РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
ИНСТИТУТ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ

СЕМАНТИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ
НЕСТОР-ИСТОРИЯ
2007

УДК 409.325 ББК 81–2:60.542.14

Семантические категории в детской речи.
Отв. ред. С.Н.Цейтлин. СПб.: «Нестор-История», 2007. — 436 с.

Авторы:

Я.Э.Ахапкина, Е.Л.Бровко, М.Д.Воейкова, Н.В.Гагарина,
Т.О.Гаврилова, Е.Дизер, Г.Р.Доброва, М.А.Еливанова,
В.В.Казаковская, Ю.П.Князев, О.В.Мурашова, Е.А.Офицерова,
В.А.Семушина, О.Г.Сударева, С.Н.Цейтлин, В.М.Швец,
М.А.Ященко.

ISBN 5–93187–237–2

Редакционная коллегия:

Я.Э.Ахапкина, М.Д.Воейкова,
С.Н.Цейтлин (ответственный редактор).

Рецензенты:

докт. филол. наук, проф. Н.Е.Сулименко,
канд. филол. наук, доц. М.Б.Елисеева.

Утверждено к печати Институтом лингвистических
исследований РАН.
Издание осуществлено с оригинал-макета, подготовленного в
ИЛИ РАН. Сверстал Илья Магин.
Издание осуществлено при финансовой поддержке Фонда
Президента РФ (грант НШ-6124.2006.6, «Петербургская школа
функциональной грамматики») и Российского гуманитарного
научного фонда (грант № 03–04–00386-а, «Семантические
категории и их выражение в детской речи»).
ISBN 5–93187–237–2
© Коллектив авторов, 2007
© ИЛИ РАН, 2007

О Г Л А В Л Е Н И Е

РАЗДЕЛ I.
Освоение ребенком базовых семантических категорий

ГЛАВА I. Становление функционально-семантического поля аспектуальности в детской речи (*Н.В.Гагарина*)

1. Модели усвоения родного языка в онтолингвистике 26
2. Материал анализа: лонгитюдные данные 36
2.1. Транскрибирование и кодирование данных 37
2.2. Объект анализа 37
3. Особенности функционально-семантического поля аспектуальности на разных этапах речевого развития ребенка 38
3.1. Доглагольный период обозначения действий: ономатопеи 38
3.2. От первых глаголов до начала продуктивного использования личных форм глагола 40
3.3. Появление и начальное развитие продуктивности (до 2.06) — установление центра поля и возникновение периферии 43
4. Экспериментальное исследование видов глагола в речи ребенка 45
5. Дискуссия и заключение 47
6. Приложение 48

ГЛАВА II. Типы временной локализованности на раннем этапе речевого онтогенеза (*Я.Э.Ахапкина*)

1. Вступительные замечания 49
2. 'Прошедшее репортажное' и 'собственно перфектная семантика' 54
3. Настоящее актуальное: семантические разновидности 58
3.1. Настоящее расширенное 58
3.2. Настоящее постоянного действия 64
4. Прошедшее время глаголов НСВ 64
4.1. Значение конкретного единичного действия в прошлом. 64
4.2. Другие семантические разновидности 65
5. Семантика форм будущего времени 67

5.1. Значение конкретного единичного действия у глагольных форм будущего времени 67
5.2. Будущее постоянного действия 72
6. Прошедшее время глаголов СВ с семантикой аориста 72
7. Предвестники временной нелокализованности действия 73
8. Опорные данные инпута 73
9. Заключительные замечания 76
10. Источники 77

ГЛАВА III. Ранние этапы освоения детьми временных отношений и способов их языкового выражения (*О.Г.Сударева*)

1. Вступительные замечания 78
2. Когнитивные предпосылки понимания времени детьми дошкольного возраста 79
3. Языковые средства выражения временных отношений в речи детей: последовательность и предпосылки их появления 80
4. Особенности сферы референции темпоральных маркеров в речи детей 85
5. Классификация темпоральных маркеров 88

ГЛАВА IV. Усвоение детьми объективной (неэпистемической) модальности в русском языке (*Е.А.Офицерова*)

1. Введение 99
2. Средства выражения значений возможности и необходимости в русском языке: центр и периферия 100
3. Употребление детьми центральных и периферийных средств выражения значений возможности и необходимости 102
4. Значения возможности/невозможности в модальной ситуации способности/неспособности (умения/неумения) и средства их выражения в детской речи 106
5. Значения возможности/невозможности в модальной ситуации попытки и средства их выражения в детской речи 115
6. Значение необходимости в модальной ситуации неизбежности и средства его выражения в детской речи 122

7. Значение невозможности (отрицательной необходимости) в модальной ситуации запрета и средства его выражения в детской речи 128
8. Выводы 134

ГЛАВА V. Отрицание в детской речи (*О.В.Мурашова, В.А.Семушина*)

1. Вступительные замечания 138
2. Семантические типы отрицаний и когнитивные предпосылки их усвоения 140
3. Усвоение средств выражения отрицания: особенности построения отрицательных высказываний в раннем возрасте 145
4. Основные структурные разновидности отрицательных конструкций в детской речи 149
5. Утверждение и отрицание: сравнение использования отрицательных конструкций детьми и взрослыми 157

ГЛАВА VI. Субъективная (эпистемическая) модальность и ее выражение в детской речи (*В.М.Швец*)

1. Вступительные замечания 161
2. Структура эпистемической модальности 161
3. Средства выражения эпистемической модальности в русском языке 164
4. Задачи исследования 167
5. Когнитивные и лингвистические предпосылки освоения ребенком эпистемической модальности 168
6. Эпистемическая модальность на этапе голофраз и двусловных высказываний 169
7. Освоение ребенком эпистемической модальности в возрасте 2–3 лет 170
8. Освоение ребенком эпистемической модальности в возрасте 3–4 лет 173
9. Освоение ребенком эпистемической модальности в возрасте 5–7 лет 175
10. Выводы 179

ГЛАВА VII. Освоение детьми функционально-семантической категории персональности (*Г.Р.Доброва*)

1. Вступительные замечания: семантическая категория персональности и средства ее выражения в детской речи и в речи взрослых 181

2. Материал исследования 183
3. Неусвоенность категории персональности на ранних стадиях речевого онтогенеза. Специфическое маркирование собственного изображения 183
4. Различные речевые стратегии детей в обозначении речевых ролей 186
5. Усвоение детьми персональности в соотношении с усвоением посессивности 194
6. Форма выражения персональности: новое содержание в старых формах и/или новые формы со старым содержанием 196
7. Соотношение формы и функции языкового знака при усвоении ФСП персональности 198
8. Появление личных местоимений и соответствующих личных глагольных форм при усвоении ФСП персональности 198

ГЛАВА VIII. Семантическая категория посессивности в русском языке и ее освоение ребенком (*С.Н.Цейтлин*)

1. Вступительные замечания 201
2. К вопросу об объеме категории посессивности 202
3. Структура посессивной ситуации 205
4. Посессивность и реляционность 207
5. Конструкция 'у + родительный падеж' как способ выражения посессора 208
6. Семантические варианты посессивности 209
7. Синтаксис посессивных структур 210
8. Задачи данного исследования 211
9. Истоки посессивности на этапе голофраз 212
10. Посессивность на этапе двусловных высказываний 214
11. Окказиональные 'детские' варианты посессивных конструкций 217
12. Выводы 218

ГЛАВА IX. Высказывания с семантикой передачи материального объекта на ранних этапах детской речи (*Е.Л.Бровко*)

1. Вступительные замечания 220
2. Внеязыковая ситуация передачи материального объекта 222
3. Модель передачи материального объекта на ранних этапах детской речи 223
3.1. V_f^{Don}: предикат с донативным значением 225
3.2. $N_1 Ag - Don$: субъект-донатор 228

3.3. N_3^{Adrt}: адресат 229
3.4. $N_4^{Obj-Don}$: объект-донатив 232
4. Выражение донативной ситуации с помощью высказываний, не содержащих предиката 235
4.1. Высказывания с компонентами, по форме совпадающими с актантами донативной модели 236
4.2. Высказывания с компонентами, по форме не совпадающими с актантами донативной модели 240
5. Выражение донативной ситуации в высказываниях со словом *на* 242
6. Заключительные замечания 243

ГЛАВА X. Освоение категории рода в рамках детского дву- и трехъязычия (*Е.Дизер*)

1. Введение 244
2. Категория рода в диахронном и синхронном аспектах 245
3. Категория рода в онтогенезе 246
4. Материал исследования 248
4.1. Языковый корпус Дафны 248
4.1.1. Практический материал, методика сбора 248
4.1.2. Данные о ребенке и о языковой ситуации, в которой он растет. Дафна 249
4.2. Языковый корпус Алекса 249
4.2.1. Практический материал, методика сбора 249
4.2.2. Данные о ребенке и о языковой ситуации, в которой он растет. Алекс 250
5. Исследование лонгитюдных данных 250
5.1. Количественный анализ 251
5.2. Этапы развития категории рода 255
5.2.1. Первый этап (примерный возраст детей до 3.03) 255
5.2.2. Второй этап (примерный возраст ребенка от 3.04 до 4.00) 259
5.2.3. Третий этап (примерный возраст детей от 4.00) 262
6. Выводы 263

ГЛАВА XI. Усвоение детьми категории количественности (*М.Д.Воейкова*)

1. Введение: категория количественности в русском языке как объект усвоения 266
2. Семантическая иерархия количественных отношений и стратегии их усвоения в детской речи 270

3. Особенности формального маркирования множественного числа 279
4. Функционирование форм множественного числа имен существительных по данным анализа спонтанной речи 289
5. Сочетания с количественными показателями 295
6. Заключение 298

ГЛАВА XII. Усвоение ребенком семантики качественных прилагательных (*М.А.Ященко*)

1. Вступительные замечания 300
2. Размерные прилагательные 302
2.1. Функционирование прилагательных *большой* и *маленький* на речевой стадии развития 302
2.2. Функционирование других размерных прилагательных в детской речи 304
3. Вкусовые прилагательные 305
4. Оценочные прилагательные 309
4.1. Функционирование общеоценочных прилагательных в речи ребенка 309
4.2. Функционирование частнооценочных прилагательных в речи ребенка 313

ГЛАВА XIII. Категория локативности и ее выражение в детской речи (*М.А.Еливанова*)

1. Вступительные замечания 317
2. Освоение параметров окружающего пространства 318
3. Пространственный дейксис 322
4. Освоение языковых средств выражения пространственных отношений 328
5. Взаимосвязь семантической категории локативности и других семантических категорий 336

ГЛАВА XIV. Онтогенез значений обусловленности (*Ю.П.Князев*)

1. Состав значений обусловленности и средства их выражения 339
2. Исходные положения 342
3. Начальный уровень 344
4. Первые союзно-местоименные показатели обусловленности 345
4.1. Подчинительные показатели 345
4.2. Сочинительные показатели 349

5. Последующие этапы 350
6. Выражение обусловленности в ранних детских письменных текстах 353
7. Обсуждение результатов 355

РАЗДЕЛ II.
ОНТОГЕНЕЗ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

ГЛАВА XV. Семантическая типология вопросо-ответных единств: ранние этапы речевого онтогенеза (*В.В.Казаковская*)

1. Вступительные замечания 359
2. Семантический критерий классификации вопросо-ответных единств 360
3. Диктумные вопросо-ответные единства 365
4. Модусные вопросо-ответные единства 373
4.1. Замечания к классификации модусных вопросо-ответных единств 373
4.2. Функционирование модусных вопросов в диалоге 'взрослый — ребенок' 377
5. Заключение 382

ГЛАВА XVI. Типы текстов в регистре общения с детьми (*Т.О.Гаврилова*)

1. Вступительные замечания 384
2. Материал исследования 385
3. История вопроса 386
4. Основные типы текстов 391
5. Лингвистические особенности разных типов текстов в регистре общения с детьми 395

Предисловие

Цель, стоявшая перед участниками научного проекта, результаты которого представлены в данной коллективной монографии, — исследование процесса усвоения ребенком основных семантических категорий и овладения способами их языкового представления, т. е. соответствующими функционально-семантическими полями. В теоретическом отношении это исследование развивает научную традицию Петербургской школы функциональной грамматики. Работа осуществлялась на материале русского языка, рассматривалась речевая деятельность детей-монолингвов[1]. В центре внимания исследовательского коллектива изучение того, каким образом ребенок конструирует собственную языковую систему (и в первую очередь — ее грамматический компонент), опираясь на постепенно приобретаемый им когнитивный опыт. Обобщение когнитивного опыта находит свое выражение в самостоятельно осуществляемой детьми категоризации явлений внешнего мира, создании при опоре на нее категоризации языковой (частеречной специализации лексем, формирования морфологических и синтаксических категорий и т. д.). При этом создание как той, так и другой категоризации в их взаимной соотнесенности происходит на основе переработки и анализа детьми речевой продукции взрослых (так называемого речевого инпута).

Работа над текстом монографии осуществлялась в течение 2002–2007 гг. исследователями, объединенными участием в семинарах по функциональной грамматике и по детской речи Петербургского лингвистического общества. Основные члены

[1] Единственным исключением является глава, написанная Е.Дизер, исследовавшей речь двуязычного (русско-немецкого) и трехъязычного (русско-немецко-английского) детей.

творческого коллектива в течение ряда лет занимаются исследованием проблем речевого онтогенеза в отделе теории грамматики ИЛИ РАН и на кафедре детской речи РГПУ им. А.И.Герцена. В работе приняли участие также преподаватели вузов России (Санкт-Петербурга и Череповца) и Германии (Н.В.Гагарина в настоящее время работает в Берлине, Е. Дизер — преподаватель Тюбингенского университета).

Авторы выражают свою сердечную признательность всем, кто в течение многих лет трудился над созданием Фонда данных детской речи, и прежде всего — Е. К. Лимбах, Т. С. Лавровой, Т. В. Прановой; бывшим студентам и аспирантам, а также преподавателям, которые вели дневниковые записи речи своих детей, фиксировали их речь с помощью магнитофонов и видеокамер (М. Б. Елисеевой, Е. А. Офицеровой, О. В. Мурашовой, Т. А. Фильченковой, Н. В. Савостеенко, М. И. Абабковой и многим другим). В течение многих лет эта работа поддерживалась Российским фондом фундаментальных исследований и Российским гуманитарным фондом, без финансовой помощи которых создание Фонда данных детской речи было бы невозможно.

Редакционная коллегия благодарна М.Б.Елисеевой и Н.Е.Сулименко за ценные замечания и дополнения, высказанные после прочтения рукописи.

Помощь аспирантов ИЛИ РАН Е. Л. Бровко, Я. В. Завадской, Н. К. Чеховских, магистрантки РГПУ им. А. И. Герцена Ю. Пузановой в подготовке книги к печати немало способствовала устранению имеющихся в ней недостатков.

Введение

В коллективной монографии рассмотрен онтогенез ряда важнейших семантических категорий: темпоральности, аспектуальности, посессивности, квалитативности, модальности, количественности, персональности, локативности, составляющих основу когнитивного багажа маленького ребенка. К настоящему времени большая их часть применительно к языку взрослых получила описание в трудах Петербургской школы функциональной грамматики (см. [ТФГ 1987; 1990; 1991; 1992; 1996а; 1996б], а также [ПФГ 2000; 2003; 2005]), однако о том, каким образом они конструируются в детском языковом сознании, было известно очень мало.

В основе теории функциональной грамматики лежит системно-интегрирующий принцип анализа языковых явлений, при котором исследователь получает возможность отвлечься от «уровневой» закрепленности того или иного языкового феномена и рассматривать структуру функционально-семантических полей как единство разноуровневых средств, объединяемых общностью выполняемой функции. Поскольку язык является прежде всего средством коммуникации, освоение языковых средств и формирование языковых категорий в речи ребенка логично рассматривать как обусловленное необходимостью передать определенный речевой смысл. Из этого следует, что наиболее эффективными в области исследований детской речи оказываются концепции, в которых главное внимание уделяется семантическим функциям языковых единиц, доминирует подход от смысла к способам его выражения. Эту разновидность грамматического описания принято также называть «активной грамматикой», или «грамматикой говорящего», так как она в большей степени отражает деятельность носителя языка, направленную на оформление собственного сообщения, чем

имитирует операции по декодированию чужого высказывания («грамматика слушающего»).

В существующих работах, посвященных освоению детьми грамматики родного языка, в настоящее время доминирует подход, который можно назвать системно-структурным, т.е. в центре внимания оказывается онтогенез тех или иных языковых единиц и категорий. Членам исследовательского коллектива, работавшим над данной монографией, казался не менее плодотворным подход функциональный, основанный в первую очередь на учете того речевого смысла, который в каждом случае хотел выразить ребенок, независимо от того, насколько эта попытка оказалась удачной. Так, например, при анализе функционально-семантического поля (далее ФСП) темпоральности принимаются во внимание не только центральная в структуре поля морфологическая категория времени (противопоставления типа *читал — читаю — буду читать*), но подробно анализируются и лексические обстоятельственные показатели (*завтра, заранее, долго, внезапно* и т. д.), а также синтаксические конструкции (например, сложные предложения с временными придаточными). В рамках данной концепции лингвисты получают возможность описывать усвоение лексических, морфологических и синтаксических средств выражения каждой из избранных семантических категорий в комплексе, неотрывно друг от друга, а это, по нашему мнению, более всего соответствует особенностям усвоения языка ребенком. Ю. А. Пупынин продемонстрировал возможность данного подхода при анализе освоения ребенком категории темпоральности. «Замороженные» глагольные формы, появляющиеся в речи детей на самых ранних этапах, еще не выражают идеи времени и различаются только прагматически — как первичные констатации и первичные требования [Пупынин 1996, 1998]. Вслед за ними появляются первые противопоставленные морфологические формы настоящего и прошедшего времени, и лишь через несколько месяцев дети начинают употреблять лексические темпоральные показатели (см. главу, написанную О.Г.Сударевой, в настоящей монографии).

В рамках теории функциональной грамматики получили освещение вопросы межкатегориального взаимодействия элементов различных ФСП (см., например, [Межкатегориальные связи 1996]). Так, ФСП темпоральности, аспектуальности, временной локализованности и таксиса, а также категория временного порядка рассматриваются А. В. Бондарко в составе единого аспектуально-темпорального комплекса [Бондарко 2002: 359–542]. Этот комплекс в речи ребенка первоначально обнаружи-

вает себя в специфическом виде: глаголы СВ появляются в основном в формах прошедшего времени, а глаголы НСВ — в формах настоящего времени ([Пупынин 1998], см. также главу Н. В. Гагариной в настоящей монографии). В дальнейшем функциональная специализация видо-временных форм начинает приближаться к той, которая присутствует в речи взрослых носителей языка. При этом, как отмечают вслед за А.Н.Гвоздевым многие исследователи русской детской речи, именно в употреблении видовых форм у детей, в отличие от иностранцев, почти не отмечено явных ошибок. Можно предположить, что языковые категории усваиваются путем диссоциации смыслов, специализации семантических представлений и закрепления за этими представлениями тех средств выражения, которые наличествуют в родном языке ребенка.

Анализ речевой продукции детей показывает, что постижение когнитивной категории может также начинаться и с употребления лексических показателей, за которыми следует появление первых грамматических противопоставлений, сопровождаемое впоследствии синтаксическим оформлением более сложных структур. Так, например, усвоение категории количественности в различных языках начинается с употребления редупликаций (повторов) типа *яблоко и яблоко*, с появления в речи детей наречий типа *еще* (при просьбе дать такой же предмет), за которыми с некоторым временным отрывом следует морфологическое противопоставление форм ед. и мн. ч. и синтаксическое согласование по числу (типологические аспекты этого явления освещены в работе [Stephany 2002: 7–25]). Системно-дифференцирующий, уровневый подход к явлениям языка неправомерно разграничивает языковые знаки, служащие для обозначения количества, и лишь функциональное описание дает возможность рассматривать их как проявление единого пласта языковой и когнитивной системы.

Данный подход позволяет не разрывать когнитивное и языковое развитие ребенка, поскольку в большинстве случаев продвижение в когнитивной области является «двигателем прогресса» в области языковой. В некоторых случаях верно и обратное: усвоение языковых средств выражения некоторых функционально-семантических категорий стимулирует развитие тех когнитивных представлений, которые пока что не попали в число прагматически существенных и поэтому не выразились в отчетливых семантических представлениях. Возвращаясь к анализу ФСП количественности, можно констатировать, что представление о малых количествах или первичное противопоставление *один-много* рано осознается детьми и получает

соответствующее языковое выражение. Однако представление о больших количествах на первых этапах недоступно сознанию ребенка. Оно формируется под влиянием языкового окружения и — отчасти — по аналогии с уже известными ребенку обозначениями малых количеств (см. главу М.Д.Воейковой в настоящей монографии).

Рассмотрение разноуровневых средств выражения семантической категории в комплексе оказывается удобным еще и для того, чтобы полнее представить те индивидуальные различия между информантами, самостоятельные «пути в язык», которые прослеживаются в материалах записей спонтанной речи детей. Так, по данным Г.Р.Добровой, некоторые дети для обозначения себя используют личное имя, а другие с самых ранних этапов употребляют личное местоимение *я*, разумеется, не отдавая себе отчета в его шифтерной природе (см. главу Г.Р.Добровой, посвященную усвоению категории персональности, в данной книге). С особенностями самореференции оказываются тесно связаны и другие индивидуальные различия, вплоть до различий в употреблении морфологических показателей и усвоении синтаксических конструкций. В целом наметившуюся в онтолингвистике тенденцию к переходу от описания индивидуальных случаев к групповым отличиям следует считать важным достижением последних десятилетий.

Основной теоретической позицией исследовательского коллектива является убежденность в том, что каждый ребенок конструирует свою языковую систему, а не заимствует ее в готовом виде у взрослого путем имитации языковых единиц и конструкций. Взгляд на ребенка как на языковую личность, творящую собственную языковую систему, является основополагающим в нашей концепции. Убеждение последователей генеративной грамматики Н.Хомского относительно того, что ребенок рождается на свет, уже располагая некоторым набором универсальных языковых категорий, не подтвердилось нашим языковым материалом. Одним из важных аргументов в пользу конструктивистской интерпретации данных детской речи служат многочисленные формо- и словообразовательные инновации, которые наблюдаются в наших данных [Цейтлин 1988, 1989]. Функционально-конструктивистская концепция усвоения языка ребенком основана на признании важной роли речевого инпута, учета того, что дети постигают особенности родного языка в речевом взаимодействии с членами семьи, в первую очередь с матерью. Поэтому существенное внимание в функциональных описаниях детской речи уделяется особенностям языка взрослых, говорящих с ребенком. Этот аспект исследо-

вания нашел свое отражение в главе, написанной Т.О.Гавриловой.

Появление в идиолекте ребенка той или иной языковой единицы можно считать свидетельством достижения ребенком определенного уровня когнитивного развития. По мнению Д. И. Слобина, ребенок не может начать использовать данную языковую форму как значимую, пока он не в состоянии понять, что она значит [Слобин 1984]. Это утверждение справедливо для большинства существительных, составляющих начальный лексикон ребенка. Однако при усвоении темпоральных наречий, числительных и некоторых разрядов прилагательных употребление лексемы может предшествовать полному пониманию ее смысла. Поиск соответствия между словом и называемым им понятием (в английской терминологии — mapping) — это сложный и иногда длительный процесс.

Характерно, что когнитивный аспект рассмотрения онтогенеза различных языковых явлений с каждым годом становится все более значимым, и в связи с этим в сфере онтолингвистики — как отечественной, так и зарубежной — все чаще применяются концепции функциональных грамматик (М.Томазелло, М. Бауэрман, Д. Слобин). В качестве отправного момента при анализе детского высказывания в каждом случае выступает некий смысл, который требуется выразить говорящему (и понять слушающему), а языковые средства рассматриваются независимо от их «уровневой» принадлежности (лексические, фонетические, морфологические, синтаксические).

В коллективном исследовании в ходе анализа онтогенеза различных семантических категорий демонстрируется, как в ходе когнитивного развития осуществляются дифференциация и категоризация познаваемых и постепенно осмысливаемых ребенком объектов и явлений, для которых подыскиваются соответствующие языковые формы из числа представленных в инпуте, а отчасти и конструируемых самостоятельно на основе осваиваемых детьми языковых правил. Обработка получаемых в инпуте фактов и их соотнесение с определенными внеязыковыми реалиями осуществляется языковым сознанием ребенка, которое находится в состоянии постоянного изменения и развития.

В коллективной монографии рассматриваются преимущественно ранние стадии освоения языковой системы (этап голофразиса, двусловных и начальных многословных высказываний), охватывающие возрастной период до 3 лет.

В современных онтолингвистических исследованиях большое внимание уделяется становлению у детей навыков ведения диа-

лога. Они рассматриваются как составляющая общей языковой компетенции, которая развивается параллельно с усвоением грамматической системы. Развивая идеи Л. С. Выготского, члены коллектива рассматривали каждый языковой факт прежде всего как средство коммуникации ребенка со взрослым, из чего следует, что большое внимание было уделено речевой ситуации, коммуникативным стратегиям, используемым в диалоге, и шире — постепенно совершенствующейся коммуникативной компетенции ребенка (см. главу, написанную В.В.Казаковской). Одним из важнейших показателей высокого уровня развития коммуникативной компетенции является способность выразить требуемый смысл с максимальной степенью точности, при опоре на речевую ситуацию и с учетом общей для говорящего и слушающего апперцепционной базы.

Члены коллектива в процессе работы не только опирались на существующие в отечественной лингвистике методики изучения семантических категорий и функционально-семантических полей, но также привлекали опыт зарубежных исследователей близкого по духу направления (М.Бауэрман, Д.Слобина, В.У.Дресслера, М.Томазелло и др.). Это оказалось возможным еще и потому, что часть авторов коллективной монографии участвует в международных проектах, связанных с изучением детской речи, и имеет постоянные контакты с западными коллегами.

Н. В. Гагарина посвящает свое исследование проблеме освоения категории аспектуальности. Глава монографии, написанная ею, имеет целью определить последовательность усвоения элементов центра и периферии поля аспектуальности с опорой на смысловой и формальный критерии. В главе описываются последовательные шаги ребенка на пути к продуктивному использованию глагольных форм и усвоению структуры полей аспектуальности и темпоральности в русском языке. Также анализируются усвоение глагольной парадигмы, развитие раннего глагольного лексикона, сдвиги в соотношении глаголов совершенного и несовершенного видов в связи с изменениями в аргументной структуре предложения.

В главе, написанной Я. Э. Ахапкиной, предпринимается попытка проследить, как ребенок осваивает употребление семантических разновидностей видо-временных форм глагола в тот период развития речи, когда идея повторяющегося действия, не закрепленного за определенным моментом времени, ему еще недоступна. Эти разновидности временной локализованности действия описаны с опорой на классификацию употреблений глагольных форм, предложенную в трудах А.В.Бондарко. Уточ-

няются некоторые положения о последовательности освоения ребенком элементов видо-временной системы русского языка, высказанные в более ранних работах Н.В.Гагариной и Ю.П.Князева. О.Г.Сударева в развитие темы становления темпоральных отношений в речи ребенка описывает появление лексических и синтаксических средств выражения идеи времени. Отмечается, что сложные синтаксические конструкции с темпоральным значением осваиваются детьми раньше, чем формально более простые обстоятельственные показатели времени, выраженные наречиями и предложно-падежными сочетаниями. К аналогичному выводу приходит Ю.П.Князев, исследуя становление отношений обусловленности в детской речи.

Три главы монографии посвящены описанию элементов поля модальности. В. М. Швец анализирует становление субъективной (эпистемической) модальности: рассматривает освоение выражения разных типов достоверности в течение длительного времени (до достижения ребенком семи лет). Автор приходит к следующим выводам. Семантика эпистемической модальности содержится имплицитно уже в начальных детских высказываниях, представляющих собой констатацию фактов и событий отображаемой действительности. Первичная экспликация эпистемических установок *достоверности/недостоверности/проблемной достоверности* осуществляется в речи ребенка с помощью интонационных и паралингвистических средств выражения модальных значений. Их семантика сочетает значения оценки достоверности с модальными значениями эмоциональной оценки сообщаемого, отрицания, согласия/несогласия. В первую очередь в речи ребенка появляются интонационные экспликаторы, выражающие его эмоционально-экспрессивное отношение к сообщаемому с точки зрения его знаний, затем лексические экспликаторы: модальные слова и предикаты. Дифференциация значений проблемной достоверности, связанных с вероятностными предпочтениями говорящего, и экспликация их с помощью модальных слов и частиц начинается уже на раннем этапе речевого развития ребенка (около 2–2.06 лет). Примерно в этом же возрасте ребенок начинает овладевать модальными словами со значением проблемной достоверности, которые в первую очередь дифференцируются по степени достоверности, а затем по характеру знания о сообщаемом.

Е.А.Офицерова описывает развитие в детской речи комплекса значений, связанных с идеей объективной (неэпистемической) модальности. Охарактеризованы четыре типа модальных значений, основными средствами выражения которых являют-

ся модальные лексемы: 1) *уметь/не уметь, суметь/не суметь*; 2) *пытаться/попытаться* и *пробовать/попробовать*, *получаться/не получаться* и *получиться/не получиться*; 3) *прийтись/приходиться* (*придется/приходится; пришлось/приходилось*); 4) *нельзя*. По наблюдениям исследователя в речи ребенка ситуация неспособности, неумения получает выражение раньше, чем способности и умения, что может свидетельствовать о большей значимости и более сильном переживании «негативного» опыта, чем «позитивного». Значения способности/неспособности оказываются тесно связанными с эпистемической оценкой — модальными значениями уверенности/неуверенности, поскольку ребенок часто оценивает собственные возможности, которые постоянно расширяются. В речи ребенка значение невозможности появляется позже, чем значение запрета. Частотность самостоятельных употреблений модального оператора *нельзя* возрастает к концу третьего года жизни ребенка и после трех лет. Для модальной ситуации попытки экспликации детерминирующего фактора излишни, поскольку ситуация многоэтапна, и, соответственно, не все ее этапы получают вербальное выражение не только в детской речи, но и в речи взрослых. В фокусе внимания оказывается совершение попытки с его промежуточными и окончательным результатами. В речи взрослых наиболее часто находят выражение либо сразу оба компонента ситуации попытки (попытка — результат), либо первый компонент (попытка); констатация одного лишь результата довольно редкое явление. В детской речи часто вербализуется результат попытки (в том числе и промежуточный), причем в большинстве случаев — отрицательный.

Глава О. В. Мурашовой и В. А. Семушиной посвящена описанию усвоения детьми отрицания. Описаны невербальные средства выражения отрицания на раннем этапе когнитивного развития ребенка, проанализированы контексты с показателем негации «нет», рассмотрены разные типы отрицательных конструкций, появляющихся в речи ребенка (в частности, X+НЕТ, НЕ+Р). Прослеживается взаимосвязь когнитивного и речевого развития детей и рассматриваются особенности использования отрицаний рано и сравнительно поздно заговорившими детьми. Описываются семантические типы отрицания и истоки их возникновения, а также возможные отрицательные модели, которые встречаются в речи детей раннего возраста.

Г. Р. Доброва, рассматривая становление в детской речи семантики персональности и прослеживая постепенное овладение средствами ее выражения, делает ряд важных наблюдений. Так, по мнению автора главы, в освоении данной дейкти-

ческой сферы наблюдаются разные стратегии. Одни дети называют себя по имени, другие употребляют личные местоимения. При этом некоторые используют стратегию генерализации, т.е. употребляют одно и то же местоимение для обозначения разных лиц, другие движутся по имитационному пути, повторяя соответствующее местоимение за взрослым. Категории персональности и посессивности усваиваются в тесном взаимодействии, которое Г. Р. Доброва называет «взаимопереплетением». Для переходных стадий развития речи ребенка (когда начинается освоение нового феномена) характерно несоответствие формы и содержания языкового знака, выражающееся в том, что соответствующее значение и его формальное выражение могут расходиться.

С.Н.Цейтлин написана глава, посвященная семантической категории посессивности. Текст представляет собой расширенный вариант более ранней англоязычной версии [Cejtlin 1998]. Известно, что эта категория, сложная как в семантическом, так и в формальном отношениях, оказывается в основном освоенной ребенком уже в раннем возрасте. Автор полагает, что посессивность в языковом сознании ребенка появляется в результате расщепления категории реляционности уже на втором году жизни. Рассмотрены разнообразные средства выражения посессивности — как предикативной, так и атрибутивной, — а также ситуации коммуникативных неудач, которые связаны с недостаточной освоенностью некоторых периферийных семантических вариантов посессивности.

К главе, написанной С. Н. Цейтлин, логично примыкает глава Е. Л. Бровко, которая посвящена освоению ситуации передачи объекта. Под ситуацией передачи понимается такая внеязыковая ситуация, в которой один субъект передает другому во владение, распоряжение или временное пользование некоторый материальный объект. В разделе рассматривается формирование и функционирование высказываний со значением передачи материального объекта в речи четверых детей (Лизы Е., Вани Я., Ани С., Димы С., Жени Г.) в возрасте до двух с половиной лет. Если различать два вида посессивности: статическую и динамическую, то можно сказать, что исследование С.Н.Цейтлин посвящено статической посессивности, а исследование Е.Л.Бровко — посессивности динамической.

Е. Дизер, изучая лонгитюдные записи речи двуязычного мальчика и трехъязычной девочки, приходит к выводу, что детьми раньше осваиваются те правила распределения существительных по родам, которые для данного языка являются наиболее ясными, репрезентативными, распространяются на

возможно большее количество существительных и имеют наименьшее количество исключений. В русском и в немецком языках это формальные правила, в английском — семантические. Освоение дву- и трехъязычными детьми категории рода в каждом языке характеризуется теми же этапами, которые проходит ребенок-монолингв. При этом би- и трилингвальные дети сначала осваивают ту родовую систему, которая содержит более простые (в сравнении с другими) правила с наименьшим количеством исключений.

Исследование М.Д.Воейковой касается освоения детьми раннего возраста категории квантитативности (количественности). В разделе предлагается интерпретация того, каким образом ребенок овладевает первыми представлениями о количестве предметов, о противопоставлении «один»–«много», лежащем в основе грамматической категории числа существительных. Важной особенностью этой главы является типологический аспект рассмотрения данной проблемы — помимо анализа речи русскоязычных детей в главе приводятся данные кросслингвистических исследований освоения семантической категории количественности.

М.А.Ященко, рассматривая усвоение квалитативных отношений, основное внимание сосредоточивает на параметрических, вкусовых и оценочных прилагательных. Автору важно показать, что для усвоения прилагательных ребенку требуются эталоны, точки отсчета, которые не могут быть сформированы без элементарного знания мира. Детские эталоны могут значительно отличаться от нормативных, в эталонах детей отражается самостоятельная творческая деятельность ребенка, имеющая особые цели и мотивы. Значение прилагательных в речи ребенка развивается и меняется, что выявляется в изменении референции. Первоначально отнесенность имен прилагательных к объектам действительности жестко определяется инпутом, речь взрослых является для ребенка источником, на основе которого он формирует собственную языковую систему. Самостоятельность ребенка четко выявляется в тех случаях, когда он сам соединяет существительное с прилагательным, а не заимствует субстантивно-адъективное сочетание целиком из речи взрослых.

Называние признака ребенком в возрасте до трех лет может не совпасть с конвенциональным употреблением слова. Семантические компоненты значения складываются ребенком в целостную структуру индивидуально, развиваясь до некоторой степени свободно. В основе усвоения значений слов лежит постоянно совершаемая ребенком работа по обобщению его опыта.

М.А.Еливанова исследовала функционирование в речи детей категории локативности. Изучалось освоение ребенком способов языкового выражения взаимного расположения двух и более предметов (или предмета и его окружения), в том числе — выражение взаимного расположения предметов с учетом точек отсчета, принадлежащих различным наблюдателям. Автором прослеживается взаимосвязь когнитивного и речевого развития детей, а также влияние когнитивной базы на употребление языковых средств. Пространственные отношения наиболее благоприятная почва для демонстрации такой связи, поскольку предметы и их окружение представлены наглядно, их можно потрогать, услышать звуки, сигнализирующие об их передвижении, и т.д. Формирование семантической категории локативности неразрывно связано с процессами концептуализации пространства в сознании ребенка.

В главе, написанной Ю. П. Князевым, сопоставляется развитие семантики обусловленности и постепенное усложнение средств ее выражения при освоении ребенком устной и письменной речи. По мнению автора, основные вехи на этом пути совпадают: младший школьник при продуцировании письменных текстов проходит те же стадии становления системы средств выражения отношений обусловленности, что и ребенок второго-четвертого года жизни, осваивающий эти отношения в устной речи.

В исследовании В. В. Казаковской рассматривается семантическая типология вопросо-ответных единств «взрослый»–«ребенок» в широком контексте — на фоне становления различных компонентов коммуникативной компетенции ребенка. Выбор объекта исследования объясняется тем обстоятельством, что именно вопросо-ответные единства являются ведущим типом в коммуникации взрослого и ребенка (по сравнению с другими использующимися в диалоге типами единств) и обладают наибольшей степенью функциональной значимости в процессе усвоения родного языка. В частности, одним из аспектов, в котором отчетливо проявляется «лингводидактическая» сущность вопросных реплик взрослого, является их интуитивная направленность на освоение ребенком базовых семантических категорий (локативности, субъектности, объектности и др.) и средств их языкового выражения, на формирование первых ментальных структур. Анализ показал, что изучение функционально-семантического аспекта вопросных реплик взрослого, адресованных ребенку раннего возраста, во многом способствует исследованию процесса категоризации действительности, осуществляющейся в диалоге «взрослый»–«ребенок».

Раздел, написанный Т. О. Гавриловой, посвящается речи взрослого человека, обращенной к ребенку, и той роли, которую эта речь играет в языковом развитии ребенка. Анализируются особенности организации текста в речи взрослого, обращенной к ребенку (возраст ребенка ограничен 2 годами). Основная задача — описать встречающиеся типы текстов, ситуационный контекст, к которому тяготеет каждый из них, объяснить принцип их построения, отметить особенности реализации в них некоторых семантических категорий, а также проследить зависимость изменения текстовых характеристик от языковой компетенции ребенка. Исследование регистра общения с детьми интересно само по себе, так как позволяет понять особенности данного рода коммуникации и определить применяемые в нем стратегии. Помимо этого, обращенная к ребенку речь взрослого рассматривается как инпут и оценивается с точки зрения того, какие речевые образцы он предоставляет в распоряжение ребенка и насколько эффективно их использует.

Материал, привлекаемый для работы, до известной степени являлся общим для большей части исследователей, работающих в составе проекта, — это речь детей-монолингвов (Вани Я., Вити О., Ани С., Паши А., Кирилла Б., Лизы Е., Лизы С., Ромы Ф., Филиппа С. и некоторых других), представленная в Фонде данных детской речи РГПУ им. А. И. Герцена. В ходе исследования фактическая база была значительно расширена: в нее вошли материалы речи Сережи А., записанные Я.Э.Ахапкиной, а также диалоги взрослых с младенцами, начиная с рождения ребенка, записанные и расшифрованные Т.О.Гавриловой. Широко используются в монографии и данные речи Жени Гвоздева, записанные и проанализированные его отцом А.Н.Гвоздевым, которого по праву можно считать основоположником отечественной онтолингвистики.

Главы коллективной монографии существенно различаются и по композиции, и по стилю, и по выбору иллюстративного материала. Редакционная коллегия не сочла целесообразным добиваться полной унификации, полагая, что индивидуальность каждого из авторов должна быть представлена с максимальной степенью полноты и что отмеченное выше разнообразие искупается единством теоретической позиции и научных убеждений. Кроме того, онтолингвистика является молодой, еще не вполне сложившейся научной дисциплиной, и на данном этапе ее развития подобная разноголосица представляется вполне естественной. В коллективной монографии реплики взрослого в диалоге предваряются пометой В. Реплики ребенка вводятся

пометой Р. При обозначении возраста ребенка указывается количество лет, месяцев и дней через точку. Знаком * отмечены ненормативные, с точки зрения взрослого языка, употребления.

РАЗДЕЛ I

Освоение ребенком базовых семантических категорий

ГЛАВА I

Становление функционально-семантического поля аспектуальности в детской речи

Н.В.Гагарина

1 Модели усвоения родного языка в онтолингвистике

В настоящее время в онтолингвистике существует несколько основных теорий, объясняющих процесс усвоения ребенком родного языка. Эти теории отражают два принципиально различных подхода, связанных с понятием врожденности языковых категорий, и представляют собой два диаметрально противоположных взгляда на процесс усвоения языка. Н.Хомский и его последователи считают, что языковые категории, будучи врожденными, только «созревают» в процессе усвоения родного языка. Дети с самого начала оперируют набором «взрослых» синтаксических категорий, и овладение языком есть не что иное, как постепенное вовлечение этих категорий в спонтанную речь (генеративное направление, теория оптимальности[1] [Borer, Wexler 1987; Clahsen 1991; Poeppel, Wexler 1993; Weissenborn 1990; Wexler 1996]). Другой научный подход строится на основе пресуппозиции, которая заключается в том, что дети не имеют в своем арсенале «взрослых» грамматических категорий, а

[1] Т.к. автор исследования придерживается конструктивистской точки зрения на процесс усвоения ребенком родного языка и работа строится с привлечением терминологического аппарата и основных положений теории функциональной грамматики, то генеративное направление рассматривается в работе только в связи с основным, конструктивистским.

сами конструируют грамматику родного языка (так называемый функциональный, конструктивистский подход). Исследователи, называющие себя «конструктивистами» (В.У.Дресслер, Дж.Л.Байби, Д.И.Слобин, М.Томазелло), полагают, что усвоение формальных средств маркирования грамматических значений и их дифференциация ведут к постепенному усвоению ребенком структуры родного языка [Jakobson 1944; Dressler, Karpf 1995; Karnmiloff-Smith 1995; Slobin 1985б, 1997; Tomasello 1992, 2001, 2003]. Теории второго научного направления акцентируют внимание на значении инпута и его отдельных словоформ и носят название «item-based» или «input-based».

В «конструктивистском» направлении существует несколько точек зрения, различающихся отношением (а) к определению начала продуктивного конструирования морфологических форм и синтаксических конструкций (на основе моделей, извлеченных ребенком из инпута), (б) к способам усвоения грамматических категорий, (в) к процессу овладения системой и нормой родного языка. Особенно активно дискутируется проблема взаимодействия различных факторов при усвоении ребенком родного языка. Обсуждаются такие факторы, как частотность употребления грамматической конструкции в инпуте [Guelzow, Gagarina 2007], прозрачность[2]/перцептивная выпуклость формы и количество форм в парадигме глагола усваиваемого языка [Dressler 2007], уровень когнитивного развития ребенка и временной отрезок усвоения определенной глагольной формы [Gathercole 2006]. Наиболее распространенные точки зрения различаются определением возраста, в котором ребенок начинает сам конструировать флективные формы. Например, М. Томазелло [Tomasello 2001] полагает, что дети только после трех лет способны оперировать абстрактными грамматическими правилами и что многие языковые единицы (словосочетания, целые речевые акты) дети усваивают путем имитативного запоминания/заучивания (*imitative learning*). Последователи В.Дресслера (см. например, [Bittner et al. 2000, 2003]), а также исследователи Петербургской школы детской речи считают, что процессы оперирования абстрактными морфологическими правилами начинаются намного раньше и что к трем годам ребенок уже достаточно свободно может конструировать словоформы на основе извлеченных из инпута и переработанных правил. На это указывает и богатый арсенал детских лексических и грамматических инноваций [Цейтлин 1989; Елисее-

[2] Под прозрачностью в данном случае понимается четкость морфемных границ.

ва, Цейтлин 1996]. Более того, первые шаги в самостоятельном конструировании словоформ в русском языке делаются ребенком уже через несколько месяцев после появления в его речи глагола (см. [Gagarina 2000, 2003; Гагарина 2001]). С типологической точки зрения, усвоение системы личных глагольных форм в русском языке является для ребенка более легкой задачей, чем, например, системы личных форм немецкого глагола, т. к. в парадигме не наблюдается синкретизма, наличия аналитических финитных конструкций (кроме будущего времени НСВ), системы вспомогательных форм (ср. [Dressler 2007]). Кроме того, известно, что на процесс усвоения грамматики родного языка влияет доступность финитной формы (глагола) в инпуте (ее частотность, транспарентность) и дети стремятся к упрощению грамматических образцов инпута [Aksu-Koç 1978: 277].

Указанные выше точки зрения и основанные на них теории могут быть адекватно объяснены в рамках функциональной грамматики (в русле которой выполняется данное исследование), предлагающей разработанный терминологический и понятийный аппарат для изучения усвоения глагольного вида и функционально-семантического поля (далее ФСП) аспектуальности.

Кроме того, в данной главе нами используется так называемый интегративный подход С. Н. Цейтлин, предусматривающий такой взгляд на детскую грамматику, при котором «языковое развитие ребенка может быть представлено как постепенная смена вре́менных языковых систем, каждая из которых отражает собственную, также вре́менную, когнитивную систему ребенка» [2001a: 237]. Особенно важным поэтому кажется нам описание этих вре́менных языковых систем и ФСП аспектуальности в диалектике их развития.

Итак, данная глава строится на основе теоретического и терминологического аппарата теории функциональной грамматики и использует интегративный подход для анализа эмпирических данных детской речи.

Как справедливо заметил Х.-Ю. Зассе [Sasse 2002], «стало уже привычным предварять работы по виду замечанием о том, что едва ли имеется какая-либо другая область в лингвистике, более осложненная терминологическим и понятийным беспорядком, чем аспектология».[3]

[3] «It has become common place to introduce works on aspect with the remark that there is hardly another field in linguistics so much plagued by terminological and notional confusion.»

Интенсивные исследования по онтогенезу вида и времени в русском языке начались сравнительно недавно (ссылки на современные работы см. ниже), если не принимать во внимание известную работу А. Н. Гвоздева, опубликованную еще в 1949 году. Два положения этой работы, существенные для нашего исследования, наиболее известны и широко цитируемы: (1) дети рано усваивают вид и почти не делают ошибок в его употреблении и (2) первые глаголы СВ преимущественно употребляются в прошедшем времени, а первые глаголы НСВ в настоящем времени (см. [Гвоздев 1949, 2: 129–130]).

Среди зарубежных работ по усвоению глагольного вида в русском языке следует выделить статью 2002 года Е. Бар-Шалом [Bar-Shalom 2002] и диссертацию 2001 года С. Штоль [Stoll 2001]. Обе исследовательницы также отмечают тенденцию употребления глаголов СВ в прошедшем времени и глаголов НСВ в настоящем времени. Кроме того, Штоль справедливо отмечает решающую роль контекста в усвоении вида. Спорным является утверждение И.Винницкой и К.Векслера [Vinnitskaja, Wexler 2001] о том, что на усвоение значений видов в русском языке влияет прагматика. И. Винницкая и К. Векслер считают, что «старая информация (тема — Н.Г.) в русском языке передается главным образом глаголами НСВ (соответственно, глаголы СВ передают новую информацию (рема — Н. Г.))» [Vinnitskaja, Wexler 2001: 181]. Дети ошибочно полагают, что их собеседник владеет бóльшим количеством информации, чем это есть на самом деле, и поэтому ошибочно употребляют глаголы НСВ при обозначении законченных в прошлом действий (ср. [Kazanina, Phillips 2003]).

Отечественные исследования характеризуются функциональным и конструктивистским подходом к описанию и анализу фактов онтогенеза (см., например, [Цейтлин 1989; Князев 1996; Пупынин 1998]). Исследования по усвоению категорий вида и времени в русском языке отличаются бóльшим единообразием результатов анализа различных данных (лонгитюдные и дневниковые записи, отдельные высказывания)[4] и большей ясностью толкований онтогенетических процессов в детской речи (см. [Цейтлин 1989; Пупынин 1996, 1998; Гагарина 1997; Kiebzak-Mandera et al. 1997; Knjazev 2000]), чем работы зарубежных исследователей, посвященные онтогенезу этих категорий. Так, например, Й. Шираи и Р. Андерсен [Shirai, Andersen 1995] справедливо пишут, что, «несмотря на значительный объ-

[4] Современный взгляд на ход онтогенетического развития вида и времени в русском языке также не противоречит результатам исследования А.Н.Гвоздева [1949] полувековой давности.

ем исследований по усвоению морфологии вида и времени и невзирая на согласие по общему направлению развития этих категорий, серьезные расхождения, касающиеся данного феномена — в смысле описания и объяснения, — остаются до сих пор. ⟨...⟩ Комплексное строение вида и времени как лингвистических категорий и ненужная путаница из-за отсутствия терминологического единообразия усугубляют существующие разногласия».

Мы остановимся на более подробном обзоре трех исследований, которые могут быть рассмотрены в унисон с теорией функциональной грамматики и в которых нашли отражение основные положения современных гипотез усвоения категорий вида и времени: это ставшее хрестоматийным исследование Ф. Антинуччи и Р. Миллер [Antinucci, Miller 1976], работы Р. Виста [Weist et. al 1984; Weist 2004] и Й. Шираи и Р. Андерсен [Shirai, Andersen 1995].

Примерно до начала восьмидесятых годов в зарубежной литературе господствовали исследования по усвоению вида и времени в английском языке.[5] Одной из первых была работа Ф. Антинуччи и Р. Миллер [Antinucci, Miller 1976], в которой, опираясь на теорию Ж. Пиаже, исследователи предположили, что ранние детские высказывания, имеющие маркеры категории времени, на самом деле выражают только аспектуальные, а не дейксисные отношения. Поэтому на самых ранних стадиях онтогенеза категория времени оказывается дефектной в своей функции. Их предположение стало называться позже гипотезой «дефектного времени» (ДВ) (Defective Tense Hypothesis). Гипотеза ДВ получила дальнейшее развитие; спустя почти десять лет Р. Вист [Weist et. al 1984] выделил в ней трехкомпонентную структуру: семантическую, синтаксическую и темпоральную составляющие, — отметив, что 1) только предельные глаголы получают формообразовательные суффиксы прошедшего времени, 2) временны́е различия являются «лишними» и всего лишь «сопровождают» аспектуальные различия, 3) ребенком вербализуются только перфектные прошедшие ситуации. Оценивая результаты исследований, проводившихся в течение

[5] Из наиболее существенных работ по вопросу усвоения детьми вида и времени в одном конкретном языке можно назвать исследования А. Аксу-Коч [Aksu-Koç 1978] — на материале турецкого языка, Х. Беренс [Behrens 1993] — на материале немецкого, П. Ли [Li 1990] — на материале китайского-мандарина, Й. Шираи [Shirai 1991] — на материале английского, а также отдельные исследования, посвященные данной проблеме, в серии *Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, например, [Smoczyńska 1985] — на материале польского, [Stephany 1997] — на материале греческого языка и т.д.

десятилетия, автор пишет о том, что внимательное наблюдение за речью детей лишь отчасти подтверждает гипотезу ДВ [Weist et al. 1984: 349], достаточного количества аргументов, опровергающих какой-либо из компонентов этой гипотезы, в то время также не было найдено.

Для апробации гипотезы Р. Вист [Weist et al. 1984] обратился в 1984 году к данным польского языка и использовал для анализа записи спонтанной речи шести детей, трое из которых находились в возрасте от 1.07 до 1.09 и трое — в возрасте от 2.00 до 2.02. Параллельно им были проведены эксперименты (с девятью детьми двух с половиной лет и девятью детьми трех с половиной лет) с целью установления взаимосвязи между маркированием предельных и непредельных ситуаций в прошедшем и будущем времени. Для того чтобы достичь поставленных целей: а) определить момент перехода от периода, когда ребенок говорит только о том, что происходит «здесь и сейчас», и, следовательно, в его речи еще нет продуктивного маркирования временных отношений, к возникновению системы такого продуктивного маркирования и б) проследить усвоение понимания аспектуальных различий — Р. Вист разработал семантико-синтаксическую классификацию глагольных сочетаний.[6] Семантический компонент классификации повторял четыре глагольных класса З. Вендлера [Vendler 1967].[7] Для определения принадлежности глагола к одной из четырех групп была разработана серия тестов; окончательное решение принималось на основе «прохождения» высказыванием двух тестов. Например, чтобы высказывание с глаголом состояния (по классификации З.Вендлера) могло после повторного анализа остаться в этой же группе, глагол должен был соответствовать двум критериям: а) форма НСВ не может выступать в сочетании с глаголом *namóvić* 'убедить'; б) форма СВ имеет ингрессивное (или инхоативное) значение. Для группы высказываний с глаголами действия двумя такими критериями были, например, следующие положения: а) форма НСВ настоящего времени имеет пару — форму СВ прошедшего времени; б) в сочетании с глаголами *namóvić* 'убедить' формы НСВ имеют итеративное значение.

Представляется важным привести здесь некоторые результаты «тестирования глаголов», которые, на наш взгляд, яв-

[6] Для обозначения предложений (и/или их частей), содержащих глагол, в «англоязычной» литературе обычно используется термин *verb phrase* — глагольная фраза.

[7] Четыре класса по классификации З.Вендлера включают в себя глаголы достижения (to die, to reach the summit), исполнения (to build the house, to eat the apple), действия (to run) и состояния (to love, to know).

