носильщик? Надо бы ВОЗИЛЬЩИК» (рассуждает девочка на вокзале, увидев носильщика с тележкой). Последний пример говорит также о способности ребенка сопоставлять и анализировать языковые факты. «Петя — такой УЛЫБАЛЬЩИЮ. Все улыбается и улыбается»; «Не умеешь ты мечтать. Плохая МЕЧТУНЬЯ!»

С помощью того же набора суффиксов от глаголов могут быть образованы существительные со значением орудия действия. Так, после разговора об аварии на железной дороге ребенок задает вопрос: «А где у поезда ГУБИТЕЛЬ?» На вопрос взрослого: «Икак это *иы все помнишь?» следует незамедлительный ответ: «А у меня внутри ВСПОМИНАТЕЛЬ есть!»

Услышав разговор взрослых о том, что они собираются купить проигрыватель, сын предлагает: «Купили бы лучше ВЫИГРЫВА-ТЕЛЫ» Интересно переосмысление (ложная семантизация) слова

проигрыватель. Детское и взрослое слова соотносятся с двумя разными глаголами проигрывать, которые являются омонимами

С величайшей легкостью дети образуют существительные орудийного значения с помощью суффикса -JIK, который и в речи взрослых очень продуктивный: «Где ЗАВОДИЛКА от твоей машины?» Градусник именуется ИЗМЕРЯЛКОЙ, щипцы для волос — ЗАВИВАЛКОЙ. Одно и то же слово СЛУШАЛКА было изобретено разными детьми и использовалось в разных значениях. Один мальчик назвал так телефонную трубку, другой — фонендоскоп (при игре в больницу), третий, рисуя фантастический корабль, изобразил специальное устройство для слушания и назвал его этим словом. Распространены в этой функции и суффиксы -К, -ЛЬНИК и др. Все они представляют синонимичные словообразовательные модели. Отвечая на загадку, в которой речь шла о плуге, дети говорили ПАШКА, ПАХАЛКА и ПАХАЛЬНИК. Интересно, что ни один ребенок не сказал плуг.

На этот небольшой разряд детских словообразований: (существительные, образованные от глаголов суффиксальным путем) приходится 4—5 % всех детских инноваций. А ведь от глагола можно образовать еще прилагательные: не разрешать — НЕРАЗРЕША-ТЕЛЬНЫЙ («Какая ты, мама, НЕРАЗРЕШАТЕЛЬНАЯ!»), а также другие глаголы: путем префиксации: помнить — ОТПОМНИТЬ, есть — ОБСЕСТЬ («Помнил-помнил, а потом ОТПОМНИЛ», «ОБСЯДЬТЕ меня!» — просьба, чтобы домашние сели вокруг); путем суффиксации: играть - ИГРНУТЬ,разрушить - РАЗРУШИВАТЬ («Разочек ИГРНУ и пошли», «Зачем он нашу крепость РАЗРУШИ-ВАЕТ?»); префиксально-постфиксальным способом: есть — ЗАЕСТЬСЯ («Я так ЗАЕЛАСЬ, что не слышала, как вы пришли»); префиксально-суффиксальным способом: ныть — ПОДНЫВАТЬ («Мартин не ныл, а так... ПОДНЫВАЛ»); префиксально-суффиксальным способом: лаять — ПЕРЕДАИВАТЬСЯ («Наша Линда на даче со всеми собаками ПЕРЕЛАИВАЕТСЯ»).

Конструируя новые слова, ребенок опирается на имеющиеся в языке словообразовательные модели, весьма тонко чувствуя их семантику. Рассмотрим префиксально-постфиксальную модель, точнее, две модели с омонимичными формантами ОБ- -СЯ. По первой из них в языке образуются производные с общим значением «с излишней интенсивностью совершить действие, причинив этим себе неприятности», а по второй — со значением «неверно, ошибочно, неудачно совершить действие». Приведем примеры глаголов первого типа: «Горло болит. Вчера холодной водой ОБЛИЛАСЬ», т. е. выпила ее слишком много, и печальный результат налицо. «Вставай! ОБО-СПИШЬСЯ!» — призыв, адресованный слишком долго, по мнению ребенка, спящему отцу. Характерно при этом объяснение — реакция на вопросительный взгляд матери: «Говорят же — объешься!»

Из подобных суждений ясно, насколько авторитетен для ребенка механизм аналогий. Примеры производных второго типа: «Я ОБСЕЛАСЫ» Эта фраза пятилетней девочки, которая, плача, сидит на полу рядом со своей табуреткой. Мальчик семи лет объясняет, почему он вовремя не встретился со своим приятелем: «Я пошел за ним, он за мной, мы ОБОШЛИСЬ (т. е. разминулись, не встретив друг друга), но потом в кино уже встретились».

Подробный рассказ о каждой из словообразовательных моделей, используемой детьми для создания инноваций, занял бы несколько таких книг. Остановимся лишь на глагольных междометиях, которые часто можно услышать из уст ребенка — намного чаще, чем из уст взрослого. Такие слова служат в языке для передачи мгновенных действий. По своему значению они напоминают одноактные глаголы (прыгнуть, мигнуть т. п.). Повторение их в контексте (прыг-прыг) обозначает ряд актов однородного действия. Эти слова часто используются в фольклоре и в литературе, адресованной детям или стилизованной под детскую.

В речи детей отглагольные образования такого типа распространены необычайно широко. Круг глаголов, от которых они могут быть образованы, значительно расширен по сравнению с тем, какой имеется во взрослом языке. Это и глаголы звучания, и глаголы движения, и глаголы, обозначающие самые разнообразные физические и даже психические действия: «Бутылка — ГРОХ и разбилась!»; «Воробей — ПАРХ и улетел»; «Налепили мне горчичников, а они ЩИП-ЩИП. РАСЩИПАЛИСЬ»; «Мартин пробегал - и ЛИЗ меня в ногу»; «Я ключиком — ВЕРТЬ, а пружинка — ЛОП и сломалась»; «Я леплю: ЛИП-ЛИП...» Интересен следующий пример: «Я такая зоркая: ЗОР — и нашла гриб». Очевидно, ребенок использовал последовательно две модели. Сначала способом обратного словообразования был реконструирован глагол зреть, который в современном языке давно вышел из активного употребления, затем от него уже было образовано глагольное междометие.

От прилагательных образуются существительные, глаголы, другие прилагательные и наречия. Велико число существительных со значением отвлеченного признака, особенно в речи детей постарше, потому что малыши почти не используют отвлеченных существительных. Очень много существительных на -ОСТЬ: «Не проходит эта ГОРЬКОСТЬ во рту»; «Я ту книгу не из-за ТОЛСТОСТИ взяла, а потому что картинки интересные»; «Никто в твоей УМНОСТИ не сомневается». В некоторых случаях, как в последнем примере, возникает семантический круг: прилагательное, которое было производящим словом по отношению к детскому существительному, является в языке производным от другого существительного, которое синонимично по отношению к получившемуся у ре-

бенка слову: ум - умный - УМНОСТЬ. Взрослый бы сказал: «Ямк-тпо в твоем уме не сомневается». Активно используется в этой функции также суффикс -ИН («Какая в небе ГЛУБОЧИНА, а у деревьев ВЫСОЧИНА!»), -ОТ («Я берегу свою ТИХОТУ», т. е. молчу), а также нулевой суффикс: «Там была такая ГЛУХЬ».

Много образуется и существительных, обозначающих одушевленные и неодушевленные предметы. При этом используются суффиксы: -ИК («Лена — рыжик, ая- ЧЕРНИК!» — говорит Тоня о своей светловолосой сестре и о себе самой); -А/С («Смотри: ЧЕРНЯК пошел!» - о негре); -АЧ(« Он калека и СЛЕПА Ч»). Весьма активен в этой функции суффикс -Ки группа связанных с ним суффиксов: -УШК, -АШК, -ОВК. В речи детей можно услышать, например, слово РЕЗИНКА в значении «резиновый сапог» или «резиновый мячик». Темная комната была названа ТЕМНУШКОЙ, уголь от костра — ГОРЯЧКОЙ, полоски на кошачьей шерсти — ПОЛОСАТКАМИ. Очень любят дети суффикс -ИНК. Капельки растаявшего снега на полу именуются МОКРИНКАМИ, седые волоски в бороде деда — СЕДИНКАМИ и т. п.

С легкостью образуются от прилагательных глаголы с помощью суффикса -И(-ТЬ) со значением «способствовать возникновению или увеличению степени данного признака»: «Буду У ДОБИТЬ свою постель» (делать более удобной); «Зачем я буду МОКРИТЬ свою чистенькую рубашечку?». Суффикс -Е(-ТЬ) служит для создания глаголов со значением «приобретать признак или увеличивать степень признака»: «Холодильникуже МОКРЕЕТ»; «Кто в деревянных башмаках ходит, у того ноги ДЫРЯВЕЮТ»; «Червяки все ДЛИННЕЮТ и ДЛИННЕЮТ».

Для образования глаголов от прилагательных используется также сочетание одного из названных выше суффиксов с приставками, например ЗА- в сочетании с -И(-ТЬ): «Смотри, как я руку твою ЗАТУЖИЛ!», т. е. туго перевязал; НА- в сочетании с -И(-ТЬ): «А кто мне щеки так НАГОРЯЧИЛ?»; О- в сочетании с -Е(ТЬ): «Смотри - муха ОЖИВЕЛА!» Это лишь некоторые из используемых детьми моделей. Без особых затруднений прибегают дети к комбинациям суффикс + постфикс («Бумага все ПРОЗРА ЧИТСЯ и ПРОЗРА ЧИТ-СЯ. Скоро совсем прозрачная будет»); префикс + суффикс + постфикс: младше - ОМЛАДШИТЬСЯ». («Ты как-то вдруг ОМЛАДШИЛАСЬ», т. е. стала казаться младше, моложе).

Достаточно разнообразен и круг наречий, образованных от прилагательных. Особенно любима детьми модель с формантом ПО- + -ОМУ/-ЕМУ. Чаще всего созданные детьми слова выражают сопоставление, сравнение с каким-то предметом: ПО-ЛОШАДИНОМУ- значит, как лошадь, ПО-МАГАЗИННОМУ — как в магазине: «Надо рубашку сложить ПО-МАГАЗИННОМУ».

Особенно часто в роли производящего слова выступают существительные. От них образуются другие существительные, прилагательные, глаголы. Число производных существительных, образованных суффиксальным путем, так велико, что с трудом поддается учету. Выделяются две основные группы таких существительных. Первую составляют существительные с общим значением «предмет, имеющий отношение к другому предмету». Тот, кто водит поезд, именуется ПОЕЗДНИКОМ, самолет — САМОЛЕТНИКОМ. Пальто шьет ПАЛЬТОВНИК, колбасу любит КОЛБАСНИК, а крабов — КРАБНИК; тот, кто любит свою бабушку, -БАБУШНИК; та, у которой болит живот, -ЖИВОТНИЦА. Связь с предметом, избранным в качестве производящего слова, может носить весьма причудливый характер: «Если я упаду в лужу, то буду ЛУЖНИК»; «ЯВЕТНИК — по веткам лазить люблю». В данной группе слов используется большое число разнообразных суффиксов.

Вторую группу составляют существительные с так называемым модификационным значением. Среди них выделяется обширная группа родовых коррелятов. Заслуживают особого внимания существительные со значением невзрослости. Соответствующие номинации в нормативном языке могут отсутствовать (РЫБЕНОК, ЗМЕЕНОК, СТРЕКОЗЕНОК); могут быть представлены супплетивными образованиями (СОБАЧОНОК - щенок, ЛОШАДЕНОК - жеребенок, СВИНЕНОК — поросенок}; могут отличаться от детских слов наличием чередований (ВЕРБЛЮДЕНОК — верблюжонок). Дети образуют подобные производные от любых одушевленных существительных. Так, у Мадонны обнаруживается МАДОНЕНОК, а у бабы Яги - БАЯЖОНОК.

Забавная особенность детской речи — круг производящих может быть расширенным настолько, что в нем оказываются и неодушевленные предметы. Значение невзрослости при этом деформируется в значение уменьшительности. Не исключено, впрочем, что здесь играет роль и то обстоятельство, что дети до определенного времени плохо разграничивают живое и неживое, одушевленное и неодушевленное.

Прилагательные, образованные от существительных, объединены общим значением «признак, имеющий отношение к данному предмету». С легкостью образуются притяжательные прилагательные с помощью суффиксов -ОВ и -ИН. Прилагательные с -ИНследует признать первыми производными словами, употребляемыми детьми, по этой же модели возникают первые словообразовательные инновации, которые свидетельствуют об осознании данной словообразовательной модели. Практически любой ребенок двухлетнего возраста может в случае необходимости сконструировать нужное слово от любого нарицательного или собственного имени. Это

обусловлено как ясностью словообразовательного значения, так и формальной простотой модели: ударение неподвижно, чередований нет, граница между основой и суффиксом четко осознается. Прилагательных с -ИН чрезвычайно много в речевой продукции ребенка: «Эта ручка ОБЕЗЬЯНКИНА?»; «Селезень ~ УТИН ПАПА?» Встречаются и образования с суффиксом -ОВ: «Коза — КОЗЛЕНОЧКОВА мама», «ВОЛКОВЫуши!» и т. п.

Интересной особенностью детской речи является то, что прилагательные с данными суффиксами образуются и от неодушевленных существительных, что строго запрещено языковой нормой. В этом случае их значение перестает быть собственно притяжательным: ТРОЛЛЕЙБУСОВЫ КОЛЕСА (колеса троллейбуса), МОРЖОВА ОХОТА (охота на моржей), МАШИНИНО КОЛЕСО (колесо машины), КНИЖКИНА ДЕВОЧКА (девочка из книжки), ЕЛКИНА ИРУШКА (игрушка для елки), ВОДКИНА БУТЫЛКА (бутылка из-под водки). Прилагательные с суффиксом -Я, образованные от существительных, по количеству случаев и разнообразию частных значений занимают первое место в ряду словообразовательных инноваций. Приведем лишь некоторые примеры: ШИШЕЧНЫЙ ЛЕСОВИЧОК (сделанный из шишки), ПАЛО ЧНЫЙ КАРАНДАШ (сделанный из палки, т. е. из дерева); РОТНЫЙ НОС (являющийся одновременно ртом): «У страуса нос РОТНЫЙ! Когда откроет -это рот, а когда закроет — нос!»; КАЧЕЛЬНАЯ ПАЛКА (палка от качелей), ЖИВОТНЫЕ КАПЛИ (капли, помогающие при болях в животе), УДАВНАЯ БАБУШКА (бабушка удава), КАШНАЯ ЛОЖКА (ложка для каши), ПОЛЬНОЕБОЛОТО (болото в поле), ДОМНОЕ ПЛАТЬЕ (платье для дома); ДЕТИШНЫЙГОЛОС (голос, предназначенный для общения с детьми): «УЛитвинова ДЕТИШНЫЙ голос» и т. п. Ситуации использования подобных прилагательных поистине неисчислимы. Так, пятилетний мальчик, которого просили прочитать гостям стихи, ответил, что он сегодня НЕ СТИХНЫЙ, что может быть понято как «не расположенный к чтению стихов». Вода, получившаяся после таяния льда, была названа ЛЕДНОЙ, ветка с большим количеством шишек — ШИШЕЧНОЙ и т. п. ШИШЕЧНЫМ был назван и лесовичок, сделанный из шишки. И здесь прослеживается все та же отмеченная нами основная закономерность усвоения языка ребенком: в своей речевой деятельности он использует сначала самые общие правила и лишь во вторую очередь — частные. Все детские словообразовательные инновации являются разрешенными с точки зрения системы: в них реализуется главная, системная функция словообразовательной модели без учета ограничений, налагаемых на уровне языковой нормы, представленной в виде более узких, частных значений.

Среди образованных детьми префиксально-суффиксальных прилагательных, бесспорно, лидируют слова со значением «лишенный того, что названо производящим существительным». В качестве форманта выступает БЕЗ- в сочетании с суффиксами -//или -ОВ/'-ЕВ: БЕСПАЛЬЦЕВАЯ ПЕРЧАТКА, БЕЗРЕБЯТНЫЕ ЛЮДИ, БЕСЩЕНЯЧНАЯ СОБАКА. При опоре на данную модель дети сконструировали свою, которую активно используют для создания слов. Мы имеем в виду антонимичную приведенной выше модель со значением «характеризующийся наличием того, что названо производящим словом». В нашей взрослой грамматике такая модель отсутствует, однако она вполне могла бы существовать — место для нее как бы зарезервировано в языковой системе. Дети необычайно тонко чувствуют эти глубинные возможности языка. Такие примеры особенно ценны для нас: они свидетельствуют о том, что ребенку нет необходимости опираться на какие бы то ни было конкретные образцы - достаточно осознания глубинного разрешающего правила. Так, лодка, имеющая весла, была названа СВЕСЛОВОЙ, девочка, изображенная на рисунке с большим ухом, именуется СУХАЯ ДЕВОЧКА (ударение на первом слоге, а суффикс здесь нулевой, такой же, как в прилагательном безухий).

Любая словообразовательная модель, используемая ребенком, срабатывает в двух направлениях, т.е. служит и для конструирования слов, и для расшифровки их значений. Такой же моделью руководствовался ребенок, который понял выражение скотный двор как двор с котом.

Формант С-+-Н используется и в другой модели, отличной по значению от предыдущей. «Эти снежинки СНЕБНЫЕ?»; «Реки там ледяные, потому что СГОРНЫЕ» (о Кавказе). Вода, текущая по водосточным трубам, названа СКРЫШНОЙВОДОЙ. Эта модель также собственное изобретение детей, но осуществленное по подсказанным им правилам: предлог С используется в словообразовательной функции. При этом дети опираются на многочисленные случаи трансформации предлогов в приставки, например без ног — безногий, под водой — подводный и т. п. Принципиальная возможность такого использования предлогов заложена в системе языка, хотя на уровне нормы и не всегда получает реализацию. Приведем еще примеры использования предлогов в словообразовательной функции: «Прочитай мне ПРОЗВЕРИНУЮ книгу», «У вас есть жидкость ОТКОМАРНАЯ?», «Пуговица валяется ОТШУБНАЯ».

Многочисленна группа глаголов, образованных от существительных. Все они объединяются общим значением действия, имеющего отношение к предмету, названному производящим существительным. Эти глаголы образуются путем суффиксации: гармонь -

ГАРМОНИТЬ, весна — ВЕСНОВАТЬ (в значении «проводить где-нибудь весну»); префиксально-суффиксальным способом: грязь — НАГРЯЗИТЬ; суффиксально- постфиксальным способом: клубок — КЛУБОЧИТЬСЯ («Смотри, как котенок КЛУБОЧИТСЯ! Совсем как ежик»); префиксально-суффиксально-постфиксальным способом-бант - РАЗБАНТИТЬСЯ.

Особой продуктивностью отличается модель с суффиксом -Ц (-ТЬ). Частные словообразовательные значения могут быть весьма различными: «ВРА ТАРИТЬ у вас буду!»; «Я буду НОЖИТЬ мясо а ты - МЯСОРУБИТЬ»; «Он и давай КОЛОКОЛИТЬ» (звонить в колокол). Весьма часто дети используют данные глаголы в значении «функционировать как полагается данному предмету»: «Пистолет хорошо ПИСТОЛЕТИТ?» Родители были поставлены в тупик вопросом ребенка: «А как «нива» НИВИТ?».

Выберем из имеющегося у нас материала наиболее любопытные примеры того, как ребенок конструирует слова по созданным им самим моделям. Пятилетняя девочка изобрела забавный глагол ЗАЩЕКАТЬ, что означало поместить за щеки: «Я ЗАЩЕКАЛА свою карамельку». Модели с одновременным использованием приставки, суффикса и постфикса почти все являются самостоятельно созданными ребенком на основе комбинации других моделей. Пятилетняя девочка придумала игру — каждый день она представляет себя каким-нибудь зверем и называет это словом ПЕРЕЗВЕРИВАТЬСЯ. Детские глаголы помогают весьма экономным и выразительным способом описать сложные ситуации: «Я уже ВЫПАЛЬТИЛАСЬ и РАЗГАЛОШИЛАСЬ», — сообщает маленькая девочка. Насколько это более емко, чем Я уже сняла пальто и галоши.

