

С. Н. Цейтлин

ОЧЕРКИ
ПО СЛОВООБРАЗОВАНИЮ
И ФОРМООБРАЗОВАНИЮ
В ДЕТСКОЙ РЕЧИ



ББК 88.3

Ц 29

Издание осуществлено при финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ)
проект № 08-04-16066

Цейтлин С. Н.

Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М.: Знак, 2009. — 592 с.

ISBN 978-5-9551-0351-8

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

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

ББК 88.3

*В оформлении переплета использована картина
«Голубая пианистка» Лизы Елисейевой*

Цейтлин Стелла Наумовна

ОЧЕРКИ ПО СЛОВООБРАЗОВАНИЮ И ФОРМООБРАЗОВАНИЮ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Издатель А. Кошелев

Зав. редакцией М. Тимофеева. Корректор Л. Яковлева

Оригинал-макет подготовлен В. Адаменко

Художественное оформление переплета С. Жигалкина

Подписано в печать 22.09.2009. Формат 60'90 1/16'

Бумага офсетная № 1, печать офсетная. Гарнитура Times.

Усл. печ. л. 37. Тираж 800. Заказ №

Издательство «Знак». № госрегистрации 1027701010435

Phone: 95-171-95 E-mail: Lrc.phouse@gmail.com

Site: <http://www.lrc-press.ru>, <http://www.lrc-lib.ru>

ISBN 978-5-9551-0351-8

© С. Н. Цейтлин, 2009

© Знак, 2009

Электронная версия данного издания является собственностью издательства, и ее распространение без согласия издательства запрещается.

Оглавление

Моему читателю.....	9
Введение. Ребенок как конструктор собственной грамматической системы	15

I. Детские речевые инновации как предмет лингвистического изучения

1. Детские речевые инновации как специфическая разновидность «отрицательного языкового материала»	41
2. К истории изучения детских инноваций.....	48
3. Инновации как продукт речевой деятельности ребенка	57
4. Инновации в аспекте соотношения системы и нормы языка	63
5. Аналогия в языке и речевой деятельности	75

II. Освоение грамматики

1. От первого слова к продуктивной морфологии	93
1.1. Этап голофраз	93
1.2. Двусловные высказывания	105
1.3. От «замороженных» форм к морфологическим правилам	115
2. Существительное	125
2.1. Категория числа	125
2.2. Категория рода	142
2.3. Падеж и словоизменение	160
3. Прилагательное. Компаратив	198
3.1. Начальный адъективный лексикон. Парадигматика прилагательных	198
3.2. Первые формы компаратива	200
3.3. Сверхгенерализация компаратива	202
3.4. Оказиональные формы компаратива	205
4. Глагол	210
4.1. Категория вида	210
4.2. Каузативные оппозиции	228
4.3. Глагольная парадигма и словоизменительные инновации	234
4.4. Причастие	259

5. Морфологические инновации детей и инофонов	266
6. Морфологические категории в онтогенетическом аспекте	280

III. Словообразование в детской речи

1. Общие проблемы детского словообразования	291
1.1. Феномен детского словосочинительства	291
1.2. Детские словообразовательные инновации и словообразовательный механизм языка	304
1.3. Неузальная интерпретация производных слов	314
2. Отглагольная деривация	327
2.1. Глагольно-субстантивный класс	328
2.2. Глагольно-адъективный класс	343
2.3. Глагольно-глагольный класс	345
3. Отадъективная деривация	363
3.1. Адъективно-субстантивный класс	363
3.2. Адъективно-глагольный класс	371
3.3. Адъективно-адвербиальный класс	380
4. Отсубстантивная деривация	383
4.1. Субстантивно-субстантивный класс	383
4.2. Субстантивно-адъективный класс	392
4.3. Субстантивно-глагольный класс	402
5. Некоторые типы словообразовательных процессов в детской речи	411
5.1. Словообразовательное гнездо и типология словообразовательных процессов	411
5.2. Обратная деривация	414
5.3. Заменительная деривация	420

Приложения

Краткий словарь терминов	429
Словарь детских словообразовательных инноваций	441
Литература	544
Указатели (С. А. Крылов)	559
I. Именной указатель	559
II. Указатель терминов	561
III. Семантические указатели	576
III.1. Понятийно-семантический указатель	576
III.2. Категориально-семантический указатель	577
IV.1. Инверсионный указатель к словарю словообразовательных инноваций	581
IV.2. Инверсионный указатель анализируемых словоформ	585

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

В. Гумбольдт

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

L. Wittgenstein

Каждый индивид приобретает язык самостоятельно благодаря своей собственной работе.

И. А. Бодуэн де Куртэнэ

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

D. McNeill

Мы кажемся ребенку законодателями, нарушающими собственные законы.

К. И. Чуковский

Весь язык исхитрили!