ляются спорными. Так, к группе действий были отнесены, например, семельфактивные глаголы: *gwizdać/gwizdnąć* 'свистеть/свистнуть', глаголы восприятия, такие как *słyszeć/usłyszeć* 'слышать/услышать', глаголы состояния: *siedzieć/posiedzieć* 'сидеть/посидеть' (последние две пары глаголов не удовлетворили требованиям тестов глаголов состояний). В интранзитивных контекстах члены некоторых глагольных пар оказались разделены следующим образом: НСВ — группа действий, СВ — группа исполнений, например, *czytać/przeczytać* 'читать/прочитать'. Таким образом, Р. Вистом была учтена связь глагольной формы с контекстом высказывания, но оказались невыраженными различия в отношениях форм НСВ и СВ к категории предельности, к составляющим категории времени. К тому же в одну и ту же группу оказались объединены глаголы различных способов действия и типов предельности (о типах предельности см. [Бондарко 2002: 397–414]).

Помимо сказанного, мы не можем согласиться с тем толкованием данных из дневника А. Н. Гвоздева, которое (вслед за Д.Слобиным) предлагает Р.Вист. В дневнике действительно отмечены две формы НСВ в прошедшем времени: *гуляла* и *сидела,* однако сразу же приводится комментарий: «значительное количество глаголов внешне совпадает с глаголами НСВ», и далее: «ввиду того, что в это время имел место пропуск предударных слогов и сокращение групп согласных, эти глаголы могут ⟨ . . . ⟩ пониматься как глаголы СВ, у которых пропуск начальных звуков обусловлен чисто фонетическими причинами» [Гвоздев 1949, 2: 129]. Кроме того, А.Н.Гвоздев справедливо отмечал, что «прослеживание усвоения видов представляет известные трудности» из-за «отсутствия четкого морфологического выражения» [там же].

Спустя примерно еще одно десятилетие (после выхода в свет работы Р.Виста) Й.Шираи и Р.Андерсен [Shirai, Andersen 1995] подтвердили существенное влияние «внутреннего» глагольного вида (inherent aspect of the verbs)[8] на развитие категорий вида и времени на ранних этапах речевого онтогенеза. Ими была сделана попытка согласовать результаты предыдущих исследований, конфликтующих между собой. Для этой цели они (вслед за Б. Комри [Comrie 1976]) представили те особенности вида и времени в английском языке, которые детям предстоит усвоить: разница между *he is eating* 'он ест' и *he was eating* 'он ел' является «временно́й», т.к. *is/was* обозначает отношение времени

[8] В англоязычной литературе способы действия (Aktionsarten) называются иногда inherent lexical aspect, situation aspect (см. [Smith 1983]).

ситуации ко времени речи. Разница между *he ate* 'он съел' и *he was eating* 'он ел' является «видовой», т.к. обозначает тип восприятия ситуации говорящим: в первом случае ситуация воспринимается как целостная, неделимая («внешний обзор»), во втором — как состоящая из ряда фаз («внутренний обзор»). Нам представляется, что сложная структура плана содержания категории вида не позволяет ограничить анализ данной категории только лишь «внешним и внутренним обзором».

Давая критический обзор имеющимся гипотезам усвоения вида и времени, Й.Шираи и Р.Андерсен разграничили (вслед за Smith [1983]) так называемый «грамматический вид» и «внутренний лексический вид», применили к своему анализу «доработанную» классификацию З.Вендлера и выдвинули свою Гипотезу Вида (Aspect Hypothesis) в противовес «абсолютной» гипотезе ДВ. Они суммировали свои результаты следующим образом:

- дети вначале используют флексии прошедшего (перфектного) времени с глаголами достижений и исполнений, позднее начинают употреблять также и формы прошедшего времени глаголов действия, еще позднее — формы прошедшего времени глаголов состояния;

- в языках, имеющих формообразовательные аффиксы для *progressive aspect*,[9] дети маркируют раньше всего глаголы деятельности и только потом — глаголы достижений и совершений;

- дети не используют неправильно аффиксы *-ing* с глаголами состояния.

Авторы Гипотезы Вида сделали следующий шаг в направлении более структурированного анализа и развели понятия глагольных способов действия и собственно категории вида, однако ими не было уделено достаточного внимания а) грамматическому контексту, в котором употреблялись глагольные формы, б) связи категорий вида и времени. И, наконец, Ли и Шираи [Li, Shirai 2000] еще детальнее разграничили усвоение грамматического[10] и лексического[11] вида и четко отделили план выражения этой грамматической категории от плана ее содержания.

[9] Имеется в виду формообразовательный суффикс (английского языка) *-ing*, который используется в группе времени progressive. Значение форм данного времени можно сопоставить с конкретно-процессным значением форм НСВ в русском языке.

[10] Более подробно о грамматическом виде см. [Smith 1983, 1997].

[11] Более подробно о лексическом виде (о способах действия) см. [Vendler 1967; Shirai, Andersen 1995].

Новый этап в исследовании вида знаменовался работами Р. Виста (в частности, [Weist 2004]), которые отрицают предыдущие гипотезы ДВ и усвоения вида до времени. Р. Вист и его коллеги использовали в работе так называемый метод прослеживания предикатов (*predicate tracking*), который заключается а) в идентифицировании предиката и определении его семантической структуры, б) в обнаружении первого употребления видо-временных глагольных форм, в) в прослеживании возникновения и развития контрастов вида и времени (ср. [Gathercole, Sebastian, Soto 1999]). Р. Вист и коллеги проанализировали спонтанную речь шести детей, усваивающих польский и английский языки, с момента появления первых глаголов (1.08 и 1.11 соответственно) до 4.11. У детей, усваивающих английский язык, было выделено десять предельных и десять непредельных предикатов, у детей, усваивающих польский язык, — по двенадцать наиболее частотных предельных и непредельных предикатов (Р. Вист называет их видовыми парами); было проанализировано их первое употребление, появление временны́х, видовых и видо-временных оппозиций. В английском это были следующие десять наиболее частотных непредельных предикатов: *play, sit, eat, hold, talk, pull, cry, fly*, *walk* и *call* и десять наиболее частотных предельных предикатов: *make, come, fall, put, take, break, draw, get, catch* и *buy*. В польском это были видовые пары предельных и непредельных глаголов. Так, в качестве десяти наиболее частотных видовых пар в польском были названы:

siedzie-ć/po-siedzie-ć 'сидеть/посидеть',
bawi-ć się/po-bawi-ć 'играть/поиграть',
płaka-ć/po-, roz-płaka-ć (się) 'плакать/поплакать',
trzyma-ć/po-, przy-trzyma-ć 'держать/подержать',
patrze-ć/po-patrze-ć 'смотреть/посмотреть',
spa-ć/po-, prze-spa-ć (się) 'спать/поспать',
chodzi-ć/po-chodzi-ć 'ходить/походить',
leze-ć/po-leze-ć 'лежать/полежать',
śmia-ć się/po-, u-śmia-ć (się) 'смеяться/посмеяться',
piszcze-ć/po-, za-piszcze-ć 'пищать/попищать, запищать'

(«пары» непредельных глаголов) и

przychodzi-ć/przyjś-ć 'приходить/прийти',
naprawi-a-ć/naprawi-ć 'ремонтировать/отремонтировать',
wychodzi-ć/wyjś-ć 'выходить/выйти',
zamyk-a-ć/zamk-nąć 'закрывать/закрыть',
spad-a-ć/spaś-ć 'падать/упасть',

psu-ć/po-, ze-psu-ć 'портить/испортить',
kup-owa-ć/kupi-ć 'купить/покупать',
przynosi-ć/przynieś-ć 'приносить/принести',
odda-wa-ć/odda-ć 'отдавать/отдать',
łama-ć/z-łama-ć 'ломать/сломать'

(«пары» предельных глаголов).

При анализе данных глаголов был сделан акцент на поведении финитных форм предельных и непредельных глаголов. Были определены три зависимые оси анализа: (1) возраст ребенка, в котором возникают видо-временные формы, (2) вероятность возникновения той или иной формы и (3) возраст, в котором усваиваются видо-временные оппозиции. Р. Вист [2004: 57] пришел к выводу, что «в видо-временной системе, которую усваивают дети, время кодирует дейксисное положение, а вид — темпоральный контур обозначаемой ситуации. Параллельно с обнаружением взаимоотношений между морфологией глагола и вышеуказанными категориями дети усваивают предикативную структуру предложения. ⟨...⟩ Видовые особенности аргументно-предикатной структуры предложения влияют на способ вхождения глагола в видо-временную систему усваиваемого языка».[12] Р. Вистом и его коллегами не было дано точное определение видовых пар (того, что он понимает под видовой парой), и те глаголы, которые в теории функциональной грамматики и в классификации М. А. Шелякина [1983] не образуют пар, как, например, глаголы движения, также анализировались в рамках видовых оппозиций.

Следует отметить, что не всегда в зарубежных исследованиях усматривается граница между собственно видом глагола и способами глагольного действия, между категориальными значениями форм времени. Кажется странным отсутствие разграничений в вышеуказанных понятиях, ведь речь идет о различных (хотя и взаимосвязанных) категориях. Вот что пишет об «идее времени» А. В. Бондарко [1996: 167]: «Идея времени находит отражение в нескольких семантических категориях, выражаемых различными языковыми средствами (грамматическими, лексическими, комбинированными), — в категориях темпо-

[12] «Children acquire a tense-aspect system in which tense codes deictic relations and aspect codes the temporal contour of the situation in focus. While children are discovering the relationship between the verb morphology and these concepts, they are also constructing representations of predicate structure. These representations contain information pertaining to lexical aspect. Telicity is one of these properties. The aspectual properties of predicate-argument structure influence the way in which the predicates enter the tense-aspect system.» (Перевод фрагмента Н.В.Гагариной.)

ральности, таксиса, аспектуальности, временной локализованности и (как мы теперь предполагаем) временного порядка». Действительно, причины противоречий лежат не только в том разграничении, о котором пишет А. В. Бондарко, но и, как мы полагаем, в недостаточном учете составляющих категории вида и ФСП аспектуальности в рассматриваемом языке.

Кроме того, в зарубежных исследованиях по детской речи обращает на себя внимание отсутствие учета того, что категориальные значения форм вида исходят из грамматической системы языка [там же: 99] и, следовательно, не должны анализироваться без учета языковой системы в целом. Для языков, где категория вида не является облигаторной, учет связи с системой категорий усваиваемого языка, с контекстом употребления каждой глагольной формы представляется просто необходимым условием анализа онтогенеза категорий вида и времени. Анализируя усвоение категории вида и, шире, ФСП аспектуальности в русском языке, мы понимаем аспектуальность как семантический категориальный признак «характер протекания и распределения действия во времени» (см. [Пешковский 1956: 105]) и вместе с тем «как группировку ФСП, объединенных этим признаком» [Бондарко 1987: 40].

2 Материал анализа: лонгитюдные данные

В данной главе анализируются спонтанные лонгитюдные записи речи трех детей — Лизы, Вани и Ромы — и дневниковые (регулярные и эпизодические) данные из корпуса кафедры детской речи РГПУ им. А.И.Герцена.

Два мальчика — единственные дети в петербургских семьях, где используется стандартный русский разговорный язык. Лиза — второй ребенок (ее брат на десять лет старше) в семье филологов, и записи ее спонтанной речи дополнены тщательно ведущимися дневниковыми записями. Речь всех детей более или менее систематически записывалась на видео- и аудионосители от двух до пяти раз в месяц, и в настоящее время средняя продолжительность записей одного ребенка в месяц составляет примерно 180 минут (около трех часов). Детская речь и почти весь инпут затранскрибирован и закодирован[13] в системе CHILDES [MacWhinney 2000] с помощью морфологического ко-

[13] Огромную благодарность за титанический труд по транскрибированию и кодированию данных приносим М.И.Аккузиной и Е.К.Лимбах, без усилий которых материал был бы нам недоступен. Мы также очень признательны М.Б.Елисеевой за предоставленные в наше распоряжение дневниковые записи речи Лизы.

дировщика MORCOMM [Voeikova 2000; Gagarina et al. 2003]. Краткое описание данных приводится в таблице 4, где представлены ранние этапы записей (см. Приложение в конце главы, с.48).

Дополнительно к основному материалу анализируются дневниковые записи речи Лизы и Ромы, а также материалы из Фонда данных детской речи (ФДДР).

2.1 Транскрибирование и кодирование данных

Лонгитюдные данные, собираемые исследователем детской речи, представляют собой диалог, со всеми присущими ему чертами: случаями, когда собеседники перебивают друг друга; частыми вопросами; повторами реплик; эллиптическими конструкциями и другими особенностями русской разговорной диалогической речи (см. [Красильникова 1990]). Для отражения важных особенностей диалогической речи и более точного анализа материала мы использовали при транскрибировании данных систему знаков, применяемую в CHILDES и дополненную специальными знаками, разработанными автором для данного исследования.

После того как каждое высказывание ребенка и взрослого было затранскрибировано, происходила морфологическая кодировка. Для кодирования использовалась адаптированная с участием автора программа «Morphological Tutor», созданная в Институте лингвистических исследований Российской академии наук. Лингвистическую часть выполнила М. Д. Воейкова, компьютерную — С.А.Грузинцев.

2.2 Объект анализа

Объектом анализа явились предложения, имеющие в своем составе знаменательный или вспомогательный глагол. Так, основному анализу подверглись предложения типа (1) и (2):

(1) *Малыши играют в песочнице.*

(2) *Баба была дома.*

(3) *Она — учитель.*

(4) *Татьяна — в лес, Медведь за нею* (А.С.Пушкин).

(5) *Ночь. Улица. Фонарь. Аптека* (А.Блок).

(6) *Нет. Да.*

Предложения (4)–(6) подвергались анализу только в случае их значимости для описания ФСП аспектуальности и грамматической системы в целом.

3 Особенности функционально-семантического поля аспектуальности на разных этапах речевого развития ребенка

3.1 Доглагольный период обозначения действий: ономатопеи

На самых ранних этапах речевого онтогенеза ребенок использует преимущественно однокомпонентные высказывания. Таким образом, в исследовании категории аспектуальности предметом анализа является прежде всего глагольный предикат, который может быть назван ядром или центром начинающего формироваться ФСП аспектуальности. Кроме того, в анализе аспектуальной характеристики высказывания при наличии минимального языкового контекста учитывается описание экстралингвистического контекста (ситуации) и характеристики протекания и распределения обозначаемого действия во времени. Таким образом, можно предположить, что «зародыш» ФСП аспектуальности в начале онтогенеза представлен только его ядром, составляющими которого являются даже не глаголы, а ономатопеи, единственные языковые средства, которые ребенок использует для обозначения характера протекания действий. Следовательно, мы можем говорить только о протоядре, которое развивается — путем спецификации языковых средств, используемых ребенком для обозначения длящихся и законченных действий, — в «нормативное» ФСП аспектуальности. По необходимости анализируются также модальные компоненты видо-временного значения.

Звукоподражания (или ономатопеи) играют важную роль в становлении глагола как части речи и в усвоении грамматического поля аспектуальности. Ономатопеи появляются одними из первых в начале вербальной деятельности ребенка. На ранних этапах дети используют их для обозначения нечленимых на части, так называемых аморфных ситуаций, см. пример (1):

(1) Р. (смотрит на текущую из крана воду и говорит): *Кап-кап.*
В.: *Кап-кап, конечно* (Лиза Е., 1.06).

Постепенно значение ономатопей сужается, специфицируется и начинает соотноситься с называнием конкретного действия (собственно с предикатом) или с называнием субъекта

действия.[14] Ономатопеи начинают использоваться для обозначения предельных и непредельных перцептивно воспринимаемых действий, которые в нормативном языке обозначаются глаголами СВ и НСВ соответственно. При этом аспектуальный контекст задается/устанавливается вопросом матери: например, значение настоящего времени НСВ связано с вопросом *что х делает?* См. примеры (1), (2):

(2) В.: *Лиза, что брат делает?* (Лиза смотрит на брата.) Р.: *Фуу*. В.: *А, он фуу. Надувает мячик?* (Лиза Е., 1.07).

Вопрос взрослого «что брат делает?» и продуцирование глагола облегчают ребенку усвоение глагольного значения и формы.

Ребенок использует звукоподражание при ответе на вопрос матери «что он делает?», а мать, используя обучающую стратегию, повторяет нормативный глагол:

(3) (Лиза показывает пальцем на кота.) Р.: *Бай*. В.: *Разве он спит, Лизочка? Что он делает, кот?* Р.: *Ам*. В.: *Ест. А что он ест?* Р.: *Траву [туу]* (Лиза Е., 1.09).

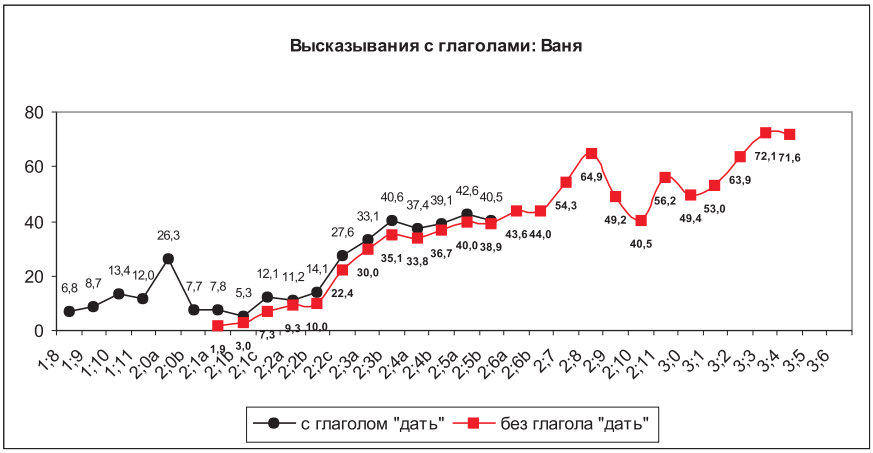
Звукоподражания могут использоваться и для называния действий, относящихся к прошлому (как и опциональные инфинитивы).

(4) В.: *Лиза, какой гриб ты нашла, сыроежку? Белый*. Р.: *Ам* (3 раза). В.: *И потом ела вчера, да?* (Лиза Е., 1.09).

Перед тем как появляются нормативные глаголы, использование ономатопей значительно уменьшается. Перед появлением глаголов ономатопеи используются детьми для обозначения предельных и непредельных действий, относящихся к настоящему или прошедшему времени, причем редупликация ономатопей обозначает длительные конкретно-процессные ситуации (ср. конкретно-процессное значение глаголов НСВ), а одиночное употребление связывается с законченными действиями с перцептивно воспринимаемым (значимым для ребенка) результатом (ср. конкретно-фактическое значение глаголов СВ) [Гагарина 1997; Dressler, Dzuibalska-Kołaczyk, Gagarina, Kilani-Schoch 2005].

[14] На тот факт, что действия, совершаемые субъектом, могут быть выражены «детскими словами», обратил внимание еще А. Н. Гвоздев [1949, 2: 104]. Исследуя речь Жени Г., он отмечал, что «встречаются обозначения действий, совершаемых субъектом (*Папа сидит* (1.09.25)), ⟨ . . .⟩ чаще эти действия обозначаются детскими словами (*Мальчик бай-бай [ба-ба]* (1.09.14))» [Гвоздев 1961: 407].

Рис. 1.



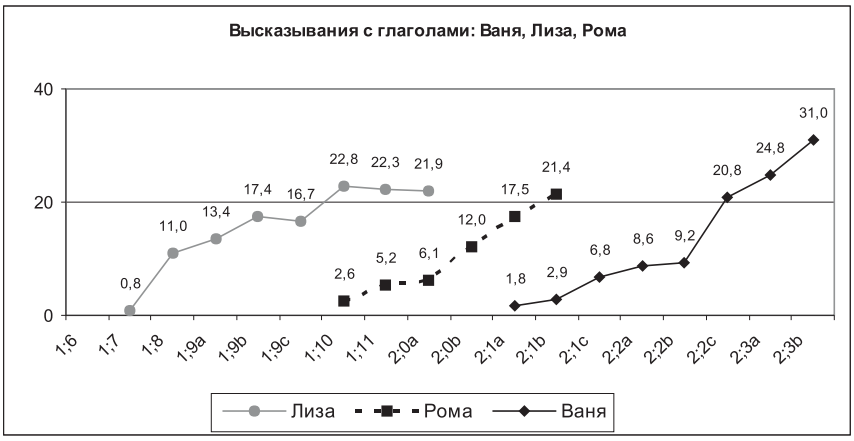
3.2 От первых глаголов до начала продуктивного использования личных форм глагола

Первые глаголы возникают в речи наших информантов в возрасте около 2-х лет. Эти глаголы относятся к обоим видам, в первые месяцы после начала употребления их процент по отношению к общему числу высказываний меньше, чем в инпуте. С началом возникновения продуктивности, т. е. к тому моменту, когда ребенок уже самостоятельно конструирует финитные формы, процент высказываний с глаголами достигает уровня инпута, ср. графики 1 и 2. В случае большого объема записей, относящихся к одному месяцу, для удобства анализа материал разбивается на части, на графиках это отражено в датировках с буквами a, b, c.

Первые глаголы представляют собой главным образом простые (морфемно-нехарактеризованные) основы, обозначающие предельные и непредельные действия и имеющие формообразовательные аффиксы настоящего или прошедшего времени. В списке прямым шрифтом обозначено первое появление единицы в речи, курсивом обозначены последующие употребления. Набор первых глагольных лексем достаточно однороден (Лизин лексикон отличается бóльшим разнообразием): это, главным образом, конструктивные/деструктивные глаголы, глаголы состояния.

Ниже представлены первые глаголы трех детей (приведены последовательные записи с момента появления/регистрации первого глагола):

Рис. 2.



Ваня (НСВ): 2.00: спать, ∼идем[15], Рисуй[16], *спит, спать*, гулять, Иди, играть, *Рисуй,* Сиди, *спать,* стоять, строй; 2.01: *играть,* крутить, *рисовать, Рисуй,* рулит, Садись, Смотри, *спать, стоит,* Тяни, чинить, шумит, была, *гулять, играть,* копать, лежит, ломать, *рисовать, Рисуй, рисую, спать, стоит, Чини,* ∼умеет, брала, Гляди, горит, *горят, гулять, рисовать, Рисуй, рулить, Смотри, спать, спит, стоит,* ∼*умеет, чинить.*

Ваня (СВ): 2.00: Дай, упала, надеть, помыть, Посиди, *Дай, упал, упала,* ∼поехали, пошел; 2.01: *Дай,* ∼*поехала,* ∼прицепил, *упал, упали,* ушла, *Дай,* закрыть, ∼грохнул, ∼*поехал,* нарисовал, сломали, ∼убрали, *Дай, закрыть, закрыт, закрыта,* открыть, открыта, ∼*поехала, поехали,* пропала, пропали, *сломать, сломал, убрала,* ∼уехала, *упал, упали,* устала.

Лиза (НСВ): 1.07: — ; 1.08: был, копают, мыть, собирать, спит, чистить; 1.09: гуляет, кататься, *копает,* ловит, *спать, чистить, чистит,* пишешь, ∼пишет, катает, *копает, копать,* носит, одевать, работает, рвать, собирать, *чистила, был,* Вставай, ем, ест, ешь, *гулять,* ищет, катает, *катается,* курит, *моет, мыть,* мыться, *одевает, пишет, работает, собирает,* стелить, Сыпь, шить; 1.10: бегает, безобразничает, боится, залезает, играть, лезет, отдавать, падает,

[15] Помета «∼» означает, что ребенок произнес форму недостаточно четко, интерпретация затруднена и, следовательно, эта форма не включена в подсчеты финитных форм, используемых ребенком. Так называемые «замороженные» глагольные формы также включены в данную категорию.

[16] Императивы оформлены с прописной буквы.

плакала, подниматься, поет, скакать, сосать, *сосаит снимает, *спит,* Уходи, ~хочет, хулиганит, щиплется.

Лиза (СВ): 1.07: Отдай; 1.08: залезла, сядь, упали, ~слезь; 1.09: надеть, *Отдай,* помочь, *Сядь, упала,* ускакала, выпила, одеть, открыть, *помочь,* попала, попасть, попить, пропустить, сломала, съесть, *Сядь,* убежал, убежала, *ускакала,* взять, выбросить, закрыть, *одеться, Отдай,* оторвать, подождать, подвинуть, поехали, положить, *попить,* пришить, *пропустили,* растопырила, растопырились, съел, съела, Сядь, упала, ускакала; 1.10: *залезть, залез, залезла, закрыть,* заплакала, ~засох, купить, *надеть, открыть, поехала, поехали, положить, положила,* пописает, поставила, пропала, снять, сняла, *съесть, Сядь, села,* сползла, упал, упала.

Рома (НСВ): 1.10: пить; 1.11: копает, ~едет; 2.00: *Копай,* спать, болеть, *ехал, Копай, копать, копает, пить, пьют, пьет,* сидит, *спать,* стирать; 2.01: горит, гулять, *копает,* Крути, кушать, писать, *пить, сидит, сидят,* ехать, ехал, горят, катает, кормить, моется, наливать, пьет, петь, плывет, прыгал, Сними, снимать, спать, течет.

Рома (СВ): 1.10: одеть, упал; 1.11: *одеть,* сломал, *упал, упала, упали,* ~пошла; 2.00: Отдай, открыть, *пошел, пошла, упал, упала,* ~написано, *дать, Открой,* поедет, *поехали, пошел,* порвали, *сломал, упал, упала,* устал, устала, Включи, включить; 2.01: *дай, Включи, включить,* Открой, *пошла,* попить, попил, поставлю, *упал, упала,* Встань, пошли, съел.

Количество глаголов суммировано в таблице 1. Первая строка отражает незначительное количество первых по времени регистрации глаголов. В большинстве случаев это не имеющие противопоставления грамматические формы. Вторая строка отражает начало «лексического взрыва» в области глаголов: количество лексем увеличивается, появляются первые грамматические противопоставления.

При анализе глаголов четко прослеживается следующая тенденция: СВ встречается в форме прошедшего времени, а НСВ — в форме настоящего времени. Кроме того, глаголы обоих видов употребляются детьми в инфинитиве (со значением побуждения) и в императиве. Детская речь состоит главным образом из одно- или двухкомпонентных высказываний с глаголами.

В речи Лизы и Ромы глаголы СВ преобладают над глаголами НСВ; но данная тенденция не носит характер закономерности. ФСП аспектуальности обогащается новыми компонентами, ста-

Таблица 1. Первые глаголы.

	Ваня			Лиза			Рома		
	НСВ	СВ		НСВ	СВ		НСВ	СВ	
1.	12	8	(2.00)	6	4	(1.07, 1.08)	2	7	(1.10, 1.11)
2.	37	23	(2.01)	56	63	(1.09, 1.10)	37	32	(2.00, 2.01)
из них новых	24	18		43	34		21	16	

новится более дифференцированным и по-своему приближается к нормативному языку. Однако большинство составляющих поля еще не встречается в речевой продукции ребенка. Таким образом, мы можем лишь утверждать, что на рассматриваемом этапе развития речи ФСП все еще состоит из ядерных компонентов, которые по своей форме и значению напоминают нормативный язык. Следует отметить, что значения форм СВ и НСВ ограничены конкретно-фактическим и конкретно-процессным значениями соответственно.

3.3 Появление и начальное развитие продуктивности (до 2.06) — установление центра поля и возникновение периферии

Первые глаголы, употребляемые ребенком, имеют, как правило, одну, реже — две формы. Эти две формы (начальные оппозиции) представлены чаще всего инфинитивом или императивом и формой настоящего времени 3 л. для глаголов НСВ и формой прошедшего времени для глаголов СВ. Видовые пары не встречаются. См. примеры из речи Ромы в перечне первых зарегистрированных глаголов и ниже.

Постепенно оппозиции наращивают количество членов по следующей схеме:

- у глаголов НСВ к форме 3 л. настоящего времени прибавляются формы прошедшего времени;
- у глаголов СВ к форме прошедшего времени добавляется форма 3 л. будущего времени. Кроме того, идет постепенное усвоение категории лица в последовательности: 3 л. — 1 л. — 2 л. При этом наблюдается стойкое закрепление за формами НСВ обозначения конкретно-процессных ситуаций, а за формами СВ — обозначения конкретно-фактических ситуаций.

Первые употребления видовых пар относятся к началу продуктивного использования личных форм глагола. Первые па-

Таблица 2. Список глаголов из записей речи Ромы. Возраст 1.10; 57 минут записей — 200 высказываний, из них 154 проанализировано.

вид	инф.	«фонетическая» запись	импер.		инф.	наст. время						прош. время				сум.
			2.ед.	2.мн.		ед.ч.			мн.ч.			ед.ч.			мн.ч.	
						1.	2.	3.	1.	2.	3.	ж.	м.	ср.		
НСВ	пить	[пи]			1?											**1**
	сумма		–	–	**1**	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	**1**
СВ	одеть	[деть]			1											**1**
	упасть	[пау]											2			**2**
	сумма		–	–	**1**	–	–	–	–	–	–	–	**2**	–	–	**3**
	общая сумма		–	–	**2**	–	–	–	–	–	–	–	**2**	–	–	**4**
замор.	дать	[дам]				1										**1**
фор.	давать	[дявай]	5													**5**

ры образованы префиксацией: *ломать-сломать, рисовать-нарисовать* (Витя), суффиксацией: *одевать-одеть* (Лиза) и супплетивно: *садиться-сесть* (Витя). Примечательно, что видовые пары исключительно редки как в речи детей, так и в речи взрослых; только 10% (у детей) и 19% (у взрослых) глаголов зарегистрированы в форме как НСВ, так и СВ. Такая особенность спонтанной речи может быть объяснена тем, что ситуации внеязыковой действительности, которые вербализуются говорящими, имеют «прототипическую (не)предельность» (см. [Bloom, Lifter, Hafitz 1980]). Так, мы обыкновенно наблюдаем быстрое падение вещей и вебализуем ситуацию падения глаголом СВ в прошедшем времени *упал/а/о/и*. Осенью и зимой, когда говорящий наблюдает листопад и снегопад, уместен глагол НСВ в настоящем времени *падают листья, падает снег*. В целом же в видовой паре *падать/упасть* наиболее употребляемым глаголом, или «α-глаголом», по терминологии В.Леманна [Lehmann 1993], является *упасть* (подробнее об употреблении видовых пар см. [Gagarina 2004]).

Примерно три-пять месяцев спустя после возникновения глаголов в речи наших информантов нами было установлено продуктивное употребление форм парадигмы этих глаголов. Видовые пары зарегистрированы еще в очень малом количестве, однако они употребляются достаточно регулярно. В целом, речь детей в этому периоду «наполняется» нормативными глагольными категориями и становится все более похожей (имеется в виду формальное выражение и фукционирование категорий

Таблица 3. Список глаголов из записей речи Ромы. Возраст 1.11; 133 минуты записей — 612 высказываний, из них 419 проанализировано.

вид	инф.	импер.		инф.	наст. время						прош. время				сум.
		2.ед.	2.мн.		ед.ч.			мн.ч.			ед.ч.			мн.ч.	
					1.	2.	3.	1.	2.	3.	ж.	м.	ср.		
НСВ	ехать						1								**1**
	копать						1								**1**
	сумма	–	–	–	–	–	**2**	–	–	–	–	–	–	–	**2**
СВ	одеть			1 им.											**1**
	пойти										1				**1**
	упасть										6	12		1	**19**
	сломать											6			**6**
	сумма	–	–	**1**	–	–	–	–	–	–	**7**	**18**	–	**1**	**27**
	сумма	–	–	**1**	–	–	**2**	–	–	–	**7**	**18**	–	**1**	**29**

внутри ФСП аспектуальности) на речь взрослых. Так, увеличивается разнообразие способов действия, начинают чаще употребляться обстоятельства типа *быстро, постепенно* и т. д., расширяется круг частных значений СВ и НСВ.

4 Экспериментальное исследование видов глагола в речи ребенка

Для изучения развития восприятия законченных результативных ситуаций (как, например, *построить пирамиду*) и нерезультативных ситуаций (*строить пирамиду*) автором был проведен эксперимент со ста четырьмя детьми в возрасте от двух с половиной до семи лет (средний возраст — около пяти лет) и пятнадцатью взрослыми. Эксперимент состоял из пятнадцати коротких (10–12 секунд) видеофильмов/видеопоследовательностей, которые представляли собой рассказ о протагонисте, совершающем шесть различных действий. В самом начале ребенку показывался вступительный фильм, где грудная девочка Анна ползает вокруг своего папы, главного протагониста — дяди Пети, и играет с пирамидой, башней из частей Лего и цветным мячом из шести магнитных частей. Далее испытуемому (ребенку) говорилось, что дядя Петя «любит играть с Анной и строить для нее разные вещи». Ребенку показывались (не)законченные ситуации (в разном порядке): *строить башню, складывать мяч, собирать пирамиду, высыпáть (из мешка) игрушки, рвать мешок (где были иг-*

рушки) и *пить сок*. В конце каждой ситуации задавался вопрос, содержащий глагол СВ или НСВ. Глаголы подбирались следующим образом: три глагола СВ образуют суффиксальную корреляцию с парными глаголами НСВ: *пить-выпить, рвать-порвать, строить-построить;* три глагола имеют разные типы корреляции внутри видовой пары, как например, альтернация в корне: *складывать-сложить, собирать-собрать,* ударение: *высыпáть-вы́сыпать*. После каждой ситуации задается вопрос, содержащий глагол СВ или НСВ, например: «Дядя Петя выпил сок?». Ребенок должен ответить в зависимости от того, какую ситуацию он видел (сок выпит до конца, сок выпит не до конца), *да* или *нет*.

Для описания законченных ситуаций допускаются глаголы обоих видов, а для описания незаконченных ситуаций — только глаголы НСВ. После проведения всех необходимых для данного дизайна процедур (дизайн называется *The Truth-Value Judgment Task* [Gordon 1998]) автор исследования разработал видеомодификацию этого дизайна.

Результаты эксперимента показали, что дети в возрасте двух с половиной — трех лет ошибочно интерпретируют глаголы СВ как обозначающие незаконченные ситуации. Такая интерпретация может быть объяснена тем, что некоторые части объекта, на которые было направленно действие, были использованы для совершения этого действия (например, неполная башня состояла из трех частей Лего), и дети воспринимали глаголы СВ не как обозначающие результативное законченное действие, а как обозначающие законченное действие (терминация действия без «положительного» результата). Такое поведение детей дает нам возможность утверждать, что понятие предела и обозначение его глаголами СВ на самых ранних этапах онтогенеза ограничено (или специфицировано) определенным типом, так называемым в н е ш н и м пределом (см. [Бондарко 2002: 398]).

Кроме того, некоторые дети в возрасте четырех и пяти лет ошибочно отвечают на вопрос, относящийся к незаконченной ситуации и содержащий глагол НСВ. Особенно часто дети неверно отвечали на вопрос, относящийся к незаконченной ситуации складывания мяча: «Дядя Петя складывал мяч?». Некоторые дети комментировали свой ответ: Р.: *Складывал, но не сложил [складил]* (Володя, 2.08); Р.: *До конца не складывал* (Мокей, 4.00). Таким образом, данные эксперимента некоторым образом противоречат результатам исследований И. Винницкой и К. Векслера, которые обнаружили более широкое, чем в нормативном языке, использование глаголов НСВ (в обобщенно-фактическом значении).

5 Дискуссия и заключение

Процесс овладения ФСП аспектуальности начинается с усвоения элементов его ядра, грамматической категории вида. При этом план содержания категории вида усваивается на самых ранних этапах (см. литературу об отсутствии ошибок в выборе форм вида). Усвоение вида тесно связано со становлением когнитивных концептов «процесс-результат», расширением лексикона и уточнением лексического значения глагола, появлением способов действия. План выражения усваивается «ступенчатым образом» (*piece-meal manner*) на основе постепенного овладения употреблением видовых пар и становления общей языковой компетенции (усвоения нормы). При этом на ранних стадиях развития речи наблюдается наиболее «естественное», прототипическое употребление глаголов СВ в прошедшем времени, а глаголов НСВ — в настоящем времени.

Глагольный предикат, являясь центром выражения аспектуальных отношений, несет основную нагрузку на ранних стадиях онтогенеза, когда детские высказывания состоят из одного-двух компонентов. По мере наращения элементов высказывания аспектуальные характеристики выходят за рамки предиката, распространяясь на весь предикативный комплекс, состоящий уже из нескольких элементов, таких как обстоятельства, союзы, частицы и т.д. Постепенно на основе движения от центра к периферии усваиваются и другие элементы функциональной сферы аспектуальности. Т.к. периферия поля аспектуальности характеризуется «разреженностью признаков, постепенным размыванием определенности» [Бондарко 1987: 45] аспектуальности, усвоение периферийных элементов поля не имеет четко выраженных фаз.

Для будущих исследований остаются до сих пор не разрешенные вопросы, например, вопрос о том, усваивается ли категория вида как грамматическая категория — к примеру, по образцу усвоения прошедшего времени — от отдельных форм к овладению правилами их образования, или скорее, как лексическая категория. В последнем случае ребенок должен строить «репрезентацию» видовых пар отдельно для каждого конкретного глагола, поскольку в его арсенале нет правил построения глаголов НСВ от СВ и наоборот (мы не имеем в виду регулярное правило вторичной имперфективации). Кроме того, на данном этапе нашего исследования остается открытым вопрос о стадиях усвоения периферии ФСП аспектуальности. Представляется, что экспериментальные исследования, направленные на выявление закономерностей употребления одного кон-

кретного компонента ФСП аспектуальности, на выявление зон пересечения ФСП аспектуальности с компонентами других полей, на изучение становления конфигурации полей, могут служить наиболее эффективным средством получения эмпирических данных в будущем.

6 Приложение

Таблица 4. Количество глагольных высказываний.

	Лиза		Ваня		Рома	
Возраст	УВ*	ГВ**	УВ	ГВ (без *дать*)	УВ	ГВ
1.05			69	0		
1.06	86	0	88	0	9	0
1.07	124	1 (0,8%)	110	0	11	0
1.08	118	13 (11,0%)	428	0	36	0
1.09	898	152 (16,9%)	153	0		
1.10	377	86 (22,8%)	417	0	154	4 (2,6%)
1.11	310	69 (22,3%)	300	0	419	29 (6,9%)
2.00	292	65 (22,9%)	349	0	774	72 (9,3%)
2.01			1436	59 (4,1%)	500	92 (18,4%)
2.02			1337	192 (14,3%)		
2.03			1617	493 (30,4%)		
Всего	2205	397 (17,9%)	6304	744 (11,8%)	1903	197 (10,3%)

* Учтенных высказываний

** Глагольных высказываний

ГЛАВА II

Типы временной локализованности на раннем этапе речевого онтогенеза*

Я.Э.Ахапкина

1 Вступительные замечания

Временной локализованностью (далее ВЛ) называют представление действия в речи как закрепленного за определенной точкой (отрезком) на воображаемой временной оси: *Собака бежит; Шапка упала*. В детской речи первично именно такое отражение события. Идея повторяемости действия (и, соответственно, его незакрепленности за определенной точкой (отрезком) на временной оси, т.е. временной нелокализованности) формируется в речевом онтогенезе позже. Возникновению семантики временной нелокализованности (далее ВНЛ), т.е. простой повторяемости, узуальности и вневременности действия[1], в речи детей, осваивающих русский язык как родной, предшествует период, в течение которого глаголы уже употребляются, но их темпорально-аспектуальная семантика еще не дифференцирована, см. [Цейтлин 2000: 138–140, 148–150; Пупынин

* Исследование выполнено при поддержке «Фонда содействия отечественной науке» (грант в номинации «Кандидаты наук РАН» на 2007 год) и гранта «Петербургская школа функциональной грамматики» (НШ-6124.2006.6).

[1] См. подробнее о трех типах ВНЛ в русском языке в работах [Бондарко 2002: 443–472; Смирнов 1987], обзор других трактовок этого понятия см. в работе [Козинцева 1991: 9–10, 22–24]. О ВНЛ в детской речи см. [Ахапкина 2008].

1996, 1998]. Позже она постепенно дифференцируется, и описание этой дифференциации является целью данного исследования.

«Глагольный» в нашей терминологии этап овладения языком[2] начинается с употребления единиц «языка нянь» (*нямням*) и «замороженных» форм, часто, хотя и далеко не всегда, — застывших форм императива (одних глаголов) или инфинитива (других глаголов). Так, одни дети могут говорить *дай,* другие — *дать*. Первоначальное семантическое деление таких «квазиглагольных» высказываний строится на основе противопоставления констатации и требования (*бух* — ребенок говорит об упавшем на его глазах предмете; *дай/дать* — ребенок произносит, указывая на нужный предмет). Затем наступает фаза сосуществования застывших форм настоящего времени глаголов несовершенного вида (далее НСВ), употребляемых для описания наблюдаемого события, и появившихся чуть позже [Гвоздев 1949, 1: 55–56; Пупынин 1996, 1998; Цейтлин 2000:148–149] форм прошедшего времени глаголов совершенного вида (далее СВ) (преимущественно неоднокоренных употребляемым глаголам НСВ) с перфектной семантикой (*бежит-упала*). Это противопоставление носит в широком смысле аспектуальный характер, поскольку противопоставляются континуальность и результативность. Однако на раннем этапе развития детской речи время и вид неразрывно слиты (см. об этом, в частности, [Князев 2001: 350], обзор дискуссии об онтогенетической первичности вида или времени в работах зарубежных ученых см. в главе Н.В.Гагариной в настоящей монографии). Аспектуальной грамматики в собственном смысле слова в этот период еще нет (поскольку нет конструирования формы[3], нет видовых пар).

[2] Существует и иная точка зрения. В отличие от нас, Н.В.Гагарина [2001: 265] считает данную стадию освоения речи «доглагольной». Это отчасти справедливо постольку, поскольку грамматики глагола в речи детей этого возраста, действительно, еще нет. Глагольная семантика на данном этапе ущербна в том отношении, что голофраза отражает всю ситуацию в целом. Однако единицы, передающие семантику действия, т.е. фиксирующие ситуацию именно с акцентом на событии/процессе изменения положения дел, в течение периода голофраз уже появляются — у одних детей сразу (первое слово Жени Г. — «дать»), у других постепенно. На предшествующей же (начальной) стадии становления речи некоторыми детьми могут использоваться только номинативные единицы, эквивалентные именам. Именно этот первоначальный период в тех случаях, когда он есть, с нашей точки зрения, в самом деле является «доглагольным» во всех смыслах слова.

[3] Свидетельства появления механизма самостоятельного конструирования появляются позже. Это, в частности, ненормативные с точки зрения «взрослого» языка построения типа *вставаю, кладила*.

На этом этапе в лексиконе ребенка отсутствуют даже изолированно функционирующие «замороженные» элементы видового противопоставления, не соотносимые между собой. К тому же артикуляторное несовершенство (упрощение групп согласных, или так называемых «кластеров», слоговая элизия и подобные явления, приводящие, в частности, к редукции или полному элиминированию маркирующей СВ глагольной приставки) не всегда позволяет с уверенностью сказать, глагол какого вида употреблен. Этот фонетический дефицит распространяется и на более поздние стадии развития глагольной грамматики. В ряде случаев, несмотря на родительские комментарии, включающие реконструкцию предполагаемого значения реплики, а также сравнительно подробное описание ситуации и контекста, остается не вполне ясным, о каком элементе видовой пары идет речь. Ср. *лиза́ла* — это «вы́резала» или «выреза́ла»; *де́ия* — это «делала» или «сделала», см. подробнее [Гвоздев 1949, 2: 114, 129–130]). Н.В.Гагарина относит эту фазу становления грамматики глагола к «периоду аналогий» [2001: 267]. Не соглашаясь с термином, назовем этот период «двухэлементной» стадией освоения аспектуально-темпорального комплекса. Первым элементом является морфологическая форма настоящего времени глагола НСВ с семантикой наблюдаемого конкретного единичного длящегося действия (*Собака бежит*). Вторым — форма прошедшего времени глагола СВ с перфектной семантикой (*Шапка упала*). Лексическое наполнение обоих морфологических элементов на этой стадии уже довольно разнообразно. Ниже, когда речь идет о двух грамматических формах, имеются в виду эти два первоначальных элемента видо-временной системы. Двухэлементный период, как и предшествующий первичный глагольный, является допродуктивным в отношении аспектуально-темпорального комплекса.

Далее в детской речи формируется первоначальная видо-временная система (эта стадия охватывает весь период «активного формопроизводства» и начало периода «приближения к нормативному языку», в терминологии Н.В.Гагариной), развитие которой выходит в определенный момент к появлению семантики ВНЛ. Овладев этой областью значений, ребенок оказывается способным сообщить о том, что стеклянные игрушки *бьются*, т.е. в принципе могут разбиться (значение так называемого «настоящего потенциального», область узуальной семантики, разновидность значения «типичного действия»); указывая на уличную одежду, уточняет, что в ней он обычно *гуляет* (конкретно-субъектная разновидность узуальности, вариант «обычного действия», терминология И.Н.Смирнова [1987]).

Данное исследование посвящено этапу становления аспектуально-темпоральной системы, который протекает с момента возникновения семантики временной локализованности (далее ВЛ)[4] до появления семантики ВНЛ. Таким образом, анализируются высказывания, зафиксированные с начала периода сосуществования двух морфологических форм глагола, имеющих темпоральную характеристику: 1) морфологической формы настоящего времени глаголов НСВ, употребляемой в значении единичного наблюдаемого длящегося действия, и 2) морфологической формы прошедшего времени глаголов СВ с перфектным значением. Конец изучаемого периода отмечен появлением первых высказываний с семантикой ВНЛ. Первоначально это, как правило, конкретно-субъектная разновидность узуальной семантики: ⟨здесь⟩ *Варенька спит* (о пустой в момент речи кроватке) (Варя П., 1.07.13), *папа читает книги много-много* (в момент речи отец дома отсутствует, ребенок смотрит на книжные полки) (Сережа А., 1.08.26). У разных детей продолжительность изучаемого периода различна (варьирует от 1 до 8 месяцев). Данный этап становления глагольной грамматики характеризуется расщеплением значений двух указанных первоначальных видо-временных форм и появлением новых форм (прошедшего и будущего времени обоих видов), также употребляемых в разных значениях (о семантических разновидностях употребления форм времени см. [Бондарко 1971: 64–112]). В задачу исследования входит определение этих значений, фиксация последовательности их появления в речи разных детей и, в результате обобщения полученных данных, более дробная периодизация становления темпоральной семантики в рамках указанного этапа речевого онтогенеза.

Материалом исследования служат родительские дневники, фиксирующие речь 13 детей в возрасте от 1 года 6 месяцев (далее 1.06) до 2 лет 8 месяцев (далее 2.08). Наиболее ранние высказывания с семантикой ВЛ принадлежат Варе П., записи ее речи анализируются с возраста 1.06. Самое позднее появление семантики ВНЛ зафиксировано в речи Наташи Ж., отрывки из дневника ее матери анализируются до достижения информантом возраста 2.08. Соответственно, можно сказать, что материал исследования охватывает возрастной диапазон приблизительно от полутора до двух с половиной лет, но

[4] «. . . Локализованная во времени ситуация характеризуется следующими признаками: 1) соотнесенностью с конкретным (определенным или неопределенным, дискретным или недискретным) периодом времени и 2) конкретной референтной отнесенностью ее участников» [Козинцева 1991: 24].

Таблица 1. Величина интервала между появлением семантики локализованного и нелокализованного во времени действия.

Ребенок	Появление ВЛ	Появление ВНЛ
Аня С.	1.10	2.01.19*
Егор А.	2.01/2.02	2.02/2.03
Женя Г.	1.09/1.10	2.01/2.02
Максим Е.	1.09?**	1.09/1.10
Надя С.	1.08/1.09	2.04/2.05
Наташа Ж.	1.11	2.07/2.08
Оля М.	1.09?**	2.01/2.02
Саша Е.	2.00	2.01/2.02
Саша С.	1.09	1.09/1.10
Соня Ю.	1.08	1.10
Витя О.	2.04	2.05
Варя П.	1.06?**	1.07
Сережа А.	1.07	1.08/1.09

* Более раннее употребление глагола без контекста не учитываем.
** Возможно, ранее.

у разных детей в изучаемый возрастной период аспектуально-темпоральный комплекс находится на разных стадиях формирования. Следует, кроме того, принять во внимание фрагментарность родительских записей, не всегда позволяющую точно судить о времени возникновения явления. Так, из-за крайней фрагментарности при исследовании ограниченно учтены записи речи еще одного ребенка — Аси П. Наиболее подробны и надежны записи речи Ани С., Вити О. и Сережи А. (в последнем случае ежедневные подробные записи от 1.04 до 2.00 при активном внимании к темпоральной семантике). В таблице 1 указана величина интервала между началом двухэлементного периода (появлением первых двух видо-временных морфологических форм) и фиксацией первых высказываний с семантикой ВНЛ.

2 «Прошедшее репортажное» и «собственно перфектная семантика»

Семантическое противопоставление двух подвидов перфектного значения формы прошедшего времени глагола СВ в детской речи было предложено Ю.П.Князевым [2001: 349, 351]. (В этой работе впервые употреблен и сам термин «прошедшее репортажное».) В основу их разграничения было положено отсутствие или наличие интервала между осуществлением действия и вербальной фиксацией его результата. Предполагалось, что до возникновения семантики ВНЛ в детской речи проявляется только семантика перфектности первого типа. Она заключается в констатации непосредственно наблюдаемого, хотя и завершенного (часто — мгновенно протекающего) явления: *маму запачкала* (остался снег на мамином пальто). Возникновение же временно́й дистанции между совершением действия и точкой референции, относящейся к его результату, соответствует следующей ступени становления видо-временной системы: *потерял ведерко* (ходит и ищет). Эта следующая стадия, как пишет Ю. П. Князев, характеризуется уже не моно-, а полифункциональностью видо-временных форм. Для нее, в частности, по мнению исследователя, уже характерна семантика ВНЛ.

Однако пристальный анализ материала показывает, что если четкая стадиальность в освоении перфектной семантики и есть, то касается она перехода от двухэлементного периода становления видо-временной системы к последующей фазе формирования глагольной грамматики. И происходит это задолго до возникновения семантики ВНЛ. «Прошедшее репортажное» как более конкретное употребление, разумеется, предшествует появлению собственно перфектной семантики. Но «перфект-2» также представляется сравнительно ранним семантическим явлением. Наши наблюдения приводят к выводу, что перфект-1 («прошедшее репортажное») и перфект-2 («собственно перфект») в речи многих детей сосуществуют в период становления семантики ВЛ задолго до возникновения семантики ВНЛ.

Иными словами, появляются некоторые основания рассматривать фазу между двухэлементным периодом и периодом возникновения семантики ВНЛ не как стык первой и второй ступеней в освоении вида и времени, а как протяженный интервал, подразделенный, в свою очередь, на некоторые фазы.

Так, Аня С., наряду с «прошедшим репортажным»: *фсе, Аня съеф* [все, Аня съела] (1.11.08), *мама, Аня потавиф* [поставила — тарелку на стол после еды] (1.11.26), *Аня маму апать-*

кала [запачкала] (снегом мамино пальто, разговор на прогулке) (1.11.27), — в этом же возрасте, хотя и не так активно, употребляет и глагольные формы в значении «собственно перфекта»: *папа Ани гофли купиф* [папа Ане гольфы купил] (комментарий матери: «у Ани новые гольфы») (1.11.12). В последнем примере наличие интервала между осуществлением действия и вербализацией его результата не вызывает сомнения, при том что высказывание зафиксировано на финальной границе двухэлементного периода. До появления семантики ВНЛ (по мнению Ю. П. Князева, появление этого комплекса значений, как и выделение перфекта-2, характеризует второй шаг в развитии вида и времени [там же: 350–351]) таких высказываний в речи Ани С. насчитывается не менее 10: *ты лизала*? [ты вырезáла/вы́резала] (показывая кружок, вырезанный из бумаги) (2.00.26), *кто бросил?* (2.00.27), В.: *Где твои тапки?* Р.: *Сняла* (2.01.08), *ниськy Сяна далиля* [книжку Оксана подарила] (2.01.13), *паэсил папа* [повесил] (глядя на настенные часы) (2.01.00), *о, мако купили, нада пазить* [молоко купили, надо положить] (2.01.02), *ой, удаф татиф* [удав спрятался] (иллюстрация к сказке Г. Остера) (2.01.02), *буляфки тота цепиф* [булавки кто-то прицепил/нацепил] (2.01.03), *мама, де глазик?* ***тиляля*** *итосик, будеть пакать* [потерял «негритосик»] (о кукле) (2.01.04), *исъ, каськами мазила* [красками измазала] (2.01.04).