«ДЕТСКАЯ ЭТИМОЛОГИЯ»

> Ребенок бессознательно требует, чтобы в звуке был смысл, чтобы в слове был живой, осознаваемый образ, а если этого нет, ребенок сам придаст непонятному слову желательные образ и смысл.
>
> К. Чуковский

Явление, которое мы называем «детской этимологией», коренным образом отличается от конструирования нового слова. Ребенок не создает новой языковой единицы — нового слова с новым значением, а лишь перестраивает звучание существующего слова, модифицирует его звуковую оболочку, сохраняя имеющееся значение. Мы легко узнаем в МАЗЕЛИНЕ вазелин, а в ЛАМПАЖУРЕ абажур-

Явление детской этимологии иногда фиксируется в речи самых маленьких детей. Так, мальчик двух лет говорил вместо бык - МЫК, а когда его поправляли, сердился и произносил: «МУ-У», доказывая таким образом предпочтительность своего варианта звуковой оболочки слова. Ребенок был так мал, что не мог еще рассуждать по данному поводу, и мычание было его единственным аргументом.

Дети старшего возраста сознательно аргументируют свой выбор, приводя разнообразные доказательства. Многие из них обнаруживают недюжинные лингвистические способности. Четырех-пятилетние лингвисты пытаются уверить взрослых, что надо говорить не перчатки, а ПАЛЬЧАТАКИ (в самом деле, слово перст, послужившее основой слова перчатки, давно уже нашим языком утрачено), корова не бодает, а РОГАЕТи т. п. Многие дети независимо друг от друга производят одинаковые модификации слов и задают сходные вопросы взрослым.

Причины подобных модификаций — не только свойственная детям любознательность, а прежде всего стремление к систематизации языковых фактов, облегчающей их усвоение и запоминание. Без подобной систематизации усвоение языковых единиц превратилось бы в мучительный и чисто механический процесс. Слово, получившее формальную и семантическую соотнесенность с усвоенным раньше словом, оказывается уже отчасти знакомым и легче запоминается.

Приведем некоторые наиболее распространенные модификации

Взрослые говорят:	Ребенок говорит:
абажур	лампажур
автомобиль	автовозиль
автобус	катобус
Аничков мост	Анечкин мост
аптека	рецептека
баллон (газовый)	газон
бездельник	неделъник
бинокль	киноколъ
бормашина	больмашина
брусника	красника
будильник	гудилъник
бык	мык
вагон	догон
вазелин	мазелин
валерьянка	болерьянка
ватрушка	творушка
верблюд	горблюд
велосипедист	колесист

вентилятор	вертилятор
вертолет	винтолет
весло	гребло, везло (Дайте мне ВЕЗЛА, я буду вас везти.) гребесло
винительный (падеж)	обвинительный (падеж)
вкладыш (картинка под фантиком жевательной резинки)	складыш
вратарь	воротаръ
вулкан	гулкан
вытрезвитель	отрезвителъ
гладиолус	радиолус
гребешок	причешок
грейпфрут	гриб-фрукт, грейп-фрукт
грузовая (машина)	кузовая (машина)
диетическая (колбаса)	детическая (колбаса)
	— Дай мне копченой колбасы! - Тебе нельзя, живот заболит! - Ну дай тогда ДЕТИЧЕСКОЙ! - Какой? - Де-ти-че-ской! Которую де тям дают.
дихлофос	дохлофос
дракон	дракун (ОНДЕРЕТСЯ СО ВСЕМИ!) дрожь (барабанная)
дробь (барабанная)	прижилитъ (Я боялась, что ты
зажилить	ПРИЖИЛИШЬ мой рубль!) заучник зверопарк
заочник	попадня (ВПОПАДНЮ, смотри
зоопарк	не попади!) папонки шапишон
западня	плечицы кашлюш полгодки (Ты неправильно гово-
запонки	ришь. Надо говорить ПОЛГОДКИ,
капюшон	потому то я ношу их полгода, а
ключицы	потом ониДЫРЯТСЯ.)
коклюш	
колготки	

комфорка (газовая)	карябать газонка
(некрасиво писать)	корявать
крыжовник	кубинец кружовник губинец (И правда, какие тол-
кузов	стые у него ГУБЫ!) грузов,
лакированные туфли (белого цвета)	пузов молокированные туфли
лейкопластырь	клейкопластыръ
линейка	длинейка плешай
лишай	копатка
лопатка	волосины, ослины, носины
лосины	мухоморье мазюк
лукоморье	монтерный (волк)
мазут	бел
матерый (волк)	мутелъ (Вон как там МУТНО,
мел	ничего не видно.) колоток
метель	ремонтер копыга мятый (чай) накривень ногтицы, режницы
молоток	отгрызок духолон, духон
монтер	одевало
мотыга	одушанчик, обдуванчик
мятный (чай)	обжог
набекрень	окопант (ОКОПАНТЫ все
ножницы	сидели в своих окопах.)
огрызок	ободрация
одеколон	отпустить (письмо)
одеяло	отколок
одуванчик	иссюда (Возьми книжку
ожог	ИССЮДА!) ucmyda
оккупант	нашейник колач (По радио говорят: «Гит-
операция	леровские палачи», а надо —
опустить (письмо)	КОЛА ЧИ, ведь они же
осколок	отсюда убивают, колотят людей.)
оттуда	
ошейник	
палач	

палисадник	полусадик
паутина	паукина
перчатка	палъчатка
пиала	пивала
пижама	пиджама (Став взрослой, девочка объяснила, что это слово в ее сознании как-то было связано с ПИДЖАКОМ)
пищевод	пищепад (Пища изо рта подает В ПИЩЕПАД.)
пластилин	лепин
плед (клетчатый)	клет
пограничник	нараничник
подлизываться	прилизываться
подоить	подавить
позавчера	послевчера
помада	помаза
помпон (на шапке)	шампон
поперхнуться	подперхнутъся
пощечина	подщечина
перекаться	перерекатъся
прививка	приливка (Мне делали всякие ПРИЛИВКИ, когда я маленькая была.)
пролив	перелив (Рисует: «А тут будет такой ПЕРЕЛИВ]»)
пружина	кружина
пылесос	колесос, чистосос
радиация	радиакция
радиола	иградиола
раскладушка	распадушка
резинка	стеринка
репчатый	крепчатый
рубанок	струганок
рычаг	ручаг
самокат	стрекотат
санки	самки (Сами едут с горы.)
сварливый	сверливый (Какая ты СВЕРЛИВАЯ! Как сверло!)
свирепый	зверепый (Как зверь!)
сенокосилка	сенокусилка (А покажите, как она сено КУСАЕТ?)

скрипичный (ключ)	кирпичный (ключ) плюни сцеплер
слюни	дыракан часикать толпучка
степлер	автоматный (сок) этажер топтутар
таракан	трубдиспансер увраче пригробить
тикать (о часах)	Гудельный парк вкол вошист
толкучка	бескультура (У нас сегодня БЕСКУЛЬТУРА была. Мы бегали, толкались, БЕСКУЛЬТУРНЫМИ становились.) свисташки
томатный (сок)	
торшер	
тротуар	щекотатия (При первом посещении фотографии ребенка пощекотали, чтобы он рассмеялся. С тех пор по-другому фотографию не называл.) хворка конъкей конъкеист
фисташки	
фотография	
угробить	
Улельный (парк)	хрустский (Какое ты ХРУСТ-СКОЕ созданье!) петушка (Будем петь ПЕТУШКИ?)
хлорка	
хоккей	шкафматы (на шкафу стоят) шкафанер
хоккеист	экскопатор (он же копает) укутанец (на картинке)
хрупкий	
частушка	
шахматы	
шифоньер	
экскаватор	
якут	

слов по типу «детской этимологии». Модифицируя звуковую оболочку, дети восстанавливают реальную внутреннюю форму слова, которая уже перестала осознаваться современными людьми, и обнаруживают таким образом реальную этимологию слов, затемненную чередованиями звуков, фонетичес-

кими или семантическими процессами. Так, слово одеяло исторически соотносится с глаголом одеваться (одеяние), вратарь — со старославянским корнем ВРАТ; весло с глаголом везти.

Кроме модификации корня слова имеет место и модификация приставок, которая, не изменяя значения слова, приводит к большей степени его мотивированности. Такие факты встречаются и в речи взрослых: ПОДСКОЛЬЗНУТЬСЯ вместо поскользнуться, осколок и ОТКОЛОК, пограничиник и НАГРАНИЧНИК, подорожник и ОКОЛОДОРОЖНИК.

РАСШИРЕНИЕ И СУЖЕНИЕ ЗНАЧЕНИЙ СЛОВ

Почти любое явление может быть обозначено с помощью нескольких по крайней мере слов, различающихся степенью обобщенности. Различие в степени обобщенности можно определять по тому, какое число денотатов, т. е. реальных предметов, в состоянии вместить то или иное слово. Так, слово растение обладает большей обобщающей силой, чем дерево, но слово дерево значительно превосходит в этом отношении слова клен и береза. Крайней точкой конкретизации являются имена собственные как обозначения единичных, уникальных предметов.

Словом закрепляются мыслительные процессы, связанные с обобщением явлений, причем степень обобщенности может быть разной. Иерархически организованная система лексических единиц отражает существующую в природе типологию реалий:

растение

дерево кустарник

хвойное лиственное

^ * tf "•

дуо тополь ясень липа

Мы вводим ребенка в мир слов, не всегда осознавая, что предъявляемое слово — лишь один из возможных знаков. Ребенку предстоит самому сориентироваться в этой иерархии и понять, насколько широк круг денотатов, на которых он может распространить это слово.

Иногда полагают, что в качестве первых слов, базовых для ребенка, выступают слова более низкой степени обобщенности, а затем (часто с сознательной помощью взрослых) появляются слова и более высокой степени обобщенности. Например, ребенок уже знает слова яблоко, слива, банан, а ему сообщают, что все это вместе называют фруктами.

Однако так бывает далеко не всегда. Так, слово яблоко действительно усваивается раньше, чем слово фрукты, слово морковка — раньше, чем слово овощ, а слово зайчик — раньше, чем слово животное. В то же время слово птичка ребенок узнает и начинает активно использовать раньше, чем синичка и воробей, дерево - раньше, чем сосна и дуб. Степень обобщенности и необходимость детализации определяются прежде всего факторами прагматическими, а именно тем, какая степень точности необходима для предметно-практической деятельности ребенка. Несомненно, что для него существеннее различать яблоки, бананы и сливы, чем сосны, дубы и ясени (можно без труда найти и взрослых, которые не отличают ясеня от вяза). Здесь достаточно сильны индивидуальные различия детей. Например, Антон Г. очень рано по сравнению со сверстниками усвоил слово обувь (в двухлетнем возрасте называл ее О) - раньше, чем разновидности названия обуви, потому что строгая мама приучила его, входя в квартиру, менять обувь. И это стало привычным, каждодневным ритуалом, сопровождаемым словами матери: «Обувь, давай снимем обувь. Принеси-ка мне мою обувь». Варьирование слов (то ботинки, то туфли, то тапки) создавало предпосылки для обобщения.

Какие же наиболее распространенные ошибки ребенка в процессе усвоения лексических единиц?

Одна из самых распространенных ошибок — расширение сферы использования слова, т.е. распространение его на больший, чем нужно, круг денотатов. В индивидуальном лексиконе ребенка семантическая структура слова несколько обеднена по сравнению с тем, какой она является в языке. Это касается как производных, так и непроизводных слов. В первом случае имеет место «нечувствительность» к морфемной (словообразовательной) структуре слова, которая содержит указание на определенные дифференциальные признаки, входящие в семантическую структуру слова. Так, посолить употребляют не в значении «вносить соль в какое-нибудь кушанье, посыпать солью», а в значении «посыпать каким-либо сыпучим веществом». Часто слышатся просьбы: «ПОСОЛИ САХАРОМ», «ПОСОЛИПЕСОЧКОМ». Даже просьба «ПОСОЛИ СОЛЬЮ» свидетельствует о расширении сферы референции глагола посолить — объект и инструмент действия (соль) исключен ребенком из смысловой структуры глагола, хотя должен там находиться.

Аналогичные примеры расширения сферы референции слова: «НАСОРИмне луку»; «РАЗГРЫЗИ мне зернышки молотком»; «Мы эту выкройку ПРИКЛЕИЛИ булавками»; «Какмедведь МЯУЧИТ?». Слово мяукать использовано в расширенном значении — «изда-

вать звуки (любые), характерные для животного»; конкретное значение «мяу» оказалось неучтенным.

Много забавных недоразумений связано с использованием сложных слов. Иногда ребенок удовлетворяется расшифровкой одног из корней, не учитывая другого. Отсюда рассуждения о КРИВОНОГИХ РУКАХ, ТОЛСТОПУЗОЙ ГОЛОВЕ и т.п.

Расширение референции слова, при котором не учитываете* одна или несколько дифференциальных сем, характерно и для большого числа непроизводных слов. Ребенок не учитывает ограничений, налагаемых на сочетаемость слов с другими словами. На основании анализа речи взрослых ребенок делает заключение о возможностях того или иного употребления слов, но границы этих возможностей ему предстоит определить самостоятельно, поскольку никто не демонстрирует ему неправильных случаев словоупотребления, сопровождаемых оценкой «так говорить нельзя». В работах зарубежных специалистов это именуется «проблемой отсутствия свидетельств об отрицательном употреблении». Например, ребенок неоднократно слышал слово шофер в ситуациях, где реч! шла о разных автомобилях, но если ему не встречалось другое слово в разговорах о поездах, трамваях и троллейбусах, то он вполне может соотнести с ними слово шофер. Чувство нормы (языковое чутье) складывается отнюдь не сразу. Для этого необходим достаточный объем речевого материала в соединении со способностью и склонностью к его неосознанному анализу. Вернемся, однако, к слову шофер. Дети часто используют его не в нормативном значении «водитель автомобиля», а в значении просто «водитель» (любого транспортного средства), отсюда возможность расширенного использования. Шофер оказывается у трамвая, троллейбуса, электрички и даже у повозки с лошадью: «Смотри: ШОФЕР лошадь погоняет, а она не едет».

Во многих случаях, когда не учитываются дифференциальные признаки, входящие в семантическую структуру слова, она становится равной семантической структуре слова-гиперонима и смещается на одну ступеньку вверх в иерархии слов. Так, многие дети называют любую монету КОПЕЙКОЙ, любой металл - ЖЕЛЕЗОМ. Нелли Н. в трехлетнем возрасте называла любую обувь сапогами, любое первое блюдо — супом. « Что у нас сегодня НА СУП? Куриный бульон?»; «Смотри, какая РОЗА на подсолнухе выросла», — говорит Тоня (3 г.). Слово РОЗА употребляется в значении «цветок вообще, любой цветок», т. е. остается одна родовая сема. Распространенная ошибка всех детенышей называют одинаково, т. е. какое-нибудь одно слово занимает позицию гиперонима: «У этого жука скоро будут ПТЕНЦЫ!»,

«Под кроватью живут мышкины ПТЕНЧИКИ»; «Плывет уточка, и с ней- ЩЕНКИ».

Один день недели может обозначать любой день: «Какой сегодня ПОНЕДЕЛЬНИК: суббота или воскресенье?» Слово воскресенье часто используется детьми расширительно — в значении «выходной день»: «У тебя ВОСКРЕСЕНЬЕ в субботу будет?» Расширительно используется многими детьми и слово шелуха. Оно может обозначать оболочку любого вида: «Вот ШЕЛУХА от куриного яйца» (вместо скорлупа), «Свари сосиски в ШЕЛУХЕ» (в полиэтиленовой оболочке), «Мандарин съела, а ШЕЛУХА в кармане» (вместо кожура).

Такие процессы соотносятся не только с существительными, но и с любой частью речи. Глагол включить многие дети используют в расширительном значении «сделать так, чтобы нечто начало функционировать»: «ВКЛЮЧИ ЗОНТИК», «ВКЛЮЧИ РУЧКУ», «ВКЛЮЧИ СПИЧКУ». Почти все дети путают в определенном возрасте слова писать и рисовать (вместе с приставочными производными). Глаголы чинить и починить употребляются в расширенном значении «вернуть исходное состояние, позволяющее нормально функционировать». Взрослые, употребляя этот глагол, имеют в виду лишь неодушевленные предметы. Дети этого ограничения не знают: «Почему доктор так долго ЧИНИТ маму?»; «Меня в больнице доктор починит». Во взрослом языке всегда есть ограничения в сочетаемости понятий: о птицах мы говорим стая, о коровах — стадо, о цветах — букет, о людях — толпа и т. п. Однако эти ограничения усваиваются ребенком не сразу. Поэтому в речи детей можно услышать о «СТАДАХ БАБОЧЕК», «ТОЛПЕ БАНАНОВ», «СТАЕ МЫЛЬНЫХ ПУЗЫРЕЙ» и т. п.

Наряду с расширением сферы референции слова встречается и сужение. Возможно, случаев такого рода не меньше, но они с трудом поддаются регистрации, так как относятся к сфере перцептивной, а не продуктивной речи. Они обнаруживаются при противопоставлениях: «Это не для ЛЮДЕЙ, а для детей!» - заявляет пятилетний мальчик, не одобряя папиного намерения покататься на детских каруселях. Семантическая структура слова человек/люди приобрела новый окказиональный компонент значения, связанный с ограничением в возрасте. «Я просила у тебя яичницу, а ты ГЛАЗУНЬЮ сделала\» — говорит девочка, из чего становится ясно, что значение слова яичница в языковом сознании ребенка сужено — слово яичница понимается как кушанье из разболтанных яиц. «К нам такая красивая тетя приходила: ВОЛОС нет, одни кудри!» Слово волосы также стало беднее по значению — предполагается, что они должны быть непременно прямыми, не вьющимися.

СЛОВЕСНЫЕ ЗАМЕНЫ

Употребление одного слова вместо другого — явление, хорошо нам знакомое. Оно встречается и в речи взрослых, особенно в тех ситуациях, когда они чем-нибудь взволнованы или очень спешат и не могут сосредоточиться. Природа этого явления изучена пока недостаточно. Ясно, что тут срабатывают некоторые психологические, точнее, нейропсихологические механизмы. Наша вербальная память организована сложным образом: между словами устанавливаются некие достаточно устойчивые связи, вследствие которых одно слово как бы тянет за собой другое. Вместо требуемого в соответствии с коммуникативным замыслом слова (особенно когда нет времени на размышление) «выскакивает» какое-то другое, но тем не менее вовсе не случайное, а связанное тем или иным образом с тем словом, которое «вертелось на языке». Иногда взрослые люди признаются в том, что есть пары слов, которые они могут спутать, если недостаточно себя контролируют, при том, что они хорошо осведомлены о различиях между ними. Так, одна из моих знакомых в быстрой речи может употребить слово парикмахерская вместо слова фотография, что, очевидно, объясняется некоторыми сугубо индивидуальными словесными ассоциациями. Это явление хорошо знакомо специалистам в области патологии речи и носит название вербальной парафазии.

В речи детей это явление распространено шире, поскольку у ребенка менее стабильный и звуковой, и семантический облик слов. Слова не приобрели достаточной устойчивости ни в том ни в другом плане и потому чаще оказываются заменителями друг друга. Не до конца изучены специфика вербальной памяти в детском возрасте, а также способы организации так называемого внутреннего лексикона. Однако неоспорим факт, что дети чаще, чем взрослые, употребляют одно слово вместо другого.

В данном параграфе не рассматриваются случаи, когда причина неверного выбора слова заключается не в ассоциациях с другим словом, а в чем-то другом. Заменами лексических единиц мы называем только случаи прямого воздействия одной лексической единицы на другую, при этом можно точно выделить единицу вытесняющую и единицу вытесняемую. Существует несколько типов подобных замен, имеющих глубокие психологические причины, связанные с устройством вербальной памяти:

- замены паронимического характера (с внутренним подразделением на два подтипа с учетом наличия или отсутствия общего корня у заменяющего и заменяемого слова);
- замены антонимического характера;

- замены «тематического характера» (по типу «лошадиной фамилии»).

Замены паронимического характера. Неоднокоренные близкозвучащие слова принято называть парономазами: фарс — фарш, экскаватор — эскалатор. Близость звучания используют при создании каламбуров: «Моя пьеса не то фарс, не то фарш», - сказал А. П. Чехов о своем «Вишневом саде». Парономазы смешиваются в речи людей, недостаточно знакомых с языковыми нормами. В последнее время приходится слышать, как слово полюс употребляется вместо слово полис (страховой). В речи детей могут смешиваться слова, которые имеют мало общего в звучании. Так, четырехлетняя девочка путала слова пат и фен, которые по звучанию далеки — не имеют ни одного общего звука. Однако некоторые основания для сближения налицо: оба слово короткие, однослоговые, представляют собой сочетание согласный -- гласный -- согласный. Объединяет их и «иноземный» облик, а также отсутствие мотивированности, т. е. связи между значением и звуковым обликом слова.