Девочка 6 лет

Моему читателю

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

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

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

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

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

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

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

Путь ребенка в язык можно представить как своего рода восхождение, движение по ступеням от полного отсутствия языка до владения им в степени, достаточной для того, чтобы стать полноправным членом определенного языкового сообщества. На верхней ступени лестницы — языковая система, которой пользуется взрослый носитель языка. На нижней ступени младенец, который не только не говорит, но даже еще не в состоянии воспринять содержание обращенной к нему речи взрослого. Ему предстоит выстроить собственную языковую систему, опираясь на речевую продукцию взрослых, которую он постоянно бессознательно перерабатывает, ибо вовлечен в коммуникацию с другими людьми с момента появления на свет и в этой коммуникации постепенно постигает мир, т. е. развивается когнитивно. Речевые инновации — неизбежные спутники его продвижения на этом пути, они свидетельствуют о том, что он не просто перенимает, а именно самостоятельно конструирует свою собственную языковую систему, добывая из речи взрослых языковые единицы и правила их использования и образования.

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

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

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

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

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

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

звучат в этой книге особенно отчетливо. Их высказывания всегда сопровождаются указанием возраста с точностью до одного дня. В ряде случаев приводится материал речи Жени Гвоздева. Это своего рода дань памяти двум людям: Александру Николаевичу Гвоздеву, основоположнику нашей отечественной онтолингвистики, и его сыну, погибшему в двадцатилетнем возрасте на фронте.

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

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

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

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

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

Благодарю М. Б. Елисееву, помогавшую мне на разных этапах моей работы. Ее родительский дневник является ценнейшим источником сведений о речевом развитии ребенка. Благодарю своих бывших аспиранток Е. А. Офицерову и О. Б. Сизову, снабдивших меня

данными речи своих детей. Благодарю Я. Э. Ахапкину, старшего научного сотрудника отдела теории грамматики ИЛИ РАН, записи которой выявили ошеломляющие факты, свидетельствующие о размахе лингвокреативной деятельности ребенка.

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

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

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

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

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

Введение

Ребенок как конструктор собственной грамматической системы

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

Сам тезис о врожденности грамматики (заметим — не языка в целом, а именно грамматики как самого сложного его компонента) возник как своего рода реакция на факт стремительности освоения родного языка ребенком при отсутствии сколько-нибудь заметного

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

Характерен путь, который прошел в области изучения детской речи Дэн Слобин. Будучи в начале своего творческого пути убежденным сторонником нативизма, он уже в 70-х годах прошлого века в значительной степени отошел от данного направления. Достаточно вспомнить часто цитируемую фразу Д. Слобина, открывающую его знаменитую статью «Когнитивные предпосылки развития грамматики», написанную в 1973 году и переведенную на русский язык в 1984 году: «Каждый ребенок сам конструирует для себя грамматику родного языка» [Слобин 1984: 143]. Он считает главной задачей

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

Проблема соотношения когнитивного и языкового развития ребенка является одним из главнейших сюжетов из числа активно обсуждаемых лингвистами, психологами, педагогами. Категоризация некоторых явлений внешнего мира начинается до освоения языка и независимо от этого освоения. Так, например, уже трехмесячные младенцы реагируют на изменения цвета, размера, формы предметов [Сергиенко 2008: 354–355], но когда различия между этими явления-

ми закрепляются различием соответствующих языковых этикеток, процессы внеязыковой и языковой категоризации вступают во взаимодействие и продолжают развиваться в тесном контакте. Разумеется, языковые явления (и это в полной мере относится к сфере морфологии и словообразования, о которых преимущественно идет речь в нашей работе) осваиваются сначала не во всем многообразии своих функций и средств выражения, но сама по себе координация когнитивного и языкового развития не подлежит сомнению.

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

Учат ли ребенка языку? Освоение ребенком языка, которое мы понимаем как создание каждым из них собственной языковой системы, предполагает неустанно совершаемую им работу по анализу речевой продукции взрослых носителей языка. Как справедливо утверждает Л. В. Щерба: «Если бы наш лингвистический опыт не был упорядочен у нас в виде какой-то системы, которую мы и называем грамматикой, то мы были бы просто понимающими попугаями, которые могут повторять и понимать только слышанное» [Щерба 1974: 48]. Следует только, очевидно, добавить, что таким образом создается не только грамматический компонент системы, но и вся языковая система в целом. Речь взрослых носителей языка, звучащая вокруг ребенка и в особенности — обращенная к нему, служит для него тем самым материалом, который он бессознательно (на основе определенных аналогий и ассоциаций) перерабатывает.

К сожалению, английское слово *acquisition*, которое наиболее адекватно передает приобретение ребенком языка путем естественного погружения в соответствующую речевую среду, не имеет точного аналога в русском языке. Переводить его приходится с помощью слова «освоение», но освоить некоторую информацию (в данном случае — лингвистическую) можно и в результате целенаправленного обучения чему-то. Поэтому это слово обычно используется и тогда, когда речь идет об овладении материалом школьной или иной программы³. Заметим, что в западной традиции

³ В последнее время наметилась тенденция к следующему разделению терминов «освоить» и «усвоить» и соответствующих отглагольных существительных: освоить — значит сделать собственным достоянием без специального целенаправленного обучения, усвоить — при участии последнего. Однако часто эти термины употребляются и как равнозначные.

термин «acquisition» используется и по отношению к приобретению какого-либо языка в качестве второго (иностранного), однако преимущественно в том случае, если он также осваивается путем погружения в новую для человека речевую среду, а не является результатом специального обучения. Соответственным образом разграничиваются два направления исследований: first language acquisition (FLA) и second language acquisition (SLA), имеющие много точек соприкосновения, одной из которых является бессознательность самого процесса приобретения языка⁴.

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

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