В речи Наташи Ж. семантика перфекта-2 фиксируется раньше «прошедшего репортажного», хотя фрагментарность дневника делает этот аргумент не слишком весомым: *тетя Зина тебе это па* [подарила] (о платке с ярким рисунком) (1.11.15). В речи Сережи А. перфект-1 и перфект-2 на начальном этапе (в возрасте 1.07) сосуществуют: 1) *йуй пупа* [руль упал] (на пол упало колечко, которое служит ребенку «рулем» для игры в «езду на машине») (1.07.29) — перфект-1; 2) *папа купи буми* [папа купил бутылку] (увидел стоящую на кухне новую бутылку растительного масла, обычно его покупает папа) (1.07.27) — перфект-2. Ср. также ранний (относящийся к двухэлементному периоду) перфект-2 в речи других детей: *папа купи ягиги* [папа купил ягоды] (Соня Ю., 1.09.13), *ниська папаля* [книжка пропала] (ходит ищет пропавшую книжку) (Женя Г., 1.10.04), *Сенька клиська папаля* [Женька крышка пропала] (повторял, будучи обвинен в исчезновении крышки от кастрюли) (Женя Г., 1.10.13), *уда деув ипоську?* [куда дел цепочку] (вопрос обращен ребенком к самому себе) (Саша С., 1.09.16).

По окончании двухэлементного периода, но до возникновения семантики ВНЛ также встречаются высказывания с семантикой перфекта-2: *патияув идека* [потерял ведерко] (Саша С.,

1.09.25), *уси дети дамой* [ушли дети домой] (во время прогулки на детской площадке не обнаружены малыши) (Надя С., 1.10.23), *тут авава* [порвала] (указывая на порванную страницу в тетради) (Оля М., 1.09.08).

В последовательно фиксированной в дневнике отца речи Жени Г. прошедшее репортажное (1) и собственно перфект (2) появляются практически одновременно, даты первых фиксаций разделяет всего три дня: (1) *Сеня папаля* [Женя попался] (отец поймал ребенка во время игры) (1.10.01); (2) *ниська папаля* [книжка пропала] (ходит ищет книгу и приговаривает) (1.10.04).

Следовательно, расподобление семантических перфектов происходит еще в рамках существования только первых двух видо-временных форм или, самое позднее, к окончанию двухэлементного периода. (На последнюю возможность Ю. П. Князев указывает, не используя данного термина.) В любом случае, однако, расхождение перфекта-1 и перфекта-2 происходит значительно раньше появления семантики ВНЛ. Иными словами, семантическая дифференциация перфектных значений не столько служит сигналом окончания двухэлементного периода, сколько осуществляется не позднее его завершения (но может осуществиться и ранее, т.е. предшествовать другим явлениям, знаменующим начало новой фазы становления видо-временной грамматики).

По всей вероятности, началом нового периода в развитии аспектуально-темпорального комплекса следует считать не столько появление ВНЛ (значительно более позднее, что и заставляет неоправданно отодвигать второй этап ко времени достижения даже рано заговорившими информантами как минимум двух лет), сколько гораздо более раннее расщепление значений форм настоящего времени глаголов НСВ (на эту особенность второго периода Ю.П.Князев также указывает, хотя приводит далеко не первые примеры употребления детьми глаголов в соответствующих темпоральных значениях: «Формы настоящего времени НСВ приобретают способность обозначать эмоциональные отношения, предрасположения, привычки и другие устойчивые и постоянные свойства...» [2001: 350]) и появление других морфологических форм глагола, футуральных и претеритальных. Существенно, однако, что появление новой формы совершенно не обязательно свидетельствует об одновременном появлении минипарадигмы, т. е.двух контрастных видо-временных форм одного глагола или обоих членов видовой пары. (Именно появление минипарадигмы (термин Дресслера) предлагала считать моментом перехода к активному формопро-

изводству Н. В. Гагарина [2001].) На практике зачастую в третьей и даже четвертой по порядку возникновения в детском лексиконе видо-временной форме появляется новая лексическая единица, а уже затем формообразование распространяется на существующие лексемы. Например, у Жени Г. третья видо-временная форма является новой лексической единицей: *папа даля купаля* [папа дрова покупал] (1.10.13). Ср. аналогичное положение дел в речи других информантов (третья видо-временная форма зафиксирована раньше появления минипарадигмы):

- *будем есть сгущенку* (Саша С., 1.09.12) — третья видо-временная форма со значением футуральности, осложнена модальной семой намерения, образована от глагола НСВ;
- *катался, дядя катал* (Саша Е., 2.00.21) — третья форма претеритальная, со значением конкретного единичного действия в прошлом, образована от глагола НСВ;
- *пабуду десь мами* [побуду здесь с мамой] (Максим Е., 1.09.09) — третьей зафиксирована футуральная форма глагола СВ со значением намерения.

Это обстоятельство заставляет пересмотреть критерий разграничения двухэлементного периода и периода активного формопроизводства. Дело в том, что переход от оперирования двумя грамматическими формами к функционированию в речи трех грамматических форм сопровождается несомненными свидетельствами конструирования формы, а не воспроизведения готовой единицы, целиком позаимствованной из инпута. О конструировании говорит появляющаяся в это время (у некоторых детей до формирования первых минипарадигм) техника образования отдельных ранних видо-временных словоформ в случаях т. н. аграмматизма[5] (мотивированного системой нарушения норм «взрослого» языка, ср. разные варианты таких образований): *лисюла* ('рисовала', третья по порядку появления в речи ребенка видо-временная форма: прошедшее время глагола НСВ), *кладила* ('положила', вторая видо-временная форма: прошедшее время глагола СВ), *покормляю* ('кормлю', первая видо-временная форма: настоящее время глагола НСВ), *гладю* ('глажу' — о кошке; первая видо-временная форма), *вставаю* ('встаю', первая форма), *достает* ('достает', первая форма) — и образование форм со специфическим местом ударения: *де́ржу, ле́чу*. Эти самостоятельно акцентуированные формы могут быть образованы по аналогии с известной из инпута, но не

[5] В речи информантов, не достигших трех лет, численность аграмматизмов сравнительно невелика и сами инновации не слишком разнообразны, однако механизм, несомненно, присутствует.

обязательно активно употребляемой самим ребенком формой того же слова (взрослые говорят *де́ржишь-де́ржит, ле́чишь-ле́чит,* поэтому и в форме 1 л. ед.ч. ударным становится первый слог, акцентная парадигма выравнивается единообразно, ударение неподвижно). Но возможен и иной механизм, согласно которому новая словоформа получает ударение по пассивно известной акцентной модели: из инпута известна словоформа *ре́жу,* новые единицы *де́ржу* и *ле́чу* акцентуируются по типу *ре́жу*.

Итак, окончанием двухэлементного периода мы считаем не появление минипарадигм, а расщепление значений первых грамматических форм и появление третьей по порядку грамматической формы.

3 Настоящее актуальное: семантические разновидности

А.В.Бондарко выделяет три подтипа настоящего актуального: употребление формы глагола НСВ в значении 1) конкретного действия, осуществляемого в момент речи, 2) настоящего расширенного и 3) настоящего постоянного действия [1971: 65–68] (там же см. об основаниях для выделения последнего значения). Изучаемый период речевого онтогенеза характеризуется появлением второй и третьей семантических разновидностей презенса.

3.1. Настоящее расширенное «охватывает . . . более или менее обширный отрезок прошлого; может предполагаться и продолжение его в будущем» [там же: 66]. С одной стороны, речь идет об описании актуального, воспринимаемого явления, с другой стороны, временные рамки события шире момента речи, прежде всего: событие началось и ребенок воспринял, осознал начало этого события раньше, чем сообщил о нем, что для детских высказываний более раннего этапа (двухэлементного периода) нехарактерно.

Уточним рамки двухэлементного периода в развитии речи разных детей. См. таблицу 2. Этот период начинается в фазе сосуществования двух глагольных форм (актуального презенса глагола НСВ и формы прошедшего времени глагола СВ с перфектной семантикой) и заканчивается с появлением иных форм (прошедшего времени глаголов НСВ или любых форм будущего времени). При этом необходимо иметь в виду, что фрагментарность дневников сказывается на точности датировки, поэтому в некоторых случаях дата первой фиксации искомых форм вызывает сомнение.

Таблица 2. Продолжительность двухэлементного периода.

Ребенок	Начало двухэлементного периода*	Конец периода*
Аня С.	1.10	1.11.12; 1.11.12
Егор А.	2.01/2.02	2.02.24 —
Женя Г.	1.09/1.10	1.10.13/17; 1.10.22
Максим Е.	1.09?**	1.09 —
Надя С.	1.08/1.09	1.10; 1.10.07
Наташа Ж.	1.11	1.11.30; 2.00.00
Оля М.	1.09?**	1.09; 1.09
Саша Е.	2.00	2.00.21 —
Саша С.	1.09?**	1.09 —
Соня Ю.	1.08	1.10 —
Витя О.	2.04	2.04.22; 2.05.01
Варя П.	1.06?**	1.06; 1.06
Сережа А.	1.07	1.08; 1.08.24

* В случае фиксации в дневнике минипарадигмы до возникновения семантики ВНЛ после знака «;» указана дата появления контрастной формы или видовой пары в контрастном темпоральном употреблении. Более раннее употребление глагола без контекста не учитываем.

** Возможно, ранее.

В двухэлементный период семантики «настоящего расширенного» в собственном смысле термина еще нет (можно допустить, что именно появление этого значения и маркирует окончание двухэлементного периода), хотя формы со значением настоящего актуального конкретного единичного действия, активно функционирующие в этот период, передают неоднородную с точки зрения занимаемого действием временного диапазона семантику: отражаемые ими ситуации различны. Первоначально настоящее актуальное представлено в детской речи как минимум тремя разновидностями фиксации временного интервала, занятого описываемым процессом.

1. Временные рамки события, фиксируемого глаголом со значением актуального настоящего времени конкретного единичного действия, приблизительно совпадают с границами момента речи; во всяком случае, не очевидно, что действие началось до сообщения о нем или продолжилось после, — ввиду кратковременности большинства описанных процессов: *зюк йитит* [жук

летит] (Надя С., 1.10.10), *почему Тата чешет нос* (Наташа Ж., 1.11.25), *мама този утьки тияйт* [мама тоже ручки вытирает] (Саша С., 1.09.12), *сисись, бабатька аит* [слышишь, собачка лает] (Саша С., 1.09.15), *ада пипит* [сковорода шипит] (Саша С., 1.09.17), *ава ани* [собака лает] (у соседей за стеной громко лают две собаки) (Сережа А., 1.08.15), *мама гавалит* [мама говорит] (комментарий домашнего видео) (Соня Ю., 1.09.25).

2. Момент речи совпадает с объективным началом описываемого события или тем моментом в развитии события, в который ребенок осознал, что событие происходит (субъективным началом описываемого события), — ребенок говорит об увиденном, как только ситуация оказывается в поле зрения: *идет масина* [идет машина] (сидит у окошка в высоком кресле) (Надя С., 1.08.26), *самайот йитит* [самолет летит] (глядя в небо) (Надя С., 1.10.07), *строим с бабой вместе* (Наташа Ж., 1.11.30), *мами, гуяй мами тёти дяди* [мальчик, гулять/гуляет мальчик с тетей, с дядей] (глядя в окно) (Сережа А., 1.07.14), *мама дияй гуяй* [мама одеваться/одевается гулять] (при виде мамы, надевающей уличные брюки) (Сережа А., 1.07.27), *дядя тини* [дядя чинить/чинит] (услышал за стеной стук молотка) (Сережа А., 1.07.14), *дигу* [дерутся] (комментарий мультфильма) (Соня Ю., 1.07.20), *о какии иди, кутют* [вот какие выдры, кушают] (смотрит фильм по телевизору) (Соня Ю., 1.10.17). События, описанные глаголами этой группы, более протяженны по сравнению с событиями, передаваемыми глаголами предыдущей. Так, очевидно, что самолет взлетел до сообщения ребенком о его полете (в отличие от жука, который мог взлететь непосредственно перед моментом речи), а починка чего-либо при помощи молотка длится дольше почесывания носа или вытирания рук. Однако представление о длительности процесса у ребенка и взрослого могут не совпадать.

3. Временной отрезок, занятый событием, шире момента речи, но реплика ребенка с семантикой «настоящего расширенного» является ответом на вопрос взрослого, т.е. стимулом для сообщения выступает опорное высказывание собеседника. Соответственно, инициатива осмысления презенсного плана актуального события в качестве расширенного исходит не от ребенка, с точки зрения которого подобные высказывания могут быть аналогичны высказываниям 1 и 2 типов: В.: *Аня, что ты там делаешь?* Р.: *масины мотю* [машины смотрю] (смотрит в окно на дорогу] (1.11.12), В.: *Где папа, Ася?* Р.: *агаляк* (в Ленинграде). В.: *А что он там делает?* Р.: *уциця* [учится] (Ася П., 2.00.00).

Монологическое сообщение (не ответ на вопрос взрослого) об

актуальном событии, которое уже длится некоторое время, и при этом ребенок понимает, что событие уже происходит, для двухэлементного периода нетипично. Однако такое употребление встречается в ритуальных ситуациях (например, при клишированном, т. е. закрепленном в ритуальной для данного ребенка формуле, мотивировании необходимости вернуться домой): *Асю гоя зьдет* [Асю гном ждет] (Ася П. 2.00.00), *Асю собацька зьдет* [Асю собачка ждет] (Ася П. 2.00.00).

Появление собственно семантики настоящего расширенного (на границе двухэлементного периода и периода активного формообразования) обусловлено характером лексического значения ряда глаголов. К такому употреблению тяготеют глаголы со значением устойчивого состояния (ментального: *знать*, эмоционального: *любить*, физиологического: *болеть*) и местоположения в пространстве (*лежать, стоять, висеть, сидеть, валяться, торчать*).

1. а) *мами голиська балит* [горлышко болит] (Аня С., 2.01.04), *ноши баеют, нуна пайитю* [ножки болеют, нужно палочку] (при виде выступающих сосудов на бабушкиных ногах) (Надя С., 2.02.25), *у бабы зупки баят, доктай ечит* [у бабы зубки болят, доктор лечит] (высказывание произнесено дома, незадолго до даты фиксации примера бабушка посещала стоматолога) (Надя С., 2.04.21);

б) *баба йуби кофи, тетя Таня йуби тяи* [бабушка любит кофе, тетя Таня любит чай] (Сережа А., 1.08.25), *ниська лисить* [книжка лежит] (Женя Г., 1.10.01), В.: *Ты любишь пекинесов?* Р.: *сам юбу пикинес, я юбу* [сам люблю пекинесов, я люблю] (гладит фотографию пекинеса) (Сережа А., 1.09.05), *вонь юби ляму* [волк любит яблоко] (картинка к «Красной Шапочке»: после нападения волка по комнате разбросаны бабушкины вещи, в том числе рассыпаны яблоки, лежавшие в вазе) (Сережа А., 1.09.10), *эпу я не юбу, эпу дет юбит, бапка юбит* [репку я не люблю, репку дед любит, бабка любит] (вспомнил персонажей сказки «Репка», когда мама нарисовала репку) (Сережа А., 1.09.17);

в) В. (врач-дерматолог): *Так, Сергей. Тебя зовут Сергей.* Р.: *инёня* [Сережа] В. (не поняла): *Ты знаешь, как тебя зовут?* С. *типей няю* [теперь знаю] (1.09.09).

2. *там пляток висит* (Женя Г., 1.11.15), *валяицца там катука* (Женя Г., 1.11.27), *кальтоськи лисят, галёхи лисят* [картошки лежат, горохи лежат] (в кухне, Женя Г., 2.00.21), *лежат, какие лежат! какие большие!* (о баклажанах в корзине) (Витя О., 2.05.01), *таяса таит дома* [коляска стоит дома] (реплика на прогулке) (Надя С., 2.00.17).

При этом в ряде случаев употребление можно квалифицировать как промежуточное между настоящим актуальным конкретного единичного действия (ситуационно актуализированным) и настоящим расширенным (под влиянием лексической семантики глагола): *ись, кто-то лизит* [лежит] (спящий мальчик, телеизображение) (Аня С., 2.00.24) — сообщается в момент зрительной фиксации изображения ребенком, В. *Где твои тапки?* Р.: *сняла*. В.: *А зачем?* Р. *зинаю* [не знаю] (Аня С., 2.01.08), В.: *Хочешь печенья?* Р.: *ни няю* (Надя С., 1.11.20), *эта атобус не наю* (ребенок не может определить, какого цвета автобус изображен на картинке) (Витя О., 2.05.02), *хочу песенку, **любу*** [хочу песенку, люблю] (Максим Е., 1.09.18), *болит, еще болит, и глаз болит* (сначала о пальце) (Максим Е., 1.09.07), *матися висит... висит матися* [мартышка висит] (о себе, повиснув на бортике кроватки) (Надя С., 1.10.16), В.: *А где наши башмаки? А вот они*. Р.: *таят яда* [стоят рядом] (мама и ребенок сидят на диване, мама одевает ребенка, босоножки стоят на полу около дивана) (Сережа А., 1.09.14), В.: *Что ты капризничаешь?* Р.: *я сям ни няю* [я сам не знаю] (Сережа А., 1.09.17); *вот литоцьки таят* [цветочки стоят] (Женя Г., 2.00.02), *вон висит круцёцьки* (Женя Г., 2.01.07). В последних примерах актуализации способствует наличие указательных частиц «вот-вон». В этом ключе заслуживает внимания реплика, в которой собственно настоящее актуальное конкретного единичного действия (1) соседствует с такими спорными в плане семантической трактовки употреблениями, включающими сему расширения действия (2): *шарф висит* (2), *мы идем* (1), *мама сидит* (1–2?), *шапка лежит* (2), *коготки лежат* (2) (Наташа Ж., 1.11.25).

Кроме того, промежуточное положение между настоящим актуальным конкретного единичного действия и настоящим расширенным занимают высказывания с неакциональными глаголами со значением непредельного инактивного процесса — неконтролируемой физиологической деятельности, порождения чувственно воспринимаемых сигналов (звука, света, цвета, запаха, вкуса, кинестетических стимулов): *се, пит* [все, спит — о папе] (Аня С., 1.11.30), *папа колеть* [колется щетиной] (Аня С., 2.01.01), *пахнет дусями* [духами] (Аня С., 2.01.10), *Сен пит* [Женя спит] (еще не проснувшись) (Женя Г., 2.00.12), *папа, пись? мама пит?* (Женя Г., 2.00.26), *пахнит* (роза) (Женя Г., 2.01.08).

С другой стороны, промежуточное положение между настоящим расширенным и настоящим постоянного действия занимают презенсные формы модальных глаголов (*мочь, уметь*). Будучи модусными, а не диктумными элементами, в актуаль-

ном презенсном употреблении в силу специфики лексического значения эти единицы не склонны передавать значение конкретного наблюдаемого действия. При этом, с одной стороны, *мочь* и *уметь*, как выразители состояния эквивалентны *знать,* что позволяет говорить о семантике настоящего расширенного у презенсных форм. С другой стороны, в отличие от *знать*, *любить* и *болеть*, подразумевающих возможность *забыть*, *разлюбить* и *выздороветь*, т. е. допускающих изменение выражаемого состояния субъекта, *мочь* такой возможности не подразумевает. Глагол *уметь/не уметь*, хотя и отражает ситуацию, допускающую возможность *разучиться/научиться*, синонимически сближается с глаголом *мочь* (в приведенных примерах возможна их контекстуальная замена): *дедя умеить* [деда умеет] (чинить игрушечную коляску) (Аня С., 1.11.24), *Анька не мозет* (Аня С., 2.01.14), *немею сюп* [не умею (есть) суп] (Максим Е., 1.09.07), *немею щи* (Максим Е., 1.09.15), В.: *Поставить стульчики на место?* Р.: *йа патаю, йа умею* [я поставлю, я умею] (играли в «поезд») (Сережа А., 1.09.21), В.: *Я подую, как волк на поросячьи домики.* Р.: *вонь мои тяпи, коти оти* [волк может цапнуть, когти острые] (Сережа А., 1.09.26), *мама ни магу мама* (не получается раскачиваться на качелях) (Надя С., 1.11.20), *Витя это чик-чик может. . .* (Витя О., 2.05.00).

Особый случай употребления представляет собой негация возможности предмета функционировать: *не писет*, *не исует* [не пишет, не рисует] (о шариковых ручках) (Оля М., 1.09.02), *никак не бьякает* (о сломанном будильнике) (Оля М., 2.01.28). Эта семантика охватывает и рассматриваемую зону настоящего расширенного, и область неактуального настоящего — настоящего качественного.

Итак, увеличение лексикона к концу двухэлементного периода позволяет ребенку освоить новую семантическую разновидность употребления формы настоящего времени глагола НСВ — настоящее расширенное. Позже в этом значении употребляются и другие глаголы, в том числе возникает контрастное употребление, т. е. в одном контексте соседствует настоящее конкретного единичного действия и настоящее расширенное употребление презенсной формы одного и того же глагола, на что указывает Ю.П.Князев, анализируя поздний (после появления семантики ВНЛ) пример из речи Оли М. о плачущем младенце: *кто там пачет? вот он пакаит* (Оля М., 2.05.03) (первую реплику ребенок произносит, услышав детский плач; вторую — уже не слыша плача, но поравнявшись с коляской; в первом случае реализуется семантическая разновидность настоящего актуального конкретного единичного действия, во втором — на-

стоящего расширенного). Однако это высказывание не маркирует появление в речи девочки значения настоящего расширенного, а указывает на свободное владение этой семантической разновидностью презенса, появившейся в ее речи на специализированном лексическом материале гораздо раньше: *люблю* (2.00.02, 2.00.05), *нравится* (2.00.20).

3.2. Настоящее постоянного действия соответствует следующему шагу по пути расширения семантики актуального презенса. Появляется эта семантическая разновидность несколько позже настоящего расширенного и встречается на раннем этапе, до появления ВНЛ, значительно реже. Это, впрочем, неудивительно, поскольку данное употребление не передает собственно событийной семантики. В отсутствие смены положения дел не так просто заметить некоторое состояние окружающего мира. Соответственно, внимание ребенка редко привлекается фактами, а не событиями. Отсюда сравнительно немногочисленные примеры употребления презенсной формы глагола в значении настоящего постоянного: *делива сидитъ, лястёт* [дерево сидит, растет] (Аня С., 2.01.00), *айо, эта тетя Таня, дугой катии ана зиет* [Але, это тетя Таня, (в) другой квартире она живет] (играет со старым ломаным телефоном] (Сережа А., 1.09.28), *Остановка наша называется ДЕРЕВЬЯ от слова ДЕРЕВО* (Наташа Ж., 2.07.16). Это употребление и в инпуте не является частотным.

4 Прошедшее время глаголов НСВ

На раннем этапе, как отмечает Ю. П. Князев, у форм прошедшего времени возникают только два употребления: первоначально «для ретроспективного обозначения единичной ситуации» [2001: 352] и несколько позже «в различных вариантах непроцессных ретроспективных (общефактических в широком смысле)» значений [там же: 351]. Таким образом, отмечается наличие значения конкретного единичного действия в прошлом и аористического значения. Формы прошедшего времени глаголов НСВ в значении повторяющегося и обычного действия появляются после возникновения семантики ВНЛ у презенсных форм.

4.1 Значение конкретного единичного действия в прошлом

Само возникновение претеритальных форм, по Ю. П. Князеву, знаменует качественно новый виток в развитии видо-временной системы. Но при этом, как показывает материал, про-

шедшее единичного конкретного действия (у формы глагола НСВ) появляется рано, едва ли не одновременно с настоящим расширенным, часто — в качестве первого употребления третьей по порядку возникновения в речи видо-временной формы, маркируя окончание двухэлементного периода: *читаф, лисяф* (Аня С.,1.11.12). Эти употребления сравнительно частотны до возникновения семантики ВНЛ: *папа катаф сянка, попа, попа* [папа катал на санках, садилась на попу] (вспоминает при виде санок) (Аня С.,1.11.22), *Аня лисяф от там, папа люгал* [Аня рисовала вот там, папа ругал] (глядя на разрисованные обои) (Аня С., 1.11.28), *тиля гуляли* [вчера гуляли] (принесла сапожки) (Аня С., 2.00.05), *Аня сама нозик убиляла* [ножик убирала] (Аня С., 2.00.10), *Анька лисяла, тепель лезит* [рисовала, теперь режет] (Аня С., 2.00.27), *дедька меня пугаф, пахой дед* (дед высоко поднял Аню) (Аня С., 2.01.07), *лисявала* (Аня С., 2.01.12), *Аня кусила* (Аня С., 2.01.00), *бабу тигля, деду тигля* [стригла] (поиграв ножницами) (Аня С., 2.01.18), *Аня пакиля сильна* (Аня С., 2.01.19). Ср. в речи других информантов: *баба кофи пия* (за завтраком бабушка пила кофе) (Сережа А., 1.08.23), *там Катя гуяи, дядя ёя кути деи* [там Катя гуляла, дядя Леша куличики делал] (после прогулки) (Сережа А., 1.09.18), *дядя ваёдя катай аиню на катеи, нада падаять* [дядя Володя (сосед, папа девочки Алисы) качал Алису на качелях, надо подождать] (вспомнил дома, как ждал на прогулке, пока освободятся качели) (Сережа А., 1.09.24), *катиля иська* (повторяет после каждого прокатывания) (Женя Г., 1.10.22), *там ляля клицяла* (Женя Г., 1.11.08), *папа даля купаля* [папа дрова покупал] (при виде вернувшегося с дровами отца) (Женя Г., 1.10.13), *Сяся глибаля угли* (Женя Г., 1.10.18), *мальцик бигала* [бежал] (Женя Г., 2.01.01), *хадил ваде* (Женя Г., 2.01.01), *хадили Люницьки сат* (Женя Г., 2.01.01), *пасаходик киску спасал* [пароходик] (Витя О., 2.04.22), *ой, пугал* (папа в комнате); *там пачела* [плакала] (младенец на улице) (Оля М., 1.09.10), ***шел, шел, шел*** — *упал* (Наташа Ж., 1.11.20).

4.2 Другие семантические разновидности

В ряде употреблений форм прошедшего времени глаголов НСВ при доминировании значения конкретного единичного действия в прошлом отчетливо прослеживается перфектная сема: *бабиська петиля* [пекла] (поданный пирожок) (Аня С., 2.01.02), *маськи лезяли* [бумажки резали] (показывая обрезки) (Аня С., 1.11.24), *Аня лисюла* (показывает свои каракули) (Аня С., 2.00.06), *кто лисял?* [рисовал] (2.00.27), *кто йиса-*

вау учи? мама? [кто рисовал ручки? мама?] (Надя С., 2.03.15), *коська цаляпиля* (ранка на ладони) (Аня С., 2.01.19). В последнем примере, впрочем, возможна нечеткая артикуляция — при подразумеваемом «поцарапала», ср. *мама, доньтик, баба тиляф, тисьтий* (мама, зонтик, баба стирала/постирала, чистый) (Аня С., 1.11.20), В.: *Юбка чистая?* Р.: *да, мама тиляф* (да, мама стирала/постирала) (Аня С., 1.11.22), *Аня нотю писяла* [писала/пописала] (при виде мокрых штанишек в ванной) (Аня С., 2.00.05). См. также в речи другого информанта: *ой, мама бызгала, Оля не бызгала* [ой, мама (за/о)брызгала, Оля не (за/о)брызгала] (Оля М., 2.00.06) *и мама, маси, какая лошака, Оля деила* [мама, смотри, какая лошадка, Оля (с)делала] (Оля М., 2.00.08).

Аористическое значение фиксируется при комментировании изображения и цитировании: *как матик митаф* [как мальчик подметал] (Аня С., 1.11.24) (подражает рисунку в книжке), *письмо писяля* (женщина на открытке опускает конверт с почтовый ящик) (Аня С., 2.01.16), В. *Аня, почему у тебя носик грязный?* Р.: *землю капаф* (цитата из сказки о мышонке) (Аня С., 2.01.18), *саёя анёня каю ани* [сорока-ворона кашу варила] (водит пальчиком по ладошке) (Сережа А., 1.09.00), В.: *Будешь есть ложкой компот из чашки?* Р.: *да, как дия пия паёю* [да, как девочка пила похлебку] (вспомнил «Три медведя») (Сережа А., 1.09.09).

Конечно, аористическое значение НСВ возникает и в бытовых ситуациях, особенно часто (хотя и не обязательно) при употреблении экзистенциальных глаголов, глаголов с семантикой физического состояния или неконтролируемой физиологической деятельности и глаголов восприятия: *да, мало спал* (трет глаза) (Максим Е., 1.09.18), там бий катэни [там был контейнер] (Сережа А., 1.09.11), *я иди тата, сё аню биби* [я видел трактор, еще одну биби] (сидит на подоконнике) (Сережа А., 1.09.14), *я види папу* [я видел папу] (доложил пришедшей из магазина бабушке. Р. с мамой и бабушкой на кухне, папа работает в комнате) (Сережа А., 1.09.24), *я бый гои, типей нет* [я был голый, теперь нет] (надел штанишки, оглядывает ножки в штанинах) (Сережа А., 1.09.26), *где афтобусы были* (ищет страницу с автобусами, на которую уже смотрел) (Витя О., 2.05.01), *па дядю, па машинку... едил дядя на машинке...* [про дядю, про машинку... ездил дядя на машинке...] (просит поставить знакомый мультфильм) (Витя О., 2.05.01), *папа бедал?* (Женя Г., 2.00.00), *там есть куфе, я* ***видала*** (Женя Г., 2.01.16), *баба была цейки. да?* [была в церкви] (Женя Г., 2.01.17), *эта рыбу лавили* (о цепочке) (Женя Г., 2.01.17), *музыка игралась* (ударяя несколько

раз по прутикам кровати палочкой; ударял и после этого говорил) (Женя Г., 2.01.14), *майцик дела* [мальчик делал] (Женя Г., 1.11.25), *йепка* ***жила-жила*** *и устая* [репка жила-жила и устала] (Надя С., 2.00.18).

5 Семантика форм будущего времени

5.1 Значение конкретного единичного действия у глагольных форм будущего времени

Футуральные формы со значением прогноза часто возникают позже претеритальных, на что указывал еще А. Н. Гвоздев [1949, 1: 59, 88]. Исключения отчасти могли бы объясняться фрагментарностью и неполнотой родительских записей. Однако будущее с акцентированной модальной семой, со значением призыва, обещания, согласия или намерения, доминирующим над собственно прогностической темпоральной семантикой, в ряде случаев появляется раньше прошедшего несовершенного. По-видимому, существенную роль для первоочередного появления футуральных форм играет характер инпута, особенно частотность конструкций вида «пойдем носочки наденем». Так, в речи Жени Г. на ранних этапах становления аспектуально-темпорального комплекса подобные конструкции практически отсутствуют, тогда как в речи Сережи А. появляются сравнительно рано и употребляются регулярно.

При употреблении глагольных форм 1-го лица иногда сложно отличить семантику намерения от собственно прогноза, т.е. футуральную форму с преобладанием модального компонента значения над темпоральным от собственно темпорального употребления: *пойдем на речку, будем рисовать*. Таким образом, изучение футуральности, очищенной от модального компонента, попадает в зависимость от уровня сформированности у информанта грамматики персональности — в первую очередь от освоения им форм 3 л.: *мама будет стирать* (Саша С., 1.09.25) — нет сомнения в чисто темпоральном, прогностическом характере семантики этой реплики. В конструкциях с формой 1 л. выходу к семантике прогноза способствует наличие некоторых обстоятельств: ***сейчас*** *поедем на метро* (Саша С., 1.09.17), т.е. развитая структура предложения также помогает выявить в детской речи собственно будущее, без акцентированной модальной семы.

Форма прошедшего времени глагола НСВ в качестве третьей видо-временной, т.е. раньше форм будущего времени, по-

является у следующих информантов: Аня С., Женя Г., Саша Е., Наташа Ж..

Форма будущего времени (по преимуществу модально окрашенного) в качестве третьей видо-временной, т. е. раньше формы прошедшего времени глагола НСВ, появляется в записях речи следующих детей: Надя С., Оля М., Саша С., Соня Ю., Егор А.

Одновременное появление указанных форм отмечено в дневниках матерей Максима Е., Вари П. и Вити О. В последнем случае подробность и тщательность фиксации материала не вызывают сомнения, так что ситуация одновременного появления третьей и четвертой видо-временных форм представляется достоверной. Эта возможность освоения аспектуально-темпорального комплекса согласуется и с интуитивным ощущением лавинного расщепления семантики и активизации поточного формообразования, которыми характеризуется краткий, но грамматически невероятно насыщенный период активного формопроизводства.

Особая ситуация складывается в этот период в речи Сережи А. С одной стороны, если не учитывать высказывания, опирающиеся на инициативную реплику взрослого, и модально осложненные варианты, Сережу А. следовало бы включить в первую группу. В данном случае, однако, зафиксирован только один претеритальный пример: *дядя пипай буби сям, папа пипай дудой, дядя пипай пепий* [дядя писал буквы сам, папа писал другой, дядя писал первый] (1.07.16) (то, что «дядя писал буквы», Сережа знает, поскольку раньше все книги он называл «Тургенев», а ему объясняли: «Эту книгу писал другой дядя»; противопоставление «другой-первый», скорее всего, аналогично противопоставлению ботинок или варежек — один/первый и другой/второй (у Сережи обычно сначала второй, потом первый), временной характер противопоставления «писал первым — писал позже» С. еще не доступен; т. е. приблизительное значение примера «папа писал одно, а дядя другое»), затем (в возрасте 1.08) Сережей А. активно осваивается будущее глаголов СВ (с акцентированной модальной семой намерения или предостережения) и только после этого активизируется прошедшее глаголов НСВ.

С другой стороны, в возрасте 1.07 в речи Сережи А. первые темпоральные разновидности видо-временных форм зафиксированы в следующей последовательности.

1. *буди типи* [будет цыпки] (воспроизводит готовый коммуникативный фрагмент — предостережение взрослых) (1.07.10) — замороженная форма будущего времени глагола НСВ, прогно-

стическое значение, осложненное модальной семой предостережения.

2. В.: *Будешь суп?* Р.: *буду* (новый утвердительный ответ наряду с «да», впервые оформленное 1-е лицо в ответе на вопрос «будешь?») (1.07.13); В.: *Хочешь в эту игру играть?* Р.: *буду* (первый раз на вопрос «хочешь?» ответил «буду», раньше только на вопрос «будешь?») (1.07.14) — конструирование формы будущего времени глагола НСВ, модальное значение согласия.

3. В.: *Какие книжки будем читать?* (В. перечисляет 4–5, Р. молчит, В. доходит до «Заюшкиной избушки») Р.: *да, буди* (действительно, выбрал «Заюшкину избушку» — в ответе повторил элемент вопроса) (1.07.16) — согласие, повтор формы.

4. *памим сям* [поднимем сам] (поднимает упавшие на пол книжки) (1.07.16) — будущее время глагола СВ, модальное значение намерения, активное употребление без опоры на реплику взрослого.

5. *дядя пипай буби сям, папа пипай дудой, дядя пипай пепий* [дядя писал буквы сам, папа писал другой, дядя писал первый] (1.07.16) — конкретное единичное действие в прошлом, претеритальная форма глагола НСВ.

6. *папи мома буди* [папе мокро будет] (написал на диван) (1.07.28) — форма будущего времени глагола НСВ, прогностическое значение.

Соответственно, если учитывать высказывания 1–2, Сережу А. можно включить во вторую группу информантов. Если опираться на самостоятельное употребление, то Сережа А. тяготеет к третьей группе.

По всей вероятности, модальное будущее при периодизации следует учитывать, поскольку именно этот семантический вариант появляется первым в речи многих информантов.

В речи Ани С. футуральное употребление первоначально осложнено модальной семой намерения: *сюда падем, дай сяду* (Аня С., 1.11.22), *полозим на мета* (Аня С., 1.11.24), *сама потиню* (Аня С., 1.11.24), *надену* (Аня С., 2.00.05); см. то же в высказываниях с глаголами НСВ: *мама, муху лаить будим* (Аня С., 1.11.23), *будись лисять?* (Аня С., 2.00.24), *буду геть носьки* (прижавшись к маме) (Аня С., 2.01.03), *буду далить Юли* (Аня С., 2.01.03), *Аня носить будит* (Аня С., 2.01.08), *буду макать* (Аня С., 2.01.09). Ср. с семой предостережения при скрытой второй пропозиции: *патик палезу* [порежу] (Аня С., 2.00.10), *тиси галёфку падут* [часы на головку упадут] (Аня С., 2.01.00), *люкавтик мотию* [замочу] (Аня С., 2.01.07). Ср. с глаголами НСВ: В.: *Давай снимем варежки*. Р.: *не катю,* ***холинна будит*** (Аня С., 2.00.06). Наконец, собственно прогностическая

семантика: *мама, де глазик? тиляля итосик,* ***будеть пакать*** [потерял] (Аня С., 2.01.04).

В речи Максима Е. на раннем этапе (до возникновения семантики ВНЛ) фиксируются только формы со значением намерения, сначала глаголов СВ, затем НСВ: *пабуду десь мами* [побуду здесь с мамой] (Максим Е., 1.09.09), *паду а горке* [пойду на горку] (Максим Е., 1.09.18), *будем песенку кучить* [будем песенку включить] (Максим Е., 1.09.18), *есть не буду* (о макаронах) (Максим Е., 1.09.18), *буду девать каготки* (Максим Е., 1.09.28), *буду катать коватку* (Максим Е., 1.10.00). У Нади С. и Наташи Ж. первоначально отмечено только значение намерения и только у форм глаголов СВ: *намазю* (игрушечные бутерброды) (Надя С., 1.10.18), *патисю зюбы* (берет у матери зубную щетку) (Надя С., 1.11.00), *Надя на туе сяду* (Надя С., 1.11.01), *с бабой рядом сядет Тата* (Наташа Ж., 1.11.30), позже — прогноз: *очень красиво будет у нас* (Наташа Ж., 2.00.10). В речи Оли М. фиксируется преимущественно модальная семантика намерения, причем футуральная форма глагола СВ порождается самостоятельно (1), тогда как футуральная форма глагола НСВ — в ответ на вопрос взрослого (2): (1) *я окою, Олька окой* [я закрою, Олька закроет] (Оля М., 1.09.02), *час аисую ибок* [сейчас нарисую грибок] (Оля М., 1.09.04), *я итру* [я вытру] (тряпкой напольные весы) (Оля М., 1.09.05), *исе мамою* [еще помою] (Оля М., 1.09.06), (2) можно трактовать как будущее обобщенного факта [Бондарко 1971: 92–93]: *буду пить* (в ответ на вопрос) (Оля М., 1.09.03), В. *Кушать будешь?* Р.: *буду усять* (Оля М., 1.09.08). Однако под возрастной пометой 1.09.02 появляется высказывание *забодает* (футуральная форма глагола СВ в единичном не собственно модальном употреблении) в значении «наедет, задавит» (доминирует значение прогнозируемого действия, осложненное модальной семой предостережения) с комментарием, сообщающим, что такое употребление актуализировалось «впоследствии».

У Жени Г. первое высказывание с футуральной формой глагола НСВ относится, напротив, к прогностическим, что нетипично по сравнению с другими информантами: *мама люгацца будит* (Женя Г., 1.11.29). Однако этот пример вызывал сомнения у А.Н.Гвоздева: вполне вероятно его полное заимствование из речи взрослых [Гвоздев 1949, 1: 59]. Кроме того, большая часть ранних примеров этой группы (за исключением примера *мама будит умываца* (Женя Г., 2.00.23) и довольно поздних высказываний *будит глятить* (Женя Г., 2.01.00), *папа будит камить* (Женя Г., 2.01.09)) передает значение намерения: *кисень буду эсьть* (Женя Г., 2.00.12), *буду любиць даля* [рубить

дрова] (Женя Г., 2.00.13), *буду тапить пецьку сальтили* (Женя Г., 2.00.21), *буду матеть кальцики* (Женя Г., 2.00.21), *будим есьть калетку, да?* (Женя Г., 2.00.22), *туцить буду* [стучать буду] (Женя Г., 2.00.25), *буду билять калять* (Женя Г., 2.00.26), *купаца будим* (Женя Г., 2.00.26), *зимаца буду, буду лаботаць* (положив книгу на стол и залезая на стул) (Женя Г., 2.00.26), *капать буду* (Женя Г., 2.00.28), *будим тоить домики* (Женя Г., 2.00.29). Формы будущего времени глаголов СВ возникают сперва асемантически (неясно, что ребенок имеет в виду, употребляя не соотнесенную по грамматическому лицу с подлежащим глагольную форму): *мама приду* (1.10.19). Собственно прогноз (нормативное *придет*) появляется позже (1.11.20, 1.11.23). Однако собственно намерение — семантизированное «приду» — фиксируется еще позже: в возрасте 1.11.29. В возрасте 2.00.16 зафиксирована развернутая программа действий, включающая футуральные формы обоих видов с семантикой намерения (которой неизбежно обладают формы 1 л.) и прогноза (формы 3 л.), что говорит об усвоенности семантики футуральности обоих типов: *папа кончит пить чай* (прогноз СВ), *перестанет дождь* (прогноз СВ), *будем собираться гулять* (намерение НСВ), *пойдем на речку смотреть воду* (намерение СВ).

В речи следующих информантов намерение (1) также предшествует прогнозу (2): (1) *аий адиську, удим пипаса* [налей водичку, будем купаться] (Саша С., 1.09.22), *баку акоим, удим касику кусить* [банку откроем, будем конфетку кушать] (Саша С., 1.09.24) — смысловой акцент делается не на последовательности действий, а на условии выполнения намерения; неслучайно в аналогичных примерах первую глагольную позицию занимает собственно модальная форма императива: *дати мне игуфки — уду игать* [дайте мне игрушки, буду играть] (Саша С., 1.09.25); (2*) абися ся́ся, мама* ***удит тиять*** *агоки, мама* ***удит тиять*** *убафку* [обиделся Саша, мама будет стирать колготки, мама будет стирать рубашку] (Саша С., 1.09.25), *сок папем, айэдим бибика* [сок попьем, поедем на бибике] (Саша С., 1.11.01) — смысловой акцент на последовательности действий, *сисясь айэдим ито* [сейчас поедем в метро] (Саша С., 1.09.17), *айэдиэм бибики, утаки айэдиэм* [поедем на бибике, к Мухтарке поедем] (Саша С., 1.09.27), *током убеть* [током убьет] (на плече у куклы лежит провод) (Саша С., 1.10.04). Ср.: (1) *паяесить буду* [пылесосить буду] (видит, как мама убирает в комнате) (Соня Ю., 1.11.14), *закою маму* [закрою маму] (накрывает тряпкой) (Соня Ю., 1.11.15), *аддам папи* [отдам папе] (Соня Ю., 1.11.17); (2) *упадет ядатик* [упадет солдатик] (Соня Ю., 1.11.17), *баба*

Люся коля пидет игать (Соня Ю., 2.00.02).

В речи Саши Е. первая (одновременная) фиксация футуральных форм обоих видов несет и прогностическую (1), и модально акцентированную (2) семантику: (1) *кусит дедюка, дождик будет* (2.01.10); (2) *ссориться не будем* (2.01.10).

Первоначальное допрогностическое будущее с семой осуществляемого в момент речи намерения представляется функциональным футуральным аналогом прошедшего репортажного, которое также появляется в детской речи раньше собственно темпорально окрашенного варианта формы прошедшего времени — перфектного прошедшего. Обе семантические разновидности употребления видо-временных форм, прошедшее репортажное и модальное будущее, по сути относятся к моменту речи и обозначают ситуацию «здесь и сейчас», однако формально уже относятся к плану прошедшего и будущего соответственно.

5.2 Будущее постоянного действия

Примеры этого употребления в раннем речевом онтогенезе единичны, что обусловлено нетипичностью ситуации реализации данной семантики для быта ребенка раннего возраста: *будит растить литок* [расти] (Женя Г., 2.00.26). По всей вероятности, освоение этого употребления не является обязательной ступенью на пути к становлению семантики ВНЛ.

6 Прошедшее время глаголов СВ с семантикой аориста

Это употребление возникает после освоения семантики футуральности. Не у всех информантов оно зафиксировано до первых ВНЛ-высказываний. Очевидно, эта семантическая разновидность также не является обязательным шагом для освоения семантики итеративности: *чихнул* (Женя Г., 1.11.12), *вот как/вон куда кинул* (Женя Г., 2.00.06), В.: *Кто нашел яичко?* Р.: *папа нашел* (Женя Г., 2.00.10), *кинула* (Женя Г., 2.00.21), *ми коньцили, да?* (Женя Г., 2.00.23), *ана коньцила лябоциць?* (Женя Г., 2.00.29), *подул* (Женя Г., 2.01.11), *пазания я* [позвонила] (в дверной звонок) (Надя С., 1.11.17), *тетя поскакала* (цокая каблучками) (Надя С., 2.02.09), *я упала — **плакала*** (Оля М., 2.00.15).

7 Предвестники временной нелокализованности действия

Интересно употребление в значении настоящего актуального конкретного действия глаголов, обозначающих характерные свойства предметов. Ребенок непосредственно демонстрирует реализацию некоторой потенциальной способности предмета, и этот дополнительный смысловой оттенок ВНЛ оказывается осложняющей семой темпорального значения словоформы: *вильцицца* [вертится] (поворачивая штырь или стул: сейчас и вообще) (Женя Г., 2.00.09, 2.00.11); *вот катаицца* [вот катается] (катит решето: в данный момент катается и в принципе способно катиться) (Женя Г., 2.00.13/17). Ср. у Сережи А.: *куки* [крутится] (о деталях мозаики, которые вкручивает в дырочки на игровом поле) (1.07.24, 1.08.00), *бег-бег-бегаит лясё* [бегает хорошо — играет с оловянной таксой] (Женя Г., 2.01.11/12), *глиди — глимит* (буравчик) (Женя Г., 2.01.17). Близкие к значению ВНЛ примеры употребления презенсной формы зафиксированы в речи Оли М., реагирующей на повторяющийся звук: *кто там бухает?* (2.01.30), *бьякает па кыше* (о дожде) (2.03.19), — основным значением этих форм, однако, остается значение конкретного действия.

8 Опорные данные инпута

В речи взрослого, обращенной к ребенку, еще не овладевшему глагольной грамматикой, присутствуют все первоначально (до семантики ВНЛ) осваиваемые семантические разновидности употребления видо-временных форм: настоящее конкретного единичного действия, расширенное настоящее, настоящее постоянного действия, прошедшее репортажное, перфектное прошедшее, прошедшее конкретного единичного действия, аористическое прошедшее обоих видов, будущее с доминирующими семами намерения и прогноза обоих видов. В качестве иллюстрации рассмотрим примеры инпута, зафиксированного в течение одного вечера в присутствии ребенка в возрасте 1.05 (года и пяти месяцев). В списке для краткости приведены отдельные примеры, а не результаты сплошной выборки, так что по этим данным не следует судить о плотности и частотности отдельных семантических разновидностей видо-временных форм в инпуте. Ребенок — Алена Р. Аудиозапись разговора расшифрована к.ф.н. Т.О.Гавриловой. Говорят взрослые: Б. — бабушка, Д. — дедушка, С. — старшая сестра, Г. — гостья. Запись датирована 20 февраля 2000 г.

Настоящее конкретного единичного действия/состояния: 1. Б.: *Уа/А/А/А/А!* (высоко) *А где у нас ляля? Покажи лялю. Ну сто ты* ***боишься****? Уй!* 2. Г.: *Вот Ксюша* ***идёт****/стульчик* ***несёт****.*

Настоящее расширенное: 1. Б.: *. . . скажи/мы так сразу* ***не можем****. Ту(ю)к-ту(ю)к.* 2. Б.: *Нет. Это Алена* ***знает*** *ка. . . Алена/нажми на кнопочку/Алена. . .* 3. Д.: *Заговорит ещё сейчас. Познакомится/и заговорит. Сыграй Алёнушка пока ∥Сыграй как ты* ***умеешь*** *играть.* 4. Б.: *нрзбр зажжет свечку/скажи ∥Она* ***любит*** *свечку зажигать.* Д.: (одновременно с Б) *Нет/она. . . /больше всего мы* ***любим*** *букву к-к* (с придыханием)*/к-к-к(х).* Р не реагирует. (Смех.) 5. Б.: *И книжки там у нас* ***лежат*** *на окне/мы тут же книжки у нас* ***лежат****/мы чита-аем.* (к Р.) *Д(дь)а? У няс тут много что есть. Мы кушаем. Но она в отличие от Ксюши лучше рот открывает.*

Настоящее постоянного действия: Д.: *Ребенок* ***растет*** *о-очень быстро. Алёша/покажи как мы с тобою* ***растё(м)*** *∥*(громко) *Ой от таки-ие уже-е-е/покажи!*

Прошедшее конкретного единичного действия глагола НСВ: 1. Д.: (к концу громче и выше) *А что у нас* ***было*** *сегодня ночью!* 2. Г.: *Представляешь/такого маленького ребёнка я в ясли* ***отдавала****.*

Прошедшее репортажное: 1. Б.: *Тебе* ***повезло****/скаж(ъ)и ∥ пряничек тебе* ***дали****. Пряничек тебе* ***дали****.* 2. Б.: *Всё/скажи/ребёнка* ***вырубили*** *∥напрочь.*

Перфектное прошедшее: 1. Д.: *Не/вот сама. . . самое любимое у нас вот это вот/вот это вот мы прямиком из Голландии* ***привезли****.* 2. Д.: *У нас только что* ***вылез*** *зуб/настоящий/да-а-а.* 3. Б.: *Как с утра вот/ещё встаю в семь утра/и вот до самого позднего вечера.* Нрзбр. *А эта* (Р) *встает в полвосьмого как штык ∥Как штык в полвосьмого встаёт.* Д.: *Зато сегодня/как раз перед вашим приходом/* ***заспали-ись****!* 4. С.: *Да. Однажды* ***пошёл*** *дождь/и цыплёнок* ***умылся****/и* ***стал*** *он жёлтеньким. Вот и сказки конец/а кто слушал молодец.* (смеётся).

Аористическое прошедшее глагола СВ: 1. Б.: (к Р) *Это скази нам узе* ***надоело****.* 2. Д.: нрзбр *мы уже* ***выросли.***

Аористическое прошедшее глагола НСВ: Д.: *Ну все/все. Будешь все время у меня/будешь все время у меня на руках.* (громче и веселее) *А что-то мы с тобой давно этого зайца не* ***дергали*** *за уши. А?* (пример с негацией, что позволяет двояко толковать темпоральную семантику: как прошедшее об-

щефактическое или как повторяющееся действие в прошлом, в последнем случае реализуется семантика ВНЛ).

Будущее намерения СВ: 1. Б.: *Чайку* ***попьём*** *тог. . . /свечку* ***зажжем****/и свечку* ***зажжём.*** Д.: *Д(дь)а-а* (довольно низко, к Р). 2. Б.: *Ой/это не то. . . Алёна/я тебе* ***дам*** *твой бокальчик сейчас/Алёнин бокальчик.* 3. Б: *Вот Алёне/вот Алёне ∥Вот Алёне* ***сделаем*** *бокальчик ∥****Нальём*** *сюда чуть-чуть соку? Хоч(ть)ет Алёна сок?*

Будущее намерения НСВ: Б.: *Она робееет/робеет. Включи свою та-та-та ∥Та-та-та ∥Где у нас та-та-та? Аленушка ∥Где у нас та-та-та? Включи/* ***будем танцевать****.*

Будущее прогностическое СВ: 1. Д.: *Да-а. Теперь очередь Аленушки ∥Аленушка куда* ***доберется*** (с повышенным куда)? *Аленуша за. . . /уже добралась* (залезла на ступеньку) *все.* 2. Б.: *Скаж(зь)и а-а/Алёнш. Она сейчас нас вой стульчик* ***сядет*** *и будет читать.* (осложнено модальной семой: косвенный директивный речевой акт). 3. Б.: *Горячее? Неть это вот не горяч(ть)ее (про чай) Давай вот так с(ш)нимем/сейчас* ***остынет****. Во-от/всё/всё.*

Будущее прогностическое НСВ: Б.: *А как вот. . . вот она уже сейчас придет к ц/незнакомая тётя/и она тебе тут сразу* ***будет*** *много-много* ***говорить****.* Д.: *Мно-ого-много.* (повторение для ребенка).

ВНЛ: 1. Б.: *. . . Вот тут* ***спит*** *Ната-аша/скажи ∥А здесь* ***спит****. . . Але-е-ена/скажи ∥А где мишки? Покажи/где мишки.* (конкретно-субъектная узуальность). 2. Б.: *Покажи/как у тебя барабанчик* ***играет****.* (настоящее потенциальное). 3. Д.: *Покажи/как на барабане* ***играют****.* (неопределенно-групповая узуальность, функциональная характеристика наблюдаемого предмета). 4. Б.: *. . . мы* ***чита-аем****.* (к Р) *Д(дь)а? У няс тут много что есть. Мы* ***кушаем****.* (конкретно-субъектная узуальность). 5. Г.: *Я помню как Ксюшу маленькую* ***кормили*** (повторяющееся действие в прошлом). 6. Б.: (кормит Р) *Ам! Волк* ***говорит****/ ам-ам-ам!/ам ам! ам!* (тонким голосом) (простая повторяемость, если иметь в виду конкретного «семейного» волка-персонажа, или вневременность, если иметь в виду репрезентанта класса; зона неспецифической референтности).