Предстоит еще изучить как круг наиболее часто смешиваемых ребенком парономазов, так и степень их звуковой близости. Безусловно, играют роль тождество большей части звуков, составляющих слова, тождество или совпадение ритмо-мелодической структуры, в ряде случаев — совпадение начальной части слов, тождество гласного ударного слога и многое другое. Не исключено, что играют роль и причины семантического плана — недостаточная отчетливость сферы употребления слов, что создает условия для неуверенности ребенка, обнаруживаемой в его речевой деятельности.

Приведем некоторые примеры смешиваемых слов.

Нужно было сказать:	Ребенок сказал:
аптека	библиотека
ветеран	ветеринар
гладиатор	гладиолус
глоток	желток
десна	весна
двойняшки	дворняжки
погон	вагон
гроб	сугроб
сорняк	сырник
ботанический	металлический
кинооператор	император, пират
купе	кафе

пломба	клумба {«Мне на зуб поставили КЛУМБУ».)
сервировать	консервировать
инструкция	конструкция
фотограф	автограф
пудинг	пудель
шиповник	подшипник
лорнет	пинцет («Смотри, коза смотрит В ПИНЦЕТ!»)
гусыня	гусеница
букет	буфет
глазированный	газированный
утроба	трущоба («Он об этом знал еще в материнской ТРУЩОБЕ».)
торба	орбита
пюре	перо
амулет	омлет

Есть определенные закономерности, объясняющие вытеснение одного слова другим. Слова из «правого» списка, как правило, раньше входят в активный лексикон ребенка и чаще им используются в повседневной речи. Слова из «левого» списка еще не укоренились в сознании как следует.

Другой случай — смешение однокоренных близкозвучащих слов. Близость звучания не является случайной: она объясняется наличием общего корня.

Примеры таких смешений:

Нужно	Ребено
милостыня	милость
кожа	кожура («Язагорел, уже КОЖУРА облезла».)
колония	колонна («Его взяли и отправили в эту, где все преступники ... КОЛОННУ^.».
осмотр	просмотр («Мария Ефимовна сказала, что завтра будет ПРОСМОТР. Врачи придут».)

Подобные случаи не всегда легко отделить от словообразовательных и лексико-семантических инноваций, а также от модификаций по типу «детской этимологии». Если, например, ребенок сказал: «Не пойду к КОЖАНОМУ врачу», то как нам решить, с чем мы имеем дело, — с употреблением слова кожаный в окказиональном значении, для чего есть соответствующие предпосылки, с самостоятельным образованием слова по модели серебро — серебряный или же со смешением паронимов кожаный — кожный? Выбрать решение иногда затруднительно. Но следует смириться с тем, что в нашей области есть задачи, допускающие несколько решений, а есть и вовсе нерешаемые.

Смешение антонимов. Замечено, что дети многих поколений смешивают одни и те же пары слов-антонимов: вчера и завтра, еще 11 уже: «Я ЕЩЕ большой, могу сам ложкой есть!» — кричит трехлетний мальчик, явно имея в виду, что он уже большой. Можно предложить двоякое объяснение причин этого явления.

Антонимы, как известно, совпадают по большинству компонентов лексического значения и различны лишь по одному из компонентов, противоположному по смыслу аналогичному компоненту другого слова (завтра — день, непосредственно следующий заднем, включающим момент речи, и вчера — день, непосредственно предшествующий дню, включающему момент речи). Именно различие слов предшествующий — следующий может оказаться еще неусвоенным, вследствие чего антонимы на какое-то время у ребенка совпадают по значению, становятся своего рода временными синонимами. Возможно также, что ассоциативная связь между ними в языковом сознании так сильна, что одно слово как бы выскакивает (при условии ослабления контроля со стороны говорящего) вместо другого. Выяснить реальную причину такого словоупотребления можно было бы, если бы удалось проверить функционирование антонимов в перцептивной речи (если и там они смешиваются, значит, справедливо первое из предположений о механизме данного явления).

Смешение слов одной тематической группы. При этом обнаруживается ассоциативный механизм запоминания слов. «Яударила СОВОЧЕК», — плачет маленькая девочка. Оказывается, она упала на спину и ударила лопатку. Вторая просила, чтобы ей принесли из кухни СЫРОГО КЛОУНА. После расспросов выяснилось, что речь шла о петрушке. Очевидно, воспринимая слово лопатка, ребенок запомнил сам механизм переноса названия с одного понятия на другое (лопатка — «маленькая лопата» и «широкая треугольная кость в верхней части спины»), а затем подменил одно слово другим из той же тематической группы. Аналогичный сбой произошел и со словом петрушка. Первоклассница сообщила родителям, что ей задали изобразить ИСПОРЧЕННУЮ ЛИНИЮ. Оказалось, что речь шла о ломаной линии.

Таким же образом могут запоминаться и части слов. Так, ребенок, который объявил, что слышал по радио ПЕСНЮ КУВШИНИ, явно перепутал кувшин с графином (речь шла об арии старой графини). Затем звуковой образ слова был утрачен, вернее, подменен другим, но сохранилась ритмо-мелодическая структура слова, в которую и был вставлен чужой корень.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПРОИЗВОДНЫХ СЛОВ

Производное слово отличается от непроизводного тем, что оно связано по форме и смыслу с другим словом современного языка, которое по отношению к нему является производящим. Формальная выводимость производного слова заключается в том, что его основа равняется основе производящего слова с присоединенным к ней формантом (морфемой или сочетанием морфем), а семантическая выводимость состоит в том, что значение производного слова вбирает в себя значение слова, от которого оно произведено. Последнее проявляется в том, что производное слово может быть объяснено через производящее. Это дает возможность, опираясь на морфемную структуру слова, определить (хотя бы в самых общих чертах, а иногда и совершенно точно) его значение: «Ключом к семантическому прочтению и истолкованию любого производного слова оказывается в конечном счете его поверхностная морфологическая структура» (Кубрякова, 1981, с. 19). Если слово употреблено в определенном контексте, то он играет подсказывающую роль, которая тем существеннее, чем менее информативна морфемная структура. Без контекста морфемная структура становится единственной опорой для определения значения. Нарукавник — это что-то, помещающееся на рукаве. А как именно оно выглядит и какую функцию выполняет, по морфемной структуре определить невозможно. В сущности, нарукавником могла бы называться и повязка дежурного на рукаве. Бездомный — лишенный дома. Значение слова «прочитывается» с помощью имеющихся в языке словообразовательных моделей при опоре на аналогии, относящиеся к сфере языкового сознания индивида. Языковой опыт говорит нам, что слово намордник относится к слову морда и в формальном, и в семантическом отношении точно так же, как слово нагрудник — к слову грудь, а слово нарукавник — к слову рукав. Словообразовательная модель характеризуется одним формантом (сочетанием префикса НА- с суффиксом -НИК) и постоянством словообразовательного значения, которое можно сформулировать как «нечто, располагающееся поверх того, что названо производящим словом».

Затрудняет процесс определения семантики незнакомого слова наличие уникальных формантов. В таких случаях нет возможности провести какие бы то ни было аналогии, опираясь на словообразовательный механизм современного языка. Сравним, например, уникальные словообразовательные пары коза — козел или король - королева. Ни суффикс -ЕЛ, ни суффикс -ЕВ не встречаются в морфемной структуре других слов. Эти слова, правда, широкоупотребительные, и их не приходится разгадывать, однако в каких-нибудь других случаях уникальность форманта может оказаться существенным препятствием для понимания слова.

Некоторые слова, образованные, казалось бы, по регулярным словообразовательным моделям, отклоняются от того значения, которое предписывается их морфемной структурой. Производные слова, которые могут интерпретироваться с помощью продемонстрированного механизма аналогий, без труда прочитываются детьми. Однако когда есть расхождения между семантической и формальной структурой производного слова, «прочтение» может быть ошибочным или не совсем точным.

Так, один мальчик понял слово накомарник как «что-то надеваемое на комара» и после долгого размышления предположил, что это «наверно, САЧОК ТАКОЙ СПЕЦИАЛЬНЫЙ, ЧТОБЫ КОМАРОВ ЛОВИТЬ». Когда ему объяснили смысл этого слова (сетка, которую надевают на голову для защиты от комаров), он был очень удивлен и предложил переименовать его в ОТКОМАРНИК. Слово растительный по форме соотносится с глаголом расти, а по смыслу — с существительным растение (растительное масло — масло, приготовленное из растений). Ребенок же, опираясь на аналогии типа наблюдать — наблюдательный,развлекать —развлекательный, трактует его как «помогающий расти». Четырехлетний мальчик ел хлеб, макая его в растительное масло, и на вопрос, зачем он это делает, ответил: «Хочу скорее вырасти».

Ребенок постоянно исходит из предположения (вполне разумного и основанного на знаковой концепции языка), что должна существовать симметрия формальной и семантической структур слова. Практически всем словам (за редкими исключениями), которые конструируются самими детьми, такая симметрия действительно свойственна.

Чтобы понять значение производного слова, необходимо, опираясь на его формальную структуру, определить производящее, выбор которого обусловлен выбором мотивирующего признака, положенного в основу номинации, т. е. необходимо осознать, что подснежник связан со снегом, молочница — с молоком, а паровоз -сразу и с паром, и с перевозками. Предстоит, кроме того, опираясь

на соответствующую словообразовательную модель (или, при отсутствии таковой, на единичный образец), уяснить, каков вклад, вносимый в общую семантику слова формантом. Слова подснежник, снежинка, снежок, Снегурочка имеют общее производящее, но различаются по своим значениям.

Во многих случаях необходимо определить смысловое наращение при образовании слова. Наращения часто целиком относятся к языковой норме и определяются лишь традицией, поэтому усваиваются поштучно, списком. Однотипны по семантике производящего слова и совпадающие по словообразовательной структуре, т. е. построенные по одной модели, слова утренник, вечерник, дневник, ночник. Не зная реальных контекстов употребления этих слов, по одной их морфемной структуре нельзя определить, что в первом случае мы имеем дело с развлекательным мероприятием, происходящим в утренние часы, во втором — со студентом, обучающимся вечером, в третьем — с тетрадью, в которую записывают события каждого дня, в последнем — с маленькой лампочкой, включаемой обычно ночью. Положение осложняется тем, что многие словообразовательные модели располагают целой системой частных значений, уяснить которые вне контекста не всегда возможно. Так, отглагольные существительные с суффиксом -ТЕЛЬ могут иметь значение деятеля (учитель), инструмента, приспособления для действия (выпрямитель), места (вытрезвитель) и т. п. Многие неточности интерпретации объясняются тем, что, верно понимая общее словообразовательное значение, закрепленное за конкретной моделью, ребенок приписывает производящему слову не то частное значение, которое было реализовано. Часто неверная интерпретация связана с неосведомленностью относительно семантических «надбавок» в значении слова сверх того, что дано словообразовательной моделью:

При интерпретации языковых фактов, как и при их конструировании, срабатывает механизм аналогий, но глубина аналогии может быть различной — иногда достаточно единичного образца («ОСЕЛ — это, наверно, муж осы?», по аналогии коза — козел). Воздействие конкретного образца отчетливо видно и когда соответствующая модель отсутствует. Если модель имеется, то можно предположить, что в сознании ребенка сформировано соответствующее словообразовательное правило. При этом нельзя исключить и воздействие конкретного образца как стимулятора словообразовательного или интерпретационного процесса.

Зафиксированы удивительные случаи (подобные явления отмечены и в словообразовательных процессах), когда ребенок опирается на словообразовательные модели, сконструированные им самостоятельно, — в языке на уровне языковой нормы их нет, хотя их возможность предусмотрена языковой системой (их можно условно назвать сверхмоделями). Так, именно прочтением семантики слова в соответствии со сверхмоделями можно объяснить следующие случаи: «Исключительный суп — его, что же, из КЛЮЧА сварили?»-', «Искусственный — значит, сделанный из КУСТА»', «Всадник — это кто работает В САДУ» (как, например, подводник — под водой). В любом случае при интерпретации слова устанавливаются ассоциации, основанные на аналогии. Можно ли упрекнуть в нелогичности ребенка, решившего, что «спец — это тот, кто много спит» (пример К. И. Чуковского: «Дядя Филя спец — значит спит много»)? Если тот, кто лжет, именуется лжецом, тот, кто жнет — жнецом, то почему бы не называться СПЕЦОМ человеку, любящему поспать?

К подобным ассоциациям любят прибегать и взрослые, только в их речи это сознательная словесная игра. Большое число шутливых интерпретаций, основанных на неверных, но вполне логичных с точки зрения системы языка ассоциациях, приведено в книгах Б.Ю.-Нормана: волнушка — мелодрама, дантист — специалист по Данте и т. п. Некоторые из них совпадают с аналогиями, выявленными в речи детей: ПРИВРАТНИК — любитель приврать, БАРАНКА - жена барана, ЗАКЛЮЧАТЬ —- запирать ключом. Примеры совпадений лишний раз свидетельствуют о том, что в основе детских инноваций лежат те же механизмы, что и в основе речевого творчества взрослых, только у взрослых оно связано с установкой на комический эффект, а у ребенка носит чаще всего бессознательный характер. Основной ассоциацией ребенка является ассоциация по корню, при этом зачастую часть слова, осмысливаемая как формант, в расчет вообще не принимается. Приведем еще примеры поисков значения слова: ПЛЕНУМ — это значит в плен кого-то взяли, АГРЕССОР — он, значит, по голове кого-нибудь огрел. Четырехлетний мальчик, увидев флажок на грузовике, спросил, что этот флажок обозначает. Ему ответили, что этот дядя — ПЕРЕДОВИК, на что последовало замечание: «Многих, значит, ПЕРЕДАВИЛ».

Совпадение формальной и семантической структуры производного слова способствует установлению нужных ассоциаций и, следовательно, верной интерпретации значения производного слова. В противном случае ребенку трудно установить связь между производным и производящим словом, что приводит иногда к ложным ассоциациям: «Тут шиповник как ЗАШИПИТ.» Усечение конечного согласного в слове Польша при образовании от него существительного поляк затрудняет восприятие последнего: «Поляки — они, наверно, В ПОЛЕ живут?» Важнейшим обстоятельством, объясняющим неверное или неточное осмысление производных слов деть-

ми, является свойственная ряду производных слов асимметрия формальной и смысловой структуры (несовпадение формальной и семантической производности).

В языке постоянно происходят изменения, вследствие которых семантическая производность слова утрачивается или ослабляется, при том что формальная связь остается отчетливой. Опираясь на формальную структуру слова, исходя из однотипных аналогий, ребенок реконструирует исходное значение слова, восстанавливает его прежнюю смысловую структуру.

Пятилетняя девочка спрашивает у бабушки, почему у ее дедушки — инвалида войны — только одна нога. Услышав ответ: «5 дедушку на фронте фашисты стреляли», она немедленно задает вопрос: «А кто же им СТРЕЛЫ дал?» Глагол стрелять и в самом деле имел первоначальное значение «выпускать стрелы (из лука)», однако оно уже давно утрачено. Четырехлетний мальчик не одобрил фразы взрослого: «Возьмем удочки напрокат» — «Это велосипеды можно взять НАПРОКАТ, а удочки берут НА ЛОВ». Расширение семантики слова напрокат ребенку не может быть известно. Аналогичный случай со словом напрокат в речи другого ребенка: «Возьмем НАПРОКАТ стиральную машину (об этом велись разговоры в доме) и поедем на ней к бабушке». И здесь исконное, этимологическое значение слова напрокат проявляется со всей определенностью. Утрачена в современном языке смысловая связь между словами трава и отравить (хотя первоначально они составляли словообразовательную пару). Женя Гвоздев ее восстановил самостоятельно: «ОТРАВИТЬ — значит накормить травой, чтобы издох».

Во всех трех случаях реконструируемое исходное значение слова оказывается уже его современного значения, оно включено в состав последнего.

Обостренное внимание к формальной структуре слова приводит к нечаянным этимологическим открытиям: «Эта ложка — НЕГОДЯЙКА, она старая, ни на что не годная» (этимологически слово негодяй действительно восходит к не годится). Одна девочка, вернувшаяся домой из детского сада, задает родителям поразивший их вопрос: «Наша воспитательница называет детей ПАДАЛЬ, потому что они часто падают?» Чтобы не обидеть современных воспитателей, отметим, что это запись пятидесятилетней давности из архива К. И. Чуковского. Многие дети восстанавливают утраченную связь между словами порядок и порядочный, трактуя последнее как «любящий порядок»: «ЯПОРЯДОЧНЫЙ — все игрушкиубираю». Фактически утрачена в современном языке связь между словами машина и машинист, однако в речи детей она возникает заново: «Вырасту — буду МАШИНИСТОМ, на машине буду ездить».

Некоторые слова во взрослом языке появились благодаря метафорическому переосмыслению своих производящих. Так, вертихвосткой называется та, которая «как бы вертит хвостом», а на самом деле — это легкомысленная женщина; непоседа — тот или та, кто «как бы не может сидеть на месте», а это живой и подвижный человек. В речи ребенка могут быть возвращены первоначальные значения слов. «Белку можно назвать ВЕРТИХВОСТКОЙ, потому что она все время хвостом вертит», — рассуждает мальчик, стоя у клетки с белкой. «Сиди, НЕПОСЕДА», — говорит девочка, пытаясь усадить свою куклу. Подобным образом переосмыслено слово босяк: «ЯБОСЯК — тапки снял!» Характерен вопрос ребенка, свидетельствующий о попытке осмыслить внутреннюю форму слова: «Кто на боку спит — ЛЕЖЕБОКА, а если на спине, то как называется!» В ряде случаев производные слова по форме связаны с гипонимами, а по смыслу — с гиперонимами. Например, сапожник — мастер, занимающийся ремонтом не только сапог, но и любой другой обуви. Однако в формальной структуре слова отражена лишь связь с сапогом. Отсюда недоуменные вопросы детей: «Сапожник сапоги чинит, а туфли кто? ТУФЛЕЖНИК?» Значение слова сапожник сужается. Аналогично сужается значение таких слов, как булочная («Разве в БУЛОЧНУЮ за хлебом ходят? За булками только»). Пятилетняя Соня подвергла критике слово подъезд — «Почему ты говоришь подъезд? Мы же к нему не подъезжаем, а ПОДХОДИМ. Надо говорить ПОДХОД.

Встречаются ситуации, когда производное слово по форме соотносится с одним из членов антонимической пары, а по смыслу — сразу с обоими. Так, с помощью выключателя не только выключают, но и включают свет, арасладушки столь же часто раскладываются, сколько и складываются обратно. Взрослый обычно не замечает подобных несообразностей, но они не могут ускользнуть от пытливого взгляда ребенка: «Ткни ВКЛЮЧАТЕЛЬ: темно стало!» — В ответ на замечание: «Надо говорить выключатель», — следует незамедлительная реакция: «Но я же не выключать свет просил, а ВКЛЮЧИТЬ». Шестилетняя девочка негодует по поводу слова раскладушка: — «Она ведь и СКЛАДЫВАЕТСЯ тоже». Аналогичные вопросы: «В раздевалке РАЗДЕВАЮТСЯ, а ОДЕВАЮТСЯ разве в другом месте?», «Почему называется прихожая, а не УХОЖАЯ? Мы же не в окно вылезаем!»

Во многих случаях в нормативном языке производное слово по смыслу мотивируется двумя производящими одновременно, а по форме — лишь одним из них. Так, прилагательное морской означает одновременно и относящийся к морю, и относящийся к морякам: морское путешествие и морская форма. В речи ребенка значение подобных относительных прилагательных часто сужено, при этом ребенок опирается на то производящее, которое подсказыва-

ется формальной структурой. Слово морской утрачивает значение «относящийся к морякам». Чтобы передать это значение, ребенок образует инновацию: «Мне форму скоро купят МОРЯЦКУЮ». Подобным образом сужается значение прилагательного охотничий как «относящийся к охотнику», так и «относящийся к охоте». В речи детей оно используется лишь в первом значении, а при необходимости передать второе ребенок говорит: «Охотное ружье — оно пулями стреляет?»

Многозначность производящего слова — еще одно явление, затрудняющее понимание производного. Если контекст и ситуация речи не подсказывают ребенку правильный выбор в ряду возможных значений производящего, он может неверно сконструировать значение производного: писатель, писательница — «тот/та, кто умеет писать, т.е. изображать на бумаге какие-нибудь буквы, цифры, тексты»:« Смотрите, смотрите, я ПИСА ТЕЛЫЯуже две буквы умею писать]» В то же время в нормативном языке эти слова имеют другое значение. Слово бессонница означает отсутстви сна, а в детской речи оно употреблено в смысле отсутствие снов, сновидений: «Уменя сегодня БЕССОННИЦА была: ни одного сна не видела!»

Обстоятельством, провоцирующим семантические инновации, служит и омонимия производящих основ. Например, слово первоклассный может быть воспринято ребенком как «относящийся к первому классу», где класс — подразделение учащихся школы, тогда как в нормативном языке в качестве производящего слово класс выступает в значении «степень, уровень». Отсюда возможность ситуаций, обусловливающих следующие диалоги: «Посмотри, спектакль первоклассный!» — «Меня не пустят, я же не ПЕРВОКЛАССНИК».

Большинство детей шести лет на вопрос, что значит слово домочадцы, ответили: «Это те, кто дома КУРИТ». Сочетание пиковая дама вызывает единодушное удивление и вопрос, как это из пики смогли сделать даму. Многие дети пребывают в уверенности, что камерная музыка — это музыка, исполняемая в тюрьме.

УСВОЕНИЕ ПЕРЕНОСНЫХ ЗНАЧЕНИЙ СЛОВ

Крапива кусается?
А как же она тогда лает?

Вопрос ребенка в эпиграфе содержит упрек и даже скрытую полемику со взрослыми. Ребенок хочет сказать: «Эх вы, неразумные взрослые! Разве же можно употреблять слова таким странным образом? Кусается, как известно, собака, а крапива тут и вовсе не при чем». Дети в принципе отвергают наши попытки употреблять одно

и то же слово в разных значениях. Кусаться — это «хватать, рвать зубами, причиняя боль», а второе значение ребенку пока не встречалось — «вызывать ощущение жжения, раздражать кожу». Дети, как мы знаем, строго следят за соблюдением закона симметрии языкового знака, т. е. за тем, чтобы одному означающему соответствовало одно и при этом постоянно одно и то же означаемое, и наоборот. А проявления асимметрии они принять никак не могут.

Ситуация, которая обнаруживается в недоуменных вопросах ребенка, определяется как конфликт известного и нового значения многозначного слова. Известное значение может быть исторически исходным, первичным, но это вовсе не обязательно. Очевидно, ребенок первым усваивает то из значений многозначного слова, которое актуально в его предметно-практической деятельности. Употребление слова во втором, неизвестном ребенку значении создает конфликтную ситуацию, которую он пытается осмыслить. Возможны, очевидно, психологически разные ситуации:

- ребенок не понимает произнесенного взрослым высказывания, в котором употреблено известное ему слово в новом для него значении;
- понимает, но расценивает данное словоупотребление как не логичное, ищет объяснение для такого переноса и т. п.

Рассмотрим реакцию детей на метафорические переносы наименований с одного явления на другое (переносы на основании сходства признаков).

« Ты не можешь оторваться на минутку?» — спрашивает мать у дочери и тут же слышит ответ: « Что я ПРИКЛЕЕНА, что ли?» «Я люблю все острое: перец, горчицу». «А что, и НОЖИК можешь съесть?» ~ интересуется ребенок.

Очень часто реакция детей отражает укор или неодобрение по поводу нелогичного, по их мнению, употребления слов: «Как это может быть — сухое вино? Вино ведь ЖИДКОСТЬ», — говорит шестилетняя девочка.

Особенно часто критикуют дети высказывания, в которых используются глаголы движения, перемещения в пространстве в их производных значениях:

«Молоко не может убежать, у НЕГО ЖЕ НЕТУ НОГ!»

«Солнце село». «На СТУЛ, что ли?»

«Дорога сбегает с горки». «А что, разве у нее НОГИ есть?»

«Пошел тебе четвертый год». «Интересно, а куда это он ПОШЕЛ?»

«Как это пар может ПОДНИМАТЬСЯ?» «У него же нету ног!»

«Наши часы опять спешат». «Куда это? На работу?»

«Надо убрать горчицу в холодильник, а то будет бродить...» - «Разве у нее НОГИ есть?»

Слово ноги фигурирует в большинстве недоуменных детских вопросов:

«Ты говоришь: «Часы идут». А где же у них ноги!»

«Поезд не идет, а катится, у него же нет ног!» (в словаре С.И.Ожегова «идти = двигаться, переступая ногами» — ребенок подчеркивает дифференциальную сему, входящую в значение данного слова).

Дети критикуют и метонимические переносы наименований, основанные на смежности явлений. «Я уже съела целую тарелку, больше не хочу», — говорит мать. И тут же слышит упрек дочери: «А почему же она тогда на столе!» Первичное значение слова - «посуда округлой формы с плоским дном», второе значение — содержимое, помещаемое в такую посуду. Мать использовала слово во втором значении, дочь же ориентировалась на первое. Два значения у слова салат, связанные тоже по смежности: «травянистое растение, листья которого идут в пищу в сыром виде», и «холодное кушанье из данного растения и не только из него». Взрослый произносит: «В огороде растут лук, редиска, салат». Ребенок молниеносно переспрашивает: «И ВИНЕГРЕТ?» Взрослый имел в виду первое значение слова, ребенок ориентируется на второе. Семилетняя девочка самостоятельно придумала каламбур, основанный на комбинации двух значений слова салат: «Можно ли положить салат в салат»?

Некоторые глаголы имеют переносные значения только в форме повелительного наклонения. К ним относятся, например, дуй и катись. Употребление их взрослыми приводит к недоразумениям. Мать сказала четырехлетней дочери: «Дуй из кухни!» Та, нисколько не удивившись, повернулась к двери и стала дуть в ее сторону. Другой девочке, четырехлетней Марьяше, неосмотрительно сказали: «Катись из комнаты!» Она выразила свое недоумение по поводу столь странной команды: «Как же я покачусь? У меня и КОЛЕСИКОВ-ТО нет!» Очень многие вопросы детей метки и свидетельствуют о рано развившихся у них металингвистических способностях (способностях к анализу языковых фактов). Шестилетний Женя А. спрашивает: «Почему люди говорят «выпей лекарство»? Ведь не все лекарства пьют, есть и таблетки».

Детское доверие к первичному значению слова может быть так велико, что ребенок даже не замечает несоответствия слова и фактической ситуации. Мать с пятилетней дочерью были у озера и видели там купающихся в проруби людей — любителей зимнего плавания, за которыми уже закрепилось название моржей. Дочь не усомнилась в том, что перед нею и впрямь животные, и потом с увлечением рассказывала об этом событии: «Мы сегодня в Озерках видели МОРЖА. У него мордочка была, как у настоящего дяденьки».

Многие дети считают, что любой автомат (даже с газированной водой) должен стрелять, раз он так называется, и на любой машине, даже стиральной, можно куда-нибудь уехать.

Переносными значениями обладают многие «соматизмы» — существительные, называющие части тела человека. Признав это обстоятельство, дети требуют логичности в подобных переносах: «А почему это у кастрюльки ручки есть, а НОЖЕК нет?» — спрашивает шестилетний Леня.

Трехлетний Алеша А. сумел самостоятельно сделать важное обобщение, суть которого можно выразить так — любой соматизм нагружен переносными значениями: «У кровати — спинка, у чайника - носик, у стула — ноги, а у меня — все есть!»

Вспоминается обращенное к детям стихотворение Ирины Токмаковой «В чудной стране», основанное на метафорических значениях соматизмов:

В одной стране, в чудной стране,
Где не бывать тебе и мне, Ботинок
острым язычком С утра лакает
молочко И целый день в окошко
Глазком глядит картошка. Бутылка
горлышком поет, Концерты
вечером дает, А стул на гнутых
ножках Танцует под гармошку.

Опыт показывает, что чуткие педагоги и родители, способные разбудить природную языковую интуицию ребенка, добиваются больших успехов в работе с ними, развивая внимание к слову как к совокупности его разнообразных, соотнесенных друг с другом значений.

В процессе развития языка иногда происходит семантическая компрессия, в результате чего сочетание сахарный песок превращается в песок, детский сад в сад или садик, трамвайный парк — в парк. Это вызывает вопросы детей:

— А почему песок не копают, а едят?

- В трамвайном парке деревья растут?

Слово сад в производном значении (детский сад} привычнее для ребенка, чем в исходном, исторически первичном. Поэтому Лена С. отказывалась употреблять это слово, говоря об «участке земли, засаженной плодовыми деревьями, кустами, цветами» (определение словаря). Она предпочитала говорить ЛЕС ЯБЛОК, ЛЕС ГРУШ, мотивируя это так: «Там же ДЕТКОВ нет!»

Бывают и другие случаи, когда производное значение усваивается раньше основного. Когда у мальчика спросили, где шишки растут (предполагаемый ответ: «на елке, на сосне»), он ответил, обманув все ожидания взрослых: «На лбу». Даже слово болеть, такое привычное в его исходном значении, дети умудрились переиначить. Бабушку, которая пожаловалась, что болеет, немедленно спросили: «За кого?За «Динамо»?» Впрочем, возможно, это была и сознательная шутка.

Заслуживает внимания вопрос о том, как, каким образом употребляет ребенок слова нормативного языка в новых, необычных значениях. Если в предыдущем случае речь шла о сокращении семантической структуры слова, то сейчас рассмотрим, как дети расширяют эту структуру, вводя в нее новые звенья, новые лексико-семантические варианты.

Примирившись с фактом многозначности слова, дети начинают конструировать свои собственные лексико-семантические варианты, опираясь на способы переноса наименований, имеющиеся в нормативном языке. Так, существует модель переноса наименования і отвлеченного свойства на субъект, обладающий данным свойствох колкость его замечаний — говорить колкости. Аналогичным путем идет и ребенок. Девочка шести лет рассказывает содержание сказки «Украденное время»: «Тут главный волшебник и говорит им: Сколько лет мы прожили на свете, а еще никакой злости людям сделали». Случай обратного рода, когда наименование перенесенс с субъекта свойства на само свойство: «Папа не хочет в Форос ехать? Неужели забыл его чудо?»

Один из широко распространенных случаев метонимического переноса наименования — с действия на приспособление для его осуществления: «Вы мне укол не будете делать?» — спрашивает мальчик в поликлинике. Его пытаются уверить, что нет. Но он не теряет бдительности: «Л зачем тогда УКОЛ варится?» — задает он вопрос, проследив за действиями медсестры. Шприц называют уколом многие дети.

Часто переносится наименование со средства передвижения на действие, осуществляемое с его помощью: «Помнишь, как мы перес кораблем пельмени ели? Ну, перед теплоходом этим?»

Слово маникюр некоторые дети употребляют в значении «лак, которым покрывают ногти». Получается, что наименование переносится с действия на средство для его осуществления: «Мама маникюром ногти мажет».

Аналогичные процессы возможны также с прилагательными и глаголами. «Не хочу это ТОЛСТОЕ платье надевать», — плачет пятилетняя модница. Толстое значит в данном случае «заставляющее

меня казаться более толстой, чем я есть на самом деле». Данная модель переноса наименований заимствована из взрослого языка. Той же моделью руководствовался ребенок, заявивший: «Ой, какой мокрый дождик пошел]» (перенос по схеме: имеющий определенное свойство — каузирующий данное свойство). Изменение значения глаголов сопровождается изменением глагольного управления: «ПОДТЯНИ МЕНЯ» означает «подтяни мне колготки или чулки». «ПОЧИСТИ МЕНЯ» — «почисти мне зубы» и т. п. Распространенный случай -употребление глагола пахнуть, имеющего значение «источать запах», в значении «воспринимать запах», т. е. вместо нюхать'. «Дайте мне цветочек, буду ПАХНУТЬ» (Аня, 2 г. 2 мес.). Трехлетний мальчик заявил: «Уменя нос ПАХНЕТ», т. е. «чувствует какой-то запах».

ОВЛАДЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЕЙ

Существование в языке фразеологизмов — словесных сочетаний, обладающих целостным значением, осложняет усвоение языка ребенком. Во-первых, фразеологизм по форме напоминает свободное сочетание обыкновенных слов, и поэтому существует опасность его буквального понимания. Примеров такого рода очень много. Мальчик удивленно спрашивает после ухода гостей: «Вот ты говорил, что дядя Вася сидит у тети Алены на шее, а я проверял — он все время НА СТУЛЕ сидел». Другой мальчик очень разволновался, услышав, что его кот спит без задних ног. Разбудил кота, сосчитал лапы и, успокоенный, вернулся. Многие наши выражения вызывают у ребенка смех, поскольку, понятые буквально, поражают его своей нелогичностью. Дети слышат, например, что кто-то под землю провалился, и заливаются смехом: «Какже его оттуда ВЫКАПЫВАТЬ будут?» Очень смешит их просьба не валять дурака: «Где дурак? Давай мне его, я его валять буду]» Замечание отца «У тебя ветер в голове!» вызывает язвительный вопрос шестилетней дочери: «И как это ты увидел?» Мать, заявившая, что у нее забот полон рот, получила совет выплюнуть их поскорее. Фраза «Ты растешь на глазах» вызывает бурный протест: «Я НА ГОЛОВЕ расту, а не на глазах».

Буквальное понимание фразеологизма приводит иногда к забавным казусам. Пятилетний Леня вызвался быть дежурным в отсутствие воспитателя. Воспитатель попросил его посмотреть за детьми одним глазком. При появлении воспитателя спустя полчаса Леня с облегчением открыл зажмуренный левый глаз и спросил: « Теперь уже можно ДВУМЯ ГЛАЗАМИ смотреть?»

Мальчик разглядывает картинку и удивленно замечает: «Вот идут солдаты, и все с пустыми руками. А где же СЛУЖБА ? Папа

говорил, что они НЕСУТ СЛУЖБУ». Шестилетняя девочка смотрит по телевизору трансляцию заседания: «Мама, почему так — ему сказали: даем вам СЛОВО, а он все говорит и говорит!» Трехлетняя Ирочка не хочет надевать новый костюм, плачет, потому что слышала, как кто-то из взрослых заметил: «Она в нем утонет». Оказывается, многие дети разглядывают на картинке зайку, который «весь до ниточки промок», и ищут эту самую ниточку, полагая, что она где-то внутри зайки.

Если в составе фразеологизмов есть устаревшие и непонятные слова, это также вызывает недоуменные вопросы. Четырехлетний Андрюша понял выражение упал в обморок как известие о том, что кто-то куда-то свалился, и просил ему разъяснить, что у этого обморока на дне и можно ли будет оттуда выбраться без посторонней помощи.

При буквальном понимании фразеологизма он прекращает свое существование в качестве самостоятельной лексической единицы и начинает функционировать как свободное сочетание слов, каждое из которых имеет свое собственное значение.

Иногда даже при верном понимании общего смысла фразеологизма ребенок продолжает равняться на образ, который создается в результате его пословного прочтения. Четырехлетняя Лена нарисовала человека, у которого глаза оказались на лбу, и объясняет удивленной матери: «Все правильно, мама. Это глаза от удивления на ЛОБ ЗАЛЕЗЛИ» (тут к тому же случай деформации фразеологизма глаза на лоб лезут»-). Дети, склонные к словесным шуткам, иногда не прочь покаламбурить, контаминируя общий смысл фразеологизма и семантику составляющих его компонентов. В книге В. С. Мухиной «Близнецы» приводится следующий факт. Отец мажет краской кафель и приклеивает его к стенке в ванной комнате. Дело продвигается медленно, и отец замечает: «Работа не клеится». Четырехлетний Андрей смеется: «Ха! Очень даже КЛЕИТСЯ1»

Примеры контаминации буквального и настоящего значения фразеологизма могут приводить к его своеобразным развертываниям: «Если нет никакой работы, то прямо ужас. Я не покладаю рук. У меня руки прямо тянутся к метле или к кастрюле», — так пишет десятилетняя девочка в газету для детей. Первоклассница замечает, что, когда она получает двойку, ей становится так стыдно, что, «кажется, провалилась бы под землю и никогда оттуда не вылезала». Дети могут ощущать, что у того или иного сочетания единый смысл, но не совсем точно его интерпретируют. Значение фразеологизма оказывается расширенным, суженным или вовсе не соответствующим тому значению, которое он имеет в нашем языке. Смутно ощущая цельное значение фразеологизма, ребенок может

ошибаться в определении этого значения: «Нужен он мне, как банный лист\» Изменение семантики спровоцировано значением составляющих фразеологизм элементов. Так, выражение дать маху использовано шестилетним ребенком в совсем другом смысле: «Если Люба будет приставать, я ей ДАМ МАХУ!» — «Как это?» — «Размахнусь и дам!»

Встречается явление, весьма близкое к смешению паронимов, когда ребенок смешивает два фразеологизма, чем-то похожие: имеющие сходное звучание или компонентный состав. Маленькая девочка спутала ни гу-гу и ни бум-бум: «Я в этих ваших компьютерах НИ ГУ-ГУ!» — она хотела сказать, что не умеет играть в компьютерные игры.

Фразеологизмы характеризуются незыблемостью состава своих компонентов. Именно эта незыблемость и нарушается ребенком, не знакомым с этим важным обстоятельством. Некоторые фразеологизмы видоизменяются грамматически. Так, многие из глагольных фразеологизмов не имеют видовых коррелятов, т.е. употребляются только в значении совершенного или несовершенного вида. Ребенок может образовать видовую пару, используя правила, которые ему известны: «Он был готов все для нее ДОСТАВАТЬ С МОРСКОГО ДНА» (достать со дна морского). Кроме преобразования вида здесь существенно и то, что изменен порядок слов.

Часто наблюдается лексическая модификация фразеологизмов. Дети заменяют один из компонентов фразеологизма синонимом или другим словом, не нарушающим общего смысла сочетания. Это явление приоткрывает завесу над механизмом запоминания фразеологизма. Очевидно, происходит фиксация в сознании смысла составляющих фразеологизм лексических компонентов, но не их конкретных звуковых оболочек. Поэтому дети говорят: пойти ПО СЛЕДАМ кого-нибудь вместо пойти по стопам кого-нибудь и т.п.

Ребенок сказал:	Взрослые говорят:
ботинки есть хотят пойти на исправку куда глаза видят душа в подметки ушла свободная птица открыть Африку посчитать в голове глаз упал на книжку на свежий ум нервы скандалят он у нее под сапогом в пятки не годится	ботинки есть просят пойти на поправку куда глаза глядят душа в пятки ушла вольная птица открыть Америку посчитать в уме взгляд упал на что-нибудь на свежую голову нервы шалят он у нее под башмаком в подметки не годится

Фразеологизмы, как правило, обладают свойством непроницаемости, т.е. в их состав обычно нельзя ввести новый компонент. Дети тем не менее зачастую деформируют их, расширяя объем, вставляя, например, прилагательные или местоимения: «Он этого ДО СВОЕГО ГРОБА не забудет». Они могут опускать какой-нибудь компонент фразеологизма, разрушая его как языковой знак: «Ну, КАМЕНЬ УПАЛ», — с облегчением произносит семилетняя девочка, узнав, что ее пес, о котором она беспокоилась, здоров. Компонент с души оказался пропущенным.

Многие фразеологизмы характеризуются ограниченной сочетаемостью, которую можно постичь лишь в результате достаточно длительного пользования языком. Основная сложность заключается в том, что отсутствует какая бы то ни было мотивированность выбора, — необходимо просто запомнить, что с чем сочетается. Именно такие случаи для ребенка особенно сложны. Ограниченная сочетаемость свойственна большой группе фразеологизмов, имеющих значение большой степени проявления какого-либо качества. Так, из рук вон означает только плохо. Однако речевой опыт ребенка еще не настолько велик, чтобы это усвоить. Если он слышал этот фразеологизм несколько раз, то еще не может сделать вывод обо всех особенностях его употребления. Ведь ребенок слышит примеры правильного употребления лексической единицы, а ему нужно понять не только то, когда ее можно употребить, но и то, когда ее употребить нельзя, он должен знать о наличии так называемых запретов на сочетаемость слов. В этом состоит одна из сложностей усвоения языка: ребенок должен усвоить язык вместе с определенной системой имеющихся в нем запретов, в то время как случаев неверного употребления взрослые в его распоряжение не предоставляют. В высказывании ребенка «Мы жили тогда ИЗ РУК ВОН ДАЛЕКО» фактически нет смысловой ошибки, однако такое сочетание невозможно из-за сложившейся традиции. Аналогичные ошибки: «Тишина — ХОТЬ ГЛАЗ ВЫКОЛИ» (мы ведь так говорим только о темноте); «Он плачет С НОГ ДО ГОЛОВЫ»; «Пить хочу КАК РЕЗАНАЯ»; «Зачем вы радио ВО ВЕСЬ ОПОР включили?»