Разумеется, не все семантические разновидности употребления видо-временных форм в инпуте одинаково частотны. Наиболее регулярно в высказываниях, акцентированно адресованных собственно ребенку, представлены настоящее конкретного единичного действия и прошедшее репортажное, передающие ситуацию «здесь и сейчас». Восприятие и понимание этих форм облегчается наблюдаемой ситуацией. Неслучайно имен-

но с этих употреблений начинается становление видо-временной системы в аутпуте. Другие темпоральные разновидности представлены реже, часто они возникают в диалоге взрослых, осуществляемом в присутствии ребенка, — менее специализированном жанре инпута. Однако влияние этого жанра на развитие детской речи нельзя недооценивать. Вполне вероятно, что роль, которую играет диалог взрослых в развитии ментального лексикона ребенка, его словарного запаса и грамматической системы, важнее, по крайней мере в плане эффективности запоминания и творческой переработки информации, чем, например, акцентированно адресованные ребенку запреты, упреки, приказы и предостережения. Психологически понятно временное блокирование и табуирование лексики и грамматики, характерных для этих речевых жанровых образований[6], тогда как диалог взрослых, нейтральный в отношении перечисленных иллокутивных и перлокутивных аспектов, напротив, может вызывать любопытство и притягивать внимание, что способствует успешному речевому развитию.

9 Заключительные замечания

Обе разновидности перфектной семантики появляются в детской речи в двухэлементный период. Сначала (сразу после настоящего актуального конкретного единичного действия) возникает прошедшее репортажное, затем — собственно перфектное употребление формы прошедшего времени глагола СВ. К окончанию двухэлементного периода появляется сперва настоящее расширенное, позже (в период активного формообразования) возникает настоящее постоянного действия. Параллельно с семантическим расподоблением презенса после настоящего расширенного, но до настоящего постоянного действия возникает прошедшее время глагола НСВ в значении единичного конкретного действия. У других информантов третьей видовременной формой является форма будущего времени со значением намерения (чаще — глагола СВ). Таким образом, третья видо-временная форма может быть как претеритальной, так и футуральной. Граница двухэлементного периода и периода активного формообразования маркируется появлением этой тре-

[6] Так, Ю.П.Князев объясняет сравнительно позднее становление причинно-целевого комплекса значений в детской речи не столько семантической сложностью, сколько регулярностью в инпуте косвенных запретов с вопросным маркером «зачем?»/«почему?» («Ты зачем чашку бросил?», «Ты почему маму не слушаешь?») — см., в частности, главу «Онтогенез значений обусловленности» в данной монографии.

тьей формы, возникновение которой не обязательно приводит к становлению видо-временной минипарадигмы, поскольку зачастую в третьей форме в лексикон приходит новый глагол.

Следующим шагом семантической дифференциации темпорального плана становится появление аористического значения у глаголов НСВ. По мнению Ю.П.Князева, аорист знаменует новый виток развития видо-временной системы. Как показывают наблюдения, возникает это значение позже значения единичного конкретного действия в прошлом.

У некоторых информантов футуральная форма появляется позже претеритальной. Первоначально у таких детей чаще появляется форма будущего времени глагола СВ в значении намерения, затем форма глагола НСВ в том же значении. Немодальное, собственно прогностическое, употребление осваивается, как правило, несколько позже, хотя, по-видимому, здесь существенную роль играет характер инпута.

Аористическое значение форм прошедшего времени глаголов СВ и значение будущего постоянного действия футуральных форм глаголов НСВ не являются обязательными предшественниками семантики ВНЛ.

Первые ВНЛ-высказывания появляются на фоне сформированного противопоставления прошедшего, настоящего и будущего времен и отчетливого представления о континуальности действия, в том числе не наблюдаемого в момент речи. Оба эти условия гарантируют возможность отрыва речевой продукции от описания ситуации «здесь и сейчас», что и требуется для появления семантики ВНЛ.

Первые ВНЛ-высказывания еще максимально близки к конкретной ситуации. Это или примеры конкретно-субъектной узуальности, или характеристика по типичной функции перцептивно воспринимаемого объекта.

10 Источники

Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса: Дневник научных наблюдений. Саратов, 1981.

Две девочки: Соня и Надя: Дневниковые записи. СПб., 2001.

От нуля до двух: Дневниковые записи. СПб., 1997.

От двух до трех: Дневниковые записи. СПб., 1998.

Дневник Е.Офицеровой. Рукопись.

Дневник Е.Протасовой. Кодировка в системе CHILDES.

Дневник Я.Ахапкиной. Рукопись.

ГЛАВА III

Ранние этапы освоения детьми временных отношений и способов их языкового выражения

О.Г.Сударева

1 Вступительные замечания

Все явления действительности осуществляются не только в пространстве, но и во времени. При этом время не дано нам в непосредственном наблюдении, а его восприятие зависит от субъективных состояний, носит личностный характер. Отсутствие в реальности точных параметрических характеристик восприятия времени объясняет сложность освоения соответствующей языковой категории. Поскольку когнитивное развитие детей опережает их речевое развитие, овладение языковыми единицами, передающими временные отношения между событиями, неразрывно связано с пониманием времени как элемента объективной действительности.

В настоящей главе мы рассматриваем осознание детьми раннего (до 3-х лет) и дошкольного возраста временны́х отношений и освоение способов их языкового выражения. Анализируя эти проблемы, мы придерживаемся теоретической платформы функциональной грамматики [ТФГ 1987, 1990], поскольку именно функциональная грамматика дает возможность рассматривать языковые явления в направлении от смысла к способам его языкового выражения.

2 Когнитивные предпосылки понимания времени детьми дошкольного возраста

Процесс первоначального усвоения ребенком временны́х отношений зависит не только от уровня развития его языковых способностей, но и от особенностей психики — как индивидуальных, так и возрастных. У детей раннего возраста преобладают непроизвольные память и внимание, а объем памяти невелик (причем функционирует преимущественно оперативная память), мышление является по большей части наглядно-действенным и наглядно-образным. Соответственно, ребенок не может удерживать в памяти сразу несколько событий, путает их последовательность. Восприятие времени представляет собой очень сложную для ребенка задачу, значительно более трудную, чем восприятие пространства. А. А. Люблинская объясняет это следующими причинами [1994].

1. Время «текуче». Восприятие времени последовательно. У каждого, даже мельчайшего, промежутка времени есть начало и конец.
2. Для восприятия времени у человека нет специального анализатора. Познание времени опосредовано ритмом физиологических процессов (пульса, дыхания). Фиксируется и измеряется время специальным прибором — часами. У взрослого человека восприятие времени является результатом деятельности системы анализаторов, у ребенка такой слаженности в работе анализаторов нет.
3. Восприятие времени легко искажается субъективными факторами: заполненностью временно́го промежутка событиями, ценностными представлениями субъекта, эмоциональным состоянием человека.
4. Обозначение временны́х отношений изменчиво. То, что сегодня обозначается наречным показателем «завтра», на другой день становится «сегодня», а еще через сутки превращается во «вчера» и т.п.

Дети преддошкольного и раннего дошкольного возраста, по наблюдениям психологов, ориентируются во времени на основе сугубо бытовых показателей (эпизодов режима дня, а также ярких и потому запоминающихся событий). Более объективные представления, связанные с цикличностью природных процессов, формируются несколько позднее. Примером может служить восприятие различий в освещенности в разное время суток. Не умея еще ориентироваться во времени при помощи ча-

сов и по собственным ощущениям, ребенок делает временны́м ориентиром привычные повторяющиеся события. Так, трехлетний мальчик из Санкт-Петербурга привык ложиться спать вечером, когда стемнеет и на небе появятся луна и звезды. С наступлением июня (времени белых ночей) родители не могли уговорить сына лечь спать: он, сонный, сидел у окна и ждал, когда стемнеет.

В сознании детей наиболее четко локализованы во времени события с очевидными качественными признаками. Большей точностью отличаются представления о малых промежутках времени, основанные на собственном опыте; представления о больши́х промежутках времени, напротив, очень неточны.

Усвоение детьми временны́х отношений и становление аспектуально-темпорального комплекса коррелирует с актуальным уровнем когнитивного развития ребенка.

3 Языковые средства выражения временных отношений в речи детей: последовательность и предпосылки их появления

Освоение глагольных форм времени детьми раннего возраста. Первыми показателями временны́х отношений в языке детей являются глагольные формы времени. По утверждению исследователей (А. Н. Гвоздева, И. В. Бурдиной, R. Weist, E. Buczowska и др.), формирование категории глагольного времени в языке ребенка завершается приблизительно к возрасту 2.00–2.02. С этого момента ребенок употребляет формы прошедшего, настоящего и будущего времени в основных свойственных им значениях.

Обработка дневниковых записей родителей в исследовании И. В. Бурдиной [1995] показывает, что у ребенка первыми появляются временны́е представления, связанные с последовательностями событий, участником или свидетелем которых был он сам. Так, формы настоящего времени фиксируются в речи детей в возрасте 1.06–1.08.

В ранний период в речи детей формы настоящего времени обозначают только конкретные действия, фактически происходящие в момент речи. Формы прошедшего времени появляются почти одновременно с формами настоящего. Формы будущего времени фиксируются почти на месяц позже, чем формы настоящего и прошедшего. При этом формы будущего времени отмечаются лишь в единичных случаях. Исследование многочисленных примеров из записей родителей показывает, что

появление форм будущего времени следует отнести приблизительно к 2-м годам.

Постепенно представления ребенка о прошлом, а затем и о будущем становятся все более дифференцированными. Для их отражения в речи становится недостаточно употребления временных форм глагола, возникает необходимость в других средствах выражения темпоральности. Эти средства начинают использоваться в разные периоды развития речи и отражают появление все более широких представлений о времени, рост потребностей мышления.

Темпоральные маркеры. Под темпоральным маркером мы понимаем совокупность лексических, лексико-грамматических и собственно синтаксических средств выражения временных отношений, исключая формы глаголов. Среди темпоральных маркеров можно выделить следующие группы языковых средств:

1. Лексические: существительные с временны́м значением.
2. Лексико-грамматические: наречия, частицы, предложно-падежные конструкции с временным значением.
3. Синтаксические: сложноподчиненные предложения с придаточным времени и временным союзом *когда*, сложноподчиненные предложения с придаточным времени и двухместной союзной скрепой *как . . . так* или их функциональные аналоги, сложные предложения с элементами *сначала. . . потом*.

Процесс, происходящий в языковом сознании ребенка и заключающийся в анализе ситуации и выборе соответствующего темпорального маркера, мы обозначаем как темпоральное маркирование.

В данной главе анализируется последовательность появления в детской речи темпоральных маркеров, особенность их референции, предлагается первичная попытка классификации.

Наречия времени появляются в речи детей приблизительно в 1.11 и фиксируются в нашем материале систематически. Например, в речи Лизы С. были отмечены следующие наречия: *сейчас* (1.11.13); *скоро* (1.11.24); *нынче* (2.00.03); *вчера* (2.00.14); *сначала* (2.01.03); *тогда* (2.02.28); *скорей* (2.02.01); *теперь* (2.03.22). В темпоральном значении употребляются и наречия места, чаще всего *там* и *тут*, которые указывают либо на то, давно или недавно произошло событие, либо на то, скоро или нескоро оно произойдет.

По мере овладения различными временны́ми понятиями (*день, год, неделя*) ребенок начинает использовать для выра-

жения временны́х отношений предложно-падежные сочетания (существительные, обозначающие эти понятия, в косвенных падежах с предлогами).

Когда ребенок начинает осознавать, что несколько действий, протекающих во времени, могут не только быть независимыми, но и находиться в некоторых иерархических отношениях (т.е. одно действие является главным, а другое — подчиненным), появляются синтаксические средства выражения темпоральных отношений. Первоначально такая зависимость выражается сложными предложениями без союзов; порядок событий передается в них при помощи глагольных форм времени и последовательности предложений. Затем в речи появляются союзы, среди которых раньше других — союз *когда*.

Приблизительно с трех лет сложноподчиненные предложения становятся основным способом выражения временны́х отношений.

Лиза С. (02.11.23): *Мама, давай, как придем домой, так сразу будем играть в цветной мешочек.*

Лиза С. (03.01.01): *Я как пойду в школу, возьму с собой лопату.*

Лиза С. (03.00.21): *Мама, когда зима настанет, дождик будет капать, мы будем *без курток ходить.*

В ряду способов выражения категории времени важное место занимают лексические. Ребенок постоянно слышит слова со значением времени, однако он не сразу начинает оперировать классами подобных слов. Только с развитием определенных когнитивных возможностей ребенок начинает использовать данные средства в своей речи.

Интерес представляет фиксация момента появления формы языкового выражения понятия времени, что может рассматриваться как отражение понимания внеязыковой категории времени. Однако для того чтобы дать интерпретацию регистрируемым исследователями фактам употребления различных временных форм в речи детей, необходимо соотнести их с логикой развития модели мира, актуальной для ребенка на каждом этапе онтогенеза.

Младшие дошкольники (3–4 года) связывают понятие времени с событиями, хорошо им знакомыми и эмоционально привлекательными: «Елка бывает зимой», «На море поедем летом». Они начинают различать части суток, соотнося их с привычными событиями, характерными для этих временных отрезков. На ранних этапах ребенок ориентируется во времени на основе вневременных, качественных признаков [Люблинская 1994].

По данным А. Н. Гвоздева [1999] и С. Л. Рубинштейна [1989], понимание ребенком отнесенности события к некоторому моменту времени начинается в конце второго года жизни. По имеющимся у нас на сегодняшний день данным, самые ранние детские собственно темпоральные высказывания таковы:

Женя Г. (01.11.29) «*Плиду* ***коля*** *» — Приду* ***скоро****. Поцеловал меня и, уходя на улицу, сказал* (комментарий А.Н.Гвоздева);

Аня С. (02.00.05) *Принесла мне сапожки и сказала:* «***Тиля*** *гуляли» (****вчера****)* (записи мамы).

Виталик С. (02.00.17) *Я зову:* «*Витася, пойдем одеваться!*» *А он говорит:* «***Сяс-сяс****!» (****сейчас-сейчас****)* (записи мамы).

Таким образом, у детей на третьем году жизни возникает потребность использования темпоральных маркеров. Тем не менее, сфера референции «детских» темпоральных маркеров может отличаться от нормативной и это отличие обусловлено не столько несовершенством детского мышления, сколько уникальными его особенностями, прежде всего, — особым «масштабом» времени, дейктичностью и ситуационной, событийной детерминированностью временных отрезков.

Ребенок, не умея еще фиксировать положение события на временной оси, соотносит его с другим событием: «*Когда покушаем, пойдем гулять*», «*Как поспим, так ты мне дашь банан*» и т. п. На первый взгляд, кажется странным, что дети начинают употреблять такие громоздкие конструкции раньше простых (обстоятельств времени). Но это вполне объяснимо. В основе описанного явления лежит стремление выразить определенный смысл, доступный на данном этапе когнитивного развития и актуальный для ребенка в определенной ситуации.

Значительная роль опосредующих восприятие времени факторов обусловливает трудности, с которыми связано осознание времени детьми. Сфера референции слов *теперь, сегодня, вчера* и *завтра,* дейктических по своей природе, при каждом их употреблении меняется. Хотя значение каждого из этих обозначений времени остается постоянным, конкретный момент реальности, на который они указывают, оказывается новым. Это трудность, с которой ребенок не сразу может совладать. Это проявляется и в его метаязыковых высказываниях. Так, Наташа М. (4.03) спрашивает маму: «*Мама, а можно сделать потом — сейчас, а сегодня можно сделать вчера?*»

Наиболее сложными, а поэтому позднее формирующимися оказываются связи, передающие соотношение ситуаций во времени. Ребенок улавливает, что разные события происходят не

одновременно, а в некоторой последовательности, но он еще не в состоянии разграничить временное предшествование и следование, осознать вектор развития событий. Поэтому для выражения временного соотношения он объединяет части высказывания по принципу временного следования, а формальным объединяющим звеном независимо от реального временного порядка служит наречие «потом» (*Мама пришла, потом Коля пошел делать уроки* — идея временного следования отражена адекватно; *Воробышек испугался ребят, потом он прыгал и весело чирикал* — идея временного предшествования передана не вполне корректно). Позже дети начинают разграничивать временное предшествование и следование. Однако время все еще не мыслится ребенком как абстрактная категория. Ребенок стремится наполнить его чувственными образами и с их помощью освоить представления о прошлом, настоящем и будущем, которые для него существуют в виде реальных фактов. Поэтому в детских высказываниях, выражающих соотнесенность временных понятий, присутствуют такие слова, как *давно, недавно, уже, раньше* и т.д., которые употребляются не всегда адекватно реальной ситуации (*У меня ножка заболела, а потом я упала* (Лиза С. (02.11.23))).

Освоение грамматических способов выражения связей отстает от когнитивного развития ребенка, поэтому на ранних этапах своего языкового развития он может выражать разные типы связей одними и теми же грамматическими средствами. Вначале ребенок пытается просто фиксировать наличие связи между ситуациями безотносительно к ее функции, вследствие чего первоначально между выражением временных, причинных и целевых отношений не существует специальных грамматических различий, связанных с употреблением определенных союзов и соотносительных местоимений. Ребенок использует те же способы грамматической связи, что и для выражения сочинительной связи, а грамматическое оформление подчинительных связей, как более сложных и дифференцированных, возникает позднее.

Интересно, что те же закономерности отмечаются в речи детей, осваивающих в качестве родных другие языки (английский, польский, китайский). См. наблюдения Р. Виста [Weist 1984; Weist, Buczowska 1987] и К.Смит [Smith 1980]. В результате наблюдения за тремя польскими детьми в возрасте от 2.06 до 3.02 в течение 7 месяцев были получены следующие данные [Weist, Buczowska 1987]:

1. Происходит очень широкая генерализация ряда наречий.

2. Наречия *теперь, сейчас, скоро* появляются в речи первыми.
3. *Вчера, сегодня* и *завтра* появляются позднее, чем указанные выше. Они часто не соответствуют грамматическому времени, выраженному глагольной формой, появляются спорадически на протяжении всех 7 месяцев наблюдения.
4. В паре *вчера–завтра* наиболее часто употребимым является наречие *завтра*, оно часто используется вместо *вчера*.
5. *Вчера* обычно означает «когда-то в прошлом», *завтра* — «когда-нибудь в будущем».
6. Группа *давно–позже–недавно–когда-то* появляется после двух первых групп. Употребление часто соответствует норме, но иногда и аномально.
7. Значения детских темпоральных наречий не всегда соответствуют обозначаемым в детской речи временным интервалам.
8. Дети могут употреблять в речи названия дней недели, но при этом, скорее всего, они не имеют понятия о неделе как о целом и о чередовании компонентов этого целого.

Согласно исследованиям К.Смит [Smith 1992a, б], осуществленным на материале английского и китайского языков, способность включать темпоральные элементы в высказывание развивается у ребенка медленно. Это обусловливается такими факторами, как синтаксическая и семантическая сложность соответствующих конструкций и недостаточный уровень когнитивного развития ребенка. Важность последнего фактора неоднократно подтверждалась в ходе обработки данных экспериментов и наблюдений.

Развитие познавательных процессов вызывает появление семантических намерений, для реализации которых должны быть получены новые средства выражения. Как говорит Д.Слобин [Слобин, Грин 2003], временно существующие в речи детей специфические языковые формы часто свидетельствуют о том, что развитие нового понятия дает толчок к поиску нового средства выражения.

4 Особенности сферы референции темпоральных маркеров в речи детей

По имеющимся в нашем распоряжении дневниковым записям не всегда можно оценить правильность понимания и употребления ребенком темпоральных маркеров, поскольку только в ред-

ких случаях запись сопровождается родительскими комментариями о соответствии высказывания ситуации. Мы исходим из того наблюдения, что, если родители и замечают конфликт лексического показателя времени с контекстом, т. е. неправильность использования темпорального маркера, в своих записях они этого не фиксируют. В большинстве случаев детское высказывание построено формально правильно, однако эта грамматическая точность не подразумевает аналогичной семантической точности, нормативной референции.

Проанализировав начальные детские высказывания (от 1.03 до 2.00), мы можем утверждать, что первые темпоральные маркеры имеют широкую сферу референции, семантика их недостаточно конкретна, что дает детям возможность свободно их использовать в различных ситуациях, не нарушая при этом языковых правил и норм. Первыми лексическими темпоральными маркерами являются наречия *сейчас, теперь, когда/тогда, скоро, опять, потом, сегодня, вчера, сейчас, еще, уже*.

Следующим этапом генезиса темпорального маркирования ситуации можно считать возраст от 2.00 до 2.06 лет. Этот этап характеризуется появлением таких темпоральных маркеров, как существительные (и именные сочетания) *осень, ночь, Новый год, ужин, целый день,* наречие *утром* и пр., т.е. показателей времени, относящихся к таким событиям, длительность и место которых на временно́й оси достаточно строго определены.

Возраст 2.06–3.00 является временем «расцвета» таксисных и дейктических отношений. В этот период дети активно пользуются такими темпоральными маркерами, как *потом, пораньше, попозже, рано, недавно, давно, всегда, только что, еще/уже*. Используя эти темпоральные маркеры, они свободно ориентируются в системе координат «я-здесь-сейчас», принимая за точку отсчета момент речи. В этом возрасте появляются более пространные синтаксические конструкции, которые обусловлены необходимостью соотнесения одной ситуации с другой для уточнения места одной из них на временной оси.

В возрасте трех-четырех лет дети активно пользуются такими темпоральными маркерами, как *вчера, сегодня, завтра, послезавтра*, употребляют названия некоторых дней недели, месяцев и праздников.

На пятом году жизни принципиально новых групп темпоральных маркеров не появляется. Идет процесс уточнения семантики и сферы референции уже вошедших в лексикон ребенка лексических показателей. Если новые единицы и регистрируются, то, как правило, они построены по уже имеюще-

муся образцу и относятся к уже существующим группам: так, например, возникают новые названия дней недели, месяцев, даты, ссылки на новые эпизоды распорядка дня и т.п.

Анализируя факты детской речи, мы всегда можем судить о так называемом «сдвиге референции» (термин Е.С.Кубряковой [1989]) в случае явного конфликта семантики темпорального маркера со значением грамматической формы предиката (*завтра гуляли*). Но как оценить формально правильно построенное высказывание? Если проанализировать нормативность употребления темпоральных маркеров, то, применительно к нашему материалу, представляющему 1 812 высказываний, безусловно ошибочными можно считать всего несколько. Проанализировав детские ошибки, мы заметили, что в субституции темпоральных маркеров прослеживается определенная логика и выявляются некоторые закономерности. Применив метод компонентного (семного) анализа к группам взаимозаменяемых лексем, мы обнаружили, что взаимозаменяемые в детской речи темпоральные маркеры содержат несколько одинаковых сем, причем дифференциальная сема (или несколько) ребенком может быть еще не усвоена. Так, например, в подавляющем большинстве случаев показатели *завтра* или *сегодня* (по отношению к той части текущего дня, которая уже завершена к моменту речи) замещаются показателем *вчера*; либо показатель *вчера* заменяется показателями *завтра*, *сегодня*. Встречается замена наречием *вчера* слов, обозначающих более далекое от настоящего время (*позавчера, на прошлой неделе, в прошлом году, давно* и т.п.):

Лиза С. (03.01.02)
В.: *Лиза, ты наливала цветочкам водичку?*
Р.: *Мама наливала завтра (вчера).*

В данном случае ребенок неверно передает направленность темпорального вектора от момента речи к описываемому событию, хотя глагольная форма при этом выбрана верно.

Женя Г. (3.00.15) *Как ты меня *вчера на речке закапывал* (говорит о событии третьего дня).

Ребенок понимает, что момент речи и время описываемого события не совпадают (усвоена сема удаленности события во времени от момента речи), при этом событие относится к плану прошедшего (усвоена сема направленности вектора по временной оси от условной точки момента речи к описываемому событию), но длительность интервала между моментом речи и описываемым событием передана неверно.

А. Н. Гвоздев [1999] пишет в своем дневнике, что формирование понятий «вчера, сегодня, завтра» идет по линии сужения объема. На начальном этапе овладения речью ребенок живет в системе «я-здесь-сейчас», времени как категории для него пока не существует. Поэтому первые случаи употребления этих наречий имеют очень обобщенную, широкую сферу референции. К возрасту 1.10–2.00, как отмечает Б. Вимер [1992], появляется первое временно́е противопоставление: настоящее/не настоящее. К этому моменту и относится, по нашим наблюдениям, появление первой оппозиции — *сегодня* и *завтра*.

Нами отмечен интересный факт, ярко иллюстрирующий особенности детского восприятия времени. Это явление можно назвать феноменом «удвоения». Оно отмечается практически у всех информантов. Речь идет о замене наречия *утром* наречием *вчера* и, соответственно, наречия *вечером* — наречием *завтра*. Этот факт объясняется тем, что началом нового дня для ребенка является момент, когда он просыпается. Поэтому для маленьких детей один «взрослый» день как бы складывается из двух «детских», границей между которыми служит дневной сон. Соответственно, то, что происходило до дневного сна, для ребенка маркируется наречием *вчера*, а то, что будет после сна, — наречием *завтра*:

Аня С. (02.07.24) **Втеля (вчера) я бегала по долоске и лазбила свои лутьки! — рассказала Аня бабушке после дневного сна о событии, которое произошло утром*;

Лиза С. (03.00.26) Перед дневным сном просит зашить дырку на кукольном платье. Но мама говорит, что уже пора спать. Лиза: *Ну, *завтра, когда проснешься, зашьешь?*.

5 Классификация темпоральных маркеров

Лексические средства темпорального маркирования. Лексические средства темпорального маркирования можно разделить на следующие группы.

1. Слова, имеющие лексическое значение времени:
   - дни недели: *понедельник, пятница, суббота, воскресенье, выходной;*
   - месяцы: *июнь, июль, сентябрь, ноябрь, декабрь, январь, март, май;*
   - части суток: *утро, день, вечер, ночь;*
   - времена года: *зима, весна, лето, осень,* а также *зимой, весной, летом, осенью;*

- временные единицы: *секунда, минуточка, полчаса, час, день, неделя, месяц, год;*
- определенные отрезки времени: *сто лет;*
- неопределенные отрезки времени: *время, пора*.

2. Слова, получающие собственно темпоральное значение в переносном (метонимическом) употреблении:
   - трапезы: *завтрак, обед, полдник, ужин, еда;*
   - праздники: *Пасха, Рождество, Новый год, день рождения, *первый май, восьмое марта;*
   - мероприятия (формы социальной организации времяпрепровождения): *занятие*, **спание, *гуляние*.

Проанализировав отдельно состав каждой группы, мы пришли к выводу, что в речи детей присутствуют преимущественно темпоральные маркеры, описывающие ситуацию, участниками которой явились сами дети. При этом доминируют лексические показатели времени, которые дети могли почерпнуть из инпута. Отсутствие в той или иной тематической группе других существующих в нормативном языке элементов объясняется прагматической и эмоциональной значимостью тех или иных маркеров для ребенка. Так, например, в группе «дни недели» дети отмечают только *понедельник, пятницу, субботу, воскресенье,* а также собирательную лексему *выходной*. Объясняется это важностью для ребенка именно этих дней недели: с понедельника начинается рабочая неделя, нужно опять идти в детский сад; пятница — последний день в детском саду перед выходными, суббота и воскресенье — любимые детьми дни отдыха. Остальные же дни недели — вторник, среда, четверг — остаются эмоционально нейтральными, поэтому и названия их появляются в детской речи гораздо позже вышеуказанных. По этой же причине дети хорошо знают названия некоторых праздников, отмечаемых в семье.

Подобная ситуация складывается и с другими тематическими группами.

Дети хорошо знают и практически верно употребляют лексемы группы «времена года». Это объясняется наличием ясно наблюдаемых и четко дифференцируемых фенологических признаков того или иного времени года и направленным обучением со стороны взрослых, стремящихся обратить внимание детей на эти отличительные черты наблюдаемых явлений. Зимой холодно, птицы улетели, выпал снег; весной снег тает, появляются первые листочки на деревьях; летом жарко, это пора цветения; осенью желтеют листья, поспевают овощи и фрукты и пр.

Кроме того, употребление этих темпоральных маркеров облегчается тем, что они обозначают достаточно продолжительные периоды времени, которые в понимании детей не имеют точной даты начала и конца.

Группа «эпизоды распорядка дня» весьма многочисленна, в принципе даже безгранична. Фрагментом режима может стать любое занятие ребенка или взрослого в течение дня: **телевизор* (время просмотра передачи), **играние, купание, *читание* и т.п.: «*После телевизора ты мне почитаешь?*»

Если анализировать темпоральные маркеры по основному лексическому значению, то можно разделить их на собственно темпоральные и событийные. Так, к собственно темпоральным мы относим следующие существительные, отмеченные в нашем материале (указаны в алфавитном порядке): *весна, вечер, воскресенье, время, выходной, год, день, завтрак, зима, июнь, июль, лето, месяц, ночь, обед, осень, Пасха, полдник, пятница, Рождество, ужин*. К событийным можно отнести следующие существительные: **спание, *спаньё, *неспание* (т.е. время бодрствования), **зубы* (т. е. время чистки зубов), *улица* (т. е. время перед прогулкой), *гуляние, мытьё, обед, ужин, завтрак, яблоко* (т.е. полдник, во время которого было съедено яблоко), **читание, *одевание, боление** (т.е. время болезни) и т.п. Перечень именно этих, событийных, темпорально маркированных, существительных принципиально не ограничен.

Лиза С. (03.11.30)
В.: *Лиз, иди, я тебе яблоко потерла!*
Р.: *Мам, а можно я после *яблока посмотрю твои драгоценности?*

Основываясь на этом примере, можно предположить, что практически любое слово может использоваться в качестве темпорального маркера, если говорящий при этом вкладывает в употребление именно такой смысл. В данном случае в Лизиной интерпретации *яблоко* стало синонимом слова *полдник*.

Сами по себе событийные существительные, выполняющие функции темпоральных маркеров, являются богатым полем для исследователя. Это группа отглагольных (в большинстве своем) существительных, которые представляют собой свернутые пропозиции:

*спать — *спание, *спаньё;*
*не спать — *неспание;*
гулять — гуляние;
мыть, мыться — мытьё;

*читать — *читание;*
*одевать, одеваться — *одевание;*
*болеть — *боление.*

Некоторые из перечисленных отглагольных существительных присутствуют в нормативном языке. В отличие от них, слова, отмеченные звездочками, относятся к разряду детских словообразовательных окказионализмов, образованных по продуктивным моделям. Дети уловили одну из языковых стратегий и успешно ей следуют, создавая новые слова. При этом не исключено, что некоторые из вышеперечисленных «правильных» форм они не заимствовали из инпута, а также могли построить самостоятельно.

Лиза С. (03.10.01) *Просит разрешить ей спать в большой комнате на кресле-кровати. Мама посылает ее чистить зубы. Лиза: «А после *зуб я буду на кресле спать!»*

Событийное существительное «**зубы*» можно развернуть: «*время чистки зубов*». Из вышеизложенного ясно, что у детей, как и у взрослых носителей языка, есть стремление к экономии языковых средств и к свертыванию пропозиций.

Существенно, что при употреблении названных лексем актуализируется сема цикличности, т.е. указанные единицы обозначают ситуации, повторяющиеся в жизни ребенка с некоторой периодичностью. Так, ежедневно последовательно наступают утро, вечер, ночь. При соблюдении режима приблизительно стабильным является время приема пищи — завтрака, обеда, полдника, ужина. С большим или меньшим разнообразием повторяются и другие эпизоды распорядка дня: сон, игры, прогулки, просмотр телевизора, рисование, лепка, чтение и пр. Следуют друг за другом дни недели, будни чередуются с выходными, происходит смена времен года и т.п. Эта цикличность дает ребенку возможность соотносить повторяющиеся события между собой (после сна наступает время завтрака, после завтрака можно играть, потом идти на прогулку, затем обедать, спать). И, может быть, именно поэтому темпоральные существительные, обозначающие регулярно повторяемые действия, легче осваиваются, чем обозначения отвлеченных, нерегулярных, случайных событий (даты, астрономическое время и пр.). Об этом явлении писала Е.С.Яковлева [1994б], отмечая характерное для наивной картины мира видение времени как цикличного, а не линейного.

5.1 Лексико-грамматические средства темпорального маркирования

Наречия. Наречия составляют основной корпус темпоральных маркеров в речи детей раннего возраста. К. Смит, сравнивая данные по усвоению английского и китайского языков, пришла к выводу о том, что дети могут продуцировать темпоральные наречия только после того, как научатся употреблять другие наречия (прежде всего — локативные). Это наблюдение подтверждается и нашим материалом.

Подробно проанализировав дневниковые записи, мы выявили, что схема появления темпоральных наречий в речи разных детей приблизительно одна и та же. У всех информантов первые наречия отмечаются приблизительно в одном и том же возрасте: 1.07–1.10. Интересно, что первые наречия у многих детей совпадали: *скорей, сейчас, теперь*.

Наиболее частотными темпоральными наречиями (появляющимися на ранней стадии онтогенеза временных отношений) по нашим данным являются *вчера, сегодня, завтра, сейчас, сначала, потом*. Все они, кроме последней пары, являются дейктичными, пара же *сначала/потом* отражает таксисные отношения и отношения временного порядка.

К сожалению, в рамках данной работы не представляется возможным проследить становление в детской речи всех темпоральных наречий (по данным И.М.Богуславского [1996]), их в русском языке около пятисот). Поэтому ограничимся анализом наиболее частотных и показательных в плане когнитивной обусловленности наречий: *вчера–сегодня–завтра* и *сейчас-теперь*.

Первыми появляются наречия *вчера, сегодня*, чуть позже — *завтра*. Уже к четвертому году жизни в речи детей присутствует триада темпоральных наречий *вчера–сегодня–завтра*. Анализируя дневниковые записи, можно выявить, что сфера референции «детских» лексем отличается от «взрослой».

На втором месте по частоте употребления находятся наречия *теперь* и *сейчас*. С их помощью ребенок осуществляет планирующую функцию речи:

Дима С. (02.07.00) Взял молоток и пошел ремонтировать свой пистолет: *Сясь (сейчас) я буду пистолет забивать*.

Аня С. (02.03.14) Моет посуду: *Тепель блюдитьку* — и берет из раковины блюдечко. *Тепель повалёску* (поварешку).

Дети планируют свою деятельность на ближайшее будущее, но пока это планирование, осуществляемое при помощи речи, еще не интериоризовалось.

Высокую частоту использования детьми наречий *теперь* и *сейчас* можно объяснить, проанализировав их семантику и семный состав. Эти темпоральные наречия относятся к наиболее универсальным, временные границы обозначаемых ими ситуаций очерчены нечетко. Наречие *сейчас*, у которого фиксируются четыре значения [Ожегов 1961], может относиться и к прошедшему, и к настоящему, и к будущему времени. В значении этой единицы не задана облигаторность направленности временного вектора между временем совершения события и моментом речи. При этом нечетко лимитирована длительность обозначаемого временного отрезка, не задана величина интервала между временем совершения события и моментом речи. Дети интуитивно стремятся использовать темпоральные маркеры с наименьшим количеством темпоральных сем.

Частицы. Темпоральные частицы *уже* и *еще* отмечаются в речи детей очень рано и сразу же становятся очень частотными. Следует также отметить тот важный факт, что и в инпуте эти частицы появляются регулярно — в речи матерей они встречаются постоянно, являясь своего рода маркерами, отмечающими причинно-следственные и временные связи событий. Частица *уже* входит в пятерку самых первых и самых частотных слов. Первые случаи употребления *уже* отмечаются в 1.07–1.09, *еще* — несколько позже и несколько реже. В речи 2–3-хлетних детей встречаются все оттенки значения темпоральных лексем *еще* и *уже* (в соответствии со словарем служебных слов [Стародумова 2001]), что дает повод считать эти лексемы важным средством передачи темпоральной семантики на данном этапе когнитивного и психического развития детей. Дети имеют все когнитивные предпосылки к верному и уместному использованию этих лексем. И тем не менее весьма интересен факт взаимозаменяемости в речи всех детей *еще* и *уже*:

Лиза С. (02.08.17)
Р.: *Мама, понеси меня на ручках!*
В.: *Не могу, Лизонька, ты же большая, тяжелая!*
Р.: *Нет, я еще не большая, я *уже маленькая!*
Лиза С. (02.08.19)
В.: *Спать уже пора!*
Р.: *Спать не *уже пора!*
Варя П. (02.01) мама ушла из комнаты, сказав, что ей надо помочь дяде и папе. Вернулась через полчаса. *Ты *еще помогла дяде и папе?*
Лиза Е. (02.09.06) *Ванечка спит. Ванечка *уже не пришел (=еще).*

Если не принимать во внимание факт взаимозаменяемости *еще* и *уже* и рассматривать эти частицы как единый тематический комплекс, то отсутствие ошибок при определении сферы референции этой пары дает повод полагать, что употребление данных темпоральных лексем практически полностью осваивается детьми еще в дошкольном возрасте. Кроме того, частотность этих лексем позволяет сделать вывод о том, что эта пара является важным темпоральным маркером в речи детей-дошкольников, при помощи которого они могут выразить свое понимание причинно-следственных и временных связей явлений окружающего мира, дать собственную оценку событий.

Со временем происходит дальнейшее усложнение семантики используемых детьми темпоральных наречий и частиц. К пяти годам дети в основном осваивают характерные для «взрослой» речи темпоральные маркеры. Они в состоянии, подбирая нужные единицы, выразить свою мысль о длительности, повторяемости действий и событий, соотнесении событий друг с другом на временной оси (предшествование, одновременность, следование), о временной локализации какого-либо события.

Предложно-падежные конструкции. Для выражения временных отношений дети также широко используют предложно-падежные конструкции (в дальнейшем — ППК).

ППК появляются в речи детей достаточно рано, приблизительно через 2–4 мес. после возникновения темпорального маркирования. На некоторое время, приблизительно на полгода, появившиеся ППК как бы «замораживаются» — существительные, входящие в их состав, не изменяются, употребляются в одинаковых ситуациях, в этот период не появляется новых ППК. Затем речь ребенка начинает обогащаться новыми ППК, уже самостоятельно сконструированными. Иногда они строятся по шаблону: остается предлог и падежная форма, но сами лексемы меняются, при этом может не учитываться тип склонения существительного, возможные изменения в основе и т.п.

Если проанализировать возрастную динамику употребления ППК, то можно заметить явление, называемое исследователями детской речи U-shaped development: в возрасте до 2-х лет ППК мало, но они, в большинстве своем, правильны. В возрасте 2–3.06 лет наблюдается наибольшее количество ошибок в употреблении ППК: неправильный выбор предлога или его отсутствие (**десять часов я проснулась; я помыла руки *под едой*), неверный выбор согласованной по числу формы имени (*два *часов*), ошибка в употреблении падежной формы (**прошлый год мы съели арбуз; надо принести елку и поставить для *зимыто*). После трех с половиной лет количество ошибок становится

минимальным. Приведем некоторые примеры детских ошибок в конструировании ППК:

Женя Г. (03.05.02) **На июне бывает холодно?*
Варя П. (01.11) *Я помыла руки *под едой (вместо «перед»).*
Лиза С. (03.03.11)
Р.: *Я хочу йогурт! Хочу, чтобы папа мне купил йогурт!*
В.: *У папы нет денег. Будут деньги — купит.*
Р.: *Завтра купит.*
В.: *Нет, не завтра.*
Р.: *Ну, *на недельку купит (На неделе? Через неделю?)*

Таким образом, ППК занимают большое место в наборе средств выражения темпоральности детей дошкольного возраста. В их речи представлены все падежи, разнообразие предлогов, несомненным является факт самостоятельного конструирования новых выражений по шаблону. Посредством ППК дети могут понимать и передавать различные оттенки значений.

5.2 Синтаксические средства темпорального маркирования

Синтаксические средства темпорального маркирования ситуации частотны в речи детей. Далее мы попытаемся объяснить причины регулярного использования синтаксических конструкций для выражения идеи времени.

В результате анализа выявленных синтаксических средств передачи темпоральной семантики мы выделили следующие группы:

- сложноподчиненные предложения с придаточным времени и союзом «*когда*»;
- сложноподчиненные предложения с придаточным времени и двухместной союзной скрепой *как... так* и их функциональные аналоги;
- сложносочиненные предложения (типа *сначала... потом*).

Далее мы проанализируем случаи использования детьми этих средств темпорального маркирования.

Сложноподчиненные предложения с придаточным времени и союзом *когда*. В исследованиях детской речи часто задается вопрос: как соотносятся когнитивная простота/сложность понимания с лингвистической простотой/сложностью выражения. Выбирает ребенок более простые языковые средства выражения или же главным ориентиром для него является когнитивная простота, для экспликации которой могут использоваться даже сложные синтаксические средства?

В ходе исследования был обнаружен интереснейший факт, названный нами «феноменом сложноподчиненных предложений». Кажущаяся парадоксальность этого феномена заключается в том, что двухлетние дети, только начинающие осваивать многословные высказывания, используют сложноподчиненные конструкции с союзными элементами *когда... тогда, сейчас... потом, теперь... потом, сейчас... теперь*. Таким способом ребенок, не имея иных средств выражения для временных ориентиров, делает точкой отсчета другое событие: «*Когда покушаем, пойдем гулять*», «*Как поспим, тогда ты мне дашь банан*» и т. п. Использование детьми сложноподчиненных конструкций для темпорального маркирования событий связано с тем, что ребенку, еще не умеющему пользоваться общепринятой мерой времени (*часы, минуты* и пр.), легче выразить свою мысль о временной локализации одного события, ориентируясь на другое. Ребенку легче сопоставить две пропозиции, чем дать отвлеченный и объективный временной ориентир:

Лиза С. (03.01.00) Красит губы игрушечной помадой и рассуждает: *Ты когда уходишь, тогда губки красила. Я когда-то видела, когда с папой была, как ты сначала губки своей помадой мазала вот так* (показывает), *а потом зубки мазала.*

Лиза сопоставила две пропозиции: уход мамы и пользование губной помадой. Для уточнения времени, о котором говорит Лиза, она добавила третью пропозицию — присутствие папы.

Наиболее частотной по нашим наблюдениям является конструкция с союзным элементом *когда... тогда*. Причем элемент *тогда* часто находится в нулевой экспозиции, но встречается также и нулевая экспозиция элемента *когда*, т. е. наблюдается явление эллипсиса, экономии языковых средств, что вполне соответствует языковой норме:

Лиза С. (03.00.21) *Мама, когда зима настанет, дождик будет капать, мы будем *без курток ходить* — нулевая экспозиция *тогда*.

Женя Г. (03.04.11) *Всё гладил кота, и вдруг говорит:* «*Вот бы из него шубку сделать. Когда он *поспеет, мы сделаем из него шубку*» — нулевая экспозиция *тогда*.

Женя Г. (03.05.11) *Пристает ко мне:* «*Пап, ты мне рассказывай. Ты мне расскажешь, тогда я от тебя отстану*» — нулевая экспозиция *когда*.

Замечено, что в большинстве случаев конструкция с союзным элементом *когда... тогда* описывает события прошлого,

т.е. ребенок апеллирует к воспоминаниям собеседника, обозначая ситуацию через пропозиции, а также ставит своего рода вехи, которые становятся опорой для припоминания. Но встречаются также и другие случаи употребления этой синтаксической конструкции. Она может относиться и к настоящему, и к будущему времени:

Женя Г. (03.05.06) *Когда я с мамой одеваюсь, я не плачу; и когда с бабушкой одеваюсь, не плачу. А когда мама и бабушка одевают, тогда плачу.*

Женя Г. (03.01.27) *Идет в лесу по колее дороги: «Когда *поставют здесь рельсы, тогда будут паровозы ходить».*

Женя Г. (03.00.08) *Взял кочергу и говорит: «Я буду землю *роить (=рыть). Я буду сейчас на дворе соскребать, потом принесу *чергу (=кочергу), когда приду домой».*

Сложноподчиненные предложения с придаточным времени и двухместной союзной скрепой *как... так*. Эти предложения часто встречаются в речи более старших детей, но они отмечены и в речи 2–3-хлетних:

Лиза С. (02.11.23) *Мама, давай, как придем домой, так сразу будем играть в цветной мешочек.*

Лиза С. (03.01.01) *Я как пойду в школу, возьму с собой лопату.*

Эти конструкции употребляются в тех же случаях, что и конструкции с элементом *когда... тогда*, часто их фрагменты взаимозаменяются: *когда... так, как... тогда*, также встречаются случаи нулевой экспозиции одной из частей.

Сложносочиненные предложения. Менее частотными, но все же характерными для детской речи, являются сложносочиненные конструкции *сейчас... потом, теперь... потом, сейчас... теперь*.

Женя Г. (02.11.15) *Сидит один и вдруг обращается к Вере: «Мам, сначала на машине, потом на лошадке?» Очевидно, воображает свою любимую поездку в Сивинь.*

Так же, как и в конструкции с *когда... тогда*, в этих конструкциях возможна нулевая экспозиция одного из членов:

Женя Г. (03.03.17) *Нашел туловище от оловянной кошки: «Был киска, и теперь от него один живот»* — нулевая экспозиция элемента *сначала*.

В отличие от конструкции *когда... тогда*, пары *сейчас... потом* и *сначала... теперь* более дейктичны, их нельзя употреблять с той же степенью свободы. Невозможно перемещение *сейчас... потом* в прошедшее время, как и *сначала... теперь*. Конструкция же *сначала... потом* более свободна в этом отношении.

Лиза С. (03.02.14) *Мама спрашивает, какого цвета собака бабушки:* «*Сначала был серым, а потом бабушка его постригла, и он стал *жёлтиком, только ушки серенькие*».

Можно утверждать, что на ранних этапах освоения временных отношений дети чаще пользуются сложными синтаксическими конструкциями, нежели специализированными лексическими и лексико-грамматическими маркерами. Это обусловлено тем, что при достаточной синтаксической сложности эти высказывания более просты в понятийном, мыслительном плане.

ГЛАВА IV

Усвоение детьми объективной (неэпистемической) модальности в русском языке*

Е.А.Офицерова

1 Введение

Настоящая глава посвящена усвоению детьми модальных значений возможности и необходимости в модальных ситуациях способности/неспособности (умения/неумения), попытки, запрета и неизбежности. Рассматриваемые значения относятся к той области, которая в традиционной грамматике называется объективной модальностью (см. [Панфилов 1977; Бондаренко 1979; РГ 1980] и др.) и противопоставляется эпистемической модальности в ряде исследований (см. [Зеленщиков 1997; Лайонз 2003; Westney 1995] и др.). Выбор именно этого круга значений для подробного описания продиктован значимостью их для ребенка раннего и младшего дошкольного возраста. Ребенку часто приходится оценивать свои возможности и соизмерять свои желания с возможностями недеонтического и деонтического характера.

* Исследование осуществлено при содействии Фонда Президента РФ на поддержку ведущих научных школ, грант НШ-6124.2006.6 («Петербургская школа функциональной грамматики»).

Исследование выполнено на материале речи десяти русскоязычных детей[1] в возрасте до 3,5 (3.06[2]) — 4,5 (4.06) лет; четверо из них были нашими основными информантами (Витя О.[3], Лиза Е., Аня С., Ваня Я.); при необходимости мы приводим примеры детской речи, относящиеся к последующим возрастным периодам (до 5-ти для Вити О. и до 8-ми лет для Жени Г. — по данным дневниковых записей).

2 Средства выражения значений возможности и необходимости в русском языке: центр и периферия

Рассматриваемые нами значения возможности и необходимости, относящиеся к полю объективной (неэпистемической) модальности, получают выражение в речи взрослых обычно с помощью средств, круг которых можно выделить, опираясь на лингвистическую традицию и на материалы, содержащиеся в толковых словарях и словарях синонимов русского языка. Прежде всего, это лексические и лексико-грамматические средства, к которым относятся в первую очередь модальные лексемы (см. [Цейтлин 1990] и др.), или модальные модификаторы (см. [Адамец 1968; Беляева 1990а] и др.). Среди них доминанту поля возможности составляет модальный глагол *мочь* (и его отрицательный коррелят *не мочь*, а также их видовые корреляты: *смочь/не смочь*) [Беляева 1990а]; доминантой поля необходимости в русском языке является модальная лексема *должен* [Цейтлин 1990]. Кроме того, к центральным средствам выражения значений возможности и необходимости относятся модальные предикативы *можно* и *нельзя* — как наиболее регулярно употребляющиеся и специализированные средства поля возможности [Беляева 1990а: 141], модальный предикатив *надо* — как наиболее часто использующееся средство выражения необходимости. Личные формы глагола *мочь* и предикатив *можно* некоторые исследователи предлагают рассматривать в качестве вариантов [Небыкова 1973], поскольку эти формы находятся в отношениях дополнительной дистрибуции; то

[1] Нами использовались материалы дневников и расшифрованных аудио- и видеозаписей речи детей из Фонда данных детской речи РГПУ им. А.И.Герцена, а также дневниковые записи А.Н.Гвоздева.

[2] Здесь и далее цифрами обозначен возраст ребенка: первая цифра (перед точкой) означает количество лет, вторая (после точки) — количество месяцев, третья (после второй точки) — количество дней.

[3] Дневниковые записи данных о речевом развитии Вити О., а также аудио- и видеозаписи его диалогов со взрослыми были произведены нами; ввод в компьютер и кодирование в системе CHILDES осуществлялись М.И.Аккузиной, которой мы хотим выразить свою благодарность.

же касается и форм *должен* и *надо/нужно*. Модальные лексемы (модификаторы) *мочь, можно, нельзя, должен, надо* и *нужно*, являющиеся центральными средствами выражения значений возможности и необходимости в русском языке, образуют многозначные синтаксические модели в сочетании с инфинитивом; однозначными синтаксическими моделями с модальными значениями возможности и необходимости являются следующие: образующиеся при сочетании других модальных лексем и зависимого инфинитива; независимый инфинитив; обобщенный глагол СВ в форме 2 л. ед. ч.; форма краткого страдательного причастия настоящего времени СВ на -м- [Небыкова 1973]. Среди лексем, входящих в сочетании с инфинитивом в состав однозначных синтаксических моделей, выделяются следующие (составляющие периферию средств выражения модальности возможности и необходимости): *не в силах*, *бессилен*, *не под силу*, *невмоготу,* личные формы глагола *затрудняться* — средства выражения алетической возможности; *не вправе* — средство выражения деонтической возможности; *обязан* — средство выражения алетической и деонтической необходимости — и его отрицательные корреляты: *не обязан* — средство выражения алетической необходимости, *обязан не* — средство выражения деонтической необходимости; *требуется*, *сто́ит* (и их отрицательные корреляты *не требуется*, *не сто́ит*), *необходимо*, *надобно* — средства выражения алетической необходимости; *следует*, *до́лжно*, *положено*, *полагается* (и их отрицательные корреляты *не следует*, *не до́лжно*, *не положено*, *не полагается*), *надлежит* — средства выражения деонтической необходимости; *остается*, *приходится*, *суждено* (и их отрицательные корреляты *не остается*, *не приходится*, *не суждено*), *предстоит*, *доведется*, *досталось*, *выпадает* — средства выражения неизбежности (круг лексем выделен С. И. Небыковой в результате анализа языка художественной литературы, современной на момент написания статьи). К приведенному списку можно добавить выделяемые в других работах модальные лексемы. Так, выражают значение необходимости сочетающиеся с инфинитивом модальные лексические единицы: *вынужден*, *принужден*, *пора*, *не мешает*, устойчивые обороты *имеет смысл*, *есть необходимость*. Способность большинства модальных лексем сочетаться с инфинитивом является их характерной особенностью [Цейтлин 1990: 149]. Однако не все модальные лексемы обладают ею: к модальным лексемам также относят не сочетающиеся с инфинитивом существительные *долг*, *обязанность*, а также прилагательные *нужен, необходим* [Цейтлин 1990: 147]. Е. И. Беляева к «модальным мо-

дификаторам» (единицам, которые можно считать разновидностью модальных лексем) относит только те лексические единицы, входящие в состав предиката модальных конструкций, которые объединяет, помимо общности выражаемого значения, тождество синтаксической функции и модели дистрибуции [Беляева 1990а: 127]. Таким образом, сами существительные типа *возможность* (или *долг*, *обязанность*) и прилагательные типа *способен* (или *нужен, необходим*) не относятся к разряду модальных модификаторов (хотя их можно квалифицировать как модальные лексемы), но глагольно-именные сочетания, включающие данные слова, являются модальными модификаторами. Значение возможности выражают следующие модальные модификаторы: *иметь возможность*, *иметь право*, *быть в силах*, *быть в состоянии*, *быть способным*, а также глагол *уметь* (со своими коррелятами по виду и отрицанию: *уметь/не уметь*, *суметь/не суметь*).