Для части фразеологизмов характерен устойчивый порядок элементов. Дети его нередко нарушают. «Ну, БОГУ СЛАВА, приехали», — сказала семилетняя девочка, когда поезд благополучно прибыл в Крым, и мать поняла ее не сразу.

Встречаются случаи контаминации двух в чем-то схожих фразеологизмов: «Я ВЫБИВАЛСЯ ИЗ КОЖИ, ноу меня ничего не получилось» (выбиваться из сил и лезть из кожи); «Они хотели РАСПОЛОЖИТЬ его в свою сторону» (расположить к себе и привлечь на свою сторону); «Будете у меня ХОДИТЬ НА СТРУНОЧКАХ» (ходить по струнке и ходить на цыпочках).

Одно из знаменательных явлений, фиксируемых в речи детей, — модификация фразеологизма, объясняемая в большей или меньшей степени осознаваемым стремлением ребенка вернуть фразеологизму мотивированность, так называемую внутреннюю форму, т.е. восстановить связь между общим значением фразеологизма и значениями составляющих его компонентов. При этом непонятные, устаревшие слова заменяются более понятными. Фразеологизм хоть кол на голове теши никак не устраивает детей. Во-первых, глагол тесать им фактически не знаком, а если кому-то и знаком, то все равно «тесание кола на голове» представляет собой совсем невероятную картину, поэтому фразеологизм подвергается серьезной перестройке, призванной обеспечить его мотивированность. Одна девочка переделала его так: «Хоть КОЛОМ В ГОЛОВЕ ЧЕШИ». Чесать — понятнее, чем тесать, к тому же весь образ зримее и яснее, соответствующим образом преобразуется форма слова кол, превращающегося в орудие действия. Другой ребенок тот же фразеологизм переделал иначе: «Хоть КОЛ НА ГОЛОВЕ ПИШИ». Тут кол совсем другой, и действие с ним другое, однако перестройка отнюдь не бессмысленная. Потускневший образ, легший в основу образования фразеологизма, заменяется другим, более живым и ярким.

Сестру-отличницу младший брат характеризует так: «Она такая умная, у нее СЕМЬ ПРЯДЕЙ НА ЛБУЪ Возможно, ребенку не очень понятно, почему пряди на лбу должны свидетельствовать о способностях человека, но пяди и вовсе непонятны, и нет никакой возможности увидеть за этим словосочетанием какую-нибудь живую, осязаемую картину, а именно к этому стремится ребенок. Самое главное в любой структурной перестройке, осуществляемой ребенком, — выявление некоего первоначального образа, может быть, не до конца ассоциируемого со значением целого высказывания. Даже если смысл целого не всегда ясен ребенку до конца, все же какая-то мотивированность или намек на нее появляется.

Уже поколения детей переделывают выражение вверх тормашками в ВВЕРХ КАРМАШКАМИ. Довелось нам слышать и ВВЕРХ РОМАШКАМИ. В самом деле, что такое эти загадочные ТОРМАШКИ? Колени? Пятки? Какой-нибудь вид одежды? Или еще что-нибудь? Взрослых, однако, такая неопределенность не смущает. Смысл целого ясен, и этого достаточно. Ребенку нужна еще и какая-то мотивировка, в противном случае выражение теряет свою образную основу. Случилось услышать и выражение ШЕВЕЛИ ТОРМАШКАМИ в значении иди быстрее — так модифицирован фразеологизм шевелить ногами со структурной заменой компонента тормашки, осмысленного в значении ноги.

Мы уже не раз говорили о том, что, не упорядочивая факты, ребенок не в состоянии овладеть языком. Лучший способ запомнить какую-либо лексическую единицу — это хоть в какой-нибудь степени осмыслить ее форму и связать со своим предшествующим опытом. В ходе подобной перестройки устраняются устаревшие слова, которые могут входить в состав фразеологических сращений. Так, не совсем понятен глагол витать во фразеологизме витать в облаках. Многие дети приспособились переделывать его, заменяя витать на летать: «ЛЕТАТЬ В ОБЛАКАХ». Это несравненно проще и понятнее.

Еще забавный пример модернизации фразеологизма. Вместо «Молодец был такой красивый — ни в сказке сказать, ни пером описать» — «...такой красивый, что НИ В ГАЗЕТЕ ПРОЧИТАТЬ, НИ В КНИГЕ НАПИСАТЬ». Образ получился более современным, а общее значение высшей степени качества сохранилось. Одна девочка в течение ряда лет говорила вместо заморить червячка — ЗАМАНИТЬ ЧЕРВЯЧКА и вспоминала, уже повзрослев, что ей всегда казалось, что есть какой-то специальный червячок, который нужен для аппетита, и его приходится специально приманивать каким-нибудь небольшим угощением.

Подобного рода модификации возможны и в речи взрослых. Если внимательно прислушаться, то можно заметить в речи некоторых взрослых суть да дело вместо суд да дело или скрипя сердцем вместо требуемого нормой скрепя сердце.

В состав некоторых фразеологизмов входят и устаревшие грамматические формы слов, например краткие прилагательные, стоящие в форме косвенных падежей, деепричастия совершенного вида на -А/-Ям т. п. Дети их модернизируют, порой сами не отдавая себе в этом отчета.

Дети говорят:	Взрослые говорят: средь бела дня на босу ногу сложа руки сломя голову
средь белого дня	
на босую ногу	
сложив руки	
сломив голову	

Устраняются и не вполне понятные предложно-падежные формы. Не совсем ясно, например, с точки зрения современного языка выражение отложить про запас (про + винительный падеж). Детское ОТЛОЖИТЬ НА ЗАПАС больше отвечает современным синтаксическим нормам, хотя и нарушает форм}' фразеологизма.

Иногда дети создают свои собственные фразеологизмы, отталкиваясь от имеющихся во взрослом языке. При этом они проявляют логику и изобретательность. Если, например, потерять дар речи означает «оказаться не в состоянии говорить», то смысл «оказаться не в состоянии слышать» может быть выражен аналогичным образом. «Я совсем ПОТЕРЯЛА ДАР СЛУХА, не слышу ничего!» -заявляет семилетняя девочка. Если небольшое расстояние до чего-либо можно объяснить с помощью сочетания рукой подать, то как сказать о совсем, совсем маленьком расстоянии? Ну, конечно же, — ПАЛЬЧИКОМ ПОДАТЬ. Если человек кинулся бежать со всех ног, то щенок, разумеется, — СО ВСЕХ ЛАП.

Ребенок чутко реагирует на разного рода несообразности в речи взрослых. «Птицы еле унесли от него ноги», — рассказывает мать. «УНЕСЛИ ОТ НЕГО КРЫЛЬЯ», - поправляет Алеша Ш. Интересен случай интерпретации выражения прийти в себя, имеющий следствием рождение нового образного выражения. Четырехлетняя Ирочка заявляет: «Я волк. Я НЕ МОГЛА ПРИЙТИ В СЕБЯ и пришла в волка!» Забавны случаи контаминации двух фразеологизмов. Так, во весь дух и со всех ног объединились в обороте ВО ВСЕ НОГИ: «Поросенок кинулся бежать ВО ВСЕ НОГИ». Лезть в голову и идти на ум объединились в сочетании ЛЕЗТЬ В УМ: «Мне ничего НЕ ЛЕЗЕТ В УМ.» Фразеологизм КУПИТЬ ШИЛО В МЕШКЕ обязан своим происхождением сразу двум фразеологизмам: шила в мешке не утаишь и купить кота в мешке.

ОВЛАДЕНИЕ СИНТАКСИЧЕСКИМИ КОНСТРУКЦИЯМИ

Первые детские слова есть одновременно и первые высказывания ребенка. Он ведь не произносит слово просто так, а с помощью слов выражает определенные коммуникативные намерения, которые взрослый обычно в состоянии правильно интерпретировать. Эти первые высказывания резко отличаются от однословных высказываний нашего «взрослого» языка. Мы тоже иногда изъясняемся с помощью однословных предложений: «Ночь. Улица. Фонарь. Аптека» или «Пришел. Увидел. Победил», однако подобные фразы составляют ничтожный процент произносимого нами. Мы владеем способами построения простых предложений, представляющих собой сочетания так называемых синтаксем - синтаксических компонентов, каждый из которых наделен определенной смысловой функцией и характеризуется определенным, принятым в нашем языке способом формального выражения. «Я вчера получил письмо от брата из деревни» в предложении шесть компонентов, и у каждого своя функция и свои способы формального выражения (в порядке следования):

субъект — время — предикат — прямой объект — объект-отправитель — локатив*.

Из простых предложений мы строим сложные, когда требуется передать самые разные отношения между фактами — причинно-следственные, сопоставительно-противительные, временные, условные и т. п. Дети на втором году жизни всего этого не умеют, да это им еще и не нужно. Их коммуникативные намерения пока элементарно просты, и они многое могут выразить с помощью ограниченного набора слов, используя их в сочетании с невербальными знаками — жестами, взглядом, вокализациями, протословами. Огромную роль при этом играют различные фрагменты ситуации - они становятся фрагментами высказывания, избавляя ребенка от необходимости подыскивать для них слова. То важнейшее обстоятельство, что речь ребенка на данном этапе ситуативна (см. разграничение ситуативной и контекстуальной речи в работах психологов С.Л.Рубинштейна и А.М.Леушиной), существенно облегчает как продуцирование речи, так и ее понимание. Ребенок говорит только о том, что имеет место здесь и сейчас и касается его самого и его непосредственного собеседника.

Вот отрывок из дневника А.Р.Лурия, который он вел, наблюдая за поведением своей маленькой дочери: «Она никогда (выделено А.Р.Лурия) не показывает предмета, к которому тянется и который просит, в этом случае она говорит «дай», не называя предмета» (выделено нами. — С.Ц.).

А зачем, в самом деле, называть, если взрослый — вот он, рядом, и вместе с тобой глядит на этот самый предмет, который тебе нужен. К тому же малыш во многих случаях просто и не знает, как предмет называется. Очевидность ситуации позволяет обходиться скудным запасом языковых средств. Кроме того, круг намерений ребенка еще достаточно ограничен и, как правило, очевиден для взрослого («дай мне вот это», «иди ко мне», «возьми меня на руки», «хочу гулять» и т.п.). Все это помогает взрослому правильно расшифровывать детские высказывания.

Детские однословные высказывания принято сейчас называть голофразами. Этот термин имеет один корень со словом голограмма. Это подчеркивает, что в данных высказываниях, несмотря на ограниченность формальных средств выражения, представлена достаточно сложная, объемная структура. Интонация является чрезвычайно существенным и доступным даже для маленького ребенка способом выражения смысла. Одно и то же слово может быть элементом самых различных по смыслу голофраз. Так, слово мама, произнесенное ребенком на этапе однословных высказываний, может иметь разный смысл:

- призыв к общению;
- просьба взять его на руки (в сочетании с характерным жес том — протянутыми в сторону матери руками);
- радостное сообщение, адресованное другому лицу, относитель но того, что мама вошла в комнату;
- просьба, чтобы мама открыла матрешку (что следует за без успешными попытками сделать это самостоятельно); при этом мат решку протягивает матери — так появляется новый элемент вы сказывания;
- обозначение того, что книгу, на которую он в этот момент ука зывает, обычно читает мать.

Каждая из этих голофраз функционально эквивалентна развернутому высказыванию взрослого, например «Мама пришла» или «Пусть мама откроет матрешку, я сам не могу это сделать» и т. д. Нетрудно видеть, что все приведенные голофразы неодинаковы по отраженному в них уровню когнитивного развития.

Какой же из компонентов ситуации вербализуется ребенком? Очевидно, выбирается самый для него значимый. Вместе с тем играет роль и возможность или невозможность представить тот или иной компонент с помощью невербальных средств (протянуть предмет, показать на него и т. п.). Ребенок обычно опускает очевидные фрагменты ситуации, являющиеся общим знанием его и собеседника. Он стремится облечь в слова как раз то, что наименее очевидно в той ситуации, в которую он включен вместе со взрослым. В высказывании ребенка всегда отражается то, что находится в фокусе его внимания и относится к ситуации «я — здесь — сейчас». И еще одно существенное обстоятельство, которое выступает в качестве «разрешающего»: в лексическом репертуаре, в это время еще чрезвычайно ограниченном, должна быть подходящая лексическая единица. В отсутствие таковой ребенку приходится прибегать к старым испытанным средствам — жестам, вокализациям и др.

Наличие в начальном детском лексиконе терминов родства создает условия для обозначения самых различных ситуаций с их помощью: ДЯДЯ — говорит полуторагодовалый малыш, указывая на радио или телевизор. Значит ли это, что, как иногда думают, он называет радио или телевизор дядей! Нет. Он только хочет сказать: «Вот оттуда раздается дядин голос, этот предмет имеет отношение к дяде». Характерно, что родители никогда в таких случаях не поправляют ребенка: «Нет, что ты, это не дядя, это радио. А дядя — вон он». Они прекрасно понимают смысл высказывания.

* Подробный перечень синтаксем русского языка можно найти в «Синтаксическом словаре» Г.А.Золотовой.

1

Каковы функции этих первых однословных высказываний? Е.С.Кубрякова (Кубрякова, 1991) выделила четыре основных типа голофраз в соответствии с их функциями в коммуникации:

• Привлечение внимания взрослого (аттрактивная функция): «МАМА!», «ДИ», т. е. иди. Прототипами этих аттрактивных выска зываний на предшествующей стадии речевого развития можно счи тать вокализации, хныканье, жесты, плач и т. п.

• Сообщение о чем-то увиденном и услышанном: «БИ-БИ» - за окном проехал грузовик. «МАКО», — произносит ребенок удов летворенно, попробовав молока из чашки, протянутой матерью. «КИСА», — констатирует, глядя на кошку. Часто такие фразы со провождаются указательными жестами, глаза при этом широко рас крыты и полны удивления. Если событие не привлекает особого внимания, он просто не станет о нем сообщать.

• Проверка гипотезы о том, как называется тот или иной пред мет. Это так называемый номинативно-референциальный (по тер минологии Е.С.Кубряковой) тип. Подобные фразы произносятся не для утверждения наличия чего-либо, а для проверки правильно сти использованного ребенком обозначения. Обычно ребенок жде. подтверждения того, что он сказал правильно, прислушиваясь к ре акции взрослого. «ТИСИ» (часы}, — показывает на висящий на сте не барометр. «АКО», — указывает на окно. Эта деятельность осо бенно активизируется к полутора годам, когда большинство детей, по наблюдениям В.Штерна, делают открытие относительно того, что все вещи имеют свои имена.

• Запрос о чем-нибудь (прототип настоящих вопросительных предложений). «ПАПА?», произнесенное с вопросительной инто нацией, когда отец выходит из комнаты, означает приблизительно: «Куда он пошел? Зачем он от меня ушел?» Взрослый, понимая на мерения ребенка, обычно отвечает: «Папа пошел на работу» или «Папа сейчас придет, подожди минутку». Или ищет ребенок свою игрушечную собачку, не может ее найти и произносит с воп росительной интонацией: «АВ-АВ?»

Вот некоторые примеры из речи Тани К., относящиеся к тому периоду, когда ей был 1 г. 5 мес. Все приводимые ниже тексты содержат обращения. Однако нет оснований считать их элементами произнесенных ребенком предложений. Обращение не является равноправным синтаксическим компонентом даже в составе предложений нормативного языка, фактически оно находится за пределами предложений, будучи отделено от них иногда достаточно продолжительной по времени паузой. «МАМА, ПАПА ?» — произносит девочка с вопросительной интонацией, что мать понимает как вопрос «Где папа?». «МАМА, ПА!» — говорит она, когда роняет на пол

игрушку и хочет, чтобы мама ее подняла. «МАМА, ДИ\» — зовет она мать, соскучившись в одиночестве. «МАМА, ТЯТЯ!» — Тятей она называет своего пятилетнего брата Сашу. Фразу следует перевести как «Мама, тебя Саша зовет». Таня видит, что мать не реагирует на его призыв, и пытается помочь брату.

По отношению к «взрослому» синтаксису все эти высказывания различны. Второе и третье, в сущности, ничем не отличаются от «взрослых» высказываний, которые могли бы иметь место в подобных ситуациях (третье предложение, правда, взрослый простроил бы со словом сюда). Первое предложение в нормативном его варианте содержало бы вопросительное местоименное наречие где. В наибольшей степени сокращено последнее высказывание, представляющее достаточно сложную ситуацию в условиях дефицита лексических средств и отсутствия навыков конструирования предложений. Однако это лишь взгляд с позиций нормативного языка, предполагающий «вертикальное» рассмотрение фактов, основанное на сопоставлении любого факта речи ребенка с нормативной языковой единицей. С позиций элементарной детской грамматики все четыре высказывания являются равноправными.

Развитие и совершенствование речевой деятельности ребенка неотделимы от развития его предметной и познавательной деятельности. Когнитивное развитие опережает развитие вербальное, предваряя синтаксическое структурирование высказывания. Будучи включен в предметную деятельность, ребенок попеременно выполняет роли субъекта, объекта, адресата действия и т. п. Красноречивые данные получены в результате эксперимента, который проводился с детьми в возрасте от 7 до 13 мес. (Брунер, 1984). Матери в присутствии экспериментатора играли со своими детьми, купали их, кормили, т. е. выполняли привычные действия. К началу обследования дети еще не говорили, к концу — каждый из них владел несколькими голофразами. Функции компонентов голофраз как нельзя лучше коррелировали с той деятельностью, в которую был включен ребенок.

Структура деятельности, состав и взаимные отношения участников ситуации определяют те семантические роли («глубинные падежи» по Филмору), которые затем вербализуются и становятся опорными компонентами первых голофраз. И.Н.Гореловым (Горелов, 1978) проведены эксперименты, целью которых был сопоставительный анализ развития предметных действий и формирования грамматических структур у русского и немецкого ребенка. Рассматривались различные манипуляции ребенка с игрушечным автомобилем, начиная с первого знакомства с игрушкой и кончая сложными играми с нею в возрасте старше 2 лет. Несмотря на типологические

различия усваиваемых языков, выявилось много общего: количество и качество предметных действий опережали речевое развитие и определяли его направление. Выяснилось также, что усвоенная ребенком синтагматика не отражает всех его когнитивных возможностей, которые более полно выявляются в предметных действиях. Каковы же, в самом деле, семантические роли опорных компонентов голофраз? В соответствии с классификацией, заимствованной из работы Гринфилд (Гринфилд, 1984), выявляется следующий набор функций, которые выполняет единственный имеющийся в предложении компонент:

- Вокатив: «МАМА!» — требует что-то или просит о чем-то.
- Объект требования: «МАКО!» — просит, чтобы дали молоко, тянется за ним.
- Действие, выполняемое субъектом: «ТЮ-ТЮ» — собака скрылась за поворотом.
- Адресат действия: «АВ-АВ» — кусок хлеба протягивает матери с тем, чтобы она покормила собаку.
- Объект действия: «МАКО!» — когда мать достает молоко.
- Действие неодушевленного предмета: «ПА» — когда мячик падает со стола.
- Агент (субъект) действия: «АНЯ!» — показывает на пирамидку, собранную самостоятельно ею, Аней.

Хотя предложения на этой стадии и однословны, однако налицо умение расчленить ситуацию, выявить один из ее компонентов, который представляется наименее очевидным и для которого имеется в лексическом репертуаре подходящая лексическая единица.

Первые двусловные предложения появляются у большинства детей к полутора годам, но они первоначально тонут в общей массе голофраз и не всегда замечаются родителями. Между тем это важный этап в развитии речевой деятельности — ребенок переходит к комбинации языковых единиц, возникает синтаксическая структура как таковая.

Период, когда ребенок уже в состоянии создать двусловное предложение, но еще не может продуцировать структуры большего объема, кратковременный (не более двух месяцев), однако чрезвычайно своеобразный. Зарубежные исследователи отметили одну характерную особенность начальных двусловных высказываний: одно из слов является в это время часто употребляемым и выполняет роль опоры (этот элемент получил название — pivot), второе слово относится к так называемому «открытому» классу. Если первый класс является достаточно устойчивым и пополняется крайне медленными темпами, то второй расширяется быстро, новые единицы входят в него с чрезвычайной легкостью. Грамматика этого периода,

не имеющая прямого аналога в синтаксических структурах, употребляемых взрослыми, получила в западных работах наименование pivot-grammar.