3 Употребление детьми центральных и периферийных средств выражения значений возможности и необходимости

Мы можем отметить, что в детской речи на ранних этапах складывается тенденция к употреблению прежде всего тех средств русского языка, которые являются в нем многозначными и относятся к центру поля средств выражения модальных значений возможности и необходимости; лексемы, входящие в состав немногозначных синтаксических конструкций, служащих для выражения модальных значений возможности и необходимости, появляются в речи детей значительно позже. В речи пятерых наших информантов (Вити О., Лизы Е., Ани С., Вани Я., Жени Г.) отсутствовали употребления следующих из перечисленных лексем: *не в силах*, *бессилен* (а также формы женского рода *бессильна* и множественного числа *бессильны*), *затрудняться*, *невмоготу*; *не вправе*; *обязан* (включая выделяемые в работах исследователей модальности отрицательные корреляты, а также формы женского рода и множественного числа: *не обязан/обязан не*; *обязана/не обязана/обязана не*; *обязаны/не обязаны/обязаны не*); *требуется, сто́ит* (не было отмечено и случаев употребления их отрицательных коррелятов *не требуется*, *не сто́ит*); *следует*, *до́лжно*, *полагается, надлежит* (также не было зафиксировано случаев употребления форм с отрицанием *не следует, не до́лжно, не полагается, не надлежит*); *остается*, *предстоит*, *суждено*, *доведется*, *досталось*, *выпадает* (и их отрицательных коррелятов); для Ва-

ни Я. учитывался возрастной период до 4.05, для Вити О. — до 5.01, для Жени Г. — до 8.08 (данные Лизы Е. и Ани С. были проанализированы в рамках периодов до 3.03 и 3.06 соответственно). При этом в речи Ани С. на ранних этапах (в возрасте 2.01.13) имелось альтернативное средство для передачи значения, сходного с выражаемым с помощью сочетания *не в силах*: *трудно*. Модальный маркер, по которому мы классифицируем данное средство как выражающее значение этого типа, содержится в комментарии матери: «Когда Ане что-нибудь *не по силам*, она говорит: *трудно*» (выделено нами — Е. О.). Следует отметить также наличие у Жени Г. и Вити О. альтернативных средств выражения значений, передаваемых в языке взрослых с помощью лексемы *сто́ит* (и отрицательной формы *не сто́ит*), — судя по комментариям в родительским дневниках.

Рассматриваемые лексемы нередко употребляются родителями, ведущими дневники наблюдений за речевым развитием детей, в комментариях к этим наблюдениям, иногда — при передаче собственной косвенной речи (при этом велика вероятность того, что данная лексическая единица не была употреблена взрослым в речи, обращенной к ребенку, а лишь послужила средством выразительности при составлении текста дневника). Так, в комментариях к речи ребенка в родительских дневниках содержатся лексемы *не в силах* (дневник Вити О.), *затрудняться* (дневник Жени Г.), *требуется* (дневники Лизы Е. и Вити О.), *необходимо* (дневник Вити О.), *следует* (дневник Жени Г.), *до́лжно* (дневник Вити О.), *положено* (дневник Вити О.), *остается* (дневник Жени Г.), *предстоящий* (дневники Жени Г. и Вити О.; самой лексемы *предстоит* нам не встретилось), *придется* в форме прошедшего времени *пришлось* (дневники Жени Г. и Лизы Е.).

Данное обстоятельство свидетельствует о том, что в лексиконе родителей присутствуют данные единицы, однако факты отсутствия употреблений взрослыми этих же единиц в речи, обращенной к ребенку, могут быть истолкованы как сознательное либо подсознательное избегание использования потенциально сложных для ребенка единиц. По нашему предположению, на начальном этапе данные единицы представляют для ребенка сложность не только на артикуляторном, но и на семантическом уровне.

Использование некоторых из приведенных лексем зафиксировано и в инпуте — как в дневниковых записях диалогов с детьми, так и в расшифровках аудио- и видеозаписей: *придется* (инпут Лизы Е. и Вани Я. в материалах расшифровок, инпут Вити О. в материалах дневника) и форма прошедшего времени

пришлось (инпут Ани С. и Вити О. в материалах расшифровок), а также форма *пришлось бы* (инпут Вани Я. в материалах расшифровок); *приходится* (инпут Вани Я. и Вити О. в материалах расшифровок; при этом в инпуте Вани Я. бабушкой повторяется лексема, употребленная самим Ваней); *не сто́ит* (инпут Ани С. в материалах расшифровок) и *сто́ит* (инпут Вити О. в материалах расшифровок). Наибольшей частоты употреблений в речи взрослых, обращенной к детям, достигает форма *придется* совместно со своим видовым коррелятом *приходится* и формой прошедшего времени *пришлось*.

Мы можем отметить, что в речи, обращенной к детям, взрослые избегают употребления большинства из тех средств выражения модальности, которые можно охарактеризовать как периферийные и однозначные. Однако некоторые из этих средств не являются частотными и в обычной разговорной речи (не обращенной к детям); таким образом, периферийность этих средств во многом определяется сферами их употребления, их стилистической маркированностью.

Из всех лексем, которые С.И.Небыкова выделяет как входящие в состав однозначных синтаксических конструкций, только одна словоформа встретилась нам в речи нескольких детей: *придется* (Женя Г. — 2.10.04, 5.10.09; Ваня Я. — 4.05.06, Витя О. — 32 употребления в материалах расшифровок, охватывающих период от 2.01 до 3.10; 7 употреблений по данным дневника, рассматриваемый период — до 5.01, «пик» частотности отмечен в 3.04). При этом данные Вити О., в речи которого мы находим наибольшее число употреблений словоформы *придется*, составляют исключение из общей тенденции. Любопытно, что в речи Вани Я. форма *приходится* появляется раньше, чем форма *придется* появилась в зафиксированных данных инпута и речевой продукции самого Вани (*приходится* — в 2.10.16, *придется* — в 4.05.06).

В наших материалах отмечаются случаи единичного употребления некоторых лексических единиц, относящихся к однозначным и периферийным средствам выражения модальных значений. Так, лексема *надобно* зафиксирована только в речи Вити О.: Витя вырезáл бабочку и хотел попросить маму помочь ему. Мама в этот момент находилась на кухне, для Вити была вне пределов видимости. Витя позвал маму из гостиной. Р.: *Мам! Мне тебя и* ***надобно****!* В.: *Ну, подойди ко мне*. Р.: *Нет, это ты иди в гостиную!* Интересно, что выражение «мне тебя и надобно» обычно используется, когда говорящий только что увидел того, кто ему нужен, столкнулся с ним. Витя же произносит это, не видя маму, «на авось», пребывая в уверенно-

сти, что она где-то рядом (5.00.19). Появление в лексиконе ребенка слова *надобно* можно также объяснить влиянием «художественных текстов» в широком понимании: не только текстов литературных произведений, читаемых ребенку, но и текстовой ткани мультфильмов и т.п.

Сочетание *не под силу* встретилось нам только в материалах речи Жени Г. (6.06.15), что свидетельствует прежде всего о выходе данной лексической единицы из круга частотных общеупотребительных разговорных единиц. А. Н. Гвоздев пишет в дневнике: «Предлагаю ему собрать разбросанные гвозди. Он: *Мне одному это* ***не под силу***» (выделено нами — Е. О.). В текстах художественных произведений, которые являются частью инпута, получаемого детьми, данная лексическая единица встречается (например, в инпуте Вити О.: *Бедной маме не под силу/Мыть лохматого верзилу* — из стихотворения В. Берестова «Кошкин щенок», которое часто читали ребенку, начиная с 2–2,5 лет), однако в материалах речи наших основных информантов она отсутствует.

Среди лексических единиц, образующих в нормативном языке в сочетании с инфинитивом многозначные конструкции, дети склонны выбирать на начальной стадии модальные лексемы *не надо/надо* и *можно*, а также *нельзя*.

На ранних этапах коммуникативного, речевого и языкового развития модальные значения выражаются нередко совместным использованием языковых и паралингвистических средств; часто смысл детского высказывания в процессе диалога эксплицируется взрослым собеседником ребенка (в качестве которого в наших материалах выступает в основном мать).

В речи ребенка раннего возраста одними из первых появляются следующие модальные лексемы (в широком понимании, т. е. лексические единицы, формально совпадающие: а) с модальными глаголами и предикативами со значением возможности, б) с присловными распространителями, которые обычно в языке взрослых занимают позиции предикатных актантов модальных глаголов и предикативов и употребляются для усиления степени выражения модального значения):

1) со значением возможности: *никак* (Соня Ю., 1.07.17), *сама* (Соня Ю., 1.08.21), *можно*? (запрос о разрешении, Женя Г., 2.00.08), *трудно* (Аня С. 2.01.13), *не может* (Аня С., 2.01.14), *не умеет* (о себе) — *умеет* (о маме) (Соня Ю., 2.01.19), *можно* (в значении разрешения, Соня Ю., 2.02.14), *не сумею* (Женя Г., 2.04.27);

2) со значением необходимости: *надо* (Филипп С., 1.09);

3) со значением отрицательной необходимости: *нельзя* (Рома Ф., 1.05), *не надо* (Филипп С., 1.07).

Особняком стоят лексемы, каждая из которых зафиксирована в столь раннем употреблении только у одного ребенка: *не повесится* (Женя Г., 2.05.18: *Где повесить? Тут* ***не повесится*** — о половинке деревянного шара (на пруте кровати, куда предложил повесить отец, она действительно не держится)); *не учится* (Соня Ю., 2.09.17: Минут десять училась ходить ровно по линии, нарисованной на полу, выворачивая ступни наружу. Успокоилась, когда начались успехи. К тренеру: *У меня* ***не учится***). Общий семантический компонент в значениях этих глаголов: «не получится/не получается». Сама лексема *не получится* и ее видовой коррелят *не получается* появляется в нашем корпусе данных значительно позже. При этом следует отметить, что дети раннего возраста правильно употребляют возвратные глаголы, в том числе и самостоятельно сконструированные (как, например, *достаться* у Лизы Е. — контаминация *достать* и *дотянуться*). Добавим, что и лексема *сам* (нередко в русском языке оказывающаяся синтаксически связанной с возвратным местоимением *себя*) усваивается детьми и входит в употребление довольно рано.

4 Значения возможности/невозможности в модальной ситуации способности/неспособности (умения/неумения) и средства их выражения в детской речи

Модальная ситуация способности, специализированным средством выражения которой является глагол *уметь*, может быть рассмотрена как разновидность ситуации возможности. С позиций функциональной грамматики потенциальная ситуация возможности представляется как ситуация модальной оценки, в которой есть субъект (характеризующий ситуацию с точки зрения ее возможности), объект (некоторая предметная ситуация), основание (обстоятельства, детерминирующие возможность реализации данной ситуации) и средство оценки (в русском языке центр сферы данной модальности составляют модальные лексемы со значением возможности) [Беляева, Цейтлин 1990: 123].

Из всего потенциала значений глаголов *мочь/смочь*, являющихся универсальным средством выражения возможности, в глаголе *уметь* и его видовом корреляте *суметь* реализуются следующие общие для этих двух пар глаголов значения: «быть (оказаться) в состоянии делать (сделать) что-л.» [Оже-

гов, Шведова 1996; МАС], «быть способным, уметь что-л. делать» [МАС]. В предложенной С.Н.Цейтлин классификации потенциальных ситуаций, относимых автором к разряду ситуаций частной каузации, на основании характера каузатора выделяется тип ситуации возможности, в котором возможность выступает как следствие определенного навыка субъекта в совершении действия, результат приобретенного им умения (потенциальная ситуация предстает здесь как обобщение ряда реальных, повторяющихся ситуаций) [Цейтлин 1985: 21]. Е.И.Беляева, чья типология частных ситуаций внутри общей ситуации возможности основана на противопоставлениях по четырем бинарным семантическим признакам, в том числе и по признаку «приобретенный/неприобретенный», предлагает выделять внутреннюю возможность, обусловленную свойствами и способностями субъекта, и внутреннюю возможность, обусловленную навыками и умениями субъекта [Беляева 1990а: 141]. В толковых словарях [Ожегов, Шведова 1996; МАС] также представлены два основных значения глагола *уметь*: 1) обладать навыком, полученными знаниями, быть обученным чему-н. (обладать умением делать что-л. благодаря знаниям или навыку к чему-л.), 2) обладать способностью делать что-н. (обладать какой-л. способностью); во втором значении компонент «приобретенность» не является обязательным. Если исходить из подобного разделения, в рассматриваемую нами сферу должна быть включена не только «внутренняя приобретенная возможность» (обусловленная навыками и умениями субъекта), но частично и та область, которая обозначена как «внутренняя неприобретенная возможность». С позиции взрослого носителя языка в качестве «неприобретенных» выступают и те свойства, которые были приобретены им в детстве, но во взрослом состоянии находятся без видимых изменений. Мы можем принять точку зрения говорящего — ребенка, находящегося на определенном этапе своего развития, или общающегося с ним взрослого — и с этой позиции рассматривать определенные возможности (и умения) как приобретенные и неприобретенные.

Первые случаи употребления глагола *уметь* зафиксированы у детей в возрасте 2.02–2.06 (так, например, у Вани Я. — в 2.02; у Жени Г. — в 2.04; у Вити О. — в 2.06).

На момент вхождения этого модального оператора в активный лексикон дети находились на разных этапах своего речевого развития. Так, если для Вани Я. этот этап можно охарактеризовать, пользуясь терминологией Н.В.Гагариной, как «период активного формопроизводства», характерные черты которого — широкомасштабное усвоение глагольной лексики и усложнение

компонентной структуры глагольных предложений, «до появления ранее не реализованных категорий (первого и второго лица мн. числа), всех форм «малой парадигмы» глагола, свободного овладения абстрактными морфологическими операциями» [Гагарина 2001: 269], то у Жени Г. и Вити О. появление этого глагола произошло в более поздний период. До появления глагола *уметь* в активном словаре Витя О. (по данным дневника) заменял в ответной реплике глагол *уметь* на *мочь*: В.: *Ты у меня уже такой натренированный, умеешь далеко прыгать?* Р.: *Большой Витюша, может прыгать* (2.05.12).

В речи Жени Г. и Вити О. обозначение ситуации неспособности (с помощью сочетания глагола *уметь* с отрицательной частицей *не*) появляется раньше обозначения ситуации способности.

Таким было первое употребление у Жени Г. (не глагол НСВ *уметь*, как у остальных информантов, а глагол СВ *суметь* с отрицательной частицей). Просит отца: Р.: *Сам открой комод*. В.: *А ты?* Р.: *Ни сумею* (2.04.27); субъект модальности совпадает с субъектом действия). Форма *не умею* появилась в речи Жени Г. раньше, чем *умею*, и с отрицанием зафиксировано больше случаев в начальный период усвоения лексемы.

Витя О. в возрасте 2.07 активно употреблял глагол «уметь» с отрицательной частицей — *не умею* (в большинстве случаев — когда хотел сказать, что не умеет делать что-то так же хорошо, как и взрослые; в то же время встречались примеры ненормативного употребления типа *не умею спать* — для передачи нежелания спать; 2.07.22).

Ваня Я. впервые употребил глагол *уметь* для выражения способности собеседника: *умею* вместо *умеешь* (2 случая употребления 1 л. ед.ч. вместо 2 л. ед.ч. (А); 1 случай употребления 2 л. ед.ч. вместо 1 л. ед.ч. (Б) — формальная подмена субъекта предметной ситуации; 2.02.17):

(А) В. (бабушка): *Ваня, я уже не могу рисовать, я не умею*. Р.: *Умею да*. В.: *Надо сказать: умеешь*. Р.: *Умеешь*.

(Б) В. (бабушка): *Сам, сам рисуй. Ты умеешь рисовать*. Р.: *Умею/умеет* [*умеи*] *баба*. В.: *Нет, ты умеешь тоже*. Р.: *Нет*. В.: *Ты умеешь*. Р.: *Умеешь нет*. В.: *Умеешь, умеешь*. Р.: *Нет*. В.: *Это я не умею*. Р.: *Умею/умеешь* [*умеи*] В.: *Умеешь*. Р.: *Умеешь нет* (=не умеешь).

Первое употребление Ваней Я. нормативной формы 1 л. (с отрицанием: *не умею*) зафиксировано в возрасте 2.05.23:

В. (от имени персонажа-игрушки): *Ванечка, а ты можешь меня нарисовать, кенгуру?* Р.: *Не умею*. В.: *Умеешь*.

Для выражения собственной способности Ваня Я. впервые употребил нормативную форму 1 л. в 2.06.07: Р.: *Я умею колобок*. В.: *Умеешь, да, ты уже делал?*

Мы можем предположить, что отличие в этой области данных Вани Я. от данных других информантов связано с более ранним вхождением глагола *уметь* в активный лексикон ребенка. Выражение неспособности с помощью глагола *уметь* с отрицанием появляется в речи Вани примерно на том же этапе языкового развития, что и у других детей.

Как уже было отмечено, первой зафиксированной формой в дневнике Жени Г. была форма СВ *суметь* (с отрицательным элементом: *не сумею*). Появление формы НСВ отмечено в дневнике впервые в 2.07.05 (в составе вопроса *ты умеешь*?); форма *не умею* (1 л. ед. ч. НСВ с отрицательным элементом) появилась в речи Жени Г. позже. Форма 3 л. ед. ч. глагола *уметь* у Жени Г. впервые появляется в 2.07.18 (субъект модальности не совпадает с субъектом действия; в роли субъекта действия выступает третье лицо): Ложась, снимает ногой валенок и говорит: *Коля-то умеет рукой, а ногой не умеет*. Потом прибавляет: *Папа тоже умеет ногой*; всего зафиксировано 5 случаев употребления глагола в форме 3 л. в рассматриваемый период.

Ваня Я. впервые употребил нормативную форму 1 л. для выражения собственной неспособности в 2.05.23; нормативная форма 2 л. ед.ч. появляется в речи Вани тогда же, когда он употребляет в этой функции форму 1 л. ед.ч. — ребенок исправляется вслед за репликой взрослого, содержащей нормативную форму.

Первое высказывание с субъектом предметной ситуации в 3 лице в речи Вани Я. отмечено в возрасте 2.05.01: *Еще умеют летать бамперы*. В данном примере не наблюдается ясности выбранной глагольной формы: ребенок произносит *умеи* вместо *умеют*, что может быть истолковано либо как неверный выбор самой глагольной формы, либо как фонетическое искажение (в последнем случае такое употребление не должно рассматриваться как ошибка).

Повторное употребление 3 л. в качестве субъекта действия встречается после перерыва — в 2.08.17, когда ребенок уже в состоянии выбрать правильно глагольную форму и относительно четко ее произнести: *Зайчик тоже умеет тапочки надевать*.

Витя О. в возрасте 2.06, говоря о себе, еще пользовался формой 3 л. глагола, поэтому форм *умею/не умею* в период с 2.06

до 2.07 не зафиксировано (о себе в 3-м лице: *не умеет* — 2.06.21; *не умеет Витя сам* — 2.08.09). Первый случай употребления *не умею* в видеозаписи зафиксирован в возрасте 2.09.25 (как и по данным дневника, раньше, чем *умею*). В дневнике (в 2.07) отражено, что форму «не умею» ребенок часто употреблял как бы играя, шутя. При этом ребенком преследуется цель: убедить таким образом маму сделать что-то вместо себя. Отмечается интересная особенность: если предложить Вите начать какое-то хорошо известное ему дело и не соглашаться с ним в том, что он этого не умеет, затем продолжить выполнять это дело совместно, а потом на какое-то время отвлечься от него и заняться чем-то другим, — Витя может спокойно начать выполнять действие, которое раньше совершить «не мог» или «не умел».

Употребление формы 2 л. ед. ч. в дневниковых записях речи Вити О. отмечено в 2.07.25: *Пикивесик... // мама, умеешь так: -сик?...* (пытался воспроизвести текст скороговорки: «Сшит колпак, да не по-колпаковски, отлит колокол, да не по-колоколовски...»). К возрасту 2.08 относится употребление формы 2 л. ед. ч. с отрицанием: *не умеешь*. Эта форма также употреблялась для выражения сомнения в способностях взрослых собеседников и для передачи других смыслов: *Не умеешь ты так глядеть!* — заявляет маме, смотрящей мультфильм из-за его спины (сидит у мамы на коленях). Можно сказать, что форма *не умеешь* здесь употреблена в значении, которым обладает, скорее, форма СВ *не сумеешь*: «не сможешь увидеть то, что на экране», «не сможешь полноценно смотреть мультфильм». (В МАС, содержащем иллюстративный материал в основном из русской классической литературы XIX в., представлено и такое значение глагола «уметь»: быть в состоянии, мочь сделать что-л.: *Походил-походил около воды, убил пару уток, а достать их из воды не умею*.)

В расшифровках видеозаписей речи Вити О. форма 3 л. ед.ч. *умеет* появилась в 2.06.17 и была употреблена в ответной реплике (модальной оценке было подвержено умение игрушечной кошки играть в юлу). Ранее, по данным дневника, он употреблял эту форму применительно к себе, а также — в суждениях о способностях окружающих его взрослых.

На стадии, когда лексема *уметь* еще не содержится в активном лексиконе ребенка, мы можем наблюдать разнообразие родительской тактики в употреблении этого слова в диалоге с ребенком (в основном, пользуясь данными расшифровок аудио- и видеозаписей); дневниковые же записи дают представление о том, какие именно потенциальные ситуации взрослый хотел бы видеть реализуемыми (субъектом модальной оценки в данном

случае выступает взрослый, субъектом предметной ситуации — ребенок).

Родители чаще всего фиксируют в дневниках следующие предметные ситуации:

1) умение/неумение ребенка произносить что-либо («не умеет произносить» (1.09.21); «назвать в этой книжке он умеет почти все» (2.03.28) — А.Н.Гвоздев о Жене; «много говорил, как бы демонстрируя свое умение: хотел показать, какой он молодец, сколько слов знает, что говорить умеет» (1.08.09) — о Вите О.).

2) умение/неумение ребенка участвовать в какой-либо деятельности:

   - игровой, с предметами («он умеет также уложить их [деревянные обрезки] правильно в повозку» (2.00.06) — А.Н.Гвоздев о Жене);
   - игровой, без предметов — ролевой игре и т.п. («он с Верой играет в прятки, он умеет только искать, а сам, едва спрятавшись, тотчас с веселыми криками выскакивает» (2.04.11); «Вера говорит ему: «Прячься сам!», на что он: *Нет, я не могу*. (он, правда, не умеет прятаться)» (2.04.24) — А. Н. Гвоздев о Жене; «сегодня на этих переходах не было скользко, и Витя использовал эту возможность, чтобы испытать свои новые умения. . . » (2.09.09) — о Вите О.);
   - неигровой, с предметами быта («Сейчас он выпросил у меня ключ, и я его поднял, чтобы он мог отпереть замок у дровяника. Он сразу вставил ключ, но отпереть не сумел, хотя и повертывал» (2.00.26) — А. Н. Гвоздев о Жене).

Часто первые заявления ребенка о своих умениях тут же перебиваются его сомнениями в них (ср. данные Жени Г., Вани Я.).

Дети чувствуют себя неуверенно в различных областях потенциального знания и умения, которыми они еще не обладают:

1) владение языком и речью: *Нет, я не умею скалку говорить* (Женя Г., 2.07.17); бабушка поправляет Ваню Я., произнося слово *медведь* с правильным ударением, на что Ваня отвечает: *Я только умею «ибеть», «ибеть»*;

2) владение бытовыми навыками: Женя просил привязать ему веревку, на что получил ответ: «Сам привяжи», после чего сам ответил «и после повторял»: *Я не умею подвязывать* (Женя Г., 2.08.17);

3) владение игровыми навыками и умениями:

   Я не умею строить лифт (Витя О., 2.08.09);

4) отдельно следует выделить владение умением рисовать (часты случаи употребления *не умею* детьми именно в ситуации рисования — по данным Вити О., Вани Я.);

5) владение всей сферой возможных умений в представлении ребенка: — *Ты умеешь все делать?* — задает Женя вопрос отцу, получает ответ «да», затем произносит: *А я не умею. И мама не умеет.* (2.09.02).

В возрасте 2.10–2.11 в речи детей возрастает число высказываний, отражающих уверенность в своих силах:

1) Женя Г. (2.10.24) сдвигает в ряд стулья и кресла и объявляет: *Я всякие поезда умею делать*; после чего почти сразу же вынужден был усомниться в своих возможностях.

2) Витя О. (2.11.14) на мамино замечание, обращенное к бабушке, о том, что мальчик Петя (Витин друг) не умеет сам есть, восклицает: *А я умею сам есть!*

До того момента, когда лексема *уметь* появляется впервые в словаре ребенка, он довольно часто пользуется для выражения ситуации способности лексемой *сам*, собственным именем и другими лексическими единицами, выступающими в его речи в функции модальных операторов. Так, в 2.01 Витя О. часто употребляет лексему *сам* (*фам*, позже — *сам*) для выражения семантики собственной способности сделать что-либо (лексема *сам*, приобретая в детской речи модальный потенциал, оказывается пограничным средством выражения значений способности и реализующейся/реализованной возможности в ситуации попытки).

Свидетельством того, что ребенок осознает неполноту своих возможностей, является выражение семантики ограниченной способности с помощью сочетания глагола *уметь* с частицей *только* (Ваня Я., 2.08.17; 2.10.02).

Основанием модальной оценки в высказываниях ребенка, содержащих глагол *уметь* с отрицательным элементом (*не*

уметь), чаще всего является самоопределение ребенка: «я еще маленький». Примеры из речи Вани Я. и обращенной к нему речи взрослого:

(А) 2.01.06: В.: *Хорошо говоришь, как мальчики на площадке разговаривают, ты так умеешь?* Р.: *У-у* (= нет). В.: *Не умеешь еще так?* Р.: *Да*. В.: *Ты не хочешь*. Р.: *Маленький*. В.: *Маленький потому что ты?* Р.: *Да*.

(Б) 2.08.17: Р.: *Я токо умею ибеть, ибеть*. В.: *А, ты так умеешь только? Ну ладно, потом научишься. Да?* Р.: *Я буду потом большой я буду*.

В определенный момент для ребенка противопоставление «большой — маленький» становится темой, о которой можно шутить. Ребенок понимает, что его способности, умения каким-то образом и в какой-то степени детерминированы его собственным «ростом», движением вверх по шкале «маленький — большой». Он начинает этим пользоваться, меняя роли — представляясь то «большим», то «маленьким». К последнему прибегает, когда испытывает затруднения в чем-либо.

При анализе речи, обращенной к детям (материалом для анализа послужили расшифровки аудио- и видеозаписей), можно выявить определенные особенности родительской тактики, связанные с употреблением глагола *уметь*. Употребление взрослыми формы *не умею* часто сопровождается сознательной подменой модальной ситуации: ситуация нежелания или невозможности, вызванной внешними причинами, подменяется ситуацией неспособности. Нередки примеры такого употребления в речи взрослых, обращенной к Ване Я.

Так, ребенок хочет, чтобы родители выполнили и/или помогли ему выполнить действие, выполнение которого потенциально опасно для ребенка. На действия такого рода практически сразу накладывается «табу» — *нельзя*. Однако ребенок не успокаивается, если слышит слово *нельзя*, поскольку обоснование запрета не всегда понятно, между тем *не умею* изначально содержит семантику неспособности как причины невозможности и недолженствования: «не могу»/«нельзя», потому что «не умею», «не способен», «не обладаю способностью». Ваня Я. (1.08.07), не добившись помощи от мамы, запретившей трогать коробочку с иголками, направляется к папе, раз мама не может открыть: Р.: *Пап*, — протягивает коробочку, затем произносит: Р.: *Дам* (здесь — «открой коробочку»). В.: *Чего? Открыть?* Р.: *Да*. В.: *Я ж не умею*. Ваня отходит от папы, произносит: *Э-а* (= «нет», «не», «никак» и т.д.; отрицательный элемент, в данном случае — для обозначения папиной неспособности).

Ванина бабушка значительно позже, чем папа, стала употреблять в своей речи, обращенной к ребенку, *не умею* (и позже — таких форм в собственной речи, как *умеешь/не умеешь*, *умеет/не умеет* — в том числе и применительно к себе, и *умею*).

Мы можем отметить еще одну интересную особенность записей инпута Вани Я. Часто Ванина бабушка использует форму первого лица *не умею*, когда говорит от лица игрушечных персонажей, «не обладающих» такими умениями, как ребенок. Таким образом, бабушка подчеркивает достоинства ребенка, приобретение им умений. Если целью бабушкиного *не умею*, где в роли субъекта модальной оценки выступает она сама, является стремление побудить ребенка к самостоятельному действию, к демонстрации уже имеющихся умений и получению новых, то *не умею*, субъектом модальной оценки которого выступает игрушка, игровой персонаж (точнее, бабушка в роли игрового персонажа), выполняет функцию косвенно выраженной похвалы умениям, способностям ребенка. (То же мы можем сказать о *не умеет*, употребленном по отношению к игрушке.) Любопытно, что первый случай употребления ребенком формы 3 л. ед.ч. *умеет* оказался неким противопоставлением бабушкиному использованию глагола *умеет* в 3 л.: она часто употребляла его с отрицательной частицей — *не умеет*, говоря об игровых персонажах; ребенок же присваивает игровому персонажу возможность совершения действия и вообще возможность постепенного приближения к миру взрослых, которой сам ребенок обладает, но которой не обладают игрушки в речевом представлении бабушки (судя по частотности употреблений глагола *уметь* с отрицательным элементом по отношению к ним).

В рамках данной части главы мы рассмотрели употребление детьми глагола *уметь* и его видовых и отрицательных коррелятов — центрального средства выражения значений способности/неспособности и умения/неумения в языке и речи взрослых. Нередко семантика умения и способности получают в детской речи, как и в языке взрослых, выражение с помощью лексико-грамматических средств — например, с помощью глаголов НСВ в форме настоящего времени:

Ваня поднимает высоко машинку. В.: *Ваня, разве трактора могут по небу ехать?* Р.: *Да*. В.: *Нет*. Р.: *Самолеты летают*. В.: *Самолеты могут* (2.05.01).

Для тачки этот человечек. Его я прекрасно сажаю. Там были всякие игрушки в коробке (Лиза Е., 3.02.18).

5 Значения возможности/невозможности в модальной ситуации попытки и средства их выражения в детской речи

Модальная ситуация попытки, включающая в свой состав ситуацию возможности, имеет ряд особенностей.

1. Структурно она более сложная, чем, например, модальная ситуация способности, поскольку состоит из нескольких модальных ситуаций, включая в свой состав и модальную ситуацию возможности (как обязательный компонент — иначе, если такие отношения нерегулярны, не имеет смысла рассмотрение данного типа модальности возможности).
2. Модальная ситуация попытки может иметь разновидности, в которых модальная ситуация возможности, в свою очередь, предстает в своих разных типах:

   а) модальная ситуация возможности как компонент разновидности модальной ситуации попытки, в которой в качестве варианта общего значения возможности актуализируется значение способности (способность в становлении, в динамике; проверка способностей субъекта в процессе осуществления попытки) — внутренняя возможность;

   б) модальная ситуация возможности как компонент разновидности модальной ситуации попытки, представляющей собой ситуацию поиска, отсутствия при необходимости наличия — внешняя возможность.

Конативная ситуация (ситуация попытки) создается при условии наличия семантических отношений, соответствующих двум взаимосвязанным этапам действия: 1) попытка, тенденция к его осуществлению, 2) успешный/безуспешный исход действия, результат попытки [ТФГ 1987: 89; Милютина 2000: 90]. М. Г. Милютина предлагает рассматривать данные семантические компоненты, наличие одного из которых влечет за собой появление другого, как целостный смысловой комплекс «попытка — результат» [Милютина 2005]. В лингвистической литературе выделяются по крайней мере три составляющих конативной ситуации: 1) желание, 2) намерение (воля) и 3) собственно попытка — стремление субъекта к цели, достижение которой представляется проблематичным, связанным с приложением усилий [ТФГ 1987; Козинцева 1991: 87; Милютина 2000: 94]; 4) в качестве четвертого компонента — завершающего этапа попытки — может быть рассмотрен ее результат — положительный (успех, удача) или отрицательный (неуспех, неудача).

Мы рассмотрим, какие из этапов конативной ситуации получают выражение в детской речи, какие средства используются детьми для вербализации данной ситуации на разных стадиях совершения попытки.

В комментариях кодировщика, сопровождающих записи спонтанной речи ребенка и его взрослого собеседника и содержащих информацию о действиях ребенка и взрослого, довольно часто встречается лексика со значением попытки — применительно к описанию действий ребенка. Так, за возрастной период с 2.06 до 3.06 в файлах расшифровок записей речи Вани Я. обнаруживается 58 комментариев, в которых с помощью глаголов *пытаться*, *попытаться* и словосочетаний с существительным *попытка* («пытается», «осуществляет/продолжает попытку» и т. п.) описываются действия ребенка; в данных Вити О. всего 223 таких комментария, в записях речи Ани С. — 16 (для сравнения: в тех же файлах у Вани Я. содержится 11 комментариев такого типа применительно к описанию действий взрослых участников коммуникации, у Вити О. — 18, у Ани С. — 9).

Дети довольно часто оказываются в ситуации попытки совершения действия, но далеко не всегда фактическая ситуация попытки получает свое вербальное выражение в речи ребенка и становится денотативной ситуацией для модальной ситуации попытки. Если же это происходит, чаще всего в речи ребенка на ранних этапах — в силу дефицита лексических и грамматических средств в его активном «словаре» — вербализации подвергается только одна из четырех фаз попытки. Однако и для речи взрослых «нормой» является экспликация двух, а не четырех фаз конативной ситуации: именно «двухступенчатая структура с эксплицитно выраженными, соотнесенными в рамках контекста смыслами «попытка — результат (успех)» характеризуется «наибольшей степенью прототипичности»; второе место по частотности занимают ситуации, в которых представлена только первая ступень (попытка); конативные структуры, представленные только второй ступенью (результатом), встречаются в речи взрослых довольно редко [Милютина 2005: 22, 23].

По нашим наблюдениям, в детской речи наиболее часто вербализации подвергается не сам процесс попытки, а его отрицательный результат, либо промежуточный отрицательный результат в процессе совершения попытки (положительный результат получает выражение значительно реже). Примеры: *Никак машина./Никак не найти машины.* [*Никак бруа*] (Витя О., 2.01.00) ищет иллюстрацию с изображением автомобилей в детской книге стихов, не может найти. Поиск еще не завершен, но *никак* можно расценивать как сигнал завершения некоторо-

го промежуточного этапа поиска и подведения промежуточных итогов. Далее возобновляет поиски, но получает все тот же результат, о чем и сообщает: *Книжка машина никак.*

Итак, в детской речи мы наблюдаем представление этапов конативной ситуации в том же количественном составе, что и в речи взрослых; основное различие заключается в том, какая именно стадия вербализована, и в используемых средствах выражения.

Ребенок чаще, чем взрослый, сталкивается с тем, что его предположение о собственных возможностях не соответствует действительному положению вещей. Следствием этого становится неудача в результате попытки — ситуация, в которой ребенок оказывается намного чаще взрослого. В результате происходит «переоценка» ребенком своих сил и (в ряде случаев) возобновление попытки. Возможно, одной из причин меньшей частотности выражения самого процесса попытки, чем ее результата, в детской речи по сравнению с речью взрослых является и тот факт, что сами глаголы с семантикой попытки, составляющие «ядро» системы средств выражения конативной ситуации в речи взрослых, появляются в активном лексиконе ребенка сравнительно поздно, даже если их употребление зафиксировано в инпуте.

В имеющихся у нас записях инпута Вани Я., Филиппа С., Ани С., Лизы Е., Ромы Ф. глаголы *пытаться* и *попытаться* не встречаются. В инпуте Вити О. мы находим три случая употребления глагола *пытаться* (в речи матери, обращенной к ребенку): (он) *пытается* (Вите 2.04.25), (ты) *пытаешься* (Вите 2.07.11), (я) *пыталась* (Вите 3.06.19).

В инпуте Филиппа С. обнаруживается один случай употребления глагола *пытаться* — в форме *пытается* (Филиппу 2.08.22). Кроме того, глагол присутствует в комментариях матери к аудиозаписи, произнесенных вслух во время записи (эти комментарии не обращены к ребенку).

Относительно часто в инпуте встречаются глаголы *пробовать*, *попробовать*. Так, глагол *попробовать* в инпуте Филиппа С. впервые (в наших материалах) появляется в форме императива: *попробуй* (Филиппу 1.05.29) — и именно в этой форме чаще всего употребляется матерью Филиппа (встречается также форма 1 л. мн.ч. со значением совместного действия: *попробуем*). Сам Филипп, по данным аудиозаписей, впервые произносит *попробую* в 2.08.28. Ваня Я. — в 2.06.18 (в его инпуте *попробуй* появляется практически с начала имеющихся в нашем распоряжении записей: с 1.08.22).

Глаголы попытки *пытаться/попытаться* и *пробовать/попробовать* содержат компонент значения «преодоление трудностей», «приложение усилий», однако действие, обозначаемое глаголом *пытаться* и его видовым коррелятом *попытаться*, предполагает большую затрату усилий, чем действие, обозначаемое глаголом *пробовать* и его видовым коррелятом *попробовать*. Возможно, это обстоятельство является одной из причин более раннего вхождения в активный лексикон ребенка глаголов *пробовать/попробовать*, чем *пытаться/попытаться*.

В «Новом объяснительном словаре синонимов русского языка» общее значение синонимического ряда, открывающегося глаголом *пытаться*, представлено следующим образом: «прилагать усилия, чтобы совершить определенное действие, причем субъект или говорящий не знает, приведет ли данное приложение усилий к нужному результату» [Новый объяснительный словарь 1997, I: 303].

Для экспликации результата попытки не все дети раннего возраста используют глаголы *получаться/не получаться, получиться/не получиться*, которые активно употребляются в речи взрослых. Следует отметить, что глаголы *получиться/получаться* имеют несколько значений, среди которых выделяется значение, связанное с модальностью попытки; мы будем считать, что глаголы *получиться/получаться* выражают модальность попытки только при наличии поставленной цели, процесс достижения которой связан с преодолением определенных трудностей, а результат достижения описывается с помощью данных глаголов (А). Таким образом, неожиданные результаты совместной творческой, игровой деятельности ребенка и взрослого, описываемые также данными глаголами, не будут отнесены нами к составляющим модальности попытки (Б). «Пограничные» случаи мы рассматривать не будем. Примеры:

(А) В.: *Что ты делаешь?* Р.: *Штучку такую.* В.: *Какую ты штучку делаешь?* Р.: *Я забор делаю.* Диалог продолжается, Ваня в это время продолжает строить забор. Наконец забор готов, и бабушка произносит: *Ой, какой забор получился хороший* (2.08.01).

(Б) Ваня собирает фигуры из конструктора. Бабушка комментирует: В.: *Чудовище какое-то получилось, да, с толстыми лапами?* Р.: *Смотри, у меня получился жираф, ручки.* В.: *Жираф и ручки у него?* Р.: *Это получился нос у жирафа.* В.: *Нос? А почему же у него нос на животе получился?* Р.: *Сломался.* ⟨. . .⟩ *Получился лев.* В.: *Лев полу-*

чился. Ррр, рычит. Р.: *Смотри, у меня получился какой-то непонятный гусь* (2.07.02.).

Не получается [*ни пичаеся*] — первое употребление глагола, описывающего модальную ситуацию попытки, которое мы находим в материалах аудиозаписей речи Филиппа С. (1.11.25). В инпуте до этого момента нам встречались формы *не получается* (речь мамы, о результативности собственных действий; Филиппу 1.06.01), *получилось* (речь мамы, о результате действий Филиппа; Филиппу 1.08.18). В 2.03.05 Филипп впервые (в материалах аудиозаписей) самостоятельно употребляет формы *получилось* и *получился*. В инпуте Лизы Е. форма *не получается* тоже встречается достаточно рано, начиная с первой записи (Лизе 1.06.14), повтор за взрослым формы *получилось* зафиксирован в 1.09.04, употребление формы *получится* (в ответ на вопрос взрослого, включающий эту же форму) — в 1.09.18, а в 2.00.28 — самостоятельное употребление формы *получился* (по дневниковым данным, первое самостоятельное употребление формы *получится* относится к возрасту 1.10.22: Лиза произносила это слово, пытаясь заставить мячик скакать).

В основном же дети используют лексемы со значением отрицания для передачи семантики неудачи при попытке, а также лексему *никак*, обладающую в детской речи специфической функцией: с ее помощью часто не только передается констатация неудачи в результате попытки, но и — косвенно — просьба о помощи, обращенная ко взрослому (нередко перерастающая в требование). Так, Витя О. (2.01.28) совершает попытку открыть дверцу игрушечного автомобиля после того, как закрыл ее; у него не получается, потому что он использует ключ от другой дверцы. Произносит эмоционально: *Никак!* — и бросает ключи. В ответ мама строго спрашивает: В.: *Это еще что такое?* Р.: *Никак!* В.: *Я поняла, что никак.* Р.: *Никак!* (уже кричит).

Удачное завершение попытки не так часто получает выражение в детской речи, как неудачное. Витя О. до появления в его активном лексиконе глагола *получиться* использовал междометья и частицы языка взрослых, произнося их с большой экспрессией: *вон; ура!* Пример: *Бруа ляаа!* + жест: захлопал в ладоши (= Бруа ура! = Машина ура!) — радостно вскричал, когда неожиданно для себя, уже потеряв надежду, нашел изображение машин в книге (Вите 2.01.00).

Для передачи уверенности в собственных силах при выражении желания/намерения совершить действие (попытку) дети нередко употребляют лексему *сам (сама)* — в основном, в тех

случаях, когда боятся, что им помешают самостоятельно выполнить действие взрослые. Часто высказывания, включающие в состав эту лексему (или состоящие из нее одной), появляются в детской речи применительно к тем действиям, которые связаны с недавно усвоенными умениями, навыками и повтор которых доставляет ребенку удовольствие. Примеры:

(А) Витя О. (2.01.28) хочет сам достать таблетку: *Мама, Витя сам; Витя сам таблетка; Витя сам.*
(Б) Витя О. (2.02.02) сам хочет налить воду и произносит: *Витя сам кап-кап-кап.*

Подобные модальные ситуации находятся на периферии конативности, поскольку здесь не соблюдено такое условие, как неуверенность субъекта действия в успешном результате: субъект действия, напротив, уверен в успехе; кроме того, не всегда подобные ситуации связаны с приложением усилий, преодолением трудностей.

Дети нередко прогнозируют вероятность не только удачного, но и неудачного результата попытки, при этом употребляется форма будущего времени глагола: *Получится* — говорит Лиза Е. (1.10.22), пытаясь заставить мячик скакать; *Там... не поместятся* — произносит Витя О. (2.06.16), поняв, что ему с мягкой игрушкой не поместиться в ящике. В последнем примере ребенком употреблен глагол *поместиться* (с отрицанием), в состав значения которого входит смысловой компонент «предел, граница», связанный с конативной семантикой. М.Г.Милютина относит подобные глаголы к особому типу средств выражения семантики попытки [Милютина 2005].

В заключение отметим, что у взрослого и у ребенка — субъекта действия могут быть различные представления о тех составляющих конативной ситуации, которые связаны с оценкой, с пониманием «положительного результата» попытки.

Приведем пример:

> Витя играет с машинкой. Уже сажал «тетю» (женскую фигурку) в кабину, но остался недоволен результатом своей попытки и вытащил фигурку из кабины. Р.: *Тетя рулить.* В.: *Ну, посади ее в кабину, за руль, она будет рулить.* Р.: *Никак рулить.* В.: *Никак не посадить ее за руль, да?*

Данному микродиалогу предшествовала следующая ситуация: Витя сажает «тетю» в кабину: Р.: *Вот тетя едет.* В.: *Тетя в кабине едет?* Р.: *Нет.* В.: *Нет?* (Витя вытаскивает «тетю»

из кабины.) В.: *Ты ее вытащил из кабины?* (Молчание.) В.: *А зачем ты ее вытащил?*

Мама не понимает, почему Витя остался недоволен результатом собственных действий, поскольку, с ее точки зрения, положительный результат уже был достигнут — надо лишь повторить. Мама допускает больше условностей: если «тетя» сидит в кабине — она уже «рулит». Витя стремится к большей правдоподобности: «тетя» должна сидеть в кабине за рулем определенным образом — наиболее приближенно к положению настоящих водителей за рулем.

Подобные «конфликты» представлений ребенка и взрослого периодически возникают, и по изменениям предметов «конфликта» можно фиксировать изменения в когнитивном развитии ребенка.

Итак, являясь этапом сложной модальной ситуации — конативной, — ситуация возможности, чаще представленная в своем «отрицательном» варианте, как ситуация невозможности, выражается в проанализированных нами материалах речи детей, в основном, лексемами *никак; нет* (и другими операторами отрицания: *не* и т. п.)*; не получается;* а также *не поместится*. В «положительном» варианте — как реализованная возможность — данная разновидность модальности предстает в виде форм прошедшего времени глагола *получиться: получилось; получился*, а на более ранних этапах выражается с помощью совместного использования вербальных и невербальных средств: междометий и частиц: *вон; ура!* — и жестов. Как реализуемая (предположительно) возможность представлена в детской речи формами будущего времени глагола *получиться: получится,* а также лексемой *сам* (на более ранних этапах). Мы можем отметить наличие специфических средств выражения прогнозируемой удачи/неудачи в результате попытки у некоторых детей. Так, если практически всем детям свойственно использование глаголов СВ (в том числе и возвратных) для передачи данных модальных значений, то у некоторых детей в результате словообразования появляются индивидуальные глаголы, не употребляющиеся другими детьми и не функционирующие в языке и речи взрослых: для Лизы таким глаголом был *не достаться* (Лиза Е., 3.00.01 и далее): *Тебе будет не достаться до ястески; Я достанусь до этих книжек или не достанусь?* (в последнем примере выражается сомнение в собственных силах). В данном случае ребенком сконструирована единица, совмещающая семантику и формальные признаки глаголов *достать* и *дотянуться*.

Как отмечается в исследованиях, посвященных детскому синтаксису, в высказываниях с отрицанием у русскоязычных детей имеется тенденция к постановке отрицательного оператора на одно и то же место, чаще всего — в постпозицию. Мы можем отметить, что подобная тенденция наблюдается и при построении детьми конструкций с модальными лексемами, выражающими значение частичной невозможности, преодоления препятствий на пути к достижению цели — в ситуации попытки: конструкций с модальными лексемами *никак*, *трудно*, *тяжело* (и некоторыми другими). Так, Витя О. (1.01–2.02) употреблял в значении «никак, не получается» форму *не-а-а (ниа-а)*, которая в основном занимала постпозицию в синтаксических конструкциях (позже была заменена на лексему *никак*).

6 Значение необходимости в модальной ситуации неизбежности и средства его выражения в детской речи

В данной части главы мы рассмотрим особенности употребления глагола *прийтись* в детской речи и в инпуте, а также выявим специфику выражения модальной ситуации необходимости с помощью этого глагола.

Модальный глагол *прийтись* и его видовой коррелят *приходиться* являются лексическими средствами, специализирующимися на выражении необходимости как неизбежности, нередко связанной с резкой, внезапной сменой внешних обстоятельств. В словарях русского языка приводятся следующие толкования: *прийтись* — «оказаться нужным, необходимым» [Ожегов, Шведова 1996]; «стать необходимым, неизбежным в связи с какими-либо обстоятельствами, условиями» [МАС].

В детской речи модальная лексема *прийтись* и ее видовая пара *приходиться* (наиболее употребительные формы — ед. ч. настоящего времени *придется/приходится*) появляются сравнительно поздно и употребляются нечасто [Цейтлин 2004: 172]. Нами была обнаружена относительно высокая частота употребления глагола *прийтись* (в форме *придется*) лишь у одного информанта — Вити О. (29 употреблений в материалах расшифровок видеозаписей); количество зафиксированных употреблений данной лексемы в речи других информантов сводится к одному — двум (Ваня Я. — 1; Соня Ю. — 1; Женя Г. — 1 в работе [Гвоздев 1990: 93] и 2 в дневнике) или к нулю (Лиза Е., Аня С.). Время появления первых зафиксированных случаев употребления (по имеющимся у нас данным) — от 2.05 до 4.05:

Женя Г. — в 2.05.17; Витя О. — в 2.07.30; Соня Ю. — в 2.10.14.; Ваня Я. — в 4.05.06. (Для сравнения приведем сроки появления в речи наших информантов модальной лексемы *надо* в сочетании с отрицательной частицей *не*, нередко усекаемой в результате слоговой элизии [Цейтлин 2004]: Женя Г. — в 1.10.23; Витя О. — к 1.02 уже имелось; Соня Ю. — в 2.09.20 (в 2.03.03 — *надо*); Ваня Я. — в 2.04.09. Временной интервал между появлением данных средств выражения ситуации необходимости в активном лексиконе ребенка, как мы видим, варьируется от нескольких месяцев до нескольких лет.)

В нашем материале был зафиксирован единичный случай употребления формы *приходится* модального глагола *приходиться* — в инпуте Вити О. (речь матери; Вите — 2.10.01). Отсутствуют в наших данных примеры употребления глаголов *прийтись/приходиться* с отрицательной частицей *не* (*не придется/не приходится, не пришлось/не приходилось*).

В результате сравнительного анализа данных расшифровок аудио- и видеозаписей диалогов Вити О. и Вани Я. со взрослыми (Витя О.: с 2.03 до 3.03; Ваня Я.: с 2.11 до 4.05; в обоих случаях за точку отсчета принималось первое зафиксированное употребление глагола *придется* взрослым) были обнаружены некоторые особенности речевого поведения взрослых партнеров ребенка по диалогу.

В зафиксированном инпуте Вити О. имеется 6 случаев употребления данной лексемы (5 — в речи мамы, 1 — в речи дедушки); при этом мы можем отметить, что материнские употребления сконцентрированы, в основном, в начале и в конце рассматриваемого периода, то есть до начала активного использования данного глагола ребенком и в момент затухания этой активности. На пике нарастания частоты детских употреблений взрослый (постоянный партнер в диалоге) ограничивается одной репликой-переспросом (однако в это же время данная лексема обнаруживается в речи других взрослых собеседников ребенка, не так часто вступающих с ним в коммуникацию: так, в разговоре с Витей глагол *придется* использует дедушка). В инпуте Вани Я., в зафиксированной речевой продукции которого не встречалось данной лексемы до 4.05.06, частота употреблений глагола *придется* возрастает с определенного момента (2.11.09); до этого момента мы не обнаружили ни одного случая употребления взрослыми данной лексемы. Мы приходим к выводу, что лексема, адекватное понимание которой и адекватная реакция на употребление которой требует определенной ступени когнитивного развития ребенка, вводится в инпут тогда, когда ребенок достигает этого необходимого уровня. То есть взрослый в

своем выборе лексического средства ориентируется (сознательно или неосознанно) на когнитивное развитие ребенка. Так, в наших данных отмечается один общий момент: первое зафиксированное в инпуте употребление глагола *придется* относится к возрастному периоду ребенка от двух до трех лет (Вите О. — 2.03.20; Ване Я. — 2.11.09). При этом разница между первыми зафиксированными употреблениями глагола взрослым (в диалоге с ребенком) и самим ребенком составляет от четырех месяцев (Витя О.) до восемнадцати месяцев (Ваня Я.).

Диалогическая система «взрослый–ребенок» производит впечатление саморегулируемой: а) при избыточной частотности определенного языкового средства, используемого ребенком, взрослый неосознанно сводит к минимуму число собственных употреблений этого средства; б) при отсутствии в активном лексиконе ребенка данного средства на той стадии когнитивного развития, когда его появление уже подготовлено, взрослый начинает стимулировать ребенка на примере собственных употреблений, число которых возрастает.

Основания для семантической субкатегоризации ситуаций необходимости, выделяемые в коллективной монографии [ТФГ 1990: 151], могут быть применимы и в отношении дальнейшей субкатегоризации внутри ситуаций необходимости, выражаемых модальной лексемой *придется*. Из четырех признаков — 1) тип каузатора (детерминирующего фактора); 2) наличие/отсутствие негативного отношения субъекта действия к действию; 3) степень облигаторности; 4) реализованность/нереализованность действия — последний оказывается нерелевантным для представленных в нашем материале употреблений глагола *прийтись* в форме *придется*, с помощью которой осуществляется проекция в будущее, где разграничение реализованности/нереализованности факта снимается [ТФГ 1990: 153].

Два признака из трех оставшихся сливаются в один применительно к описанию модальной ситуации, выраженной данным глаголом: степень облигаторности действия во многом зависит от типа каузатора. Последний признак — наличие/отсутствие негативного отношения субъекта действия к действию — в детской речи не всегда проявляется так же, как в речи взрослых (несмотря на то, что в речи взрослых модальные лексемы *придется/приходится* специализируются в выражении этого значения).

Ниже мы рассмотрим примеры и прокомментируем некоторые особенности представления в речи ребенка детерминирующего фактора модальных ситуаций необходимости, эксплици-

руемых с помощью глагола *придется* (в материалах расшифровок аудио- и видеозаписей речи Вити О. с 2.03 до 3.03 обнаружено 29 употреблений глагола *придется* в 24-х модальных ситуациях необходимости, средством выражения которых стал этот глагол). Под *детерминирующим фактором (каузатором)* мы понимаем основание модальной оценки, в качестве которого выступают «обстоятельства, объективно существующие или субъективно представленные говорящим, детерминирующие необходимость реализации данной ситуации и влияющие на характер этой реализации» [ТФГ 1990: 124].

1. Наличие/отсутствие и способы представления детерминирующего фактора:

1) наличие каузатора; способы представления:

а) эксплицитный:

Витя сгребает вагончики (детали конструктора) в одну кучу, разбирает их: *Все, стрельнули, бзь. Он сломался. Его так стрельнули. Даже он сломался.* Продолжает разбирать вагончики: *Вот, даже он сломался. Ничего страшного.* ***Придется*** *его чинить.* (3.01.00).

б) имплицитный:

Мама обращает внимание Вити на картонную елку, оказавшуюся на полу. Витя поднимает ее с пола: *Елочка.* Затем приставляет елку к дивану: *Ее* ***придется*** *сорвать* (2.09.24).

Детерминирующий фактор в данном примере эксплицитно не выражен, но мать (взрослый собеседник ребенка) обладает общими с ребенком знаниями, ей известен общий контекст ситуации; таким образом, в диалоге матери и ребенка детерминирующий фактор не всегда нуждается в эксплицитном представлении. Ребенок еще не обладает всей полнотой знаний о мире, и некоторые факты окружающей действительности воспринимаются им как единственно возможные. Так, в данном случае единственно возможным способом обращения с новогодними елками в представлении ребенка является строгое соблюдение той последовательности действий, которая продиктована песенкой Р. Кудашевой «В лесу родилась елочка». Кроме того, в данный период ребенок воспринимал глаголы *срубить* и *сорвать* как взаимозаменяемые (явление, близкое «детской паронимии»).

2) отсутствие каузатора/несоответствие формально представленного каузатора предъявляемым к нему требованиям:

Витя, вертит в руках корзиночку: Р.: *Я ее взял, ту корзиночку. И может малыш купаться маленький*. В.: *Малыш, в этой корзиночке? Купаться?* Р.: *Да, маленький.* ***Придется*** *воду тут... **придется** воду набирать в ту корзиночку* (2.11.10).

В качестве обоснования ситуации необходимости может быть использована ситуация невозможности (как содержащая семантический компонент *отсутствие*: нет возможности, так как отсутствуют необходимые и достаточные для ее осуществления условия); использование же в этой функции ситуации возможности не совсем корректно (для ситуации необходимости (неизбежности) такого обоснования недостаточно).

2. Положение каузатора по отношению к модальному глаголу:

1) указание на детерминирующий фактор предшествует появлению модального глагола (в нашем материале — в большинстве рассматриваемых ситуаций):

Р.: *Кто-то в машину во ту стрельнул. Фары у ней, у ней загорелись*. В.: *После того, как стрельнули в нее, у нее фары загорелись?* Р.: *Да*. В.: *Интересно*. Р.: ***Придется*** *солдатикам ее спасти* (2.11.04).

2) модальный глагол появляется до указания на детерминирующий фактор:

Витя стучит по вездеходу. Мама: В.: *Не надо*. Р.: *Его* ***придется*** *рубить*. В.: *Что делать?* Р.: *Он всех заставляет домик ломать* (2.09.13).

3. Указание на детерминирующий фактор содержится в реплике ребенка или взрослого:

1) ребенка (в нашем материале — в большинстве случаев употребления):

Р.: *Еще мне надо фуру купить*. В.: *Фуру?* Р.: *Мне потому что не купили фуру*. ***Придется*** *мне купить фуру* (2.11.10).

Витя двигает коляску: Р.: *Мама, та коляска мешает*. ***Придется*** *ее убрать*. В.: *Давай*. (Мама задвигает коляску в угол.) (2.11.10).

2) взрослого (в нашем материале в чистом виде не встретилось);

3) и ребенка, и взрослого, когда коммуникантами предлагаются:

   а) свои варианты, исключающие вариант собеседника (в нашем материале не встретилось);

   б) свои варианты, дополняющие и уточняющие вариант собеседника:

Витя играет с машиной: везет на ней игрушки, которые затем падают. В.: *Ой, а зачем же они упали?* Р.: *Во здесь спуск.* В.: *Потому что здесь спуск?* Р.: *Да.* ***Придется*** *их лечить, если упали они на землю. Они заболели, вот. Они заболели. Тот заболел малыш.* ⟨. . . ⟩ В.: *Ударился, когда падал.* Р.: *Да. Совсем ударился вон тот мальчик* (2.10.26).

Уточнение причины (каузатора) происходит в диалоге последовательно: упали — придется лечить; упали — заболели — придется лечить (Витя сам восстанавливает пропущенное звено цепочки); упали — ударились — заболели — придется лечить (мама дополняет цепочку недостающими звеньями, уточняет).

4. «Глубина» обусловленности и количество каузаторов:

   1) единичная ситуация обусловленности с одним каузатором;

   2) ситуации, последовательно детерминирующие одна другую (внешним признаком является наличие последовательной цепочки каузаторов):

Витя сидит за маленьким столиком, на котором лежит лист бумаги; на листе — машинка. Р.: *Не может ехать. Застряла в снегу. Застряла.* В.: *Машина застряла в снегу?* Р.: *Да. Надо, надо копать.* В.: *А чем копать?* Р.: *Гномик. . . не пришел с лопатой.* В.: *Не пришел к нам гномик с лопатой?* Р.: *Гномик с лопатой не пришел. Стоит теперь машина. Что же ей делать?* В.: *Действительно, что же ей делать? Наверное, копать снег.* Р.: Угу. *Толкать машину.* (Витя смотрит на маму.) В.: *Это хорошая идея.* (Витя оглядывается по сторонам.) Р.: ***Надо****. . .* ***придется*** *ее толкать.* ***Придется*** *машину толкать.* (3.00.20).

Ей (машине) (надо/придется) (самой) копать снег (5а), потому что не пришел гномик с лопатой (4), (который должен был

прийти,) потому что надо копать снег (3), потому что машина не может ехать (2), потому что застряла в снегу (1)./Машину (надо/придется) толкать (5б), потому что не пришел гномик с лопатой (4), (который должен был прийти,) потому что надо копать снег (3), потому что машина не может ехать (2), потому что застряла в снегу (1).

5. Степень облигаторности.

С помощью модального глагола *придется* может быть представлена достаточно высокая степень облигаторности. Сила ее проявления зависит от ряда обстоятельств, в том числе — от количества детерминирующих факторов: по мере увеличения цепочки каузаторов облигаторность нарастает. Если наблюдается «углубление» детерминирующей ситуации, последовательное наслоение каузаторов, то нередко происходит замена одной модальной лексемы на другую: более нейтральное *надо* заменяется выражающим неизбежность *придется*. Происходят и замены «в обратном направлении»: почувствовав, что глагол употреблен не совсем уместно, ребенок использует затем более нейтральное средство — *надо*:

Р.: *Маленькую машинку* ***придется*** *купить. Большую* ⟨. . . ⟩ *мне* ***надо*** *купить. И трамвай* ***надо*** *купить. . .* В.: А как же трамвай я тебе куплю? Р.: *И рельсы* ***надо*** *купить.* В.: *И рельсы?* Р.: *Да, для трамваев. Мне и трамвай* ***надо*** *купить, и рельсы. И трамвай и рельсы* (2.11.08).

7 Значение невозможности (отрицательной необходимости) в модальной ситуации запрета и средства его выражения в детской речи

Ситуация запрета является одной из модальных ситуаций, находящихся на пересечении полей возможности и необходимости: можно характеризовать ее по отношению к полю возможности как выражающую значение невозможности, по отношению к полю необходимости — как выражающую значение «отрицательной» необходимости. Основным средством выражения данного типа значений является модальная лексема *нельзя*, которая, в отличие от рассмотренных в предыдущих частях главы специализированных средств выражения модальных ситуаций, относится к многозначным и центральным, а не однозначным и периферийным средствам.

Особенностям ее функционирования в языке взрослых посвящено немало исследований, в их числе — работы [Труб 2000, 2001, 2002].

Рассматривая виды возможности с «точки зрения» конструкций *нельзя Р*, В.М.Труб выделяет два основных типа:

1) возможность осуществления Р (целенаправленного или стихийного) — для *нельзя Р СВ*;

2) правомерность или целесообразность, допустимость Р — для *нельзя Р НСВ*.

В общем случае конструкция *нельзя Р СВ* интерпретируется как «то, что осуществление Р (целенаправленное или стихийное) возможно, неверно».

Конструкция *нельзя Р НСВ* выполняет функцию запрета Р либо побуждения отказаться от намерения осуществить Р (побуждения, мотивируемого указанием на неправомочность или недопустимость Р для адресата побуждения; для неконтролируемых действий или стихийных процессов вопрос об их правомочности или целесообразности по понятным причинам вообще не возникает).

Употребление модальной лексемы *нельзя* в двух функциях — констатирующей и побудительной — отразилось в выделении двух типов значений толковыми словарями русского языка:

1) значение невозможности: нет возможности; невозможно;

2) значение запрета, предостережения: не разрешается, не дозволено, запрещается; не следует, недопустимо, не принято.

В пассивный лексикон ребенка лексическая единица *нельзя* входит довольно рано, что объясняется ранним появлением этого слова в инпуте: родители начинают употреблять его с момента первых самостоятельных действий ребенка — прежде всего с целью предостережения его от возможной опасности. В родительских дневниках, описывающих ранние этапы развития ребенка (первый и второй годы жизни), часто встречаются записи: «понимает слово *нельзя*». Однако описать, каким образом усваивается его значение детьми раннего возраста, трудно: скорее мы можем констатировать наличие определенных реакций ребенка на употребление взрослым модального оператора *нельзя* в функции запрета — и проследить возрастные изменения этих реакций.

На ранней стадии усвоения модального оператора *нельзя* (до первых случаев самостоятельного употребления лексемы) мы можем выделить несколько этапов.

В родительских дневниках отмечается понимание ребенком предостережения и запрета, но реакция детей на предостережение и запрет с возрастом изменяется:

а) на самых ранних этапах, в 0.07–0.08, дети не пытаются нарушить запрет;

б) позднее реакцией на запрет становится его невыполнение, нарушение: так, у Лизы Е. наступление этой стадии было отмечено в 0.09.06, а через четыре дня был зафиксирован случай сознательной игры, шутки, основанной на понимании значения слова *нельзя* и невыполнении предписания, обозначенного этим словом: Лиза сидела в коляске, сосала баранку, а потом начала сосать край коляски; мама говорила ей *нельзя*, а Лиза смеялась и продолжала сосать коляску (Лиза Е., 0.09.10).

Характерной реакцией на запрет становится плач, выражающий возмущение ребенка несоответствием областей желаемого и разрешенного; у наших информантов такая реакция отмечается родителями в 0.10–0.11 (Боря М.), в 1.00, в 1.01 (Лиза Е.).

Ребенок может прийти к необходимости поиска компромиссного решения; первоначально ситуация разрешается на невербальном уровне:

Надя С. положила ложечку в горшок. Бабушка: — *Нельзя! Вынь!* Девочка вынимает, через некоторое время кладет снова. Бабушка: — *Нельзя!* Девочка переворачивает горшок, ложечка выпадает; Надя подбирает ее и кладет в вогнутую часть горшка (Надя С., 1.00.01).

В детской речи появляются аргументы в пользу разрешения запрещенного; при этом на ранних стадиях ребенок выстраивает аргументацию с позиций собственной шкалы ценностей:

(А) Витя О., гуляя с родителями, подошел ко входу в заказник; на входе крутой склон, и Витю попросили одного вниз не спускаться. По дороге шла незнакомая бабушка с коляской, поговорила с Витей, тоже сказав, что вниз нельзя спускаться (мотивировала запрет иначе, чем его родители), а он стал ей объяснять: *Нии!* (= вниз; говорил о своем желании спуститься), *мани!* (= камень; произносил, указывая вниз, на камень, то есть на то, что там, внизу, представляет несомненный интерес и ради чего стоит спускаться) (Витя О., 1.11.10).

(Б) Витя О. собрался сам почистить папины ботинки; уже начал. После того, как мама сказала Вите, что ему нельзя одному (без помощи взрослых) чистить обувь, он произнес: *Итя папа* (= Витя папа), то есть объяснил, кому он хотел почистить, — в надежде, что мама разрешит ему продолжать (Витя О., 1.11.18).

Позднее в ситуации несовпадения областей желаемого и незапрещенного, когда ребенку чего-то «нельзя, но очень хочется», функции модальных лексем начинают выполнять слова, в языке взрослых не входящие в поле модальности или находящиеся на его периферии. Витя О. употреблял в таком качестве лексему *немножко*: Р.: *Витюша* (будет/хочет) *с мамой спать*. В.: *Нет, со мной нельзя!* Р.: *С мамой спать немножко* (2.05.00). *Немножко* — отступление от правил, установленных взрослым: вообще (обычно) нельзя, но немножко (в данный момент, в данном случае) можно. Словари [МАС; Ожегов, Шведова 1996] определяют значения наречий *немножко* и *немного* так: 1) в небольшом количестве, не очень много, мало; 2) в некоторой степени, чуть-чуть, слегка; использование уменьшительного *немножко* усиливает эффект «незначительности», «малости».

В более старшем возрасте у ребенка появляется уверенность, что ему достаточно прокомментировать, объяснить взрослым свои действия, чтобы перевести «запрет» в «разрешение» (например, Витя О. — в 2.09). По логике ребенка запрещенное разрешено, если совершается оно не ради нарушения запрета, а ради того, чтобы получить возможность осуществить другое действие, не запрещенное и по сути своей не вредное, а даже, как представляется ребенку, полезное. В этом же возрасте Витя О. произносил *я не балуюсь* в ответ на мамино замечание, после чего объяснил, что же он делает на самом деле. Можно сказать, что ребенок осознает необходимость следования определенным нормам поведения и при нарушении запрета стремится объяснить, какой причиной оно вызвано. При этом точка зрения взрослого уже принимается во внимание, но шкала ценностей у ребенка со взрослым не едина, и ребенок пытается привлечь взрослого «на свою сторону».

До того, как модальная лексема *нельзя* появляется в речи ребенка впервые, он использует для передачи общего смысла «ситуации запрещения» такие доступные ему средства, как, например, протослова: в начальном лексиконе Вити О. в 1.02 протословом *ть* обозначались предметы, привлекающие его внимание, в частности — те, которые Вите нельзя было трогать.

Первые случаи самостоятельного употребления *нельзя* отмечены нами у детей в возрастном интервале от 1.05 до 2.08:

Рома Ф. — в 1.05; Филипп С. — в 1.09; Женя Г. — в 2.01; Витя О. — в 2.03 (по данным расшифровок); Ваня Я. — в 2.03; Лиза Е. — в 2.04; Соня Ю. — в 2.06; Аня С. — в 2.08.

Первоначально дети используют *нельзя* в запретительном значении; частотность употребления данной модальной лексемы в значении невозможности, по нашим данным, возрастает в детской речи после 3.06. Среди наших информантов самое раннее употребление *нельзя* в значении невозможности зафиксировано у Филиппа С. в возрасте 1.09 (в том же месяце, что и первое самостоятельное употребление): *Нельзя сесть* (в комментарии указано: в значении «никак не сесть», т.е. «невозможно сесть»). У Вити О. — в возрасте 2.10.26: Витя с мамой играют с книгой-часами; мама показала, в какое положение надо установить стрелку, чтобы было «десять часов»; Витя крутит стрелку: *А так нельзя десять часов!* (т. е. нельзя, невозможно добиться того же результата — чтобы было «десять часов» — если установить стрелку в любое другое положение, кроме единственно правильного; ребенок постигает это на собственном опыте).

На тех этапах, когда ребенок еще не может произнести модальную лексему, но обстоятельства вынуждают его к выражению данного значения, роль данной модальной лексемы берут на себя другие, доступные ребенку средства: так, запретительное значение «нельзя» может быть передано с помощью оператора отрицания. Ваня Я. в возрасте 1.09 использовал в данной функции употребляемое им обычно в качестве оператора отрицания слово *э-а* (= не-а, нет).

Необходимо отметить, что дети используют сочетание *нельзя было,* говоря о действии в прошлом, имеющем отрицательные последствия (обращаются к собеседнику с упреком). Витя О. активно употреблял это сочетание с 3.07.

Нами был проведен сопоставительный анализ данных расшифровок лонгитюдных записей спонтанной речи двоих детей (Витя О., 2.03.21–3.03.12, и Ваня Я., 2.03.24–3.03.18); в результате мы пришли к следующим выводам.

1. Частотность самостоятельных употреблений модального оператора *нельзя* возрастает к концу третьего года жизни ребенка и после трех лет.

2. Первые случаи употребления *нельзя* — в основном повторы за взрослыми.

3. Часто взамен одного запрещенного действия ребенок предлагает другое незапрещенное, разрешенное (по схеме: *нельзя A, можно/надо B*).

4. Уже в первых случаях употребления зафиксировано указание причины запрета (его обоснование). Как правило, когда *нельзя* только входит в лексикон ребенка, обоснование содержится в отдельном высказывании. Чаще всего обоснование выступает в постпозиции к модальному оператору, хотя отмечаются случаи употребления и в препозиции:

   (А) обоснование в постпозиции по отношению к модальному оператору:
   Туда людей ***нельзя*** *садить=сажать, потому что людей. . . /потому что еще не заболели* (Ваня Я. 3.03.18); *Там* ***нельзя*** *ходить.* ⟨. . . ⟩ *Потом маму не найду* (Витя О., 3.00.26);

   (Б) обоснование в препозиции по отношению к модальному оператору: *Елочка колючая* ⟨. . . ⟩ ***Нельзя*** *трогать* (Ваня Я., 2.06.07); *Мостовая, поэтому* ***нельзя*** (Витя О., 3.00.02); *И там едут машины.* (Переставляет игрушки.) ***Нельзя*** *переходить улицу* (Витя О., 3.00.17).

Обоснование практически всегда сопровождает такой запрет, который вытекает из четких и понятных ребенку, общих и не допускающих исключений правил и норм поведения. Они неоднократно встречаются в речи взрослых, адресованной ребенку (примером запрета данного типа является запрет на нарушение правил дорожного движения; эта разновидность запрета часто обыгрывается мальчиками). Отсутствует обоснование нередко в тех случаях, когда ребенок сам выводит правило (по аналогии с известными ему), опираясь на опыт и интуицию, или же когда в вербальном выражении обоснования нет необходимости — по мнению говорящего и слушающего, либо только говорящего.

Помимо основного, центрального средства выражения значения «отрицательной» необходимости, или невозможности в «прохибитивном» аспекте (то есть невозможности в силу действия запрета; «запретительной» разновидности модальности невозможности) — модальной лексемы *нельзя*,— для выражения данного значения используются в детской речи, как и в языке взрослых, модальная лексема с отрицанием *не надо* и собственно прохибитивы — императивы с запретительной семантикой.

Следует отметить, что в нашем корпусе данных практически не встретилось глаголов *запретить/не запретить, запре-*

щать/не запрещать. Глаголы *разрешить/не разрешить, разрешать/не разрешать* встречаются редко, у ребенка (Вити О.) зафиксировано употребление формы *разрешаю* (в ответ на вопрос о разрешении) в возрасте 3.00.16, при этом он сначала произносит более «привычную» для себя лексему *можно* (диалог с мамой):

В.: *Сейчас я воду буду... открою воду и буду мыть ванночку*. Р.: *Мыть ванночку*. В.: *Да*. Р.: *Да, можно мыть ванночку*. В.: *Ты мне* ***разрешаешь***? (Мама моет ванночку.) Р.: Да, я **разрешаю**.

8 Выводы

Итак, мы охарактеризовали четыре типа модальных значений, основными средствами выражения которых в детской речи и в инпуте являются модальные лексемы: 1) *уметь/не уметь, суметь/не суметь* (значения способности/неспособности и умения/неумения как разновидность модальных значений возможности/невозможности); 2) *пытаться/попытаться* и *пробовать/попробовать*, *получаться/не получаться* и *получиться/не получиться* (значение возможности/невозможности (способности/неспособности) как компонент конативной модальной ситуации); 3) *прийтись/приходиться* (*придется/приходится; пришлось/приходилось*) (значение неизбежности — необходимости как следствия); 4) *нельзя* (значение отрицательной необходимости (невозможности), реализующееся в ситуации запрета).

В речи ребенка с помощью специализированного средства передачи значений способности/неспособности (умения/неумения) — модального оператора *уметь* (с отрицательным элементом) — раньше получает выражение ситуация неспособности, неумения, чем способности и умения (в 2.05–2.07). При этом в тот же возрастной период (2.05) ситуация способности, умения может передаваться неспециализированным средством — модальным оператором *мочь* (Витя О.): В.: *Ты у меня уже такой натренированный, умеешь далеко прыгать?* Р.: *Большой Витюша, может прыгать*. В диалоге после реплики взрослого ребенок для передачи своей неспособности может выбрать специализированное средство выражения неумения, даже если взрослый употребил неспециализированное средство (Ваня Я., 2.05.23); между тем, для передачи своей способности ребенок не стремится к использованию специализированного средства, даже если в реплике взрослого оно

содержится (Витя О., 2.05.12). Это может свидетельствовать о большей значимости для ребенка и более сильном переживании «негативного» опыта, чем «позитивного». Ребенок изначально более ограничен в своих способностях, чем взрослый, и к определенному возрасту эта ограниченность осмысливается им, что находит проявление в речи.

Выражение семантики ограниченной способности с помощью сочетания глагола *уметь* с частицей *только* является свидетельством того, что ребенок осознает неполноту своих возможностей; с другой стороны, эта неполнота, ограниченность собственных возможностей (по сравнению с возможностями взрослого) нередко воспринимаются самим ребенком как временное состояние, которое пройдет, когда ребенок приобретет необходимое умение. Таким образом более четко очерчивается круг возможностей, выделяемый на фоне круга «невозможностей», и если раньше ребенок мог оценивать собственные возможности, способности только по крайним точкам шкалы: «возможность-невозможность», то теперь появилась третья область: «частично ограниченная возможность», и шкала приняла для ребенка вид: «возможность–частично ограниченная возможность–невозможность» (возможности, в том числе и возможности в перспективе, на ней отведено теперь больше места, чем невозможности).

Значения способности/неспособности оказываются тесно связанными с эпистемической оценкой — модальными значениями уверенности/неуверенности: поскольку ребенок часто оценивает собственные силы, собственные способности, которые находятся в постоянном развитии, движении — от «неумения» и «неспособности» (через «ограниченную способность») к «умению» и «способности», то наличие у ребенка способностей и умений (составляющих предмет эпистемической оценки) на разных этапах этого развития оценивается по-разному: через призму уверенности либо неуверенности. При этом сама эпистемическая модальность чаще всего в таких детских высказываниях остается невыраженной, имплицитной.

При анализе модальной ситуации запрета в детской речи мы приходим к следующим выводам. Ребенок осознает необходимость следования определенным нормам поведения и при нарушении запрета стремится объяснить, какой причиной оно вызвано. Таким образом, принимается во внимание точка зрения взрослого, но у взрослого и у ребенка разные системы ценностей, и ребенок пытается привлечь взрослого на свою сторону. Если на доречевом этапе запрет взрослого, обращенный к ребенку, носил преимущественно абсолютный характер (*нель-*

зя ни при каких обстоятельствах), то на втором-третьем годах жизни ребенка и позднее в инпуте появляется относительный запрет, который бывает по крайней мере 2-х видов: а) *нельзя* именно это, но при определенных условиях это *можно* (т.е. либо *иногда можно*, либо при соблюдении каких-то других условий), б) *нельзя* именно это, а *можно* другое (предложение того, что можно, взамен тому, что нельзя). Моделью запрета второго типа начинает пользоваться и ребенок, когда понимает, что можно манипулировать таким образом собеседником (см., например, у Вити О.: «нельзя, но немножко можно»).

В речи ребенка значение невозможности появляется позже, чем значение запрета. Частотность самостоятельных употреблений модального оператора *нельзя* возрастает к концу третьего года жизни ребенка и после трех лет, что может быть связано с переживанием кризиса трех лет. Запрет в детской речи часто бывает не безоснователен; узнав, что многие вещи имеют причину, дети подразумевают, что практически любая ситуация должна иметь обоснование; наиболее сильно данная тенденция начинает проявляться к пяти годам, что объясняется психологией как перелом в понимании причинности [Обухова, Каданкова 2001; Назиров, Маслиева 1991].

Среди рассмотренных нами модальных ситуаций возможности и необходимости анализ с точки зрения наличия, способа представления и специфики детерминирующего фактора не для всех модальных ситуаций в равной степени существен: так, наличие детерминирующего фактора оказывается практически обязательным в ситуации неизбежности. При этом детерминирующий фактор модальной ситуации может быть представлен эксплицитно, а может прослеживаться из контекста.

Для модальной ситуации попытки наличие эксплицитного выражения детерминирующего фактора излишне, поскольку ситуация многоэтапна, и не все ее этапы получают вербальное выражение не только в детской речи, но и в речи взрослых. В фокусе внимания оказывается процесс совершения попытки с его промежуточными и окончательным результатами. В речи взрослых наиболее часто находят выражения либо сразу оба компонента ситуации попытки (попытка — результат), либо первый компонент (попытка); констатация одного лишь результата — довольно редкое явление. В детской речи мы наблюдаем обратную картину: часто вербализации подвергается результат попытки (в том числе и промежуточный), причем в большинстве случаев — отрицательный. Неудача в результате попытки, как мы предполагаем, нередко является следствием переоценки ребенком своих сил, возможностей.

Микрополя возможности, образуемые модальными ситуациями попытки и умения (способности), пересекаются:

1) с одной стороны, попытка — это то, что запланировано, преследует определенную цель, а умение и способность могут возникать/проверяться при отсутствии специально запланированной цели, т. е. результат в ситуации попытки предполагается определенный, а в ситуации становления/проверки (демонстрации) умения и способности результат может быть непредполагаемый, неожиданный, потому что само действие могло быть не направленным на определенный результат (это относится к ранним этапам становления умений/способностей);

2) с другой стороны, способности и умения для ребенка — это то, что находится в процессе становления, но и попытка может совершаться тогда, когда человек (ребенок) еще не обладает необходимыми и достаточными умениями для того, чтобы достичь положительного результата.

Результат попытки зависит от многих факторов, среди которых основными являются:

1) правильная оценка субъектом собственных сил, в том числе и наличия определенных умений и способностей, которые могут потребоваться для достижения положительного результата при совершении попытки;

2) собственно наличие у субъекта умений и способностей, необходимых и достаточных для того, чтобы попытка имела положительный результат.

Как нам представляется, исследование особенностей семантики и средств выражения модальных значений в ситуациях способности/неспособности (умения/неумения), попытки, запрета во многом позволяет проследить не только процесс языкового развития ребенка, но и становление его личности — при анализе соотношения детских способностей и предъявляемых к ребенку социумом требований.

ГЛАВА V

Отрицание в детской речи

О.В.Мурашова, В.А.Семушина

1 Вступительные замечания

Человеческая мысль, обретая языковое выражение, обречена быть выражена в виде утвердительного или отрицательного предложения. Третьего не дано. «Любое явление, признак, характеристика в языке могут быть представлены как утверждаемые или отрицаемые» [РГ 1980, 2: 402]. Еще А.М.Пешковский писал об этом в своем труде «Русский синтаксис в научном освещении»: «Сущность этой категории, имеющей колоссальное психологическое и главным образом логическое значение (ведь утверждение и отрицание взаимно обусловливают друг друга, а где нет утверждения, там нет и истины, там нет и человеческой мысли), с синтаксической точки зрения сводится к тому, что связь между теми или иными двумя представлениями при помощи этой категории сознается отрицательно, т. е. сознается, что такая-то связь, выраженная такими-то формами слова и словосочетаний, реально не существует» [Пешковский 2001].

Отрицание можно рассматривать как субъективное суждение об объективном мире. «Ни в мире, ни в опыте нет ничего отрицательного, в том числе отрицательных фактов» [Бондаренко 1983: 46]. Но поскольку это, как правило, логическое суждение о различии, отсутствии, небытии и т.п. реальных предметов и явлений, то эту категорию относят к области объективно-субъективных.

В языке основными средствами выражения отрицания являются грамматические средства. Если отрицание рассматривать как семантическую категорию в рамках теории функциональной грамматики, то их можно считать центром функционально-семантического поля отрицания. Это:

1) частица *не*;
2) частица *ни*;
3) отрицательные местоимения и наречия с префиксом *не-* (*некого, негде*);
4) местоимения и местоименные слова с префиксом *ни-* (*никто, ничто*);
5) предикативы *нет, нельзя, невозможно, немыслимо и др.;*
6) слово *нет* как эквивалент отрицательного предложения или его главного члена, употребляющееся в ответных репликах или при противопоставлении.

К средствам языкового выражения отрицания некоторые исследователи относят и словообразовательные отрицательные аффиксы, а также имплицитное отрицание [Бондаренко 1983], которое может быть выражено неявным образом, например, через особую интонацию. Эти средства могут быть охарактеризованы как периферия семантической категории отрицания.

Мы исследуем освоение ребенком способов языкового выражения несуществования, отказа и других семантических разновидностей отрицания.

В данной главе прослеживается взаимосвязь когнитивного и речевого развития детей и особенности использования отрицаний рано заговорившими детьми и детьми, заговорившими сравнительно поздно. Рассматриваются семантические типы отрицания и истоки их возникновения, а также возможные отрицательные модели, которые встречаются в речи детей раннего возраста.

Важным вопросом является также и вопрос о влиянии инпута на освоение языковой системы. Мы пытаемся проследить различия в использовании отрицания детьми и взрослыми.

Как указывает Л. Блум, «использование детьми отрицательных предложений дает особенно плодотворную возможность для изучения корреляции способов языкового выражения и семантических намерений» [Bloom 1989: 146].

Использование отрицаний может быть вызвано не только необходимостью возразить, отказаться и т. п. При большом дефиците активного словаря отрицание (да и утверждение) может помочь ребенку вступить в коммуникацию со взрослым

и занять в этой коммуникации активную позицию. Естественно, частота использования отрицательных слов, отрицательных операторов при этом будет довольно высока. Например, в речи Вани Я. в возрасте около двух лет отрицания (*э-а, уу* и т.д.) составляют четверть его высказываний (а утверждения «в чистом виде» — слово *да* — около 15%). С накоплением словаря относительное количество отрицаний сокращается.

2 Семантические типы отрицаний и когнитивные предпосылки их усвоения

Разнообразие речевых ситуаций и коммуникативных задач, возникающих в процессе общения, приводит к тому, что развивается несколько разновидностей отрицательных конструкций. Исследователи не раз отмечали, что отрицательное значение в языке неоднородно. Так, выделяется основное отрицательное значение и дополнительные (частные) отрицательные значения. Общее значение отрицания — отсутствие, несуществование предмета, признака, действия и т.д. Среди частных значений выделяются значение несогласия, отказа, неприятия, порицания, осуждения, предостережения, угрозы, непонимания, опасения, нежелательности, невозможности осуществления чего-либо, подтверждения отрицания [РГ 1980, 2: 402–418].

Исследователи, изучавшие отрицание на материале детской речи, так или иначе описывают семантику отрицательных конструкций, пытаясь охватить весь их спектр или выделяя лишь отдельные значения. Основой настоящего параграфа является классификация семантических типов отрицательных конструкций Л. Блум, популярная среди западных исследователей детской речи, но и эта классификация охватывает не все возможные значения отрицательных высказываний.

В своем исследовании Л. Блум [Bloom 1989] выделила три основных семантических типа отрицания: несуществование (nonexistence), отказ (rejection), опровержение (denial), обозначив именно такой порядок их появления в речи детей при овладении языком. Наша типология отрицательных конструкций несколько отличается от типологии Л. Блум.

Нам представляется, что каждая из выделенных групп отрицательных высказываний имеет собственные истоки в когнитивной области. Группы имеют также собственные невербальные средства выражения. Несколько различается и языковое их выражение, даже на начальных речевых этапах.

Первая группа высказываний выражает идею несуществования или отсутствия предмета (в широком

смысле слова). Констатация отсутствия показывает, что ребенок осознает постоянство существования предметов, скрытых или находящихся вне поля зрения. Эта способность формируется, по данным физиологов зрения Л.И.Леушиной и А.А.Невской, достаточно рано, около пяти месяцев [Леушина, Невская 1999]. Следствием того, что ребенок осознает существование предмета, даже если его в данный момент не видно, не слышно, он не воспринимается через ощупывание, нередко является поиск этого предмета. Следовательно, базовым психофизиологическим процессом для формирования этой семантической разновидности отрицания изначально является восприятие. Активный поиск отсутствующих предметов, очевидный для окружающих, появляется, конечно, не в пять месяцев, а позже, например, у Лизы Е. мама заметила это действие в 8,5 мес.: «Долго, сидя с бабушкой на одеяле, играла с крошечным паучком — до той поры, пока случайно его не раздавила. Удивленно искала: куда пропал?..»

В. И. Бондаренко [1983] отмечает, что отрицание в широком смысле можно трактовать как идею отсутствия. Именно с выражением этой идеи связано весьма распространенное употребление детьми слова из «языка нянь» *тютю* (*тютю* обозначает отсутствие предмета в поле видимости ребенка или его исчезновение из поля видимости), которое чаще всего сопровождается характерным жестом — разведением рук (кисть при этом повернута ладонью вверх) в стороны:

Женя Г. (1.09.04) *Гос'ка т'ут'у (гусь тю-тю; завертывая в носовой платок);*
(1.09.21) *Ас'ки т'ут'у (очки тю-тю).*

В речи Вити О. (в высказываниях от 1 года 11 мес. до 2 лет) *тютю*, которое звучало как *ти-ти́и*, обозначало «спрятал» (намеренное действие с исчезновением предмета, ср. с первым примером из речи Жени Г.).

В наблюдаемых случаях *тютю* относится только к отсутствию предмета или лица, но не к отрицанию действия или признака. В речи Вити О. наряду с *тютю* зафиксированы случаи обозначения отсутствия предмета или лица жестом + протословом *у́уу*.

Витя рассматривает фотографию:
**ди у́уу + (разводит руками)* — «нет Сережи»;
**няня у́уу + (разводит руками)* — «и няни нету...»;
**папа у́уу + (разводит руками)* — «и папы нету...»;
**мама у́уу + (разводит руками)* — «и мамы нету...».

В речи других детей схожие ситуации обозначаются иными языковыми способами: например, в речи Вани Я. средства обозначения отсутствия предмета те же, что и средства обозначения отрицания вообще (универсальное *э-а, у́-у*, применяемое и к предметам, и к действиям, и к локативным отношениям и т.д.).

Ваня Я. (2.01.12) *Улитка э-а (улитки нет).*

(2.01.12) *Ваня энергично зачеркивает карандашом нарисованную машинку.* «*Бруу у-у*» *(означает, что машинки не стало видно). Зачеркивает нарисованный поезд.* «*Ть у-у*» *(поезда тоже нет).*

Отсутствие, исчезновение осознается довольно рано. Однако характерный жест, выражающий эту идею, появляется позже, чем жест отказа (см. ниже).

Второй семантический тип — о т к а з , нежелание выполнять какое-либо действие. Волеизъявление может касаться нежелаемого действия, потенциальным агенсом которого является сам ребенок или партнер по общению.

Первым средством выражения отказа является жест головой: в русскоязычном обществе человек поворачивает голову вправо-влево. Жест этот, несомненно, вырастает из физической структуры действия, что подтверждается данными дневниковых записей:

Лиза Е. (0.08.05) «*Не хочу есть*» *— вертит головой, сжимает рот и машет руками, когда предлагаешь ей еду (может быть, это пока не жест, а привычное действие, частично совпадающее по форме с общепринятым жестом).* В 1 год 2 мес. этот жест использовался Лизой довольно часто и полностью совпадал с нормативным по исполнению.

Совершенно очевидно, что психофизиологической основой этой семантической разновидности отрицаний является эмоциональная сфера. А появление жеста одним из первых можно объяснить прагматическими причинами — необходимостью устранить создающий дискомфорт раздражитель.

Позже появляются вербальные средства — частица *не* с предикатом (чаще глаголом) — выражающие ту же идею:

Оля М. (1.06) *Не будя (не буду). Ни дям (не дам).* (1.09) *Не хоча (не хочу).*

Варя П. (1.05) *И буду (не буду). И хатю (не хочу). И хотет (Варя не хочет). Ни нада (не надо).*

Выше приведенные высказывания из речи Оли М. и Вари П. выражают общую идею сопротивления. Данные средства усваиваются при их многократном повторении в однотипных ситуациях.

Исследуя историю отрицательных выражений, О. Есперсен писал о частице *не*: «Отправным пунктом здесь, как и везде (в лат., фр.), является ne, которое, по моему мнению (вместе с его вариантом me), было первобытным междометием отвращения; оно производилось, главным образом, мышцами лица — а именно, сокращением мышц носа» [Есперсен 1958: 387].

Рассмотрим следующие два примера.

Ваня Я. (2.02.08)

(Ваня рвет ягоды и кладет их себе на голову.)

В.: *Ну зачем же на голову себе? Вот будем голову шампунем мыть.*

Р.: *Сапуни э-а (шампунем нет).*

В.: *Тогда не мажь себе на голову.*

Ваня Я. (2.01.27)

(Мама гасит свет, чтобы Ваня заснул, Ваня возмущается.)

Р.: *Э-а.*

В.: *Не надо гасить?*

Р.: *Э-а.*

В.: *Как же мы будем спать со светом?*

Р.: *Фет э-а (свет нет; не надо гасить свет).*

По форме данные высказывания не отличаются от высказываний со значением несуществования, отсутствия. Но описание сопутствующей ситуации показывает нам, что ребенок выражает запрет действий с шампунем и со светом. Эти высказывания можно отнести к отдельному типу отрицания — запрету, не выделенному Л.Блум в качестве самостоятельного.

Следующий тип — о п р о в е р ж е н и е некоторого факта. Данный тип отрицания отражает нереальность существования связей, выраженных в соответствующем отрицательному предложению утвердительном корреляте [Пешковский 2001]. Во «взрослой» речи «естественным методом внутриязыкового семантического анализа предложений с отрицательными частицами является элиминирование отрицательных частиц ⟨. . . ⟩ путем замены их на лексему НЕВЕРНО, ⟨ЧТО⟩» [Падучева 1974: 144], т. е. некоторое положение дел в прошлом, настоящем или будущем оценивается как неверное.

Ваня Я. (2.01.12) *Моко э-а (не мокро; с мамой идут по дорожке).*

Ваня Я. (2.01.25)
В.: *А там Владик живет?*
Р.: *Э-а (Владика там нет).*
В.: *Он спит, наверно.*
Р.: *Аа э-а (Ваня нет).*
В.: *А Ваня не спит.*
Р.: *Пит э-а (не спит).*
В.: *Ваня не спит, а Владик спит.*

Эта семантическая разновидность отрицаний связана с областью логики, психофизиологическая основа для нее — мышление. Невербальное выражение — тот же жест головой, что и при отрицании-отказе.

Высказывания о будущем тесно связаны с волеизъявлением, их семантика близка ко второму типу — отказу:

Ваня Я. (2.01.02) *Дида э-а (туда не пойдем; показывает на калитку).*

Кроме описанных выше четырех разновидностей, которые являются, по нашему мнению, базовыми, — несуществование, отказ, запрет, опровержение — до 3 лет ребенок осваивает следующие разновидности отрицания:

- беспомощности, неумения (по РГ 1980 — невозможности осуществления чего-либо): Максим Е. в 1.08.14 произносит «*как*» в значении «никак», когда не может справиться с чем-либо, «*Немею суп*» (Не умею есть суп), «*Немею щи*» (в значении «не буду есть», мать отмечает, что ребенок в этом случае хитрит [От двух до трех 1998: 113]) — замещение функции неумения, невозможности функцией отказа.
- нежелательности: Максим Е. (1.08.26)*:* «*Нетъ! Фапог, сам*» — *стал надевать мамин сапог, просит, чтобы ему не мешали*;
- возражения: Максим Е. (1.09) *хочет писать на стуле ручкой, мать говорит на это:* «*Не надо писать ручкой! Будет грязно*», — *Максим:* «*Нетъ*»;
- упрека: Оля М. (2.06) *Ты меня не люблишь. Я уйду на улису*;
- протеста: Аня С. (2.02.28) *выражает протест, когда мать гладит ей живот тыльной стороной кисти:* «*Ни так*».

Думается, что и этот перечень не окончательный, он может быть уточнен и расширен.

3 Усвоение средств выражения отрицания: особенности построения отрицательных высказываний в раннем возрасте

Невербальные средства на дословесном этапе коммуникации. В процессе коммуникации для выражения категории отрицания могут использоваться и невербальные, и вербальные средства. Часто и взрослые, произнося *нет, не надо* и т.п., сопровождают эти слова поворотом головы влево/ вправо (отрицательный жест), а выражая отказ (от неприятной пищи, например), морщат нос и приподнимают верхнюю губу.

Невербальные средства возникают у детей намного раньше, чем языковые.

Хотя отрицание — категория универсальная, имеющаяся во всех языках, средства, ее выражающие, определяются конкретным языком. Это касается и невербальных средств. Самый яркий пример — несоответствие жестового выражения отрицания в русском и болгарском языках.

Жестовый язык старшее поколение передает младшему как традицию, т.е. большинству жестов детей (фактически бессознательно) обучают. Через игру в прятки ребенка обучают жесту «нет меня», например: на вопрос: «*Где же Таня*?» — девочка закрывает ладошками глаза, взрослые констатируют: «*Нет Тани*», — ребенок убирает ладошки с глаз и в ответ на слова: «*Да вот же где она*», — радостно смеется. В родительских дневниках нашло отражение и обучение другим отрицательным жестам.

Мать Симы П., когда девочке было 9 месяцев, отмечает: «Никак не могу научить Симу жесту «нет» (я развожу руками), она только вопросительно смотрит на меня» [От нуля до двух 1997: 198], этим жестом данный ребенок не овладел и в 1.03. В опросниках для родителей, где отражено жестовое развитие 784 детей, И.А.Чистович фиксирует его появление в возрасте ребенка от 15 до 21 месяцев [Чистович 1999: 130]. По данным Е.И.Исениной, этот жест со значением «больше нет, кончилось или пропало» осваивается детьми в интервале от 14 до 16 месяцев. Наши материалы подтверждают более раннюю возрастную границу его усвоения: в 1.02.06 у Бори М. появился жест отсутствия чего-либо — разводит руки в стороны и показывает раскрытые ладошки, часто употребляет его по отношению к еде и питью.

Несколько раньше усваивается отрицательный жест, выражающийся качанием головы, — в 11–14 месяцев (по данным И.А.Чистович) и в 9–11 месяцев (по Е.И.Исениной). Так, Рома Ф. пользовался им в 9 месяцев: при нежелании есть или пить

он крутил головой из стороны в сторону, отказываясь взять в рот еду [От нуля до двух 1997: 163].

Некоторые же дети еще раньше усваивают этот отрицательный жест. Так, Боря М. уже в 7 месяцев освоил жест отрицания: «хорошо машет головкой «нет», хотя не всегда это соответствует ситуации. Иногда это просто игра. Особенно если он видит, что Миша (старший брат) машет головой, тогда он просто начинает подражать ему. Часто получается даже так: Миша повторяет движение Бори, а Боря снова повторяет за Мишей — машет головкой. Но во время кормления жест «нет» Боря использует всегда с правильным значением: «нет, больше не хочу, больше не буду» [От нуля до двух 1997: 50]. Около 1.02 жест отрицания во всех ситуациях Борей использовался с правильным значением.

Другой жест отрицания, имеющий значение запрета и не отраженный в опросниках, также появляется у детей достаточно рано: Саша Е. до 1.01 при слове «нельзя» раньше грозил пальчиком, а с указанного возраста грозит двумя пальчиками и делает отрицательный жест головой [От нуля до двух 1997: 176], Женя К. также в 1 год понимает слово *нельзя* — грозит пальчиком (жесту научила бабушка) [От нуля до двух 1997: 93].

По поводу усвоения жестов исследовательница М.И.Абабкова отмечала при наблюдении за своим сыном следующее: «Часто я не могу понять, что именно дать. Тогда я действую так, как при разговоре с иностранцем или немым, — методом исключения, т.е. даю подряд все вещи, которые находятся в указанном направлении»:

> В.: *Это?*
> Р.: *Отталкивающе кивает рукой.*
> В.: *Это?*
> Р.: *Снова отталкивающе кивает рукой. И так до тех пор, пока мы не доберемся до нужной вещи* [От нуля до двух 1997: 154–155].

Из приведенных отрывков дневников можно увидеть, что отрицательных жестов в арсенале русского ребенка несколько, что они различаются семантически уже на дословесном этапе развития: значение отсутствия чего-либо выражается разведением раскрытых ладоней в стороны или пожиманием плечами; значение отказа выражается многократными поворотами головы; значению запрета соответствует жест «грозить пальцем»; значению опровержения — отталкивающий жест рукой. Причем, с одной стороны, жестам как символам отрицания учат

детей взрослые, с другой стороны, некоторые жесты и сопровождающая их мимика базируются на естественных действиях-реакциях детей. Например, отталкивающий жест рукой для отвержения, опровержения чего-либо представляет собой пантомимическое изображение действия отталкивания, отбрасывания ненужного предмета; отказываясь от приема пищи, маленькие дети инстинктивно сжимают зубы, отворачиваются, из этого рождается еще один отрицательный жест — жест отказа.

Для сравнения использования жестов отрицания детьми и взрослыми мы обратились к «Словарю языка жестов» Л. И. Дмитриевой и др. [2003]. С удивлением мы обнаружили, что в нем отсутствуют словарные статьи как на само отрицание, так и на большинство его семантических разновидностей: опровержение, отказ, запрет, отсутствие чего-либо и др. Описанные же нами жесты и мимика отнесены авторами словаря в другие статьи. Так, сжать зубы, помотать головой, отвернуться названы жестами категоричности; замахать руками, отмахнуться рукой, отвернуться или погрозить пальцем — жесты недовольства; покачать головой, погрозить пальцем — осуждения, порицания, неодобрения, например:

— *Не будьте злы*, — погрозив пальцем, проговорила Анна Павловна (Л. Толстой) [Дмитриева и др. 2003: 148].

Таким образом, представляется, что для взрослых часто оказывается важным не прямое значение жеста, а дополнительное, экспрессивное. Объяснение этому нам видится в том, что у взрослых жесты обычно сопровождают речь, которая уже содержит основное значение акта коммуникации, у детей же, находящихся на дословесной стадии, жест выступает как самостоятельная коммуникативная единица. Причем детский жестовый язык содержит единицы, отсутствующие в жестовом языке взрослых.

Вербальные средства коммуникации. При переходе к этапу голофраз (однословных высказываний) ребенок делает первые попытки вербально выразить отрицательные значения. По мнению М. И. Абабковой, можно говорить о некоем «протоязыке» — особой семиотической системе ребенка, отличной от системы «взрослого» языка. Так, в речи Паши А. отмечены следующие протослова:

«**а-а, а-а* = мне самому не справиться, помоги; эти звуки произносятся, когда нужно что-то достать, а ему самому никак» [От нуля до двух 1997: 153] — семантика невозможности;

«**ди-ди-ди*! = звуки раздражения и неудовольствия, когда мы делаем то, что ему не нравится. . . » [От нуля до двух 1997: 153] — семантика нежелательности, запрета.

Для передачи общего смысла «ситуации запрещения» в начальном лексиконе Вити О. в 1.02 использовалось протослово *ть*, обозначающее предметы, которые привлекали внимание мальчика, в частности — те, которые Вите нельзя было трогать. Саша Е. в 1.01 произносит «*у*», если что-то исчезает, пропадает, при этом разводит руками. Рома Ф. в 1.02 употребляет *ннее*, когда чего-то нет или когда он отказывается что-то делать; *и-и-ых* — когда трудно что-то выполнить; в 1.05 в значении *нет* произносит *м-м* и отрицательно машет головой. Миша С. в 1.03.11 произносит «*тю-тю*» в значении «нету», через 2 недели в этом значении стал употреблять «*ни*», в 1.03.17 — «*нзя*», повторяя за мамой.

М.И.Абабкова в своем родительском дневнике отмечает, что, когда, отрицая что-то, она сказала *не-не-не*, Паша в 1.05.02 стал с удовольствием повторять *ни-ни-ни*; через два дня снова повторил, довольный, *ни-ни-ни*, когда мать про что-то сказала просто *нет*. Таким образом, исследовательница делает вывод, что у Паши «отрицание формировалось не логически, а имитационным путем (в отличие, например, от того, как это было у мальчика Миши Т. . . .)» [От нуля до двух 1997: 146]. Уже на этой стадии можно увидеть различные стратегии усвоения отрицания.

Когда появляются языковые средства, то один ребенок чаще всего использует один общий оператор, «причем „отрицательный“ оператор у каждого ребенка свой — „нет“, „нети“, „не-а“» [Цейтлин 2002б: 163]. Однако в речи одного малыша может появляться и несколько операторов одновременно, у Вани Я. — три. Причем все они могут функционировать одинаково:

В.: *Что у нас тут случилось?*
Р.: *Авария=авава.*
В.: *Авария, да, поезд упал?*
Р.: *Да.*
В.: *Что там делает машина?*
Р.: *У-у.*
Комментарий: у-у, э-а, а-а значит отрицание действия, нежелание его выполнять, незнание чего-то.

Большинство этих операторов являются различными реализациями или эквивалентами слов *нет* или *не*. Так как на данном этапе речевого развития артикуляторная система ребенка

не является совершенной, присутствуют фонетические искажения, ребенок находит свой индивидуальный способ передачи отрицания. Наиболее частое искажение — пропуск начала фонетического слова (отрицательный оператор при этом вообще не произносится):

Алеша Ш. (1.01.07) *На́да или да́да — не надо.*

Возможен также вариант произнесения частицы *не*, слова *нет* как гласного *и* в речи многих детей:

Алеша Ш. (1.03.07)

И-и — означает «нет». Ищет мышь: «И-и».
Пришла бабушка. Алешка услышал, как открылась дверь, сказал: «Папа». Я (мама) говорю: «Нет, это не папа». Он стал мотать отрицательно головой, сказал: «Папа и-и». Я еще раз спросила: «Где папа?» — «Папа и-и». (2.00.01)
Зовет папу: Ко́ja — ты где. (Коля, ты где?) Ко́ja! Ко́ja! Ко́ja!
Я: «Кого ты зовешь?»
— Ко́ju. Исинис'. (Колю. Не слышишь?)

Ответы со словом (в его нормативном виде) *нет* в высказываниях детей, собранных в фонохрестоматии «Речь русского ребенка», фиксируются В.В.Казаковской лишь к концу 3-го года жизни [2006].

4 Основные структурные разновидности отрицательных конструкций в детской речи

Первой появляется в речи детей конструкция **НЕТ**. Эта конструкция фиксировалась в речи Вани П., Вани Я. и других ребят. Последовательность появления эквивалентов слов *нет* и *не* (последнее занимает, как правило, позицию перед глаголом) может быть разной: у одних детей сначала *нет*, потом *не*, у других — наоборот. Например, в речи Вани Я., Вити О. и других детей первым появляется слово *нет* (как правило, в варианте *нету*), потом частица *не* с разными частями речи (существительными, глаголами, прилагательными), еще позже — отрицательные местоимения и наречия (*ничего, никого* и т.п.: Витя О. (2.05) *на вопрос мамы: «Ты чего ко мне пришел?» — отвечает: «Ничиво/намана фсе»*). Усвоение некоторых грамматических категорий взаимосвязано с усвоением нормативных

средств отрицания: например, род. п. существительных появляется в то же время, что и слово *нет*. Так, Ваня Я. не употреблял еще существительные в нормативной падежной форме, но род. п. с отрицанием звучал совершенно отчетливо:

Ваня Я. (2.04)
В.: *Тети вот здесь.*
Р.: *Тетей вот десь нету (тетей вот здесь нету).*
В.: *Здесь нету, вот две тети у меня.*
Ситуация: Бабушка берет полицейского, говорит его голосом.
В.: *Ой, Ваня, где моя машина?*
Р.: *Вотъ (Вот).*
В.: *Вот она.*
Р.: *Нетю (нету).*
В.: *Приходит дядя, смотрит, что он спрашивает?*
Р.: *Безини нету (Машины нету).*
В.: *Машины нету.*

В лексиконе Ани С. вербальное выражение несогласия появилось в двух фонетических вариантах: *неа* (1.11.20), *не* (1.11.26), в это же время Аня параллельно стала использовать частицу *не* при глаголе *хочу — не катю*, причем *не* произносила абсолютно отдельно от глагола, как самостоятельное фонетическое слово. Далее появляется *нети* для обозначения отсутствия чего-либо (*Нети кубика*).

У Бори М. слово *нет* отсутствовало и в 2 года, отрицание же при глаголе появилось у мальчика в 1.09, когда он от чего-то отказывался, выражал нежелание или несогласие, произносил *татю*, *сясю*, *атю* — в значении «не хочу».

Саша А. первым из отрицательных средств в 1.08.24 усвоил наречие *никак*, в 1.09.16 употребляет отрицание в вариантах *и*, *у* при глаголе *быть* во 2-м лице, т. е. *и/у будешь*, и только в 1.09.21 в его речи фиксируется *нет* при род. п. существительного: *Нет собаки*.

Интересен и факт использования вариантов отрицательной конструкции. Так, Оля М. в 1.09 использовала *нетю*, спрятав что-нибудь, и *нека* — при отсутствии чего-нибудь и в качестве ответной реплики на вопрос, например: спрятала ножки под одеяло и сказала: «*Нетю, мама*», а на вопрос «*Будешь кушать?*» отвечает: «*Нека*» [От нуля до двух 1997: 140–141].