В качестве опорных компонентов в речи русских детей были слова ЕЩЕ, ТАМ, ТЮ-ТЮ, ДАЙ, БАЙ-БАЙ и некоторые другие. Эти и несколько других слов активно участвуют в создании начальных двусловных высказываний русского ребенка. Многие из этих высказываний таковы, что абсолютно исключают мысль об их прямом заимствовании из речи взрослых. Например, «ИСЕ (еще) БИ-БИ» означает просьбу прокатить еще раз на машине. Второй компонент может заменяться любым вновь усвоенным словом: «ИСЕ НИСЬКА» (почитай еще книжку), «ИСЕМАКО» — просьба дать еще молока. В качестве опоры часто выступает ТАМ со вторым варьирующимся компонентом: «КИСЯ ТАМ», «НИСЬКА ТАМ».

Данные, полученные по многим языкам, подтверждают, что дети с помощью двусловных предложений описывают небольшой круг стандартных ситуаций:

- Местоположение лица или предмета: «ТОСЯ ТАМ», «КИСЕНЬ ПЕЦЬКА», «СЁНЦИК ДЮНДЮ» - зайчик за сундуком, «БАБА КЕСЯ» — бабушка в кресле. На первом месте в таких фразах всегда компонент, обозначающий предмет или лицо, на втором — обозначающий место (локатив).
- Просьба дать что-либо: «ДАЙ ТИСИ», «ИСЕ МАКА».
- Отрицание чего-нибудь: «ГУСЬ ТЮ-ТЮ» (спрятал игрушку).
- Описание ситуации, имеющей место в настоящем и связанной с тем, что происходит в настоящий момент: «ПАПА БАЙ-БАЙ», либо с тем, что уже свершилось, но актуальность последствий на лицо: «БИ-БИБАХ» — указывает на машинку, валяющуюся на полу.
- Указание на принадлежность предмета: «МАМА ЦАСЬКА» или «МАМИ ЧАШКА».
- Качество предмета: «МАМА БЯКА», «ДОМВО-О» — показывает, что большой.

Слова, входящие в состав начальных двусловных высказываний, еще не имеют нормативного морфологического оформления — существительные стоят в начальной форме, тождественной форме именительного падежа, являющейся замороженной формой; из глаголов используется только ДАЙ, которое тоже представляет собой замороженную форму, и даже ДАТЬ, используемое рядом детей в функции варианта ДАЙ, не свидетельствует о появлении настоящих оппозиций форм, так как никаких других глагольных форм еще нет. В качестве предикатов активно выступают звукоподражания и другие аморфные слова из «языка нянь», которые как нельзя лучше подходят для такой роли, поскольку являются неизменяемыми.

Они неспособны указывать на наклонение и время и могут передать лишь общую идею связи предмета и его процессуального признака, но параметры этой связи еще не выражены и, очевидно, неясны для самого ребенка. Фразы, совпадающие по лексическому составу, могут иметь разный смысл. «МАЦИКБА-БА» может означать, что мальчик спит, что его собираются укладывать спать (действие отнесено в будущее), что он только что спал. «МАМА ПРУА* одним ребенком произнесено при виде мамы, которая одеваете* чтобы идти в магазин, другим — при виде мамы, входящей с улищ после прогулки.

Слова «языка нянь» могут выступать в роли субъекта («ХЛЮ-ХЛЮ ТАМ») или объекта действия («ХЛЮ-ХЛЮ ДАЦЬ» - говорит, протягивая матери кусочек хлеба и требуя, чтобы она отнеслг его поросенку).

Отсутствие способов морфологической маркировки компонентов предложения определяет ориентацию на твердый порядок слов. Так, субъект обычно предшествует предикату, прямой объект в большинстве случаев также предшествует предикату (кроме предложений с ДАЙ — тут более свободный порядок слов). В предложениях со значением принадлежности и отнесенности предмета к лицу компонент, обозначающий лицо, также всегда на первом месте.

Эта ориентация на определенный порядок слов как на способ разграничения синтаксических функций компонентов в тот период, когда ребенок не располагает еще возможностями разграничить эти функции с помощью формообразовательных аффиксов, является общей закономерностью, наблюдаемой во всех языках (см. Слобин, 1984, с. 176), независимо от того, является ли в данном языке порядок слов твердым (в английском) или достаточно свободным (в русском). По-видимому, это реализация некоего глубинного синтаксического правила, которое могло не получить развития в ряде языков на уровне нормы, но тем не менее ощущается детьми.

В период двусловных предложений распространены фразы, содержащие кроме субъекта и объект, чаще всего так называемый прямой, но затем и объект-инструмент, объект-адресат и т. п.: «МАМА НИСЬКА» (о маме, читающей книжку), «МАМА СЕСЬКА» (о маме, подметающей пол щеткой), «ДЯДЯБАДЯ» (при указании на лужу, оставленную сапогами приходившего в гости соседа). Представлены основные участники ситуации, но глагола, который должен был бы выступать в роли распределителя ролей, пока нет. С появлением глаголов подобные фразы из двучленных превращаются в трехчленные, причем глагол ставится на последнее место: «МАМА НИСЬКА ЦИТАЦЬ». Все приведенные выше примеры из дневника А.Н.Гвоздева. Кстати, А.Н.Гвоздевым отмечена эта любопытная за-

кономерность онтогенеза — вновь усвоенный элемент, которым ребенок владеет еще недостаточно уверенно, ставится чаще всего на последнее место, замыкая предложение.

К концу короткого периода двусловных предложений в речи многих детей происходит так называемый лексический взрыв — быстрый рост активного словаря, который в значительной степени обусловливает возможность перехода к многословным высказываниям. Ближе к двум годам большинство детей уже в состоянии сконструировать предложение из трех или четырех слов (между трехсловными и четырехсловными предложениями уже нет принципиального различия). Анализ позволяет увидеть, что первоначально многословные предложения представляют собой нечто вроде комбинации двусловных. Так, из предложений «ПАПА ТАМ» и «ПАПА БАЙ-БАЙ» может получиться «ПАПА БАЙ-БАЙ ТАМ», из предложений «МАМА ЧАШКА» и «ДАТЬ ЧАШКА» - «ДАТЬ МАМА ЧАШКА» и т.п.

Для речи некоторых детей характерна ситуация глагольного дефицита, которая может иметь длительный период. Например, Миша Т. в возрасте 2 лет 6 мес. рассказывает об игре детей, которую он наблюдал: «МАСЯ И СЕЗА МЯПЬ ЛАПАПОЙ СИНЕЙ» (Маша и Сережа мяч лопатой синей — имеется в виду гоняли). Тут два субъекта, прямой объект (мяч), инструмент (лопата) и даже характеристика этой лопаты (синяя), однако ребенок еще не может подыскать нужного глагола для обозначения того, что же именно делали Маша и Сережа с помощью синей лопаты. Еще пример такой же безглагольной фразы того же мальчика: «МИНЬКА ИДЕДЯ СЕТ ПАНКОЙ КУТЯ» (Минька — так ребенок называет себя — и дедушка снег палкой в кучу имеется в виду сгребали, но этого глагола еще нет в лексическом репертуаре ребенка).

По нашим наблюдениям, есть две по крайней мере тактики поведения детей в этот период. Одни смело разворачивают достаточно сложные синтаксические структуры, вербализуя с помощью существительных участников ситуации и не заботясь о том, смогут ли они подыскать подходящий глагол для связывания всех компонентов воедино и для верного оформления предложения. Другие (в некотором смысле их можно назвать более осторожными и предусмотрительными) не начинают предложения, пока не подберут подходящий глагол. Их фразы могут быть более короткими (преобладают структуры существительное + глагол), но они грамотно построены.

В период освоения многословных предложений происходит бурное развитие морфологической системы — ребенок усваивает категорию падежа (число усвоено еще в двусловном периоде), овладевает склонением существительных (без учета вариаций по типам),

категориями вида, наклонения и времени глагола, а также способами глагольного словоизменения.

Оба процесса теснейшим образом взаимосвязаны: морфологическая маркировка позволяет оформить синтаксические функции компонентов высказывания, избежать двусмысленности. Это дает возможность развернуть линейную последовательность элементов Особого внимания заслуживает порядок слов в начальных детски: высказываниях. Он отнюдь не всегда определяется закономерное тями следования компонентов в высказываниях взрослых.

Отметим особенности порядка слов, характеризующие речь ребенка в период многословных предложений:

• Если в речи взрослых прямой объект чаще всего следует за предикатом, то в речи ребенка он обычно ему предшествует: «ДЕДА ЛАМПУ ЧИНИТ». Когда в нашей речи прилагательное-определение предшествует определяемому существительному, в речи ребенка оно, как правило, следует за ним: «У зеленого крокодила большой хвост» — сказал бы взрослый. Ребенок же произносит: «УКРОКОДИЛА ЗЕЛЕНОГО ХВОСТ БОЛЬШОЙ». Очевидно, «детский» способ словорасположения больше удовлетворяет естественной логике. Предмет в нашем сознании и в самом деле предшествует его признаку, однако, конструируя фразу, мы успеваем поменять слова местами, чтобы создать фразу, удовлетворяющую стилистическим нормам. Ребенок же еще не владеет в полной мере техникой порождения текста, приемами, как их называют психологи, «упреждения».

• Если в речи взрослых вспомогательные глаголы, входящие в состав предиката, а также связочный глагол быть, являющийся частью аналитической формы будущего времени, обычно предшествуют инфинитиву, то в речи ребенка они почти всегда следуют за ним: «МИНЬКА БЯПЬ ХОТИТ» (Минька гулять хочет), «ЦИТАЦЬ БУДУ» (Буду читать). Во всех этих случаях действует определенная закономерность — информация подается ребенком в порядке убывания ценности. Предмет важнее, чем его признак, инфинитив, называющий действие, весомее вспомогательного глагола, обозначающего некоторые модальные и временные характеристики действия.

Заслуживают особого внимания способы выражения отрицания. В речи детей, независимо от осваиваемого ими языка, наблюдается тенденция выносить отрицательную частицу за рамки предложения (она и должна располагаться перед сказуемым).

Дети по-разному выражают отрицание на ранних этапах речевого развития: «НЕТ БОТЯ» (нет работы) — кричит маленький Антон, который не хочет, чтобы мать уходила на работу. «НЕТКАРМИ», — заявляет Женя Гвоздев, отказываясь есть.

Одни дети ставят отрицательную частицу на первое место в предложении, а другие предпочитают ею заканчивать предложение. Ребенок не хочет, чтобы мать уходила, и выражает это следующим образом: «МАМА ПОКА НЕТ», — т. е. не нужно, чтобы она произносила пока. О своем нежелании есть он говорит: «ТАТА АМ-АМНЕТ», а о нежелании спать — «ТАТА БАЙ-БАЙ НЕТ». Мысль о том, что матери не следует идти на улицу, потому что там идет дождь, выражается так: «МАМА ТОП-ТОП НЕТ, ТАМ КАП-КАП».

Вместо НЕТ часто употребляется и НЕА. Этот вариант отрицательной частицы предпочитал Миша Т.: «АСЯ БЕЯ СИНА НОТЮ БАЙ-БАЙ ХОТИТ НЕА» — •«Наша белая машина ночью не хочет спать», т. е. «не надо ставить ее в гараж». Своеобразный способ выражения отрицания может использоваться детьми даже и на том этапе, когда их синтаксические структуры достаточно развернуты (в Мишиной фразе 7 слов).

На более развитом этапе речи обращает на себя внимание упорное нежелание ребенка прибегать к так называемому двойному отрицанию, являющемуся нормой для русского языка. Вместо «Я никогда не ем кашу» дети часто говорят: «Я ВСЕГДА НЕ ЕМ КАШУ» или «Я НИКОГДА ЕМ КАШУ». Подобные феномены, когда в речи русских детей обнаруживается что-то несвойственное русской грамматике, но имеющееся в других языках (например, в английском), нами уже неоднократно отмечались.

Дальнейшие линии развития ситаксического строя речи можно кратко определить следующим образом:

1 . Расширяется репертуар синтаксических компонентов предложения: появляются все более сложные в семантическом плане компоненты (синтаксемы), например со значением причины, цели, совместного действия и т. п. Иногда об уровне речевого развития ребенка можно судить по одной-единственной синтаксеме, отражающей достаточно высокую степень когнитивного развития.

2. Усложняется иерархическая структура предложения: развиваются и углубляются зависимости одних компонентов от других. Разветвляются «кусты» зависимостей. Так, фраза Игоря Б., (1 г. 10 мес.) свидетельствует о высоком уровне речевого развития, ибо содержит разнообразные синтаксемы, частью соединенные последовательно. «Я ЗАКРЫЛ ЕЕ ТАМ ГУЛЯТЬ СО МНОЙ», — говорит он, засовывая перед прогулкой птицу в чехол из-
под сабли. От глагола закрыть зависят четыре синтаксемы, цепочка закрыл — гулять — со мной организована из трех синтаксем, связанных отношениями последовательного подчинения. Синтаксема гулять, имеющая значение цели, говорит о хорошем когнитивном развитии ребенка.

3. Начинается структурное усложнение за счет появления по лупредикативных конструкций — причастных, деепричастных оборотов, рядов однородных членов предложения. Если однород ные члены встречаются в речи уже двухлетних, то причастные и деепричастные обороты в 5—6 лет. Наряду с обращением, начина ющим предложения (такие обращения есть в речи детей до двух лет), получают распространение случаи постпозитивного и интер позитивного расположения обращения во фразе типа «ПОЙДЕМ, МАМА, ГУЛЯТЬ».

4. Используются средства выражения субъективной оценки: вводные слова, определяющие последовательность излагаемых мыслей, выражающие эмоциональное отношение говорящего к со держанию высказывания и т.п.

5. Развивается структура сложного предложения. Сначала по являются сложные предложения, части которых соединены без со юзов, с помощью одной лишь интонации. «ПРОСНЕШЬСЯ — ДАМ
ТЕБЕ КОНФЕТКУ», — говорит Игорь Б., играя с плюшевым медве дем. Взрослые тоже пользуются таким чисто интонационным спо собом выражения условно-следственных отношений, но они одно временно прибегают и к союзам, эксплицитно представляющим эти отношения (если и т.п.). Дети овладевают союзными средствами связи в более позднем возрасте. То же относится и к сочинитель ным союзам. Если союз И в соединительной функции ребенок ос ваивает до двух лет, то союзы сопоставительно-противительные и разделительные — значительно позднее.

На следующем этапе синтаксического развития появляются сложные предложения усложненной структуры, представляющие собой комбинации сложных структур минимального типа.

МАЛЕНЬКИЕ ЛИНГВИСТЫ

> ...Начиная с двух лет всякий ребенок становится на короткое время гениальным лингвистом, а потом, к пяти-шести годам, эту гениальность утрачивает.
>
> (К. И. Чуковский)

Одна из задач лингвистов заключается в том, чтобы по тем или иным фактам, отмеченным в речи, составить заключение о механизме, лежащем в ее основе и управляющем речевой деятельностью всех говорящих на данном языке, т.е. о языке как таковом.

В каком смысле можно воспринимать ребенка в качестве лингвиста? Ведь он не владеет даже элементарными лингвистическими понятиями, необходимыми для анализа. Он не знает, что такое приставка, корень, суффикс, синоним, антоним и пр.

Одни исследователи полагают, что осознавать язык в качестве отдельного феномена ребенок способен лишь в школьном возрасте, при этом необходимо вмешательство педагога, объясняющего суть языковых явлений; другие, напротив, утверждают, что осознание языка доступно даже двухлетнему малышу. Кто же из них прав?

Дело, очевидно, в том, что мы понимаем под анализом языка (метаязыковой деятельностью). Можно выявить разную степень осознанности своего речевого поведения и речевого поведения других (см. разграничение разных уровней осознанности в работах А.Н.Леонтьева, а также зарубежных исследователей Е.Кларк, Д.Слобина и др.). Изучением метаязыковых способностей детей много занимается эстонская исследовательница Т.Тульвисте.

Существует целая сеть явлений метаязыкового порядка — от скрытого осознания языковых фактов до развернутых высказываний метаязыкового характера, рассуждений ребенка о языке.

Уже двухлетние дети способны исправлять ошибки в своей речи и замечать ошибки других. Многочисленные примеры такого рода привел в свое время А. Н. Гвоздев. Так, Коля Ш. в 2 г. 3 мес. огорчался, если не мог повторить за матерью какое-нибудь новое слово, и сокрушенно произносил «НЕ ИМЕЮ» (не умею). Женя Гвоздев в 2 г. 10 мес. отмечал недостатки в произношении своего двоюродного брата Володи (тот произносил мягкое Л вместо/), что ускользало от внимания взрослых: «Мама, Володя ТАКАЛЯ говорит вместо ТАКАЯ».

Уже двухлетние дети умеют, как правило, менять свое речевое поведение в зависимости от взятой на себя роли в различных играх и инсценировках. Они меняют интонацию, лексический строй речи при переходе от одной роли к другой.

Постепенно появляется способность адаптировать свою речь к условиям общения, например называть незнакомых взрослых на «вы», использовать специальные, вежливые формы и т.п.

Замечено, что с 4—5 лет дети говорят с младшими по возрасту детьми более короткими фразами, чем с погодками или со взрослыми.

Двухлетние дети ощущают, удачно или неудачно общение, и при необходимости не только повторяют, но и изменяют свои высказывания, чтобы собеседник смог их понять. В весьма раннем возрасте начинается осмысление ребенком фонетических, лексических, позднее — грамматических, еще позднее — собственно стилистических явлений.

Одно из первых лингвистических открытий, которое совершает любой ребенок, овладевающий родным языком, — тот факт, что все

предметы имеют имена. Это, по наблюдениям В. Штерна, происходит обычно в возрасте полутора лет. К такому открытию ребенка постепенно подводят окружающие, которые неустанно называют имена предметов, как только видят, что он обращает на них внимание. Многие дети начинают в это время задавать вопросы о том, как называется тот или иной предмет. Вербальных средств в их распоряжении пока еще очень мало, и самые продвинутые из них изъясняются с помощью высказываний, включающих не более двух слов, причем настоящих вопросительных предложений они также еще не умеют конструировать. Поэтому дети либо указывают на предмет и издают вокализацию, имеющую определенный устойчивый интонационный контур, который на фоне достаточной очевидности ситуации помогает матери осознать намерения ребенка и правильно отреагировать на него, либо произносят что-то вроде «Это?» с той же вопросительной интонацией. Часто они просто останавливают свой взгляд на том или ином предмете и ждут, пока мать скажет им, как предмет называется. Если в лексиконе уже имеется нужное слово, то они произносят его, указывая на предмет, и ждут одобрения. Случается, что ребенок повторяет слово много раз до тех пор, пока не услышит подтверждения взрослых. В этот период происходит интенсивное обучение, в котором ребенок принимает самое активное участие, побуждая мать неустанно поставлять ему все новые и новые словесные единицы и проверяя правильность словоупотреблений. Удивительна настойчивость ребенка, словно ощущающего необходимость такого обучения.

Студенты, проводившие обследование в доме ребенка, зафиксировали эту стадию у нескольких детей более позднего возраста, речевое развитие которых задержалось в условиях психической депривации. Так, трехлетняя Юля тыкала пальчиком в картинку и произносила то или иное слово много раз, пока не слышала: «Правильно, это собачка», «Да, это мишка».

Выяснив, что каждый предмет имеет определенное название, ребенок в течение некоторого времени находится на позициях «словесного (номинального) реализма», т.е. полагает, что имя есть неотъемлемое свойство вещи и не может быть изменено человеком. Лишь постепенно (часто с помощью взрослых) у него складывается представление о том, что слова создаются людьми и в этом есть некоторый элемент условности, произвольности. Впрочем, наблюдения показывают, что уже четырехлетние дети часто понимают этот факт.

Постепенно ребенок открывает в производных словах так называемую внутреннюю форму (мотивированность значения и звучания через связь с другим словом, являющимся по отношению к данному слову производящим). Возникают многочисленные вопросы

относительно того, почему данный предмет называется так, а не иначе. «Белку неправильно назвали, надо было назвать ее РЫЖКОЙ». Вопросы о значениях неизвестных слов часто сопряжены с попытками выяснить эти значения самостоятельно, опираясь на их звучание: «ЛЬСТЕЦ — это кто листья собирает», «ПАРОДИСТ - это кто по радио что-нибудь объявляет». В некоторых случаях ребенку удается самостоятельно обнаружить реальную этимологию слова, в других случаях он ошибается, но и в ошибках всегда есть логика и здравый смысл.