Наличие двух разных форм (*нека* и *нету* у Оли М., *неа* и *нети* у Ани С. и др.), каждая из которых закреплена за определенной ситуацией, позволяет сделать, во-первых, вывод о том, что дети ощущают различия в семантике отсутствия и отказа,

и, во-вторых, предположение о том, что дети стремятся и здесь избегать полисемии знака. Подобное явление мы можем наблюдать и в разговорной речи, откуда, возможно, и заимствованы данные детские формы.

В литературном языке и отказ, и отсутствие одинаково выражаются словом *нет*, в результате в некоторых ситуациях может возникнуть неоднозначное понимание высказывания, например: «*Дай денег в долг*», — «*Нет*». Это *нет*, во-первых, можно истолковать как категоричный отказ в просьбе (по причинам принципиального характера, например, просящий не вызывает доверия у имеющего деньги либо последний не дает в долг вообще). Во-вторых, можно интерпретировать ответ и как указание на отсутствие денег у того, к кому обращаются с просьбой. В разговорной речи в последнем случае для снятия многозначности может быть использована форма *нету*.

Но вновь отметим, что не все дети дифференцируют в своей речи разную отрицательную семантику и формы. Так, Виталик С. до 2.07 употреблял слово *ника* и в значении НЕ, и в значении НЕТ, и в значении НИКАК, после указанного возраста появилось две отрицательных единицы — *не* и *никак*.

В вопросе о том, что появляется первым — *да* или *нет,* — нет единого мнения. Однако, по нашим наблюдениям, в речи большинства детей отрицательный оператор *нет* появляется раньше положительного *да* и используется чаще, что важно с прагматической точки зрения. Обращает на себя внимание совпадение этого факта с языковым сознанием взрослых, в ядре которого, по данным Н.В.Уфимцевой, присутствует *нет* и отсутствует *да*.

Следующим этапом в усвоении детьми отрицательных конструкций является включение отрицательного элемента в ткань предложения, что осуществляется с помощью присоединения этого же слова *нет* а) к концу или б) к началу предложения.

В высказываниях с отрицанием у многих (но не у всех) русскоязычных детей имеется тенденция к постановке отрицательного оператора на одно и то же место. Это дает нам право полагать, что в основе множества однотипных высказываний лежит схема построения, свидетельствующая о формировании определенной программы высказывания. При анализе практического материала оказалось, что в речи информантов (особенно мальчиков) отрицательный компонент в комбинациях занимает постпозицию (хотя в речевых образцах, получаемых из инпута, — препозиция).

Ваня Я. (1.01.02) В.: *Смотри, собачка с дядей сейчас выдут.*

Р.: *Ав э-а (собаки нет).*

(1.01.06) *Пать у-у (спать не буду).*

Аня С. (1.09.00) *Поискала среди своих игрушек половину от матрешки, не нашла. Говорит, разводя руками:* «*Ляля нети*».

Аня С. (1.09.24) *Собрала пирамидку, остались лишние колечки. Приставила одно из них, оно упало.* «*Сё, пака нети (все, палка кончилась)*», *разводит руками.*

Кирилл Б. (1.9.23) *Биби неа, неа (машинки нет; трясет головой).*

Виталик С. (1.11): *Бай-бай ни-и.*

Боря М. (2.05.30): *Пать нь (спать нет).*

Как видим, «*нь*», «*неа*» и «*э-а*» (в значении «не», «нет») выступают у данных детей в качестве постоянного отрицательного оператора, который занимает постпозицию в высказывании.

***X** + *НЕ (НЕТ)*По мнению С. Н. Цейтлин, есть основания структуры с отрицанием в постпозиции по отношению к основному элементу «причислять к разряду неких „промежуточных" детских структур, которые не имеют прямых параллелей во „взрослой" грамматике» [Цейтлин 2002б: 163]. С этим можно согласиться. Каковы же причины такого порядка слов, не встречающегося в речи взрослых? С целью объяснения данного феномена обратимся к актуальному членению высказывания. В первом компоненте ребенок стремится выразить основное пропозициональное содержание, а второй компонент (отрицательный оператор) придает этому содержанию обратный смысл. Это согласуется с тезисом Д. Макнила о том, что всю пропозицию нужно понимать со знаком «минус» [MacNeil 1971: 33]. В нормативном языке отрицательная частица *не* в частноотрицательных предложениях выделяет рему, например, *Он уехал не в Москву* [Белошапкова, Брызгунова, Земская 1989]. В нашем же случае отрицание само по себе является ремой, которая содержит «то, что сообщается о теме» и «является коммуникативным центром высказывания» [там же: 706].

В дальнейшем тенденция к постановке отрицательного элемента в конец предложения может сохраняться, даже когда «синтаксические структуры достаточно развернутые» [Цейтлин 2000: 219] и включают бóльшее количество компонентов.

Миша Т. *Аё апам исё неа (телефон больше не падает).*

Ася бея сина нотю бай-бай хотит неа (наша белая машина ночью не хочет спать, т. е. не надо ставить в гараж).

Это подтверждает концепцию У.Беллуджи. Она предположила, что на начальном синтаксическом этапе отрицание является внешним, отрицательный элемент ставится за рамками утвердительного высказывания, придавая ему обратный смысл, что резко отличает детские построения от моделей взрослой речи.

Интересно, что при коммуникации взрослых с помощью невербальных средств, по нашим наблюдениям, отрицание также выносится «за скобки»: сначала человек описывает ситуацию, а потом показывает скрещенные руки, что означает «не надо», «не так» и т.п.

В речевом развитии детей наступает момент, когда отрицательный оператор начинает занимать препозицию. Однако препозиция для детей, освоивших раньше модель, где отрицание стоит в конце, труднее, чем постпозиция, поэтому если в синтагматической цепочке оказывается не 2–3, а 5 слов, то отрицание произносится в конце фразы:

Ваня (2.04.01) Ситуация: Бабушка разобрала машинку, Ваня трогает детали.
Р.: *Вот это киисё (колесо).*
Вот это еще сямайся нет (Вот это еще сломался нет).
В.: *Эта еще не сломалась?*
Р.: *Нет.*
В.: *Ну слава богу, хорошо, что не сломалась, плохо было бы, если бы сломалась.*

Постпозиция отрицательного оператора не является универсальной для всех детей. Например:

Максим Е. (1.09) *Нету бадан (Нет банана), Нету га-га (Нету газеты); Нет ковё тапки (Нет под ковром тапок).*

На следующем этапе отрицание вводится внутрь предложения, присоединяется к глаголу-предикату: *НЕ* + **Р.** При этом показатель отрицания снимает основную идею предложения, выраженную предикатом, — предложение является общеотрицательным.

Особенных затруднений, по нашим наблюдениям, на этом этапе дети не испытывают, хотя М.И.Абабкова отмечала, что Паша улавливал общий звуковой и акцентный «рисунок» выражения такого отрицания, но не вполне понимал смысл. Вот, как считает М.И.Абабкова, характерный пример:

В.: *Паша, ты еще ягодки будешь или не будешь?*
Р.: *У будешь.*
Мама убирает ягоды. Паша хнычет и тянется за ними.

Этот пример показывает, что Паша просто повторял конец вопроса [От двух до трех 1998: 147]. В 1.07 ответ мальчика, как свидетельствует мать, стал осмысленным: мальчик стал говорить *не будешь*, когда действительно не хотел чего-либо. На наш взгляд, трудность для ребенка представляла не семантика отрицания, а конструкция альтернативного вопроса взрослого.

В 1.07 у Паши полностью, как отмечает М.И.Абабкова, сформировалось отрицание при глаголе-сказуемом. Хотя надо отметить, что материалы дневника дают основание для такого утверждения только применительно к двум глаголам, вернее даже к одной форме этих глаголов — *будешь* и *хочешь* по отношению к 1-му лицу. Они же первыми используются в отрицательных высказываниях и многими другими детьми. Интересно, что дети иногда упускают при этих связочном и модальном глаголах не только полнознаменательные глаголы, как, например, в выражениях «не буду больше», «не хочу больше», но и наречие. Так, Ася П. в 2.00.00 рассердилась и впервые ударила бабушку игрушкой, после чего растерялась и сказала: «*Миля баба, не буду*».

Попытки на этих порах заполнить все необходимые позиции в конструкции могут быть неудачными, привести к смещению позиции отрицания. Примером смещения позиции отрицания в таких конструкциях являются высказывания типа «*Я буду не пачеть*» (Оля М., 2.02.10). Можно схематично обозначить этот случай разрыва предиката как: $*\frac{1}{2}\mathbf{P} + НЕ + \frac{1}{2}\mathbf{P}$.

К такой же конструкции приходит Оля М. и в 2.06 года в результате акта автокоррекции, давая обещание быть здоровой, как папа, и пытаясь ввести в отрицательное предложение сравнительный оборот: «*Я не буду болеть. Я буду, не как папа, болеть. Я не буду, как папа, болеть. Я буду, как папа, не болеть*». Похож на этот случай и пример дистантного расположения отрицания в другой конструкции: Виталик С. (2.05.14) на замечание мамы: «Ну и поросенок ты, Виталик», — отреагировал: «*Ника Така чу-чу, Така — бизяка*» (дословно: «Не Виталик поросенок, Виталик — обезьянка»). Схема будет выглядеть следующим образом: ***НЕТ** +**X**+**P**, где первый символ обозначает отрицание, относящееся к предикату. Другой пример:

Витя О. (2.05) «*Нету Сережи будет*» — *поправляю (мама):* «*Да, Сережи не будет дома*» — *а самой очень понравилась его фраза, построенная очень логично: если можно сказать в настоящем времени:* «*Сережи нету*», *то в будущем времени высказывание должно принять вид:* «*Сережи будет нету*».

В русском языке такие конструкции невозможны, так как в общеотрицательных предложениях с частицей НЕ последняя должна стоять непосредственно перед сказуемым.

После того, как ребенком усваивается отрицание, выраженное частицей НЕ при глаголе, осваивается и способ, когда показатель отрицания стоит не перед предикатом, а перед любым другим членом предложения: *НЕ* + **X**, где X может иметь разнообразную семантику (квалитатив, квантитатив, посессор и т.д.).

Например, Дима С. в 2.07.28 спрашивает: «*А что не железом добывают?*» В этом случае общий утвердительный характер предложения сохраняется, но оно приобретает частично отрицательное значение (в данном примере отрицается инструментив). Наличие противопоставления в детских примерах выявляет это значение частного отрицания и в тех случаях, когда высказывание содержит *не* перед именным предикатом:

Паша А. (1.08) *Это не папа, это дядя.*
Аня С. (2.07.11) *Я не человек, я Аня.*

Из таких конструкций, возможно, и произрастают собственно частноотрицательные конструкции в детской речи:

Ася П. (2.07.00) *Это мои ноженьки, а не твои.*

Отрицательная частица может употребляться и в именных конструкциях с противительным союзом *а* (*Не баба, а чистый клад*. А.П.Чехов). По мнению Н.А.Николиной, изучавшей данные конструкции, они обладают «устойчивым оценочным значением» [Николина 1986: 21]. Такие конструкции имеют две структурные разновидности. Первая — *НЕ* **X**, *А* **У**, где первую позицию в них занимает слово предметной семантики, вторую — слово с оценочным значением (*Не женщина, а сатана*. Ю.Бондарев). Вторая — **X**, *А НЕ* **У** с препозицией слова оценочной семантики (*Сатана, а не баба!* М.Шолохов).

В детской речи оба имени в этой конструкции могут быть оценочными. Так, Наташа Ж. в 2.08.10 говорит о себе: «*Я художник-чудодей, не чародей, а чудодей*».

Чуть раньше происходит освоение способа общего отрицания с помощью модального слова *не надо* (например, у Паши А. (1.08): *и няда*): *НЕ НАДО (НЕЛЬЗЯ)* +**X.** Слово *нельзя* дети начинают употреблять позднее других отрицательных лексем, составляющих начальный модальный лексикон. Первые случаи самостоятельного употребления *нельзя* зафиксированы у наших информантов в возрастном интервале от 2.01.05 до 2.08.13.

Виталик С. (2.08.05) *Низя, мой чай.*
Аня С. (2.08.17) *Мне не надо мало.*

Через 2 дня в ситуации, когда мать сорвала цветок и протянула дочери, Аня сказала: «*Мне такой нельзя*», что надо понимать как «*Я такой не хочу*» — отвергая цветок, Аня не учитывает, что *нельзя* обозначает запрет, исходящий извне.

Слово *нельзя* многозначно, и вполне естественно, что его значения детьми усваиваются неодновременно. Значение запрещения получает выражение в детской речи раньше, чем значение невозможности. Самое раннее употребление *нельзя* в последнем значении зафиксировано у Вити О. (2.10.26): с мамой играют с книгой-часами; мама показала, «как будет десять часов»; Витя крутит стрелку: «*А так нельзя десять часов!*» — т.е. невозможно сделать, чтобы было десять часов, если установить стрелку в любое другое положение, кроме единственно правильного.

Дети используют сочетание *нельзя было* (Витя О., 3.07.04), говоря о действии в прошлом, имеющем отрицательные последствия (т.е. обращаются к собеседнику с упреком).

Как известно, два отрицательных средства в предложении могут либо передавать усиленное отрицание, либо превращать его в утвердительное.

Предложения общеотрицательного значения с отрицательной частицей при сказуемом и усиленной с помощью слова *нет* семантикой негации усваиваются детьми достаточно рано и без особых сложностей, потому что представляют собой объединение двух уже усвоенных ранее конструкций: *НЕТ*, *НЕ* +**Р**.

Так, папа назвал Диму С. пеньком, Дима (2.07.06) возражает: *Нет, я не пень. Это только ты пень и мама пеня.*

С усиленным общеотрицательным значением в конструкциях с частицей *ни* перед второстепенным членом дети также обычно справляются:

Оля М. (2.04.23) *Каина не слушаится ни маму, ни девочку.*

Случаи же с усилением частного отрицания при помощи отрицательного наречия или местоимения разными детьми осваиваются по-разному. Большинство детей использует нормативную структуру этой конструкции: *Он нигде не живет, он гуляет* — рассуждает Дима С. в 2.08.01 о Бабае; Оля М. в 2.01.28 говорит о сломанном будильнике: *Никак не бякает*: *НИ*... + *НЕ* + **Р.**

Однако на начальном этапе освоения этой конструкции вместо двойного отрицания дети могут употреблять простое. Так,

двухлетняя Алена А. на вопрос матери: *Что ты хочешь?* — ответила: *Ничего хочу*. Конструкция является свернутой, структурно недостаточной: **НИ...* + **( )** + **Р.** И наоборот, встречаются случаи в детской речи, когда усиленное отрицание оказывается структурно избыточным. Так, Оля М. в 2.01.30 пробует создать такую конструкцию, в результате получается тройное отрицание: *Нет, не укапала не Оля*: **НЕТ, НЕ* + **Р** + *НЕ* + **Х.** Возможно, здесь сказывается результат гиперкоррекции: боясь ошибиться, ребенок (на всякий случай) ставит отрицательный элемент перед каждым членом предложения, и вместо частноотрицательного высказывания (*Укапала не Оля*) получается усиленное общеотрицательное.

Следующая попытка построения подобного высказывания была предпринята Олей через полмесяца в передаче цитаты из стихотворения А. Барто и вновь не увенчалась успехом:

Оля М. (2.02.13) *Ни сен не будет не спать*: **НИ* + *Х* + *НЕ* + $\frac{1}{2}$**Р** + *НЕ* + $\frac{1}{2}$**Р.**

В этом случае требовалось употребить уже не частно-, а общеотрицательное предложение «Только слон не хочет спать», где нет усилительных слов — местоимений и наречий, а присутствует выделительная частица *только*, семантика которой, возможно, сближается в понимании ребенка с отрицательной (все могут спать, только не слон): выделение одного предмета допускает игнорирование (отрицание) других.

В раннем возрасте усваиваются основные средства выражения отрицания. В некоторых же случаях могут быть использованы и средства периферии, что в большой степени зависит от инпута:

Витя О. (2.04) *Поет:* «*пая-ям-пая-ям*». *Подпела (мама) его* «*парараму*». *Он мне:* «*Витюшик сам пая-ям*». *Я согласилась с ним, но через некоторое время снова подпела. В. говорит мне ласково и убедительно:* «*Мамуля, апакойся! (=успокойся) // Витюшик сам пая-ям*».

Здесь запрет на выполнение действий выражен описательно.

5 Утверждение и отрицание: сравнение использования отрицательных конструкций детьми и взрослыми

Отрицание и утверждение суть «противные» друг другу явления. Именно так определял их О. Есперсен [1958]. Однако он говорил о трех ступенях:

A Positive «положительная ступень»,

B Questionable «сомнительная ступень»,

C Negative «отрицательная ступень»,

где A и C — абсолютные величины, предполагают уверенность; B предполагает неуверенность. Выражение сомнения всецело относится к области субъективной модальности. Л. Проговак [Progovac 1994], проводя кросс-лингвистические исследования в области синтаксиса и семантики категории отрицания, рассматривает данные взаимосвязанные явления в терминах положительной и отрицательной полярности. Мы считаем, что отрицание и утверждение можно рассматривать как языковую оппозицию, так как формально и семантически они друг другу противопоставлены. Если мы принимаем данный тезис, то данная оппозиция должна быть определена как бинарная привативная, маркированным членом оппозиции является отрицание (например, *Дождь не идет/Дождь идет*). На немаркированность второго члена этой оппозиции указывал А. М. Пешковский: «Нулевой категорией к категории отрицания служит категория утверждения, не имеющая, как и большая часть нулевых категорий, собственных средств выражения (если не считать слова *да*, стоящего всегда вне синтаксических связей). Предложения, не заключающие в себе отрицательных членов, сознаются как утвердительные» [Пешковский 2001]. Утверждение выражается в русском языке также глагольной формой *есть*, которая употребляется в том случае, если необходимо подчеркнуть наличие чего-либо в действительности.

Ребенок чувствует противопоставленность категорий, и это, несомненно, находит свое отражение в речевой продукции ребенка.

Аня С. (1.10.09) (Мама надела новое платье.)
Каман есть. (Посмотрела с другой стороны.)
Каман нети.

Аня С. (1.10.09) *Запись матери:* «*Любит играть с антонимами *бафая — мали*, *тая — мая*, *нети — а во!* К последней паре часто приставляется какое-нибудь слово, обозначающее предмет. Например: нети патка — а во патка (лопатка)*».

В обоих случаях девочка специально старается подчеркнуть наличие предметов с помощью *а во!, есть*. Тем самым маркируется противопоставленность наличия этих же предметов их отсутствию. Подобная языковая игра часто сопровождается предметными действиями.

Ваня Я. (2.04.06) *отодвигает сырок на тарелке, чтобы была видна картинка. Оп, есть. Оп, нет.*

У Вани Я., Вити О. и других детей *да* употребляется так же часто, как и *нет*. Видимо, оба слова дают ребенку возможность общаться со взрослыми при дефиците активного словаря (ребенок использует в активной речи очень ограниченное количество слов).

Интересен вопрос о постановке двойных отрицаний. Это — характерная особенность русского языка, связанная с языковой избыточностью, когда в высказывании сочетаются общее (нексусное) отрицание, стоящее перед предикатом и отрицающее все высказывание, и частное отрицание, стоящее, например, перед существительным или прилагательным и отрицающее участие именно этого предмета или наличие признака: *Никто* (частное отрицание) *не приехал* (общее отрицание) *из города*.

Для речи детей в раннем возрасте языковая избыточность не характерна, поэтому в высказываниях можно встретить только одно отрицание. Вообще же общее отрицание осознается раньше. Раньше появляются и наиболее характерные средства его выражения (в том числе слово *нет*).

Видимо, одним из своеобразных «потомков» языковой избыточности являются ответы на вопросы, в которых уже содержится отрицание. Ответы на такие вопросы представляют сложность и для взрослых людей. В качестве примеров приводятся диалоги Вани с бабушкой, Ване — 2.02–2.05:

В.: *Больше не будем книжки читать?*
Р.: *Да (=не будем).*
В.: *Машины нету голубой?*
Р.: *Да (=голубой машины нет).*
В.: *Как нет?*
В.: *А ее (ягоду) можно есть?*
Р.: *А-а.*
В.: *Она еще не поспела?*
Р.: *Да (=не поспела).*

Взрослые люди в большинстве случаев на подобные вопросы отвечают словом *нет*, как бы концентрируясь на содержании вопроса, и употребляют его вторично самостоятельно, оставляя отрицательный оператор в вопросе без внимания.

В некоторых случаях ребенок прибегает к той же тактике:

В.: *Какая вкусная! (о ягоде)*

Р.: *У-у.*
В.: *Невкусная?*
Р.: *Нет=у-у (= невкусная).*
Р.: *Изений (зеленый).*
В.: *Нет, она не зеленая, она спелая.*
В.: *Пожалеем рыбок?*
Р.: *У-у.*
В.: *Не будем их есть?*
Р.: *Да.*
В.: *Что да?*
Р.: *Есть.*
В.: *Есть будем?*
Р.: *Да.*

Видимо, необходимость сконцентрироваться на объективной, содержательной стороне вопроса и не учесть отрицательного элемента, употребленного в нем, или отрицать отрицание в большой степени зависит от языковых традиций, которыми хорошо владеет каждый взрослый носитель языка.

Так, при контрольном эксперименте со взрослыми более 80% опрошенных (20 человек старше 20 лет) дали следующие ответы на вопросы:

1. *Вы сегодня* ***не*** *учились? (у них, студентов, шла четвертая пара)*
   Нет, *мы учились.*
2. *У Вас* ***не*** *бывает ощущения, что вы не в своей тарелке?*
   Да, *такое ощущение бывает.*

Интересно, что в первом случае без второй (расшифровывающей, уточняющей) части — «*мы не учились*» — и слово **да,** и слово **нет** большинством носителей русского языка будут интерпретироваться однозначно «не учились».

Известно, что дети в старшем дошкольном — младшем школьном возрасте задумываются над проблемой употребления отрицаний. Например, в ситуации, когда старшая сестра спрашивает: «Ты не хочешь, чтобы я осталась?» — семилетняя девочка размышляет, как ответить, чтобы сестра не обиделась, и решает, что ответ *нет* будет обозначать «неверно, что я не хочу, т.е. я хочу», а ответ *да* — «верно, что я не хочу». Она отвечает *нет,* сестра поворачивается и уходит.

В целом же усвоение категории отрицания показывает, что ребенок самостоятельно постигает окружающий мир, учится логически мыслить, что находит выражение и в освоении языковых средств выражения этой категории.

ГЛАВА VI

Субъективная (эпистемическая) модальность и ее выражение в детской речи

В.М.Швец

1 Вступительные замечания

В данной главе речь идет об освоении ребенком дошкольного возраста категории эпистемической модальности.

Категория модальности является одним из самых сложных и дискуссионных объектов лингвистического исследования. Среди исследуемых модальных значений важное место занимает эпистемическая модальность (именуемая также персуазивной модальностью, модальностью достоверности, модальностью истинности), в семантике которой находит отражение знание говорящего о сообщаемой в высказывании информации и его отношение к ней с точки зрения ее достоверности.

В свете общей когнитологической перспективы развития науки о языке особенно актуальным является исследование данной проблемы в психолингвистическом ракурсе, поскольку рассмотрение процессов порождения и восприятия речи, а также онтогенетического освоения языковых объектов помогает лучше понять их устройство и функционирование.

2 Структура эпистемической модальности

Формирование функционально-семантической категории эпистемической модальности[1] связано с формированием в созна-

[1] Греч. epistemai означает «знать, уметь», а также «полагать, думать» [Греческо-русский словарь 1991: 507].

нии говорящего человека оценки сообщаемого с точки зрения его достоверности (или истинности). Оценка достоверности представляет собой оценку говорящим сообщаемого как соответствующего либо не соответствующего действительности с точки зрения его *знаний* об этом сообщаемом (Н. Д. Арутюнова, Е. И. Беляева, В. З. Панфилов, Е. Э. Разлогова, М. К. Сабанеева, Е. С. Яковлева, J. Lyons, M. Krause и др.). ФСП эпистемической модальности представляет собой систему языковых средств, служащих для выражения данного типа оценки.

В отличие от модальности события, выраженного в пропозиции, эпистемическая модальность отражает степень полноты и характер знаний говорящего о событии. Различная степень полноты и характера знаний говорящего лежит в основе разграничения *эпистемических установок*, соответствующих различным когнитивным состояниям говорящего.

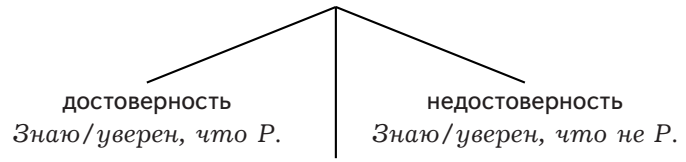
Учитывая основанные на дифференциации эпистемических установок подходы к структуре эпистемической модальности (Е. И. Беляева, Е. Э. Разлогова, М. К. Сабанеева и др.), в данной работе предлагается дифференцировать эпистемическую модальность на три основных подтипа, в зависимости от базовой эпистемической установки: *достоверность — недостоверность — проблемная достоверность*. Эпистемическая установка (ЭУ) достоверности соответствует модусу «Я знаю (уверен), что Р» (где Р — оцениваемая пропозиция), ЭУ недостоверности соответствует модусу «Я знаю (уверен), что не Р», ЭУ проблемной достоверности соответствует модусу «Я не знаю (не уверен), Р или не Р».

В зависимости от полноты знаний говорящего о сообщаемом ЭУ проблемной достоверности дифференцируется по *степени достоверности*, при этом на основе критерия о вероятностной предпочтительности достоверности сообщаемого выделяются эпистемические установки *предположительной достоверности/предположительной недостоверности/эпистемической возможности*. ЭУ предположительной достоверности (предположение) соответствует модусу «Я не знаю (не уверен), Р или не Р, но предполагаю, что Р», ЭУ предположительной недостоверности (сомнение) соответствует модусу «Я не знаю (не уверен), Р или не Р, но предполагаю, что не Р», ЭУ эпистемической возможности соответствует модусу «Я не знаю (не уверен), Р или не Р, и полагаю возможным как Р, так и не Р».

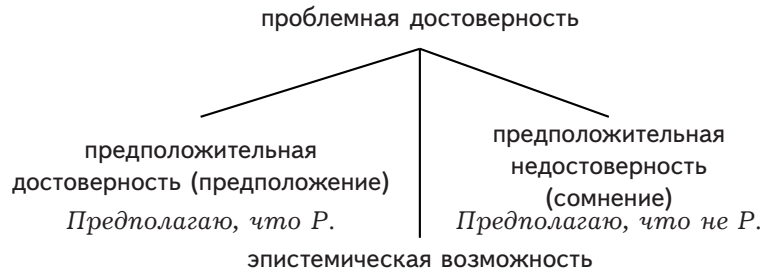
Таким образом, в основу структуры эпистемической модальности положено понятие эпистемической установки, а не степени уверенности (первое связано с наличием/отсутствием у говорящего знаний о сообщаемом, второе — с психическим,

Схема 1. Оценка говорящим достоверности сообщаемого в зависимости от его **эпистемической установки**.

1. Оценка говорящим сообщаемого как достоверного (соответствующего действительности) с точки зрения его **знания**.



2. Оценка говорящим достоверности сообщаемого с точки зрения **полноты его знаний** (на основе критерия вероятностной предпочтительности).



эмоциональным состоянием, которое оно вызывает), поскольку эмоции базируются на знаниях и предположениях: «когнитивный компонент в них первичен относительно эмотивного» [Арутюнова 1988: 112].

Помимо этого, в структуре значений эпистемической модальности находит отражение *тип информации* («источник знания» — непосредственное чувственное восприятие, логический вывод, другое лицо), лежащий в основе оценки достоверности сообщаемого (Е.И.Беляева, Е.Э.Разлогова, Е.С.Яковлева). Информацию любого типа говорящий может оценивать как достоверную, недостоверную, проблемную, поэтому оценка достоверности сообщаемого в зависимости от характера знания находится в отношениях пересечения с базовыми эпистемическими установками.

В коммуникативной ситуации эпистемическая модальность выполняет определенные *прагматические функции*. В связи с этим она по-разному проявляется в определенных коммуника-

тивных типах предложения. Она не свойственна побудительным предложениям и местоименным вопросам, поскольку они не ставят своей целью установление истинности сообщаемой адресату информации. С наибольшей регулярностью эпистемическая модальность проявляется в повествовательных предложениях, имеющих пропозитивное значение, т.е. описывающих некоторое положение вещей (Е.И.Беляева, А.Г.Баранов).

Она также распространяется на общие (неместоименные) вопросы. Целью такого типа высказываний является побуждение говорящим адресата оценить достоверность сообщаемого. Она эксплицируется, когда говорящий считает, что адресат располагает знаниями, на основе которых он может оценить достоверность содержания высказывания (А. Н. Баранов, И. М. Кобозева, J.Lyons).

3 Средства выражения эпистемической модальности в русском языке

Средства выражения эпистемической модальности (модальные экспликаторы) разнообразны и относятся к разным языковым уровням: лексическому, морфологическому, синтаксическому, просодическому. Основными (ядерными) средствами выражения данного типа модальности в русском языке являются модальные лексемы: модальные слова и частицы, модальные глаголы и предикативы, функционально близкие к ним словосочетания (традиционно рассматриваемые как вводные обороты) и предложения, а также предикаты мнения, знания, восприятия. Семантика эпистемической модальности может быть выражена с помощью специальных синтаксических конструкций, интонационных средств, а также паралингвистически. Она также содержится имплицитно в определенных типах высказываний.

Специализированным средством выражения эпистемической модальности в русском языке являются многочисленные модальные слова (*наверно, кажется, видимо, может быть, по-моему, действительно, конечно, естественно* и др.), которые функционируют в качестве вводных элементов высказывания. По своей функции к вводно-модальным словам примыкают так называемые вводно-модальные фразы и модальные словосочетания. Среди них выделяются конструкции с формами 1 л. ед. числа предикатов пропозиционального отношения со значением знания, мнения, полагания, уверенности, восприятия типа *Я считаю, Я думаю, Я знаю, Я уверен, Я вижу, Мне думается,*

Мне кажется, а также модальные словосочетания типа *скорее всего, по моему мнению, по всей вероятности* и т.п.

Большинство вводно-модальных слов может употребляться как в повествовательных, так и вопросительных высказываниях. При этом употребление в вопросительных высказываниях модальных слов со значением проблемной достоверности свидетельствует об изменении главным образом коммуникативного намерения говорящего — желании получить оценку достоверности сообщаемого от адресата (*Может быть, мама пришла?*), а функционирование в вопросительных высказываниях модальных слов со значением достоверности может свидетельствовать об иной эпистемической установке говорящего (*Мама в самом деле пришла?*). Вопросительные высказывания с модальными словами оценки степени достоверности являются вопросами-предположениями: с их помощью говорящий не просто высказывает предположение, а уточняет предполагаемую информацию и ожидает подтверждения, таким образом, они реализуют две иллокутивные функции высказывания — интеррогативную и ассерторическую, являясь промежуточным типом высказываний между настоящими вопросами и утверждениями (Е.Н.Линдстрем).

Семантика эпистемической модальности передается в русском языке многочисленными частицами со значением предположения, сомнения, достоверности, недостоверности (Т. М. Николаева, Е. А. Стародумова). Некоторые частицы функционируют в определенном типе высказывания. Например, частицы *разве, неужели, что ли* встречаются главным образом в вопросительных по форме высказываниях. Употребление частиц *едва ли, вряд ли* ограничено преимущественно повествовательными предложениями. Другие частицы, как, например, *да, верно, будто*, могут употребляться как в повествовательных, так и в вопросительных высказываниях. Семантика многих частиц (например, *якобы, ведь, же, прямо, просто* и др.) совмещает в себе значение оценки достоверности с другими модальными значениями, что позволяет отнести их к периферийным средствам выражения эпистемической модальности.

Эпистемическая модальность выражается также с помощью модального глагола возможности *мочь* и предикатива необходимости *должен*, употребляемых в своем вторичном, «эпистемическом» значении. Часто такие высказывания могут быть трансформированы в высказывания с вводно-модальными словами. Ср.: *Мама уже должна прийти. — Мама уже, должно быть, пришла*. Однако полной эквивалентности при подобных заменах не бывает никогда, так как в первом случае акцент

делается на онтологической, во второй — на гносеологической стороне явления (С.Н.Цейтлин).

К периферии средств выражения эпистемической модальности можно отнести синтаксические (специальные конструкции, а также повтор высказывания или его части) и интонационные средства, служащие для выражения уверенности, убежденности, неуверенности, сомнения, предположения (Е.А.Брызгунова, И.Е.Галочкина, Т.М.Николаева, Э.А.Нушикян и др.). Интонационные типы могут являться самостоятельным средством выражения модальных значений оценки достоверности сообщаемого или употребляться в сочетании с лексическими модальными экспликаторами.

Эпистемическая модальность может также выражаться паралингвистически (J. Lyons, U. Stephany и др.). Оценка сообщаемого как достоверного/недостоверного/проблемного может быть выражена как с помощью жестов (например, движения головы — для выражения подтверждения/отрицания достоверности/недостоверности, движения плечами — для выражения проблемной достоверности), так и мимики, свидетельствующей об определенных эмоциональных состояниях говорящего, вызванных эпистемическими установками. Паралингвистические экспликаторы являются вспомогательными средствами выражения значений эпистемической модальности, так как, во-первых, сфера их употребления ограничена условиями коммуникации и, во-вторых, они могут употребляться и для выражения иных значений (например, согласия/несогласия). Но в разговорной речи они могут играть существенную роль в передаче эпистемических состояний говорящего.

Семантика эпистемической модальности также содержится имплицитно в определенных типах высказываний. Так, как «имплицитно достоверные» рассматриваются повествовательные высказывания с глаголом в изъявительном наклонении (В. А. Белошапкова, Е. И. Беляева, В. З. Панфилов). Семантика недостоверности может содержаться в отрицательных высказываниях, а также в высказываниях с преувеличениями и образными сравнениями (Е. Э. Разлогова). Эпистемическая установка «проблемная достоверность» содержится в семантике общего вопроса (И.М.Кобозева, Е.Н.Линдстрем).

Таким образом, семантика эпистемической модальности выражается комбинацией модальных экспликаторов разных языковых уровней, взаимодействующих друг с другом и функционирующих в высказывании как единое целое.

Необходимо также отметить, что нередко модальные экспликаторы совмещают в себе оценку достоверности и иные модаль-

ные значения. Это свидетельствует о пересечении эпистемической модальности с другими функционально-семантическими категориями и подтверждает положение о том, что на уровне средств выражения не существует четких границ между функционально-семантическими категориями и значениями, их составляющими (А.В.Бондарко).

4 Задачи исследования

Целью данного исследования является установление основных закономерностей усвоения русскоговорящим ребенком семантики и средств выражения эпистемической модальности. В работе предпринимается попытка совместить два возможных подхода к изучению усвоения ребенком языковых фактов — «вертикальный взгляд» (усвоение ребенком эпистемической модальности рассматривается при ориентации на существующий в нормативном языке эталон) и «горизонтальный взгляд» (изучается функционирование категории эпистемической модальности на определенном этапе речевого развития ребенка) [Цейтлин 2001: 235–237].

Материалом исследования послужили дневниковые записи и расшифровки аудио- и видеозаписей спонтанной речи детей: Ани С., Лизы Е., Вити О., Лизы С., Нади С. (Фонд данных детской речи при лаборатории детской речи РГПУ им. Герцена), дневник А.Н.Гвоздева с записями речи его сына Жени Г., а также материалы Института физиологии им. И.П.Павлова Российской академии наук (аудио и текстовые файлы речи Влады). В роли одного из основных информантов выступил Вася Ч., лонгитюдное наблюдение за речевым развитием которого велось постоянно, что нашло отражение в дневниковых записях, а также фиксировалось с помощью магнитофонных записей. Наши наблюдения охватывают возрастной период от 1.10 до 7 лет.

В работе ставятся следующие задачи:

1) проследить, как ребенок осваивает семантику и средства выражения эпистемической модальности и каковы факторы, влияющие на их усвоение;

2) проанализировать последовательность появления и выявить этапы усвоения ребенком средств выражения эпистемической модальности.

5 Когнитивные и лингвистические предпосылки освоения ребенком эпистемической модальности

Для усвоения ребенком семантики и средств выражения эпистемической модальности необходимы определенные психолингвистические предпосылки.

К *когнитивным предпосылкам* освоения ребенком модальности относится способность оценки сообщаемого самим ребенком, либо сообщаемого взрослым как соответствующего (в различной степени) действительности с точки зрения его знаний о нем. В основе ее лежит работа сознания по формированию когнитивной структуры ситуации (А. М. Шахнарович). Данная способность формируется на этапе восприятия ребенком высказываний взрослого и обеспечивается инпутом.

Для экспликации того или иного модального значения необходимы соответствующие мотивы. У ребенка может быть как внешний мотив, возникающий, когда взрослый задает ребенку вопрос о соответствии сообщаемого действительности и побуждает оценить его сообщаемое с точки зрения достоверности, так и внутренний, который связывается с возникновением в сознании ребенка концепта возможности, включающего разграничение между реальностью и некоторым другим положением дел, основанным на определенных условиях (J.Bruner, J.Piage, U.Stephany).

Существуют также *лингвистические факторы,* играющие роль в овладении ребенком семантикой и средствами выражения эпистемической модальности. В первую очередь в речи ребенка эксплицируются те значения, которые обязательны в плане выражения. Одним из первых средств выражения модальности, которые усваиваются ребенком, является интонация (А. М. Шахнарович, Б. Е. Арама, Н. Ю. Вахтина, И. В. Столярова и др.). Достаточно рано усваиваются модальные лексемы, позднее — конструкции, где модус и диктум представляют собой части сложного предложения (Б. Вимер, S. Choi, M. Smoczynska, U. Stephany). Однако, как отмечают исследователи детской речи, именно семантика, а не простота или сложность грамматической структуры, влияет на усвоение ребенком той или иной категории (А. Н. Гвоздев, Е. И. Исенина, В. Б. Касевич, D. Slobin и др.).

6 Эпистемическая модальность на этапе голофраз и двусловных высказываний

Анализ дневниковых записей наблюдений родителей над речевым развитием детей, а также расшифровок записей спонтанной речи детей позволил выявить, что семантика эпистемической модальности содержится имплицитно в высказываниях ребенка, являющихся констатацией фактов и событий отображаемой действительности, еще на этапе голофраз и двусловных высказываний. Таким образом, высказывания-констатации противопоставляются высказываниям-побуждениям и дают начало формированию таких типов модальностей, как деонтическая и эпистемическая (E. Clark, U. Stephany). Критерием разграничения данных типов высказываний (и соответственно типов модальностей) в большинстве случаев является интонация (А.М.Шахнарович, Б.Е.Арама, А.Н.Гвоздев, Б.Вимер).

В семантике высказываний, относящихся к будущему, значения деонтической и эпистемической модальностей первоначально не разграничиваются:

Витя О. (1.11.08) указывает в сторону кроватки перед тем, как ложиться спать: *Итя а-а-а́* (*Витя — спать*ъ). Данное высказывание может значить как «Витя хочет спать», так и «Витя будет спать».

На данном этапе ребенок может выразить значения достоверности/недостоверности/проблемной достоверности сообщаемого паралингвистически (с помощью интонации, вокализаций, мимики, жестов), а также комплексно (повтор + паралингвистические средства):

Витя О. (1.11.13) упал на асфальт и больно поцарапался. Когда мама стала рассказывать об этом бабушке, употребляя слова «асфальт» и «камень» (высказала предположение, что он об камень поцарапался), Витя вдруг оживился и произнес: *Ма́ни!.. и́тя — ма́ни*! (*Об камень! Витя — об камень*!);

Витя О. (2.00.09), когда мама прочитала ему стихотворение С.Я.Маршака «Эй, не стойте слишком близко! Я тигренок, а не киска», стал вопросительно, заглядывая маме в глаза, повторять: *Ма?.. Ма?..* (*Киска?*). Вопрос ребенка, как полагает мама, означал: «Киска? Это киска? Разве это киска?».

Средства выражения эпистемических установок на данном этапе пересекаются со средствами выражения эмоциональной

оценки сообщаемого, а также со средствами выражения согласия — несогласия (жесты — кивок головой, качание головой, вокализации — *у-у, а-а, э-а*, междометия *угу, не-а*, а также слова *да, не, нет*):

Витя О. (1.11.19)
Р.: *Ма́ма — му-му-му́*!.. (*Мама помоется*).
В.: *Думаешь, мама сейчас помоется?*
Р.: *Уу. . .* (вокализация с интонацией подтверждения);
Надя С. (2.02.13):
В.: *Дюша, кто к тебе пришел?*
Р.: *Эта тосита (Это кошечка).*
В.: *Картошечка?*
Р.: *Эта тосита, эта не татосита (Это кошечка, это не картошечка).*

В возрасте 1.10–2.00 лет ребенок овладевает общим вопросом (посредством вопросительной интонации) как средством выражения эпистемической установки проблемной достоверности. По-видимому, выражение эпистемической установки проблемной достоверности в вопросе является для ребенка наиболее естественным: ребенок полагает, что у взрослого есть знания, позволяющие ему оценить сообщаемое как соответствующее либо не соответствующее действительности:

Лиза Е. (1.10.11) *Тизяй кать? (Чужой кот?).*

Таким образом ребенок научается соотносить семантику высказывания со способом ее выражения.

7 Освоение ребенком эпистемической модальности в возрасте 2–3 лет

В возрасте 2.00–2.06 дети начинают осваивать дифференциацию эпистемических установок, связанных с вероятностными предпочтениями говорящего о достоверности сообщаемого, и эксплицировать их, главным образом, в общевопросительных высказываниях. Эпистемическую установку предположительной достоверности дети эксплицируют с помощью общевопросительных высказываний, а также вопросительных высказываний со словами *да, правда*, употребляемыми с удостоверяющей функцией:

Женя Г. (2.00.12) *Люніцьки пайдем, да? (К Рунечке пойдем, да?)*;

Аня С. (2.02.16) *Мама, касива, плявда? (Мама, красиво, правда?)*.

Эпистемические установки предположительной недостоверности и эпистемической возможности первоначально в речи ребенка могут быть не разграничены и эксплицироваться с помощью частицы *что ли*, семантика которой совмещает данные эпистемические установки:

Аня С. (2.01.16) о женщине на картинке, опускающей письмо в почтовый ящик: *Письмо писяля. Оли тели? (Письмо писала. Оле, что ли?)*;
Аня С. (2.02.16) *Мама, тели писесь? (Мама, что ли пишешь?)*.

В дальнейшем значение эпистемической возможности ребенок эксплицирует с помощью вопросительных высказываний с *или* и отрицанием:

Лиза Е. (2.07.03) думает, брать ли трактор на улицу: *Каткий зиям ии ни зиям?...(Трактор возьмем или не возьмем)*.

Эпистемическую установку предположительной недостоверности ребенок эксплицирует с помощью общего вопроса с отрицанием и частицы *разве*, выражающей также эмоциональное отношение к сообщаемому:

Аня С. (2.08.13) пишет буквы: *Ни палучился у миня памугольник? (Не получился у меня прямоугольник?)*;
Женя Г. (2.08.02) видит, что мама пьет из бабушкиной чашки: *Разве ты бабушка?*

В этом же возрасте (около 2.00–2.08) в речи ребенка появляются модальные слова, функционирующие как вводные и эксплицирующие эпистемическую установку предположительной достоверности — *наверно, по-моему, думаю* и некоторые другие:

Женя Г. (2.05.25) слышит, как рубят дрова на дворе: *Циво эт там делъют? Кълатит навернъ? (Чего это там делают? Колотят, наверное?)*;
Лиза Е. (2.01.18) *Ита памаму иф (Это, по-моему, лев)*.

Первоначально их семантика может быть сверхгенерализована — ребенок может не усвоить семы авторизации, выводного мнения и т.п. Ребенок также может употреблять данные слова в прагматической функции поддержки речевого взаимодействия,

особенно на раннем этапе овладения данными экспликаторами (M.Krause). Вместе с тем мы отмечаем, что в большинстве проанализированных нами высказываний с экспликатором *наверно* дети (2.06–2.08) эксплицировали эпистемическую установку предположительной достоверности.

Начало освоения ребенком в этот же возрастной период (2.01–2.06) авторизованных экспликаторов эпистемической модальности (*по-моему, думаю*) одновременно с освоением им местоимения *Я* свидетельствует о процессе формирования у ребенка собственной эпистемической точки зрения.

В этом же возрасте (2.06–2.08) ребенок усваивает семантику ментального предиката *думать* как показателя проблемного знания, информации, являющейся предположением, мнением; это свидетельствует о том, что ребенок способен противопоставить свое субъективное мнение достоверному знанию:

Лиза Е. (2.07.04) рассматривает книжку Б. Герца «Уть-уть»: *Это утя, утя маядая. А я думия, это типаник (Это утя, утя молодая. А я думала: это цыпленок).*

В этот же возрастной период в речи детей появляются модальные слова эпистемической установки достоверности: *правда, действительно*, употребляемые ими как в высказываниях со значением объективного знания о сообщаемом, так и для выражения уверенности в достоверности. В этих же значениях дети употребляют также слово *да*:

Лиза Е. (2.01.20) *Мама адияит ясяткай... Да, да, ита ясятка* (*Мама надевает с лошадкой* (штаны). *Да, да, это лошадка*);

Вася Ч. (2.07.22) беседует с мамой о сказке, которую читали в садике:

В.: *А еще о ком там говорилось?*

Р.: *Про медведя.*

В.: *А про лису?*

Р.: (задумчиво) *Не-е-ет... А-а! Да-да-да! Про лисицу тоже говорилось. Ага! Действитейно. Как же я про лисицу забыл?*

Витя О. (2.05.02) *Уехали, павда*!.. (*Уехали, правда* в значении *Точно уехали*).

В данный возрастной период дети также начинают усваивать семантику модальных экспликаторов, употребляемых для эмоционально-экспрессивной оценки достоверности (частицы *просто, прямо*, модальное слово *конечно*):

Лиза Е. (3.00.26) делает дом из книги: *Какой дом я сдеяя! Пъяма агъяменный!* (*Какой дом я сделала! Прямо огроменный!*);

Витя О. (2.05.01) *Молодец мамуля! Поста молодец мамуля*!;

Влада (2.07.13) беседует о девочке на картинке:

В.: *А волосы какого цвета?*

Р.: *Не зяю.. Оязевая! (Не знаю. . . Оранжевая)*

В.: *Оранжевая?*

Р.: *Канесязе (Конечно же).*

Дети также эксплицируют эмоционально-экспрессивную оценку сообщаемого взрослым как недостоверного не только с помощью интонации, выражающей уверенность, в высказываниях с отрицанием, но также с помощью реплик *Неправда, Что ты, Ты что*, а также аффективных вопросов — *Как Р?*:

Лиза Е. (2.03.24) *Нипада, нипада ита!* (*Неправда, неправда это!*);

Вася Ч. (2.07.00):

Р.: *Мама, мы в каком городе живем?*

В.: *Ой, что-то я забыла. Может, в Санкт-Петербурге?*

Р.: *Ты что?! Это Саша живет в Санкт-Петербурге. А мы в Череповце живем*;

Женя Г. (2.10.27):

Р.: *Веревки нет.*

В.: *Как нет! У тибя ф сталу лижыт* (*У тебя в столе лежит*).

Данные факты свидетельствуют о том, что эпистемическая оценка в этом возрасте тесно связана с эмоциональной (Г.В.Колшанский, Н.И.Лепская, И.В.Столярова).

8 Освоение ребенком эпистемической модальности в возрасте 3–4 лет

После трех лет ребенок продолжает усваивать дифференциацию значений эпистемической модальности и осваивать языковые способы их выражения.

Дети могут выразить ЭУ эпистемической возможности в утвердительном высказывании с помощью союза *или*, а также экспликатора *может (быть),* употребляемого ими как в утвердительных, так и общевопросительных высказываниях:

Лиза С. (3.02.10) ждет папу с работы: *Интересно, что мне папа принесет? Наверно, сырок. И йогурт. А может быть, чупа-чупс*;

Лиза Е. (3.04.05) перечисляет, где могут быть спрятанные ею игрушки: *Мозэт быть, они куда-то потеяись? Мозбыть, они куда-то деись? Мозбыть, йвенок их унес? А мозбыть, они в пакет спъятаись какой?... А мозбыть, они в ванну заезъи?... А вот они, насъись!*

В возрасте 3.00–4.00 лет ребенок начинает разграничивать значения объективного знания и уверенности, эксплицируя первое с помощью слов *действительно, на самом деле*, а также глагола чувственного восприятия *видеть*, второе — с помощью экспликаторов *точно, уверен, знаю*:

Женя Г. (3.05.24) *Суп-тъ сварилси, а на самъм дели ни сварилси*;

Вася Ч. (3.11.07):

Р.: *Мама, что это там нарисовано?*

В.: *Может быть, нотки?*

Р.: *Да, нотки. Я уверен.*

В этом же возрасте в речи детей появляется модальный предикатив *должен*, употребляемый в эпистемическом значении уверенности говорящего в соответствии сообщаемого действительности:

Лиза Е. (3.11.26) показывает домино с изображением овцы — для буквы О: *Это должен быть барашек, а получается о́вец. Потому что это О* (т.е., по мнению девочки, на рисунке изображен барашек, но есть данные, опровергающие ее мнение).

Наши наблюдения свидетельствуют о том, что русскоговорящий ребенок позднее овладевает модальными глаголами и предикативами, чем вводно-модальными словами. Этот факт совпадает с данными зарубежных исследователей детской речи, которые также отмечают более позднее усвоение детьми эпистемической модальности с помощью модальных глаголов (E. Bascelli, M. S. Barbieri, J. Coates, W. Hirst, J. Weil, D. Major, U.Stephany и др.).

Значение уверенности в недостоверности ребенок может эксплицировать с помощью предиката *знать*, употребляемого с отрицательной пропозицией:

Женя Г. (3.06.23) закатил катушку на другой конец стола и просит отца достать ее, на что отец говорит, что катушка прикатится. Женя возражает: *Я знаю, штъ ана большъ ни прикатицъ (Я знаю, что она больше не прикатится*).

В ситуации вымысла, шутки, игры ребенок эксплицирует значение недостоверности ситуации в сопоставлении с объективной действительностью с помощью экспликаторов *как будто, понарошку, по игре, шутка* и т.п.:

Витя О. (3.06.02) *Стрелами ловют — это просто такая шутка*;

Лиза Е. (4.00.00) надела на голову сломанную соломенную вазочку, волосы встали дыбом — как колючки: *Колючки спадывают. — Да ты что! — Это же понарошку. Они снимаются. Это же игрушечные колючки. Это же игра такая.*

После трех лет дети начинают овладевать семантикой экспликаторов, выражающих различный характер отображаемого в высказывании знания. В данный период в речи ребенка появляются экспликаторы проблемной достоверности: *должно быть* со значением логического вывода, *видимо, видно* со значением логического вывода на основании перцептивной информации, *кажется, похоже* со значением впечатления, перцептивного знания, *пожалуй* со значением принятия решения говорящим о предпочтительности (в данном случае — достоверности) данной пропозиции в момент высказывания и др.:

Лиза С. (3.03.02) услышала, как смеется папа:
Р.: *Мама, что папа смеется?*
В.: *Это он по телефону разговаривает.*
Р.: *Должно быть, со своим Пашей*;

Вася Ч. (4.02.24) видит машину родителей Маши рядом с ее домом: *К Маше родители приехали, видимо;*

Вася Ч. (4.04.16) глядя в окно: *Кажется, будет дождь*;

Вася Ч. (3.07.27) разглядывает фигурные макароны: *Похоже, что это мишка. . .* ;

Лиза С. (3.03.01) «продает» мягкие игрушки: *Может быть, этого возьмет? Пожалуй, этот подойдет.*

9 Освоение ребенком эпистемической модальности в возрасте 5–7 лет

Дальнейшее усвоение детьми функционально-семантической категории эпистемической модальности характеризуется более тонким разграничением ими значений эпистемической модальности и расширением репертуара модальных экспликаторов за счет как модальных слов, так и модальных фраз и словосочетаний.

Около пяти лет в речи ребенка эксплицируется значение достоверности логического вывода с помощью слова *наверняка* и достоверности перцептивного знания с помощью экспликатора *явно:*

Вася Ч. (4.10.08) видит у гаража заведенную машину:
Р.: *Мама, а машина въезжает или выезжает?*
В.: *Не знаю.*
Р.: *Наверняка выезжает. Сейчас же утро;*
Вася Ч. (4.11.29) заглядывая в духовку: *Мама, явно бутерброды уже готовы.*

Ребенок эксплицирует значение недостоверности перцептивного знания с помощью предиката *казаться:*

Вася Ч. (4.10.00) *Кажется, стало теплее. Или мне это только кажется?*

Около 5 лет ребенок способен разграничить эпистемические установки знания и мнения с помощью предикатов *знать* и *думать:*

Вася Ч. (4.10.23):
В.: *Ты не знаешь, что у нас под окном строят: дом или гаражи?*
Р.: *Дом.*
В.: *Откуда ты знаешь?*
Р.: *Я не знаю. Я думаю. Если бы строили гаражи, то там был бы автокран. А там ведь башенный кран, значит, строят дом.*

В этом возрасте ребенок продолжает усваивать эмоционально-экспрессивные экспликаторы эпистемической модальности, относящиеся к периферии средств ее выражения.