На продвинутом этапе ребенок в состоянии понять, что одно и то же слово может иметь разные значения. Осознав этот факт, он иногда критикует некоторые неудачные, по его мнению, значения во взрослом языке. Так, четырехлетнему Пете (пример из дневниковых записей Вельского) не нравится слово нож применительно к части мясорубки. «Не зовите его ножик, а зовите ЗВЕЗДОЧКА», — просит он взрослых. По этому примеру видно, что период «номинального реализма» остался для ребенка позади.

На определенном этапе своего метаязыкового развития ребенок обнаруживает наличие в языке омонимов и стремится развести их в своей речевой деятельности, как бы предвидя возможные помехи в понимании сказанного. Так, пятилетняя Оксана С. обнаружила, что одинаково звучат слова гриб и грипп (применительно к речи детей «от двух до пяти», существующей в устной, а не в письменной форме, явления омонимии и омофонии фактически не разграничены, и омонимию разумно трактовать широко — с включением слов, которые различаются своим письменным обликом). Оксана сказала: «У МЕНЯ ГРИПП». И тут же, спохватившись, что ее могут неправильно понять, добавила: «Это не тот ГРИБ, которого едят, а тот... которым болеют». Шестилетняя Вика нечаянно натолкнулась на омоформы три именительный падеж числительного и три — повелительная форма глагола тереть. «Смотри, мама, как интересно: я могу сказать: «раз, два, три...» и еще — «Три меня мочалкой посильнее». Она же в семилетнем возрасте увидела двусмысленность фразы «Люблю, когда трут» (меня трут) и «Люблю, когда труд» (трудятся все). В том же возрасте она обнаружила три использования звукокомплекса с дачи/сдачи: «Когда в кассе деньги дают, сдачу, когда тебе сдачи дают, и еще — приехала с дачи». Алеше ТТТ. мать читает книжку: «Слон спрашивает: «Что такое охота?» Алеша смеется: «Спать охота!»

Ребенок чувствует, что «детское», несовершенное произнесение слов может привести к совпадению их звуковых оболочек. Пятилетний Женя Гвоздев замечает, осуждая речь маленькой Олечки: «Олечка, когда БОЛЬШАЯ называет себя, говорит БАСАЯ как ГОЛАЯ».

Интересно осмысление детьми фразеологизмов как особых лексических единиц. Ребенок сплошь и рядом критикует «взрослое» словоупотребление. Вот мать читает тому же Алеше сказку Мамина-Сибиряка «О Комаре Комаровиче». Там есть фраза, произнесенная кем-то из персонажей-насекомых: «Мы едва унесли от него ноги, а то бы он всех нас передавил!» Алеша поправляет: «Унесли от него КРЫЛЬЯ\» Алеше в это время 6 лет 8 мес.

Дети чрезвычайно чувствительны к искажениям звукового облика слов. Более того, они в состоянии ощутить их неслучайный характер. В ряде случаев в современном языке заметны колебания между твердым и мягким произношением согласных перед Э. Это относится к словам, заимствованным из других языков: в начальном периоде появления слова в русском языке смягчения согласной не было, затем, по мере его «обрусения», согласные начинают смягчаться (ведь в исконно русских словах согласный перед Э всегда мягкий: лес, речка, ветер, небо). В чужеземных словах, которые давно живут в русском языке, согласные уже успели смягчиться, в некоторых словах продолжает употребляться твердый согласный; не менее трех десятков слов переживают в настоящее время период колебаний: часть носителей языка употребляет твердый вариант, часть — мягкий. Ср. ба[с'э]йн и ба[сэ]йн, [д'э]кан и [дэ]-кан, му[з'э]й» и му\зэ]й, к[р'э]м и к\рэ]м и т.п.

Как показывают наблюдения, дети трех-четырехлетнего возраста иногда могут сопоставить оба варианта и сделать выбор в пользу одного из них. Так, четырехлетний Миша сообщает матери впечатления о своем первом дне в детском саду: «Ты знаешь, мама, у нас воспитательница — иностранка! Она говорит: «Дети, идите КОФЭ пить!» Ребенок уже произвел некоторые обобщения чисто лингвистического характера и оказался в состоянии оценить «чужеродность» звукового облика слов, в которых отсутствует смягчение согласного перед Э.

Недавно было проведено специальное обследование детей от 2 до 6 лет, с целью выяснить, способны ли дети осознать наличие двух вариантов произношения слова и оценить один из них как предпочтительный. Было отобрано 20 слов, в которых наблюдаются колебания твердости/мягкости согласного. Выяснилось, что почти во всех случаях дети предпочитали тот вариант, который употреблялся их родителями. Очень редко дети не узнавали слова в непривычной для них звуковой форме. Так, Саша (4 г. 9 мес.) не узнала слово пюре, произнесенное с [Р'].

Оказалось, что применительно к данному возрасту можно говорить о двух, по крайней мере, уровнях осознания ребенком существующей языковой нормы. На первом (начальном) этапе дети ре-

шительно отвергают тот вариант, который считают неправильным: «Так никто не говорит! Нет такого слова!» Нина замечает по поводу произношения слова антенна с мягким [//']: «АНЬТЕННА! Так нельзя говорить! Это нехорошо и неправильно, и очень». Женя (3 г. 11 мес.) категорически отверг возможность произнесения слов кофе, акварель, бассейн с твердыми согласными — в полном согласии с тенденциями современной языковой нормы. Любопытно, что дома у него говорят бассэйн, не смягчая согласной. Ребенок оказался в состоянии получить представление о норме из более обширного окружения, чем семья, и забраковать «семейное» произношение, опираясь на новую и обладающую потенциальными возможностями норму. На втором этапе ребенок приходит к осознанию возможности сосуществования различных вариантов произнесения одного и того же слова. Выяснилось, что дети уже обращали внимание на различное произнесение некоторых слов членами семьи. Так, Леся (2 г. 6 мес.) заметила, что папа говорит свитер, а мама — свитэр; а Женя (3г. 11 мес.) — что, в отличие от остальных членов семьи, его мама и бабушка говорят крэм и музэй. Алиса (5 лет 1 мес.) поделилась своими наблюдениями, сопоставив речь разных людей: «Я мажу руки КРЕМОМ, а тетя Алена — КРЭМОМ. Игорь говорит БАССЕЙН, а Нина — БАССЭЙН, Саша — БАССЭЙН, Света — БАССЭЙН». Все ее наблюдения были проверены, и оказались совершенно правильными. Хотя все члены семьи Жени произносят слово бутерброд с твердым согласным, он считает более правильным «мягкий» вариант. Ребенок в данном случае ощущает общее направление языковых изменений и несколько забегает вперед, словно ориентируясь на норму своего поколения. Не менее чутки дети и к разного рода грамматическим явлениям. Они могут осознавать категории рода и числа существительных. «Кроватка — женщина, а диван — мужчина», — объясняет сам себе различие двух слов мальчик в 2 г. и 8 мес. В языковом сознании ребенка создается сначала оппозиция родов существительных, обозначающих людей различного пола, а затем она уже переносится на неодушевленные существительные. Основываясь на грамматическом роде, четырехлетняя девочка предположила, что лань — жена оленя. Пятилетний мальчик умудрился даже перенести разграничение мужского и женского рода в область других частей речи (союзов и частиц), опираясь на чисто формальные признаки. «ХОТЬ — это он, а ХОТЯ — она?» — задает он вопрос. «Мама, как зовут СВИНА? Кабан?» — спрашивает девочка постарше. Ясно, что она ощущает ненормативность созданного ею родового коррелята СВИН и ищет настоящий, т. е. существующий в языке взрослых коррелят. Оказывается, она даже знает его, но ее, видимо, смущает разнотипность фонетического оформления данных форм (супплетивизм).

Кирилл, один из героев книги В. С. Мухиной «Близнецы», самостоятельно открыл существительные общего рода. Он, однако, не знал, как они называются, и посчитал, что они среднего рода. «Предметы бывают мужского рода и женского. А еще среднего. Я — среднего», — рассуждает он. «Это почему же? Ты не мальчик и не девочка?» — спрашивает его мать. Он на это рассудительно отвечает: «Нет! Кира есть мальчик и Кира есть девочка». В данном случае не имеет значения, что он назвал обнаруженный им класс слов словами среднего, а не общего рода.

Девочка шести лет (Маша) сочинила маленькое стихотворение о щипцах:

«Молодцы-щипцы,
Колют сахар и орехи,
Раздаются СМЕХИ».

Когда ее спросили, почему СМЕХИ, а не смех, она ответила: «Смеюсь ведь не я одна, а Володя и Владик тоже». В самом деле, если отвлеченные существительные, именующие действия, могут иметь формы множественного числа, почему бы им не обозначать расчлененность действия в пространстве и времени?

Для ребенка труден выбор между числительными два и две, оба и обе, определяемый родом существительного. Поскольку в других числительных нет таких вариантных форм, невозможно проводить какие бы то ни было аналогии. До двух с половиной — трех лет ребенок, как правило, еще не может выбрать верную форму числительного. После трех лет ошибки уже единичны. Интересен, однако, не сам выбор формы, а уровень осознания этого выбора, т. е. определение того, способен ли ребенок мотивировать предпочтение, оказываемое одной из двух форм. Пятилетней Даше показывали картинки, изображающие разные предметы, а она должна была сказать, что таких предметов два (или две). Девочка не ошиблась ни разу, однако на вопрос, почему она в одном случае говорила два, а в другом — две, отвечала: «Просто мне так нравится, и все». На этот вопрос часто не могут ответить и взрослые, в чем лишний раз проявляется различие между навыком практического пользования языком и способностью к его теоретическому осмыслению. Большая часть языковых правил существует для взрослого человека на уровне подсознания. Некоторые из них изучались в школе, но давно забыты; многие правила, регулирующие нашу речевую деятельность, не входят ни в школьную, ни в вузовскую программу, а некоторые даже не описаны лингвистами. Это обстоятельство не мешает носителям языка использовать их в своей речевой деятельности. Однако ребенок в этом отношении отличается от взрослого тем, что

в детские годы метаязыковое сознание активизировано, оно выступает как важное подспорье в усвоении языка. Ответ Даши «Просто мне так нравится» свидетельствует не об отсутствии у нее языкового чутья (в противном случае она бы не могла выбирать правильные варианты форм числительных), а о том, что это явление не переведено в «светлое поле сознания» и находится в тени, как бывает и у взрослого.

Дети различаются по своей склонности к метаязыковому анализу. Если Даша не проявляла особого интереса к анализу языковых явлений, то этого нельзя сказать о другом ребенке, например о Шуре, которая моложе Даши на год и воспитывается в детском доме. Мы наблюдали такую сцену. Воспитательница ведет за руку двоих детей: мальчика Сашу и девочку Сашу. Впереди бежит пятилетняя Шура. Воспитательница произносит: «Уменя два Саши» и тут же слышит смех Шуры: «Вы сказали, что Саша — мальчик, а Саша ведь девочка». Шура не только почувствовала ошибку в чужой речи, но и смогла фактически обосновать правила выбора между два и две.

Аналогичная ситуация со словами оба — обе, где выбор также регулируется родом существительного. Алеша (6 лет 7 мес.) рассказывает в автобусе о том, что при игре в шахматы партнер съел у него ферзя, а он у партнера — двух коней: «Я у него ОБЕИХ КО... Ой, хотел сказать — ОБЕИХ КОНЕЙ.» «А почему так нельзя сказать?»; «Потому что они не кобылы. ОБЕ — это о девушках, а ОБА — о мальчиках».

Умение педагогов и родителей сохранить, поддержать этот живой интерес к языку, который наблюдается в дошкольном возрасте, — залог успешного обучения детей в школе.

ПЕРЕКОНСТРУИРОВАНИЕ ТЕКСТОВ

Одна моя знакомая, сейчас уже имеющая внуков, вспоминает, что в детстве она горько рыдала, жалея бедного Рапунка (имя такое!), который чудился ей в строках А.С. Пушкина «И умер бедный РАБ У НОГ непобедимого владыки». Случай с этим самым РАПУНКОМ отнюдь не единственный. Она же рассказывает, что однажды очень насмешила своих родителей, приставая к ним с просьбой, чтобы ей спели песню «СОБАКОЙ НЕ ПОЛАЕШЬ». Никто такой песни не знал. И только гораздо позднее выяснилось, что речь шла о строчках « Что нежной страстью сама ко мне пылаешь» из «Неаполитанской песни».

Подобных примеров каждый может привести немало. Мы надеемся, что с помощью читателей картотека наша значительно пополнится: обычно память любого человека цепко хранит такие забавные случаи детства.

Переконструированию могут подвергаться не обязательно строчки стихотворных произведений. Один из жителей Ташкента рас-

сказал, что его маленькая дочь считает, что станция метро называется не «Площадь Алишера Навои», а «ПЛОЩАДЬ НА ДВОИХ». Пятилетняя Леночка, жительница Петербурга, убеждена, что есть станция метро под названием «ПЛОЩАДЬ С ХВОСТАМИ». Это ей слышалось каждый раз, когда автоматический голос произносил в вагоне поезда: «Следующая станция — площадь Восстания»).

Мы в состоянии зарегистрировать лишь ничтожную часть случаев (в нашей книге речь идет о детях, но этот феномен известен и в речи взрослых), когда ребенок не замечает, что воспринимает те или иные фрагменты текста не так, как все. Выявляется это, если ребенок начинает задавать вопросы по поводу РАПУНКА или чего-то иного или же взрослый замечает какую-либо несообразность в передаче звучания.

Мы будем говорить здесь о деформации, которой подвергаются стихотворные и песенные тексты, хотя многое из того, о чем пойдет речь, может быть распространено и на тексты прозаические, а также на столь хорошо знакомые нам «ослышки» в наших повседневных разговорах.

Отчего возникают подобные преобразования? У всех этих явлений есть глубокие лингвистические и психологические причины. Поистине, каждый слышит не то, что реально произносится, а то, что он в состоянии осмыслить.

Дети зачастую не понимают отдельных слов или выражений в тексте и иногда не вполне улавливают и содержание текста. «Пустота» может заполняться другим содержанием — ребенок реконструирует текст, внося в него приемлемый для него смысл. Звучание при этом может совсем не изменяться, изменяться незначительно и изменяться кардинальным образом.

Примеры окказионального восприятия, при котором звучание совсем не изменяется:

Что мы сажаем,	Что мы сажаем,
сажая леса!	САЖАЯ ЛИСА ?

Сажая осмыслено как прилагательное к лисе, значение которого непонятно, зато грамматически согласование верное. Сгорю ли я в горниле страсти, • Сгорю ли я в горниле страсти, Иль закалят меня напасти? Иль закалят меня НА ПАСТИ?

Это строчки из телевизионного фильма «Собака на сене», адресованного взрослым, но очень любимого детьми. Слово напасть ребенку еще не встречалось, а пасть — встречалось часто. Не совсем, правда, понятно, как это можно кого-нибудь закалять на чьей-либо пасти, но ведь дети давно уже примирились с тем, что в речи взрослых полно несуразностей и не все можно понять до конца.

Стали они жить-поживать	Стали жить-поживать, '
Да добра наживать.	И ДОБРАНА ЖЕВА ТЬ.

Кто такой ДОБРАНА и зачем его жуют? Некоторые думают, что это чье-то имя. Наживать добра — устойчивое выражение, которое часто встречается в сказках. Но немотивированность сочетания уводит ребенка от правильного понимания смысла слова, так как оно употреблено здесь в необычном для ребенка значении и в немотивированном с точки зрения современных норм языка родительном падеже.

Сатана там правит бал.	С А ТАНА ТАМ правит бал.

САТАНАТАМ — существо, конечно, загадочное для ребенка, но не более, чем Сатана. Выражение править бал понятно лишь отчасти. Получается, что одно неизвестное заменяется другим, не более того. Ударение на там, крайне невесомое, помогает слиться двум словам в одно целое.

В большинстве подобных случаев в речи ребенка происходит и звуковая перестройка текста, иногда сопровождаемая изменением его ритма и размера. Излюбленный детский стихотворный размер — хорей. Это показал еще К.И.Чуковский. Не случайно большая часть первых двусложных детских слов имеет ударение на первом слоге. Можно привести примеры перестройки стихотворений, сопровождаемой изменением размера:

Маленькой елочке	Елке холодно зимой,
Холодно зимой.	Елку взяли мы домой.
Из лесу елочку	
Взяли мы домой.	

Вместо задумчивого дактиля — энергичный и четкий хорей.
К.И.Чуковский привел в свое время пример перестройки «Онегина», где также знаменитый пушкинский ямб заменен веселым хореем:
Дядя самых честных правил, Он не в шутку занемог и т. д.

Часто ребенок переделывает сюжет, привнося в него больше радости и оптимизма.

Незнакомые собственные имена, например наименования городов и рек, дети могут реконструировать, при этом их удовлетворяет даже бессмыслица:

Впереди — страна Болгария,	Впереди — страна Болгария,
Позади -река Дунай.	ПОЗАДИРИКАДУНАЙ.

Другой ребенок переделал текст «с измением смысла», хотя и не понятно, как этот фрагмент по содержанию соотносится со всем целым:

Впереди страна Болгария,
ПОСАДИЛИ КОЛДУНА.

* Детские образы всегда более осязаемы и конкретны, чем наши:

Ах, эта девушка Меня с ума свела, Разбила...
(Что же в самом деле могла она разбить, что так огорчило того, кто об этом рассказывает?)
Разбила... ЧАШЕЧКУ, Покой взяла.

Фильмы с песнями, особенно исторического или приключенческого плана, — обильный источник материала для улучшения: Когда твой друг в крови УПРЯТАН ДО КОНЦА, -вместо будь рядом до конца.

(Из песни к фильму «Три мушкетера»).

«Надежда — мой компас земной» — метафора для ребенка слишком отвлеченная; к тому же не все слова понятны. Отсюда различные перестройки фрагмента: «Надежда — МОЙ КОМ ПОД ЗЕМЛЕЙ» (не очень ясная связь с надеждой, зато проста и понятна связь кома и земли). Другой ребенок сказал иначе: «Надежда — МОЙ КОНЬ ПОДЗЕМНОЙ».

Еще один вариант перестройки текста от отвлеченного к конкретному:

Ты — моя надежда,	Ты — моя ОДЕЖДА,
Ты — мой идеал.	Ты — мой ОДЕЯЛ.

Особенно затрудняют ребенка экзотические слова. Маленькая Лена Петрунина перестраивала песню, которую пела ее мама: Много дней дует знойный сирокко, Но он слезы мои не осушит. Караван твой в пустыне далекой, Нет с тобой моих рук, Нет с тобой моих глаз. Если смерч тебя встретит жестокий, Знаю я — ты пред ним не отступишь...

Непонятный для ребенка сирокко превращался в его сознании в СИРОТКУ, а чужое слово смерч в более знакомое СМЕРТЬ. Вспоминая об этом эпизоде в зрелом возрасте, автор (который является обладателем большой коллекции подобных высказываний) пишет: «Я помню, что неувязка в роде существительного и прилагательного доставляла мне некий дискомфорт, но я уговорила себя, что смерть из песенки является в образе мужчины».

Кто-то из детей пел в свое время вместо «Хотят ли русские войны» - «КОТЯТКИ РУССКИЕ БОЛЬНЫ».

Знаменательно, что перестраиваются обычно несколько слов, бы смысл целого оказался мотивированным. Соня Х. вместо «Я - Земля, я своих провожаю питомцев» пела: «Я ЗМЕЯ, я своих провожаю ПИТОНЦЕВ». Змея и питоны (ПИТОМЦЫ) в языковом сознании ребенка соединяются более естественным образом, чем земля и питомцы.

Примеры свидетельствуют о том, что сам процесс восприятия речи отнюдь не является механическим. Воспринимая текст, мы его интерпретируем, проводя через свое сознание. В детском возрасте эти процессы более активизированные и живые. В них отражаются психология и мировосприятие ребенка.

Тексты у ребенка всегда соотносятся с живыми, осязаемыми образами. Если ассоциаций нет, дети незаметно для себя меняют текст, и образы появляются, помогая тексту прочнее зафиксироваться в сознании.

Фиксируются многочисленные совпадения не в том, как именно перестраиваются, например, стихотворные строки, а в том, что именно перестраивается. Если многие дети не принимают одних и тех же строчек, значит, есть в этом проявление определенных закономерностей.

УСВОЕНИЕ ГРАМОТЫ

Сколько пролито слез, сколько ссор и споров было в семьях по поводу ошибок в детских тетрадках! Дошкольнику еще что-то прощается, но если уж ты стал первоклассником, будь добр — пиши грамотно, ведь тебя же в школе учат правилам! Между тем и взрослым, и детям было бы проще жить, если бы взрослые понимали, что дети не могут на начальных стадиях овладения грамотой писать без ошибок. Они не могут и говорить так же, как взрослые.

Усвоение письменной речи, приобретение навыков чтения и письма — качественно новый этап изучения родного языка. Описывая лингвистический механизм распространенных детских ошибок в письменной речи, мы хотели показать их закономерность и тем самым, может быть, защитить малышей от несправедливого гнева родителей и педагогов. Мы не утверждаем, что не нужно стремиться к грамотному письму, к избавлению от ошибок. Наша задача — лишь объяснить их естественность в детском возрасте.

Какие же ошибки встречаются в письменной речи дошкольников?

Во-первых, это ошибки, которые можно назвать графическими. Суть их в том, что нарушаются правила русской графики. Различаются две разновидности графических ошибок:

і Неверный выбор (или отсутствие) той или иной буквы ведет к искажению звукового облика слова при чтении. Дети путают буквы Ю и Я (пишут ЛЯСТРА вместо люстра), У и О (ЛОК вместо лук) и т. п. Некоторые ошибки напоминают описанные нами звуковые процессы (дистантную ассимиляцию согласных и гласных, метатезис и т. п.). Известен случай, когда из тридцати учеников первого класса десять написали ПЦИЦЫ вместо птицы. По-видимому, это проявление дистантной ассимиляции (Ц повлияло на Т).

Дети часто забывают обозначить мягкость согласного, т.е. опускают мягкий знак (ДУМАТ вместо думать, СОЛ вместо соль, МАЛЕНКИИ вместо маленький) или выбирают О вместо Е, А вместо Я, У вместо Ю и т. п. Получается САДЬ вместо СЯДЬ, ЛУК вместо люк.

Ребенок избирает не те способы обозначения мягкости, которые диктуются правилами графики. Малыши пишут, например, ТЬОТЬА — мягкость обозначена, слово читается правильно, но мягкость согласного перед гласным принято обозначать с помощью так называемых йотированных букв, а не с помощью мягкого знака.

Детские графические ошибки разнообразны, но есть некоторые закономерности отступлений от предписанных графикой правил.

Если графические ошибки можно встретить на самых ранних этапах усвоения письма, то от ошибок орфографических не застрахованы даже взрослые люди. Графика и орфография соотносятся как система и норма: орфография представляет собой систему ограничений, налагаемых на действие правил графики.

Ошибки маленьких детей необыкновенно ярко свидетельствуют о расхождениях между графикой и орфографией. Наблюдения показывают, что на ранних этапах освоения письма дети склонны вы-\ бирать тот из вариантов, предоставляемых графикой, который блиv же к реальному звучанию слова. Иными словами, они пишут, как слышат, нарушая морфологический принцип написания. Выбирая гласную букву, они обычно отражают на письме «аканье» и «иканье», т. е. у них получается нечто близкое к фонетической (хотя и не очень точной) транскрипции: МАСКВА, ХАЛАДИЛЬНИК, ВИСЕ А, ВИЛАСИПЕТн т. п. То же относится и к выбору согласной: СКАС-КА, КНИШКА (отражение ассимиляции по глухости), ЗБОР, ПРОЗЬБА (отражение ассимиляции по звонкости), ШШИЛ,ЖЖАТЬ (отражение полной ассимиляции), СЕРЦЕ, ЛЕСНИЦА (отражение упрощения групп согласных) и т. п. После мягких шипящих они пишут чаще так называемые йотированные гласные, а также используют Ъ. МЯЧЬ, ЧЮСТВО, ЧЯЩА, после твердых иЦ-А,О,У ШОЛК, ПАРАШУТ, ЦЫРК и т. п. Мягкость согласного стремятся передать

даже в том случае, если она имеет ассимилятивный характер: КОСЬТЬ, ЖИЗЬНЬ.

Иногда детские орфографические ошибки помогают нам ощутить весьма тонкие фонетические процессы. Известно, что русские сонорные в некоторых позициях становятся слогообразующими, т. е. на их,"основе возникает некое подобие слога: ТЕ АТОР или ТЕАТАР, ПЕЮР и т. п.

Одна учительница, придерживающаяся правила не исправлять ошибки в тетрадям учеников, а лишь подчеркивать слова с ошибками, подчеркнула олово ПЕТОР и через некоторое время получила тетрадь, в которой была проведена «работа над ошибками»: аккуратным почеркоМ|была написана целая строчка: ПЕТАР, ПЕТ АР, ПЕТАР... Ученик не йог поверить, что второго слога в этом слове нет, он его слышал и стремился передать на письме.

На следующие этапах фиксируются ошибки противоположного характера. Дет/і, зная уже о том, что не следует доверять звучанию слова, становятся осторожными и выбирают, на всякий слу- і чай, вариант, весьма далекий от реального произношения. Так no-J являются удивляющие родителей и педагогов написания типа ТРОВА, КИЗКА, ЛРЕВЕТ и т. п. Некоторые дети заходят в своей осторожности так далеко, что выбирают неверные гласные и согласные в так называемых сильных позициях, когда, казалось бы, орфографические ошибки исключены. Одна первоклассница, написавшая КРОСНЫЙ вместо красный, так объяснила свой выбор негодующей бабушке: «Ты, бабушка, не понимаешь — надо писать не как слышишь, а наоборот]» Другие дети стремятся отразить на письме даже сложные закономерности орфоэпического плана: СНОГО - вместо снова. \

Приведем примеры подписей под рисунками, сделанных детьми старшей групйы в одном из детских садов Санкт-Петербурга. На рисунках дети изображали парад в День Победы: ПАРОШУТЬ-ИСТЫ'ПАДАЙУТ СВИРТАЛОТА. ПРАЗЬНИК. ПАРАШУТЫ. ПО-РАТВИТИРАНОК. ПАРАД ПАРУШУТИСТАФ. ПОР АД. ПАРАШУ -ТИСТЫ НАПРАЗШКИ.

Нет ни одной эшибки, которая не могла бы быть объяснена с позиций того, о чс'м шла речь в данной главе!

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Вот мы и закончили наше небольшое путешествие в мир речи ребенка.

Увы, многое еще в этом мире нам неведомо. Хотелось бы выяснить специфику овладения языком разных детей, но для этого нуж-

ны исследования лонгитюдного характера. И ответить на многие вопросы можно лишь в содружестве с психологами, нейролингвистами, логопедами.

Может быть, мы обманули ожидания некоторых читателей. Ведь оказалось, что о взрослом языке мы говорили ничуть не меньше, чем о детском. Но иначе и нельзя, ведь именно особенностями нашего языка объясняется, почему дети овладевают одними правилами легко, другими — мучительно долго и трудно. Так что серьезный разговор о взрослом языке был необходим.

Мы будем считать нашу задачу выполненной, если после знакомства с книгой число энзузиастов, работающих в этой области, возрастет.

Мы будем рады, если учителя и логопеды смогут использовать те или иные факты для диагностики или коррекции речевых нарушений, для составления речевых карт, для разработки веселых дидактических игр и упражнений для детей и т. д. Мы будем рады, если мамы, папы, дедушки и бабушки будут еще внимательнее прислушиваться к речи своих малышей.

И будет, конечно, замечательно, если курс детской речи займет подобающее ему место в учебных планах педагогических и филологических учебных заведений. Ведь это просто недоразумение, что с особенностями речи ребенка не знакомят будущих работников дошкольных учреждений, учителей начальных классов и учителей-словесников, логопедов. Надеемся, что книга станет чем-то вроде учебника по данному курсу по крайней мере до тех пор, пока не появится настоящий учебник.

Ахутина Т. В. *Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. - М., 1989.*

Белътюков В. И. *Об усвоении детьми звуков речи. — М., 1964.*

Белътюков В. И., Салахова А. Д. *Об усвоении детьми звуковой (фонемной) системы языка // Вопросы психологии. — 1975. — № 5.*

Бодуэн де Куртенэ И. А. *Избранные труды по общему языкознанию. — М., 1963. - Т. 2*

Бондарко А. В. *Теория морфологических категорий. — Л.: Наука, 1976.*

Бондарко А. В. *Проблемы грамматической семантики и русской аспекто-логии. - СПб., 1996.*

Брунер Дж. *Онтогенез речевых актов // Психолингвистика. — М., 1984.*

Бюлер К. *Духовное развитие ребенка. — М., 1924.*

Выготский Л. С. *Мышление и речь. — М., 1996.*

Выготский Л. С. *Вопросы детской психологии. — СПб., 1997.*

Гвоздев А. Н. *Вопросы изучения детской речи. — М., 1961.*

Гвоздев А. Н. *От первых слов до первого класса: Дневник научных наблюдений. — Саратов, 1981.*

Гвоздев А. *Я. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка.—*
Куйбышев, 1990.

Говорят дети: Словарь-справочник/Сост. С.Н.Цейтлин, М.Б.Елисеева. — СПб., 1996.

Горбачевич К. С. *Нормы современного русского литературного языка. -М., 1978.*

Горбачевич К. С. *Вариативность слова и языковая норма. — М., 1978.*

Горелов И. Н. *Проблема функционального базиса речи в онтогенезе. — Челябинск, 1974.*

Горелов И. Н. *Невербальные компоненты коммуникации. — М., 1998.*

Горелов И. Н., Седов К. Ф. *Основы психолингвистики. — М., 1997.*

Горелов И. Н. *Парадигматика и синтагматика как возможные показатели динамики семантических отношений в раннем онтогенезе // Психолингвистические исследования. — М., 1978.*

Гринфилд П. М. *Информативность, пресуппозиции и семантический выбор в однословных высказываниях //Психолингвистика. — М., 1984.*

Детская речь: Тексты. Дневники. Наблюдения. — СПб., 1993.

Детская речь: Словарь лингвистических терминов/Сост. С. Н. Цейтлин, М. В. Русакова. - СПб., 1996.

Детские словообразовательные инновации/Сост. С. Н. Цейтлин. — Л., 1986.

Дарвин Ч., Тэн И. *Наблюдения над жизнью ребенка/Пер, с франц. и англ. — СПб., 1900.*

Жинкин Н. И. *Механизмы речи. — М., 1958.*
Жинкин Н. И. *Смысл и грамматика//Язык и человек. — М., 1970.*
Жинкин Н. И. *Психологические основы развития речи// В защиту живого слова. — М., 1966.*
Залевская А. А. *Слово в лексиконе человека: Психолингвистическое исследование. — Воронеж, 1990.*
Залевская А. А. *Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. — Тверь, 1996.*
Захарова А. В. *Усвоение дошкольниками падежных форм//Доклады АПН РСФСР. - 1958. - № 3.*
Земская Е. А. *Речевой портрет ребенка (к вопросу о системности некодифицированных сфер устной речи)// Язык: система и подсистемы. К 70-летию М. В. Панова. - М., 1990.*
Земская Е. А., Китайгородская М. В. *Наблюдения над просторечной морфологией/Городское просторечие. Проблемы изучения. — М., 1984.*
Золотова Г. А. *Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. — М., 1988.*
Елъмслев Л. *О категориях личности-неличности и одушевленности-неодушевленности // Принципы типологического анализа языков различного строя. — М., 1972.*
Исенина Е. И. *Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза. (Дословесный период). — Иваново, 1983.*
Исенина Е. И. *Дословесный период развития речи у детей. — Саратов, 1986.*
Исенина Е. И. *Коммуникативная значимость вокализаций в дословесном периоде развития речи у детей (сравнительное экспериментальное исследование) //Структуры языкового сознания. — М., 1990.*
Карпова С. Н., Колобова И. Н. *Особенности орентировки на слово у детей. — М., 1978.*
Касевич В. Б. *Онтолингвистика: типология и языковые правила//Язык, речь и речевая деятельность. — М., 1998. — Т. 1.*
Кацнельсон С. Д. *Типология языка и речевое мышление. — М., 1972.*
Кацнелъсон С. Д. *Содержание слова, значение и обозначение. — М.; Л., 1965.*
Кольцова М. М. *Ребенок учится говорить. — М., 1979.*
Косериу Э. *Синхрония, диахрония и история//Новое в лингвистике. — Вып. III. - М., 1963.*
Кубрякова Е. С. *Данные о детской речи с общелингвистической точки зрения //Детская речь как предмет лингвистического изучения. — Л., 1987.*
Кубяркова Е. С. *Размышления об аналогии//Сущность, развитие и функции языка. — М., 1987-6.*
Кубрякова Е. С. *Аналогия и формирование правил в детской речи// Детская речь: лингвистический аспект. — СПб., 1992.*
Кубрякова Е. С. *Типы языковых значений. Семантика производного слова. - М., 1981.*

Кузьмина Т. В., Столярова Э. И., Цейтлин С. Н. *Речь русского ребенка: Звучащая хрестоматия. Приложение к Бюллетеню Фонетического фонда русского языка. — Санкт-Петербург; Бохум, 1994.*

Леонтьев А. А. *Основы психолингвистики. — М., 1999.*

Леонтьев А. А. *Исследования детской речи //Основы теории речевой деятельности. — М., 1974.*

Леонтьев А. А. *Слово в речевой деятельности. — М., 1965.*

Лепская Н. И. *Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). — М., 1997.*

Лурия А. Р., Юдович Ф. Я. *Речь и развитие психических процессов ребенка: Экспериментальное исследование. — М., 1956.*

Лурия А. Р. *Язык и сознание. — М., 1979.*

Лурия А. Р. *Из дневника за 1938—1941 гг.(Наблюдения за развитием дочери)// Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. — 1992. — № 2.*

Менчинская Н. А. *Развитие психики ребенка: Дневник матери. — М., 1957.*

Менчинская Н. А. *Психическое развитие ребенка от рождения до 10 лет: Дневник развития дочери. — М., 1996.*

Мехович Т. А. *Материалы к словарю детской речи (неузуальные слова). — Владивосток, 1983.*

Негневицкая Е. И., Шахнарович А. М. *Язык и дети. — М., 1981.*

От нуля до двух: Дневниковые записи /Сост. С. Н. Цейтлин, — СПб., 1997.

От двух до трех. Дневниковые записи/Сост. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева. - СПб., 1998.

Пиаже Ж. *Речь и мышление ребенка. — СПб., 1997.*

Протасова Е. Ю. *Некоторые аспекты процесса номинации у детей// Язык и когнитивная деятельность. — М., 1989.*

Протасова Е. Ю. *Дети и языки: Организация жизнедеятельности детей в двуязычном детском саду. — М., 1988*

Сахарный Л. В. *Осознание и объяснение производных слов детьми-школьниками //Живое слово в русской речи Прикамья. — 1992.*

СалаховаА.Д, *Развитие звуковой стороны речи ребенка: Дневник матери. — М., 1973.*

Слобин Д., ГринДж. *Психолингвистка. — М., 1977.*

Русская разговорная речь: Фонетика. Морфология. Лексика. Жест. — М., 1983.

Сикорский И. А. *О развитии речи у детей//Собр. соч. — Киев, 1899. — Т. 2.*

Слобин Д. *Когнитивные предпосылки развития грамматики// Психолингвистика. — М., 1974.*

Словарь русского ребенка: Материалы по развитию детского языка. — М.; Л., 1926.

Соссюр Ф. де. *Курс общей лингвистики: Труды по языкознанию. — М., 1977.*

Суперанская А. В. *Язык и дети: Проблемная группа по экспериментальной и прикладной лингвистике. Предварительные публикации. — Вып. 72. -М., 1975.*

Тер-Минасова С. Г. *К проблеме детской речи//Вопросы языкознания. - 1969. - № 4.*

Типология каузативных конструкций/Отв. ред. В. С. Храковский. — Л., 1969.

Тулъвисте Т. *О развитии метаязыковых способностей у детей//Язык и структура знания. — М., 1990.*

Уфимцева Н. В. *Психолингвистические характеристики функционирования категории падежа существительного в русском языке // Психолингвистические проблемы грамматики. — М., 1979.*

Уфимцева Н. В. *Человек и его сознание: проблемы формирования// Язык и сознание: парадоксальная рациональность. — М., 1993.*

Ушакова Т. Н. *Функциональные структуры второй сигнальной системы и психофизиологические механизмы внутренней речи. — М., 1979.*

Ушакова Т. Н. *О механизмах детского словотворчества //Вопросы психологии. - 1969. - № 1.*

Фергюссон Ч. *Автономная детская речь в шести языках//Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. VII. — М., 1975.*

Харченко В. К. *Словарь детской речи. — Белгород, 1994.*

Цейтлин С. Н. *«От двух до пяти» К. И. Чуковского и проблемы современной лингвистики//Русский язык в школе. — 1985. — № 6.*

Цейтлин С. Н. *Речевые ошибки и их предупреждение. — СПб., 1997.*

Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи/Под ред. Е. С. Кубряковой. — М., 1991.

Чуковский К. И. *Матерям о детских журналах., — СПб., 1911.*

Чуковский К. И. *От двух до пяти (любое издание).*

Шахнарович А. М. *Психолингвистические проблемы овладения общением в онтогеиезе//Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Шахнарович А.М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. — М., 1979.*

Шахнарович А. М., Юрьева Н. М. *Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза). — М., 1990.*

Шахнарович А. М., Лендел Ж. *«Естественное» и «социальное» в языковой способности человека//ИАН ОЛЯ. - 1978. - Т. 37. - № 3.*

Швачкин Н. Х. *Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте// Известия АПН РСФСР. - 1948. - Вып. 13.*

Щерба Л. В. *Языковая система и речевая деятельность. — Л., 1974.*

ЭльконинД. Б. *Развитие речи в дошкольном возрасте. — М., 1958.*

Якобсон *Р. Избранные работы. — М., 1985.*

Якобсон Р. *Вклад Энтони в лингвистику//Якобсон Р. Язык и бессознательное. — М., 1996.*

Anisfeld M. *Language development from birth to three. — Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1984.*

Bates E,, Bretherton I. and Snyder. *From First Words to Grammar: individual differences and dissociable mechanisms. — Cambridge, 1988.* Bloom L. *One word at a time. — The Hague, Mouton, 1973.* Bloom L. *Language development from two to three. — Cambridge, University Press, 1991.*

Brown R. *A first language: the early stages. — Cambridge, Mass., 1973.*

Chomsky N. *Syntactic structures. — The Hague, Mouton, 1972.* Clark E. *The Lexicon in Acquisition. — Cambridge, 1993.* Clark H., Clark E. *Psychology and language; an introduction. — New York; Harcourt Brace Jovanovich, 1977.*

Cruttenden A. *Language in infacy and childhood. — Manchester, 1979.*

Dressier W. U. *Evidence from the first stages of morphology acquisition for linguistic theory: extragrammatic morphology and diminutives//Acta Linguistica Hafniensia 27, 1994.* Dressier W. U. and Karpf A. *The theoretical relevance of pre- and protomorphology in language acquisition//Yearbook of Morphology. — 1994, 1995.*

Ingram D. *First Language Acquisition. Method, Description and Explanation. — Cambridge, 1989.* Leopold W. *Speech development of a bilingual child: a linguist's record. Vol. 1-4, 1939-1949.* MacWhinney *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. — New Jersey, Hove and London, 1991.*

Nelson K. *Structure and strategy in learning to talk. Monographs of the Society of Research in Child Development 38. — Chicago, 1973.* Rescorla L. *Overextensions in early language development//Journal of Child Language, 7, 1980.*

Slobin D. *Abstracts of Soviet studies of child language // The genesis of language. — Ed. Smith and Miller, Cambridge, 1966.* Slobin D, *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. — Vols. 1 and 2. — Hillsdale, NJ, 1985.* Snow C. *The Development of Conversation between Mothers and Babies // Journal of Child Language, 4, 1977.*

Stern C. und Stern W. *Die Kindersprache. — Leipzig, Barth, 1907.* Tomasello M. *First Verbs. A case study of early grammatical development. — Cambridge, 1992.*

СТЕЛЛА НАУМОВНА ЦЕЙТЛИН - профессор, доктор филологических наук, зав. кафедрой детской речи РГПУ им. А.И. Герцена, зав. лабораторией детской речи, руководитель Всероссийского постоянно действующего семинара по онтолингвистике, член исполнительного комитета Международной ассоциации исследователей детской речи (IASCL).