Экспликация ЭУ достоверности с помощью экспликаторов *честное слово, честно, по-честному* и т. п. свидетельствует о том, что ребенок способен учитывать эпистемическую точку зрения адресата (оценку адресатом сообщаемого как проблемного либо недостоверного):

Лиза Е. (4.11.12) налепила на лоб жвачку: *Это честная правда, что у меня пластырь.*

Значение недостоверности чужого мнения ребенок способен выразить с помощью экспрессивного экспликатора *врет:*

Женя Г. (5.01.05) *Бабушка Маня на колокольне была в Сарове. Я спросил, высоко еще до неба. Только прыгнуть! Врет она. Высоко до неба.*

После 5 лет дети также усваивают интонацию, выражающую ироничное отрицание, которая является эмоционально-экспрессивным экспликатором эпистемической установки недостоверности:

Вася Ч. (5.10.03):
В.: *Вы гуляли вечером?*
Р.: *Ага, сейчас, гуляли! Меня же бабушка рано забрала.*

Дети также эксплицируют эмоциональную оценку значения проблемной достоверности с помощью экспликаторов *неужели, а вдруг, не дай Бог, надеюсь* и др.:

Вася Ч. (4.10.18) просит маму: *Дай мне что-нибудь вкусное.*
В.: *У меня ничего нет.*
Р.: *Неужели у тебя для меня даже печенюшки нет?;*
Вася Ч. (4.08.07) А *вдруг бабушка в магазине?*

После шести лет отмечается употребление детьми экспликаторов ЭУ достоверности *безусловно, без сомнения, естественно, гарантирую, сто процентов*, экспликаторов ЭУ недостоверности *как бы, типа*, употребляемых как для оценки недостоверности сообщаемого в ситуации игры, так и для оценки недостоверности чужого мнения. Их появление объясняется расширением инпута ребенка за счет книжной и публицистической речи, а также разговорной, включая просторечие:

Вася Ч. (6.04.17) складывает вещи в ящик и говорит троюродной сестре: *Эта штука туда не влезет. Я тебе гарантирую. Сто процентов*;
Вася Ч. (6.04.20) играет со сверстницей*:*
Р1: *Это у нас кабутта бы гора.*
Р2: *Кабута?*
Р1: *Ну, по игре будет гора*;
Вася Ч. (6.05.18) об игрушечном водолазе: *Типа он умеет летать.*

После шести лет мы отмечаем появление в речи ребенка экспликаторов предположительной недостоверности *вряд ли, думаю не, похоже не, не уверен*:

Вася Ч. (6.05.20):

В.: *Вам что-нибудь задано на каникулы?*

Р.: *Не-а. На каникулы нам ничего не задают. Может быть, по грамоте что-нибудь задали, но вряд ли;*

Вася Ч. (6.09.16) и Артем С. (6.05.23) играют в шахматы:

Р1: *Кажется, Вася, тебе сейчас будет мат.*

Р2: *Нет, Артем. Похоже, что это не так. Я так не думаю.*

Более позднее освоение ребенком экспликаторов данной эпистемической установки объясняется тем, что, по-видимому, выражение предположительной недостоверности в вопросе является для ребенка прагматически более значимым.

В данный возрастной период в речи ребенка появляются модальные словосочетания со значением вероятности (*вполне вероятно, по всей вероятности*) как модификаторы значения предположительной достоверности (большая степень уверенности):

Вася Ч. (6.08.20) о зале в школе:

В.: *Там, наверное, холодно...*

Р.: *Вполне вероятно. Когда мы в прошлый раз репетировали, мы не переодевались*;

Вася Ч. (7.00.03) о шахматном клубе: *Мы с мальчиком играли партию. Ну, конечно он был старше меня. По всей вероятности, ему лет семь или восемь.*

Репертуар используемых ребенком эпистемических модальных экспликаторов расширяется за счет модальных фраз и словосочетаний, употребляемых в главной части сложноподчиненного предложения с придаточным изъяснительным (*такое чувство, такое предчувствие, мне кажется* и др.). Их более позднее появление обусловлено усложнением синтаксической системы ребенка:

Вася Ч. (5.10.02) *Мне кажется, я этого мальчика уже где-то видел...;*

Вася Ч. (6.04.20) в игре: *У меня такое чувство, что случится что-то плохое.*

Случаи окказионального употребления ребенком экспликаторов эпистемической модальности связаны главным образом с расширением значений употребляемых ребенком лексем:

Вася Ч. (6.04.06) *У меня такое предчувствие, что я уже здесь был*;

Вася Ч. (6.09.20):

Р.: *Реально, что сосулька с крыши упадет.*

В.: *Что значит «реально»?*

Р.: *Ну, вполне вероятно, что она упадет.*

Последний пример также свидетельствует о том, что в данном возрасте ребенок способен осуществлять метаязыковую деятельность для экспликации значения употребляемой модальной лексемы, что свидетельствует о рефлексии ребенка над языком и речью (Р.О.Якобсон, Т.В.Базжина и др.).

10 Выводы

- Семантика эпистемической модальности содержится имплицитно уже в начальных детских высказываниях, представляющих собой констатацию фактов и событий отображаемой действительности.

- Начальная экспликация эпистемических установок *достоверности/недостоверности/проблемной достоверности* происходит в речи ребенка с помощью интонационных и паралингвистических средств выражения модальных значений. Их семантика сочетает значения оценки достоверности с другими модальными значениями (эмоциональной оценки сообщаемого, отрицания, согласия/несогласия).

- Средства выражения *подчеркнутой достоверности* появляются в речи ребенка как маркированные по отношению к имплицитной достоверности. В первую очередь в речи ребенка появляются интонационные экспликаторы, выражающие его эмоционально-экспрессивное отношение к сообщаемому с точки зрения его знаний. Затем ребенок усваивает лексические экспликаторы — модальные слова и предикаты, которые позволяют ему выразить различные значения достоверности в соответствии с эпистемической установкой, иллокутивной целью, эмоциональным состоянием и коммуникативной ситуацией.

- Система средств выражения эпистемической установки недостоверности развивается в речи ребенка от общего выражения отрицания в значении опровержения с помощью жеста, вокализаций, междометий, отрицательных частиц до модальных слов, выражающих различный характер недостоверного знания говорящего о сообщаемом, включая и эмоциональную реакцию говорящего на сообщаемое.

- Эпистемическую установку проблемной достоверности дети эксплицируют, прежде всего, паралингвистически, затем с помощью общего вопроса. Дифференциация значений проблемной достоверности, связанных с вероятностными предпочтениями говорящего, и экспликация их с помощью модальных слов и частиц, главным образом, в вопросительных высказываниях начинается уже на раннем этапе речевого развития ребенка (около 2–2,6 лет). Примерно в этом же возрасте ребенок начинает овладевать модальными словами со значением проблемной достоверности, которые в первую очередь дифференцируются по степени достоверности (отражение вероятностных предпочтений говорящего), а затем также по характеру знания о сообщаемом.

- Освоение ребенком эпистемической модальности тесно связано с освоением модальных значений возможности, необходимости, отрицания, коммуникативной установки, согласия/несогласия, эмоциональной оценки сообщаемого.

- Индивидуальные различия в усвоении детьми эпистемической модальности проявляются в последовательности появления и репертуаре употребляемых ими модальных экспликаторов. Они обусловлены, в большей степени, неоднородностью языковой среды (инпута), а также личностными особенностями детей.

ГЛАВА VII

Освоение детьми функционально-семантической категории персональности*

Г.Р.Доброва

1 Вступительные замечания: семантическая категория персональности и средства ее выражения в детской речи и в речи взрослых

Под персональностью, вслед за авторами серии коллективных монографий по теории функциональной грамматики, мы будем понимать семантическую категорию, характеризующую участников обозначаемой ситуации по отношению к участникам ситуации речи и прежде всего говорящему, а под функционально-семантическим полем персональности — поле, базирующееся на данной семантической категории, рассматриваемой вместе со средствами ее выражения [ТФГ 1991: 5]. Если применительно к речи взрослых людей (по крайней мере — в большинстве случаев) семантическая категория персональности и средства ее выражения существуют в неразрывном единстве, то применительно к детской речи ситуация несколько иная: осознание персональности может в какие-то периоды речевого онтогенеза не совпадать с усвоением узуальных средств ее выражения — личных местоимений и глагольных форм лица. Так, в речевом

* Исследование осуществлено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, грант № 06–06–80349а («Освоение ребенком родного (русского) языка: ранние этапы»).

развитии некоторых детей существует такой этап, когда в активной речи уже появляются средства выражения персональности или часть этих средств — например, личное местоимение *я* с соответствующими личными глагольными формами, но саму семантическую категорию персональности (как мы попытаемся доказать ниже) еще нельзя назвать усвоенной. Кроме того, в речевом развитии детей возможно и возникновение ситуации, когда, напротив, в целом усвоение семантической категории персональности уже подходит к завершению, однако средства ее выражения пока (по крайней мере — на уровне производства речи, на уровне активной речевой продукции) еще не появились, и в каком порядке они будут появляться — отдельный важный вопрос. Таким образом, детская речь представляет собой исключительно интересный «полигон» для решения группы вопросов, связанных с ФСП персональности: под «онтогенетическим углом зрения» определить, насколько слиты в его составе собственно семантическая категория персональности и средства ее выражения, а также попытаться уточнить, какова иерархия различных средств выражения категории персональности — например, поставить вопрос о сравнении «центральности» места, занимаемого в иерархии средств выражения персональности личными местоимениями и соответствующими глагольными личными формами. Наряду с этим анализ детской речи может внести уточнения и в вопрос о соотношении центральных компонентов поля персональности и периферийных лексических средств, с помощью которых также можно выразить отношение к лицу. Для этого будет рассмотрена проблема субституции детьми на ранних этапах речевого развития местоимений личными именами: *Вася прыгает* — в значении 'я прыгаю'.

Наконец, отметим, что если говорить о ФСП персональности в самом широком смысле слова, то в круг рассматриваемых объектов следовало бы внести и термины родства, которые, как нам представляется, также в некотором смысле дейктичны и служат для выражения различных вариантов отношения к лицу (см. об этом [Доброва 2003]); однако в данном исследовании будут рассматриваться только основные, центральные аспекты анализа ФСП персональности и внимание будет сфокусировано на тех проблемах, которые связаны непосредственно с участниками речевого акта. Следовательно, из средств выражения персональности объектом нашего внимания окажутся личные местоимения (в основном — 1 и 2 л.) и соответствующие личные глагольные формы.

2 Материал исследования

Материалом, анализируемым в данной главе, послужат данные лонгитюдных записей спонтанной речи детей, принадлежащие Фонду данных детской речи. Отметим при этом два обстоятельства. Во-первых, использованы будут только данные спонтанной речи детей, вместе с тем это не означает, что мы не располагаем экспериментальными данными: такой эксперимент был нами проведен (см, например, [Доброва 2003]), однако в целях сохранения единообразия материала, представленного в разных главах данного исследования, мы намеренно отказались от привлечения экспериментальных данных. Результаты эксперимента целиком подтверждают те положения, которые будут доказываться ниже на материале спонтанной речи. Во-вторых, следует уточнить количество информантов — детей, записи спонтанной речи которых были использованы в исследовании. В целом анализу были подвергнуты записи спонтанной речи 13 детей, однако, поскольку речь этих детей была записана с различной степенью подробности и полноты — от нескольких записей, проведенных в течение недлительного периода времени, и до подробнейших записей на протяжении многих лет, — мы будем в основном опираться на самые подробные записи и потому самый достоверный материал: в первую очередь мы будем анализировать речь Лизы Е. (подробнейший и абсолютно достоверный дневник ее матери — специалиста по изучению детской речи, сочетающийся с расшифровками производившихся параллельно видеозаписей) и Вани Я. (расшифровки производившихся регулярно и весьма часто на протяжении нескольких лет видеозаписей); также будет привлекаться обширный и достоверный материал записей речи Вари П. (дневник матери, специалиста в области изучения детской речи, сочетающийся с расшифровками эпизодических магнитофонных записей) и Фили С. (обширные данные расшифровок магнитофонных записей); по мере необходимости эпизодически будут привлекаться примеры речи и других из 13 вышеупомянутых детей.

3 Неусвоенность категории персональности на ранних стадиях речевого онтогенеза. Специфическое маркирование собственного изображения

На самых ранних стадиях речевого онтогенеза говорить об усвоении детьми персональности вообще не имеет смысла. Об отсутствующих (о тех, кто не участвует в акте речи — *он*, *она*),

дети в этот период не говорят вообще: известна детская сосредоточенность на том, что происходит именно в данной точке пространства и в данный момент времени и касается непосредственно ребенка. Собеседника дети на этом этапе обозначают с помощью личного имени или термина родства, выступающего в роли личного имени, причем до сих пор в онтолингвистике нет окончательного ответа на вопрос о функции этих изначально используемых терминов родства в двукомпонентных высказываниях типа *Мама дать*. Они могут рассматриваться или как вокатив 'Мама, дай', или как прообраз будущего подлежащего 'Пусть мама даст'. В любом случае, лицо здесь маркируется не в связи с его ролью в речевом акте. Себя дети на этом этапе развития вообще не обозначают. Родственники же ребенка (а нередко и исследователи детской речи) этого обычно не замечают, поскольку собственное имя дети на этом этапе могут использовать: обычно это либо «заученный» ответ на «ритуальный» вопрос *Как тебя зовут?*, либо обозначение собственного изображения — отражения в зеркале, фотографии и т. п. Так, Лиза Е., судя по записям в дневнике, уже в возрасте 1.01.18, рассматривая свое изображение в зеркале, в ответ на вопрос *Где Лиза?* ткнула пальчиком в зеркало; в 1.02.16 в ответ на тот же вопрос пошла смотреть на себя в зеркало; в более старшем возрасте — с 1.05 — начала использовать и непосредственно свое имя для обозначения своего отражения: в 1.05.22, увидев свое отражение в плите, тычет в него пальцем и говорит *Зи* (Лиза)[1]; в 1.05.23, рассматривая фотоальбом, наряду с терминами родства (выступающими пока в функции личных имен, «ярлыков» конкретных людей) *мама*, *папа*, *баба*, назвала собственное личное имя; в 1.05.27 назвала свое имя, увидев свое отражение в чашке. Взрослые, как было отмечено выше, как правило, не замечают того, что собственное имя используется в весьма ограниченных контекстах — только для обозначения изображения. Так, не заметила такого «избирательного» характера использования дочерью своего личного имени даже мать (автор дневника) Лизы Е.

Вместе с тем, если проследить за всеми употреблениями личного имени ребенком на этом этапе развития, можно с уверен-

[1] Далее, поскольку это не имеет значения для целей данного исследования, фонетический облик произнесенных ребенком звукокомплексов передаваться не будет: звукокомплексы типа *Зи* (то, как, в силу ограниченности артикуляционных возможностей, ребенок произносит собственное имя или какие-то иные слова) и им подобные будут даваться «в переводе» на язык взрослых — то, что ребенок хотел произнести, но еще не сумел: в данном случае — *Лиза*.

ностью утверждать: себя как личность дети в это время еще не обозначают. Отмеченное, очевидно, следует связать с тем, что уровень когнитивного развития ребенка еще не позволяет ему принять иную точку отсчета, кроме собственной: ребенок не способен не только «видеть» себя со стороны, но даже и вообще вычленить себя из окружающего. В этом и заключается различие языкового маркирования себя как личности и своего изображения: чтобы использовать какое-то, пусть начальное, средство самореференции (свое имя), нужно выделять себя из окружающего мира, а чтобы назвать собственное изображение, этого не требуется.

Интересным представляется ответ на вопрос о том, почему взрослые не замечают, что ребенок маркирует еще не себя как личность, а лишь свое отражение. Дело не в том, что взрослые невнимательны: проблема в том, что взрослые люди настолько привыкают к отождествлению личности и ее изображения, что не задумываются об условности такого отождествления. Поэтому они и не обращают внимания на то, что дети на самых ранних стадиях используют свое личное имя лишь для обозначения своего изображения. Принципиально важно подчеркнуть, что абсолютно аналогичная языковая стратегия наблюдается у всех исследованных нами детей: все они, если в момент записи имели дело с собственным отображением (в широком смысле слова) — фотографией, отражением в зеркале, голосом на магнитофонной пленке и др., — обозначали это отображение с помощью имени даже на стадии, когда себя как личность еще никак не обозначали (аналогичные данные имеются как минимум о шести детях — подробнее см. [Доброва 2003]). При этом эти дети продолжали маркировать собственное изображение с помощью личного имени даже на стадии, когда самореференцию осуществляли уже с помощью прономинальных средств (т. е. о себе уже говорили *я*, но, столкнувшись с собственным изображением, произносили, например, *Филя*). Это доказывает, что различие себя как личности и своего изображения и, соответственно, их языкового маркирования, «затертое» в сознании взрослых, для детского сознания, напротив, актуально.

В любом случае, очевидно, что на рассмотренном самом раннем этапе даже начального осознания персональности еще нет, поскольку нет усвоения категории лица, а если даже и появляются какие-то зачатки маркирования лица, то это ни в коем случае не маркирование лица как участника речевого акта, что предполагается основополагающим для усвоения ФСП персональности.

4 Различные речевые стратегии детей в обозначении речевых ролей

В ходе первичного развития активной речи персональность как семантическая категория детьми еще не осознается: семантика лица как участника или неучастника акта речи ребенку непонятна и пока для ребенка неактуальна. Сказанное вовсе не означает, что в этот период ребенок никак не маркирует лицо (например, себя): мы утверждаем лишь, что ребенок в это время индифферентен к различению говорящего/слушающего/неучастника акта речи и потому не эксплицирует с помощью языковых средств различие этих ролей. При этом часть детей в целях референции и в том числе самореференции использует в этот период средство, которое с некоторой степенью условности можно сравнить с узуальными периферийными лексическими средствами выражения лица — т.е. называет себя (и других) по имени, например: *Варя читать* (читает — о себе) (Варя П., 1.03.07). Выражение «с некоторой степенью условности» было использовано потому, что чисто формально такого рода детские примеры мало чем отличаются от классических примеров использования периферийных лексических средств выражения лица в речи взрослых типа *Ваш покорный слуга хочет...* или *Автор этих строк полагает...*; между тем принципиальное отличие примеров из речи детей от примеров из речи взрослых заключается в побудительных причинах, из-за которых в этих высказываниях не используется основное средство выражения лица — местоимение *я* в сочетании с соответствующей глагольной формой. Если взрослые используют вышеназванные и им подобные средства как своего рода эвфемизм, будучи прекрасно при этом осведомлены о возможности и «обычности» использования в подобных случаях местоимения в сочетании с соответствующими личными глагольными формами, то дети, используя свое личное имя в целях самореференции, не пользуются местоимением, поскольку не разобрались еще в дейктической природе местоимений, не способны к специальному маркированию лица по его роли в речевом акте. Таким образом, в отношении тех детей, которые на указанном этапе развития используют в целях самореференции свое личное имя, можно сделать однозначный вывод: персональность на данном этапе этими детьми еще не усвоена.

Сложнее обстоит дело с другими детьми — теми, которые с самого начала, как только начинают говорить, уже используют в целях самореференции местоимение *я*. Самый факт суще-

ствования таких детей — небесспорен. Традиционно считалось, что все дети на самых ранних стадиях для обозначения себя используют свое личное имя. Между тем в зарубежной научной литературе последних двух десятилетий во многих работах (например, [Bates et al. 1988]) доказывается, что существуют не только дети, начинающие со своего личного имени, но и дети, начинающие с местоимения 1 л. в качестве изначальной формы самореференции. Вопрос заключается не в том, существуют ли дети, начинающие с местоимения, а в том 1) почему часть детей начинает с имени, а часть — с местоимения и 2) следует ли считать, что дети, начинающие с местоимения, на начальной стадии активной речи уже осознают персональность.

Почему одни дети начинают осуществлять самореференцию с помощью личного имени, а другие, минуя стадию использования «слова-помощника», позволяющего на некоторое время более или менее успешно осуществлять коммуникацию, не разобравшись еще в дейктической природе личных местоимений, сразу начинают с местоимения 1 л.? Ответ на этот вопрос, безусловно, неоднозначен, однако представляется, что один из ответов следует искать в возрасте, когда ребенок начинает говорить. Обращает на себя внимание следующая закономерность: дети, использующие на ранних стадиях по отношению к себе личное имя, — это дети, рано заговорившие, в то время, как дети, с самого начала использующие личное местоимение, — дети, заговорившие поздно. Очевидно, существуют языковые явления, которые, в силу когнитивной сложности, ребенок не может усвоить до определенного возраста. К числу таких явлений относится и понимание различных точек зрения — как пространственных, так и речеролевых (в диалоге). Следовательно, очевидна причина, по которой рано заговорившие дети вынуждены прибегать к субституции, используя сначала в целях самореференции личное имя. Ребенок же, начинающий говорить относительно поздно, до начала продуцирования уже получил больший опыт восприятия речи и потому к началу говорения психологически в большей степени готов осознать дейктическую функцию местоимений 1/2 л.

Вместе с тем это объяснение — отнюдь не единственное. Следующее объяснение различий языковых стратегий детей (в использовании/неиспользовании имени/местоимения в целях самореференции) выводит нас к обсуждению второго сформулированного вопроса: усвоена ли (и если да, то в какой мере) детьми, начинающими сразу с местоимения, персональность.

Для ответа на этот вопрос обратимся к проходившей в журнале «Child Language» и продолженной в других источниках

дискуссии между Р.Чарни [Charney 1980] и С.Чиат [Chiat 1981; 1986]. Р. Чарни утверждала, что существуют дети, использующие в целях самореференции местоимение первого лица, но не понимающие при этом адекватно референцию местоимения первого лица, употребленного другим человеком. С.Чиат возразила на это, что такого просто не может быть логически: откуда бы ребенок узнал, что о себе он должен говорить *я*, если бы не генерализовал эту идею из инпута, т.е. если бы предварительно не осознал, что другие люди, обозначая себя (в роли говорящего), используют *я*. Данное умозаключение выглядит весьма доказательно, и (насколько нам известно) дискуссия на этом закончилась.

Между тем за прошедшие годы был накоплен достаточно обширный материал, свидетельствующий о том, что есть дети, начинающие с местоимения в качестве первой формы самореференции. При этом открытым оставался вопрос, насколько освоена этими детьми на данном этапе персональность, в какой мере это начальное *я* маркирует произносящего этот звукокомплекс ребенка именно как говорящего. Разумеется, проверить, понимают ли адекватно такие дети местоимение *я*, произнесенное другим человеком, можно только экспериментальным путем. Если эксперимент докажет, что не понимают, значит, права была Р.Чарни.

В упомянутом выше проведенном нами эксперименте (39 детей 1.4–3.0) было доказано, что такие дети, действительно, существуют. Так, в эксперименте обнаружились дети, которые, с одной стороны, на вопрос о том, кто держит предмет, находящийся в руках ребенка (в ситуации, когда ребенок, экспериментатор и мать держали разные предметы), отвечали *я* и, следовательно, верно использовали форму самореференции. С другой стороны, эти же дети в аналогичной ситуации, когда трое держали разные предметы, на вопрос экспериментатора «*Что **Я** держу в руках?*» и ему подобные называли либо предмет, который держали сами (т.е. всегда относили местоимение первого лица только к себе, даже в вопросе собеседника), либо называли предмет, который держала мать, — предмет, более для них интересный в данный момент (т.е. просто не обращали внимания на местоимение в вопросе экспериментатора).

Нечто аналогичное (использование в целях самореференции местоимения первого лица при неадекватном понимании его референции, если оно произнесено собеседником) наблюдается и в спонтанной речи детей, причем подробность и долговременность записей позволяет не только продемонстрировать самый факт существования описываемого явления, но и объяснить его

причины, тем самым показав, почему же все-таки не права С.Чиат.

Обратимся к записям речи Фили С. Его мать постоянно требует от него, чтобы он повторял за ней *я*: *Скажи я*. Филипп сначала за матерью *я* не повторяет, но постепенно мать добивается своей цели: Филипп начинает произносить *я*. Между тем на самом деле на данном этапе это всего лишь эхоимитация, казалось бы мало способствующая продвижению ребенка вперед. Любопытно, что онтолингвисты в подавляющем большинстве своем очень «не любят» (если можно употребить столь не подходящее к научному жанру данного исследования слово), когда матери используют такие прямые приемы «лобового» обучения ребенка каким-то языковым фактам: так, известно, что в ходе расшифровки записей речи Фили С. — первого русского ребенка, речь которого была столь подробно зафиксирована с помощью технических средств записи, — многие исследователи, в том числе зарубежные, высказывали недовольство, что «попалась» мать, прямо указывающая ребенку, как говорить («Скажи. . . ») и просили передать ей, что следует изменить свое поведение. Однако нельзя не поставить вопрос: имеем ли мы право диктовать матери, как ей следует общаться с собственным ребенком? Мало того. Если такая речевая стратегия существует (а ее существование за последние годы подтвердили записи и других диад «мать-ребенок»), то, очевидно, она имеет смысл. И действительно, если посмотреть на дальнейшее речевое развитие Фили С., то можно видеть, что и такая речеповеденческая стратегия матери имеет смысл и в определенном плане продуктивна. Итак, поначалу, если Филя и повторял *я*, то это были лишь эхоимитации. Однако постепенно характер этих *я* меняется, ребенок начинает самостоятельно и адекватно использовать это местоимение. При этом навсегда останется вопросом, понимал ли Филя в этот период адекватно референцию этого же местоимения, произнесенного другим человеком: это могло выявиться либо случайно — однако не выявилось, либо экспериментально — однако соответствующий эксперимент с Филей в то время проведен не был. Заметим, что по некоторым весьма косвенным показателям мы полагаем, что в начале адекватного использования *я* Филя понимал его только применительно к себе, но постепенно стал понимать его адекватно и применительно к другим людям. В любом случае, этот путь (путь прямого обучения) тупиковым не оказался, и в конечном итоге мать достигла своих целей.

Таким образом, очевидно, следует признать, что, наряду с признанным в онтолингвистике (С.Чиат) представлением о том,

что дети постигают необходимость использовать в целях самореференции местоимение за счет генерализации, следует принять и иную возможность — возможность имитационного пути. Признание данной возможности доказывает правоту Р. Чарни: действительно, может существовать этап в развитии некоторых детей (матери которых специально обучили их говорить о себе *я*: *Скажи* «*я хочу*», *Скажи* «*я принес*» и т.п.), когда местоимение *я* уже используется, а при употреблении другим лицом может еще адекватно не восприниматься (как показывают данные, обычно и в таком случае воспринимается ребенком как маркирующее ту же личность — самого ребенка), поскольку усвоено не путем генерализации, а путем имитации. Иными словами, как можно видеть, у некоторых детей существует этап, когда *я* и другие (в узусе) средства выражения персональности (соответствующие личные глагольные формы) уже присутствуют, но семантика персональности (по крайней мере — в полноценном объеме) еще не осознается. Полагаем, что в такой ситуации не следует говорить о полноценном усвоении и средств выражения персональности, даже несмотря на их формальное соответствие узусу и адекватное использование (в соответствии с их обычными речевыми смыслами). Персональность и средства ее выражения усвоенными можно считать лишь тогда, когда усвоена семантика персональности, и средства ее выражения уже способны выполнять свойственные им функции — без ограничений, обусловленных возрастными/когнитивными возможностями и неспособностью осознания языковых явлений (в данном случае — дейктической природы личных местоимений).

Следующая причина, по которой, как мы полагаем, на стадии, когда ребенок уже начинает адекватно использовать *я*, категорию персональности усвоенной считать нельзя, заключается в том, что в это время — если ребенок проходит описываемую «разновидность» пути речевого развития — он еще не использует *ты*. При этом принципиальная невозможность признать категорию персональности усвоенной заключается даже не столько в том, что не может существовать истинного *я* без *ты* (как не может существовать *нет* без *да* и т.п.), сколько в причине, по которой на данном этапе ребенок еще не использует *ты*. Известно, что в продуцировании ребенок начинает с *я*, а в восприятии — с *ты*. Возникает естественный вопрос: почему же ребенок, относительно рано научившись воспринимать *ты*, употреблять его начинает относительно поздно? Ответ представляется следующим: ребенок рано начинает воспринимать местоимение второго лица потому, что оно, адресованное ребенку, его самого и маркирует. Это позволяет ребенку, в силу

известного детского эгоцентризма, его адекватно воспринимать. Однако адекватность этого восприятия — весьма относительна: ребенок понимает местоимение *ты* до тех пор, пока оно обращено лишь к нему самому, ребенку. Поскольку обычные речевые ситуации не ставят ребенка перед необходимостью понимания местоимения второго лица, референциально отнесенного к другому человеку, детское восприятие *ты* и кажется окружающим адекватным. В этом и кроется причина, по которой ребенок, рано начиная (казалось бы) правильно воспринимать *ты* (правильно — с точки зрения соответствия речевому смыслу), еще долго не использует его в собственной речевой продукции: использование *ты* в активной речи означает, что ребенок уже осознал, что *ты* маркирует не определенную личность, а собеседника — роль в речевом акте. Именно поэтому мы считаем, что (в целом) усвоение ФСП персональности манифестируется адекватным использованием (и, разумеется, восприятием) обоих местоимений — и 1, и 2 л. — как дейктических шифтеров.

Вместе с тем даже наличие в речи ребенка обоих названных местоимений еще не означает их адекватного восприятия и, соответственно, усвоения ФСП персональности.

Проследим за тем, сколь различны могут быть конкретные речевые особенности детей на стадии, когда в их речи появляется местоимение 2 л.: у одних детей этот шаг в развитии почти означает, что ребенок в целом усвоил персональность; у других же детей от начала использования местоимения 2 л. до усвоения персональности проходит достаточно длинный и сложный путь.

Так, Ваня Я. (как и все дети) начал использовать местоимение второго лица позже, чем местоимение первого лица. Первое использование местоимения 2 л. — в косвенно-падежной форме — *Тебе, тролль* (Ваня Я., 2.04.06). Примерно через месяц появляется и форма именительного падежа этого местоимения: (мама выходит из комнаты) *Ты куда?* (Ваня Я., 2.05.08). Важно, что, начав использовать местоимение 2 л., Ваня в дальнейшем употреблял его правильно и с местоимением 1 л. практически не путал. Эта удивительная «легкость» усвоения Ваней дейктического противопоставления личных местоимений и (шире) сменяемости точек отсчета — характерная черта речевого и/или когнитивного развития Вани и детей того типа, к которым мы относим Ваню — так называемых экспрессивных детей (подробнее о двух типах детей — референциальных и экспрессивных — см., например [Bates et al. 1988]).

Под вышеупомянутой «легкостью» усвоения Ваней местоимений 2 л. вовсе не имеется в виду, что Ваня, начав его упо-

треблять, сразу стал его использовать во всех соответствующих контекстах — как это делал бы взрослый. Напротив, создается ощущение, что в начале использования местоимения 2 л. для Вани существовал некий барьер, который ему каждый раз приходилось преодолевать. Этот вывод основан на том, что вначале Ваня использовал местоимение 2 л. лишь в тех ситуациях, когда без этого местоимения обойтись было сложно. Так, первые употребления *ты* (в им. пад.) — в вопросительных конструкциях в начале высказывания, где употребление этого местоимения либо конструктивно необходимо, либо желательно: *Ты куда?* (Ваня Я., 2.05.08). Нельзя не отметить, что то же самое наблюдается практически у всех 13 исследованных информантов — все они сначала использовали *ты* в вопросительных конструкциях названного типа: *Папа, ты сердитый?* (Варя П., 1.10), *Ты куда пошла?* (Поля С., 2.02), *Ты вырезала?* (Аня С., 2.00.26) и т.п. Затем местоимение 2 л. в речи Вани появляется либо в оппозиции, как знак, противопоставленный местоимению 1 л.: *Я теперь мышка ... Ты — волк* (Ваня Я., 2.06.07), либо в контекстах, где без него не обойтись (например, оно актуализирует рему): (хочет подключить вошедшую в комнату маму к игре в «Теремок») *Ты тоже в «Теремок»* (Ваня Я., 2.06.07). При этом в тех случаях, когда без местоимения 2 л. смысл высказывания будет понятным, Ваня это местоимение опускает: *Что купила?* (Ваня Я., 2.06.07). В отдельных случаях тенденция использовать местоимение 2 л. только тогда, когда без него, действительно, не обойтись, когда без него возникает коммуникативная неудача, — непосредственно прослеживается. Например, Ваня обращается к бабушке: *Люби вертолеты* (повторяет несколько раз). Очевидно, произносит он глагол весьма неотчетливо, поскольку бабушка его неверно воспринимает: *Кто любит?* Тогда Ване ничего не остается, как воспользоваться прономинальным средством: *Ты люби вертолеты* (Ваня Я., 2.06.18). Итак, Ване вначале каждый раз требуется некий «толчок», дополнительный стимул для использования местоимения, и о «легкости» усвоения Ваней этого местоимения мы говорим, имея в виду не мгновенное распространение сферы его употребления на все предопределяемые узусом случаи, а отсутствие у Вани проблемы с осознанием шифтерной природы личных местоимений. Недаром Ваня (и вообще дети вышеуказанного типа) демонстрируют легкость в восприятии и других точек отсчета. Так, он относительно легко ориентируется в пространстве (например, в 2.02.23 легко и адекватно откликается на просьбу бабушки перевернуть машинку вниз головой), и мы считаем, что ориентация в пространстве и усвоение различных

пространственных точек отсчета — эта когнитивная предпосылка усвоения дейксиса. В дальнейшем, кстати, Ваня относительно легко будет усваивать противопоставление «право»/«лево», что многим детям дается с трудом, и исключительно рано начнет принимать чужие точки отсчета в семейных отношениях: *У твоего брата Феди есть брат? — Я — братик* (Ваня Я., 3.07) — между прочим, по Ж.Пиаже, дети начинают отвечать адекватно на такие вопросы лишь к 8 (!) годам.

Итак, все вышеотмеченное свидетельствует о том, что для некоторых детей (например, для Вани) начало использования местоимения 2 л. знаменует собой и начало усвоения ФСП персональности: осознается семантика персональности, усваиваются средства выражения персональности — обозначение лица в связи с ролью в речевом акте.

Вместе с тем имеются дети, для которых появление в речи местоимения 2 л. не означает еще усвоения ФСП персональности. Яркий пример таких детей — Лиза Е. В ее речи на начальных этапах местоимение 2 л. оказалось привязанным для Лизы к ней самой. Совершенно очевидно, что она использовала *ты* в целях самореференции: например (о себе): *Уточку ты делаешь* (Лиза Е., 2.05.27), *Дать тебе* (т.е. ей, Лизе) *картиночки* (Лиза Е., 2.06.14) и др. Означает ли это, что Лиза «перепутала» *я* и *ты*? Представляется, что нет, поскольку в отношении себя на этом этапе Лиза использует и *я*: *Такие глупости я думаю* (Лиза Е., 2.04.27), и *мы*: *Мозаику мы расскажем* (2.05.27), и *она*: (о себе) *Она без ботиночек. Одень ботиночки на нее* (Лиза Е., 2.01.22). При этом характерно, что в этот период *я* в отношении собеседника Лиза не использует. Соответственно, скорее создается впечатление, что Лизе в этот период все равно, какое из местоимений использовать: все они служат для обозначения самой Лизы. Следовательно, персональность в это время, несмотря на использование различных средств ее выражения, Лизой не усвоена.

Далее на пути постижения Лизой персональности наступает новый этап. Во-первых, появляется *ты* по отношению к собеседнику (до этого Лиза говорила о собеседнике не как о собеседнике, а как о третьем лице, как будто бы собеседник отсутствует, не участвует в диалоге), теперь же появляется адекватно используемое *ты*: *Ты помнишь, были?* (Лиза Е., 2.03.16), *А ты, мама, настоящая* (Лиза Е., 2.04.02). Затем, во-вторых, перестает употребляться местоимение 2 л. по отношению к себе. Процесс этот протекает постепенно и медленно, но все же — через несколько месяцев — *ты* по отношению к себе в основном исчезает: по крайней мере в шести видеозаписях подряд

(2.09.06, 2.09.12, 2.09.26, 2.10.00, 2.10.01, 2.10.09) ничего подобного не фиксируется. Сказанное вовсе не означает, что Лиза перестала употреблять одно местоимение в функции другого. В течение длительного времени такие примеры еще встречаются, например: (моется в ванночке, а мама села на траву) *Я села на травку. Сидишь в ванночке, а я сижу на травке* (2.07.12) — т.е. прономинальное маркирование противоположно узуальному. В последнем случае это может быть объяснено тем, что Лиза говорит как бы от лица матери, что составляет личную особенность ее речевого развития (см. ниже). Аналогичные примеры фиксируются почти до 3-х лет. Сказанное не означает, что Лиза до трех лет так и не разобралась в том факте, что говорящий обозначает себя *я*, а собеседника *ты*. Попытаемся это доказать. Во многих записях встречается ситуация, когда Лиза говорит от лица каких-то персонажей, например, кукол. Начиная с 2.03.03 не фиксируется ни одного случая, когда бы Лиза, маркируя отстраненно речевую роль говорящего, использовала в целях «самореференции» от лица персонажа что-либо, кроме *я*: (говоря от лица клоуна) *Я хочу поиграть* (Лиза Е., 2.03.12), (изображая кота) *Мяу-мяу, я хочу сметану* (Лиза Е., 1.04.20) и т. п. Полагаем, что это доказывает, что Лиза в данный момент своего развития уже знает, что для обозначения говорящего требуется использовать *я*, — другое дело, что она не распространяет это требование на себя. Полагаем, что дело здесь в некоей гиперкоррекции: Лиза постоянно говорит от имени разных людей, сменяет точки отсчета, разыгрывает различные роли, в том числе речевые. Поставим вопрос по-другому: осознает ли Лиза на этом этапе персональность и если да, то в какой мере? По-видимому, в целом можно считать, что семантическая природа ФСП персональности Лизой к этому периоду уже усвоена: она понимает семантику лица и знает, какие существуют средства выражения речевых ролей. При этом на данном этапе Лиза не распространяет это знание на себя — следовательно, осознание ФСП персональности еще ограниченно и не всецело соответствует узуальному. Окончательно ФСП персональности будет усвоено тогда, когда никаких ограничений накладываться не будет.

5 Усвоение детьми персональности в соотношении с усвоением посессивности

Следующий вопрос, связанный с усвоением детьми персональности, касается соотношения персональности и посессив-

ности[2]. Усвоение детьми этих семантических категорий и соответствующих ФСП оказывается переплетенным, и в некоторых случаях требуется специальный анализ для их разведения. Разумеется, есть случаи бесспорные: если, например, ребенок говорит *Я строю дом* — это относится к ФСП персональности, а если говорит *Это мой дом* — к ФСП посессивности. Между тем в детской речи немало не столь бесспорных примеров. Если, например, ребенок кричит *Мне, мне!* — то, хотя и не исключено, что в каких-то ситуациях такой пример свидетельствует об усвоении персональности, однако в других ситуациях он может «переводиться» на язык взрослых как 'Моё!' и, соответственно, свидетельствовать об усвоении ФСП посессивности. Следовательно, подобные случаи в свете проблемы пересечения ФСП персональности и посессивности в речи детей требуют отдельного рассмотрения.

Начнем с констатации того факта, что, как показал наш материал, часть детей начинает усвоение местоимения 1 л. с формы именительного падежа *я* (например, Аня С., Варя П., Ира Л., Сеня Ч., Таня К. и др.), а часть — с формы дательного *мне* (Филя С., Женя М., Поля С.). Интерес представляют первые *мне* в речи детей второй подгруппы — тех, кто начинал усвоение местоимения 1 л. именно с этой формы. Заметим, что все первые высказывания этих детей, содержащие указанную местоименную форму, — исключительно однотипны: *Мне дай*; *Отдай мне* (Поля С., 1.10), *Папа, сосу мне дай* (Поля С., 1.11), *Дай мне* (Филя С., 1.07.29), *Дай мне* (Женя М., 2.02.03) и т. д. Как видно, все эти высказывания с *мне* носят очевидный социально-регуляторный характер и вербализуют требование изменить принадлежность предмета, отдать его ребенку. Представляется, что если использование местоимения в форме им. пад. *я* обычно маркирует ситуацию с субъектом-агенсом или экспериенцером и потому свидетельствует об усвоении персональности, то высказывания с косвенно-падежными формами местоимения 1 л., и особенно — с формой *мне*, маркируют ситуацию принадлежности и потому относятся скорее к области усвоения ФСП посессивности.

О «переплетенности» усвоения персональности и посессивно-

[2] Под посессивностью, вслед за авторами серии коллективных монографий по теории функциональной грамматики, мы понимаем семантическую категорию, представляющую собой языковую интерпретацию широкого круга отношений обладания, принадлежности, а под ФСП посессивности — поле, охватывающее систему взаимодействующих средств языка, служащих для выражения вариантов посессивных отношений [ТФГ 1996б: 99].

сти могут свидетельствовать и другие факты. В возрасте 2.02–2.03 в речи Вани Я. возникает интересное явление: в относительно рано появившейся форме *мой* начинают сосуществовать (и сосуществуют относительно долго) два значения — и ранее появившееся значение собственно 'мой' ('принадлежащий мне'), и 'мне' (в значении 'дай мне, измени принадлежность'). Во втором случае речь идет о свободной синтаксеме со значением адресата-получателя при глаголах, называющих донативные действия, результатом которых становится изменение субъекта владельца [Золотова 1988]. Это значение взрослые передают с помощью формы дат. п. *мне*. Примеры употребления Ваней *мой* в собственном значении 'мой': *Мой баба*; *Мой дом* (Ваня Я., 2.01.28). Пример использования *мой* в значении 'мне': (бабушка говорит Ване: *На еще кусочек*) *Мой* (Ваня Я., 2.03.19) (узуальный ответ для передачи соответствующего значения в таком случае — *дай мне*). Естественно, может возникнуть вопрос «перевода»: собственно ли это 'мне'? Полагаем, что этот и подобные примеры можно с некоторой натяжкой «перевести» и как 'мой': *На еще кусочек.* — *'Да, пусть он будет мой'*. Эти примеры лишний раз свидетельствуют о взаимосвязи, «переплетенности» усвоения детьми персональности и посессивности.

6 Форма выражения персональности: новое содержание в старых формах и/или новые формы со старым содержанием

Последний пример подводит нас еще к одному существенному вопросу: какое место в усвоении ФСП персональности занимает собственно ф о р м а выражения персональности. Как видно из предыдущего примера, в детской речи форма не всегда соответствует узуальной функции языкового знака. Еще Д.Слобин отмечал, что для детской речи характерно зарождение нового содержания в старых формах. Пример такого зарождения нового содержания ('мне') в старой форме (*мой*) и видим у Вани. В речи Вани есть и другие свидетельства зарождения нового содержания в старых формах. Так, в 2.03.24 местоимения 2 л. в речи Вани еще нет. Обратимся к следующему примеру. Ваня говорит о машинках: *Мои эти нет*. Бабушка на это отвечает: *Эти не твои*, т. е. она «перевела» Ванино высказывание как 'Это не мои (машинки)'. В какой-то мере она права: в Ванином высказывании, безусловно, содержится значение 'Это не мои'. Однако из всего более широкого контекста данного эпизода видеозаписи у нас создалось впечатление, что Ваня хотел сказать не столько 'это не мои', сколько 'это твои'. Получает-

ся, что местоимение 2 л. как бы зарождается в форме местоимения 1 л. — новое содержание зарождается в старой форме, но значение противоположности пока выражается не узуальным антонимическим противопоставлением *мой — твой*, а средствами синтаксиса, причем — индивидуальными, характерными в целом для речи Вани, с отрицанием в конце высказывания: *Мои эти нет*. В подтверждение вышеприведенного рассуждения можем привести пример из той же видеозаписи, когда бабушка вообще не поняла Ваню, сказавшего *Мои вот эти, мои нет*. Речь при этом шла о распределении предметов между Ваней, изображавшим лисичку, и бабушкой, и представляется, что Ваня имел в виду что-то типа 'Мне (лисичке) вот эти, а эти тебе' или 'Мои (лисичкины) вот эти, а эти твои'. По-видимому, это еще один пример зарождения в старой, уже освоенной, форме (местоимения 1 л.) нового содержания (значения местоимения 2 л.). Косвенным подтверждением того обстоятельства, что у Вани именно в это время происходит «зарождение» 2 л., может служить тот факт, что в эти же дни (за 5 дней до указанной видеозаписи) у Вани впервые появляется правильно выраженный императив *дай* (раньше это значение выражалось формой *дам*), а непосредственно в день обсуждаемой видеозаписи — в 2.03.24 — появляются императивы *играй* и *почини*. Через 12 же дней — в 2.04.06 — впервые появится и первая форма местоимения 2 л. — *Тебе, тролль*.

Итак, в процессе усвоения ФСП персональности у некоторых детей новое содержание изначально появляется в старых формах. Сказанное всецело соответствует известному в онтолингвистике явлению. Между тем в речи других детей можно обнаружить и явление как бы противоположное — возникновение новых форм, насыщенных на начальном этапе их появления старым содержанием. Примером детей такого типа является Лиза Е. Как указывалось выше, появившаяся в ее речи форма *ты* (равно как и *мы*) вначале содержала в себе значение 'я'. Аналогично трактуем и пример, когда Лиза (по-видимому, начав усвоение 2 л. мн.ч.) обращается к маме (находящейся «в одиночестве», только с Лизой): *Видите...* (Лиза Е., 2.09.00) — новая форма, но содержание еще старое.

Таким образом, представляется, что в детской речи не только новое содержание может появляться в старых формах, но и, напротив, новая форма может поначалу нести в себе старое содержание.

7 Соотношение формы и функции языкового знака при усвоении ФСП персональности

Итак, по-видимому, для переходных стадий развития речи ребенка (когда начинается освоение нового феномена) характерно несоответствие формы и содержания языкового знака, выражающееся в том, что соответствующее значение и его формальное выражение могут расходиться. Если предшествующее заключение справедливо, то возникает вопрос: что же важнее — форма или функция, точнее — что более существенно (в частности, в усвоении ФСП персональности): усвоение ребенком соответствующего значения, проявляющегося пока в старых формах, или появление соответствующих узуальным средств выражения этого значения, еще не имеющих при этом данного значения. Ответ на сформулированный вопрос, наверное, неоднозначен, но мы скорее склонны полагать, что важнее все же появление нового значения, а не новой формы. Доказательством такой расстановки приоритетов может служить сопоставительный анализ усвоения ФСП персональности Ваней и Лизой: как было показано выше, Ваня, усвоив соответствующее значение персональности, но ошибочно выражая его с помощью старых средств, быстрее усвоил после этого персональность; Лиза же, употреблявшая практически все средства выражения персональности, но не осознававшая еще значения этих средств как речевых ролей, усваивала после этого ФСП персональности (в полном объеме) значительно дольше. Сказанное, между прочим, вовсе не означает, что мы утверждаем, что главное — усвоить значение семантической категории, а усвоение средств ее выражения — малозначимо. Существенно и то, и другое; речь идет лишь о том, что́ при этом в большей мере приближает ребенка к полноценному усвоению ФСП, под которым, как уже отмечалось, мы подразумеваем непременное усвоение и того, и другого.

8 Появление личных местоимений и соответствующих личных глагольных форм при усвоении ФСП персональности

Наконец, еще один вопрос является существенным для исследования усвоения детьми ФСП персональности. Как известно, основными средствами ее выражения являются личные местоимения и соответствующие личные глагольные формы. До сих пор мы почти не фиксировали внимания на глагольных формах, поскольку не только в узусе, но и в детской речи упо-

требление местоимения соответствует употреблению глагольной формы: для детской речи, насколько мы можем судить, совершенно не характерны построения типа **Я рисуешь* или **Ты несу*. Полагаем, что это связано с общим свойством детской речи — дети не склонны «сталкивать» разнофункциональные знаки и создавать грамматические противоречия (например, для детской речи очень редки использования одних падежных форм вместо других, по крайней мере, в речи нормальных детей, развивающихся без патологии, практически невозможно высказывание типа **Рисую кисточке*).

Между тем при усвоении детьми ФСП персональности возникают и такие ситуации, которые дают возможность поставить вопрос о том, что усваивается детьми раньше — личные местоимения или соответствующие личные глагольные формы. Имеются в виду высказывания, в которых присутствует либо местоимение, либо личная глагольная форма (поскольку при их сосуществовании — а это более поздний этап — форма лица у личного местоимения и у личной формы глагола одна и та же). Поэтому сравним порядок появления высказываний, в которых присутствует либо личное местоимение, либо личная форма глагола.

В этом смысле интересный материал дает анализ речи детей, усваивающих в качестве родного именно русский язык, поскольку в русском языке в настоящем и будущем времени есть возможность выразить значение лица без использования личного местоимения, за счет использования соответствующих глагольных форм.[3]

Как показал материал, личные глагольные формы появляются до личных местоимений. Например, у Сени Ч.: *Помню* (Сеня Ч., 1.06.29), *Поймаю* (1.07.7), а первое *я* — в 1.07.15; у Ани С.: *Теряю*; *Рисую*; *Несу*; *Даю* (Аня С., 1.11.09), а первое *я* — 2.00.05. Аналогичное предшествование глагольных форм 1 л. по сравнению с соответствующим местоимением можно наблюдать и у других детей. Между тем обращает на себя внимание то обстоятельство, что между первыми употреблениями личных форм глаголов и первыми употреблениями соответствующего личного местоимения проходит весьма незначительное время — полмесяца или несколько больше (за исключением рано появляющейся в детской речи формы *хочу/не хочу*, которая и возникает как некая первоформа, в «застывшем» виде, и име-

[3] Возможность пропуска личного местоимения или имени существительного в роли субъекта является важной типологической характеристикой строя языка, получившей в англоязычной литературе название Pro-Drop (от pronoun drop 'пропуск местоимения').

ет, по всей видимости, особый статус). Аналогичным образом появлению местоимения 2 л. обычно предшествует появление форм глаголов 2 л. — см. разбиравшиеся выше примеры из речи Вани Я. (первые адекватно выраженные императивы *дай*, *играй*, *почини* — и через 12 дней первое *тебе*). Следовательно, можно сделать вывод, что личные глагольные формы, появляясь до личных местоимений, служат своего рода достоверными «предвестниками» соответствующих местоимений. Кратковременность разрыва между появлением личных глагольных форм и соответствующих им личных местоимений свидетельствует о том, что если «продроп» как свойство языковой системы и способен несколько отсрочить появление личных местоимений, то очень незначительно. Временна́я близость появления личных глагольных форм и соответствующих личных местоимений свидетельствует о том, что их появление обусловлено общей порождающей причиной — созреванием когнитивных предпосылок усвоения семантической категории персональности и средств ее выражения. Причина же, по которой первой все же появляется личная глагольная форма, но не соответствующее местоимение (хотя разница во времени и невелика, но она явно имеет место), для нас не столь очевидна. Можем лишь высказать предположение, что появление нового языкового знака — более сложное явление, чем появление новой формы уже существующего языкового знака, что и приводит к первоначальному появлению личных глагольных форм (сами глаголы появились уже существенно ранее), и лишь затем — соответствующих личных местоимений.

Вместе с тем представляется, что более существен не выявленный порядок появления разных средств выражения персональности, а обнаруженная краткость периода между появлением первого и второго — всего несколько дней, — заставляющая рассматривать их появление как единый, хотя и растянутый до некоторой степени во времени, «шаг» на пути усвоения ФСП персональности.

Итак, ФСП персональности можно считать полноценно усвоенным только тогда, когда и значение семантической категории персональности усвоено, и употребление всех средств ее выражения становится всецело соответствующим узуальному.

ГЛАВА VIII

Семантическая категория посессивности в русском языке и ее освоение ребенком*

С.Н.Цейтлин

1 Вступительные замечания

В данной главе речь идет об усвоении ребенком одной из самых сложных как в семантическом, так и в формальном отношении категорий — категории посессивности. Внимание сосредоточено в основном на общих закономерностях усвоения детьми посессивных отношений и способов их языкового выражения, хотя отчасти учитываются и индивидуальные особенности некоторых детей. К настоящему времени можно считать доказанным, что анализ закономерностей освоения ребенком языка (точнее — конструирования каждым ребенком собственной языковой системы при опоре на получаемый им и самостоятельно перерабатываемый речевой инпут) помогает эксплицировать механизм усваиваемого ребенком языка, обусловливающий как последовательность усвоения тех или иных единиц и правил, так и причины отклонений от языковой нормы, обнаруживаемые на разных этапах речевого развития. Поэтому можно полагать, что сведения об особенностях освоения ребенком категории посессивности помогают пролить свет на некоторые ее

* Исследование осуществлено при содействии Фонда Президента РФ на поддержку ведущих научных школ, грант НШ-6124.2006.6 («Петербургская школа функциональной грамматики»), Российского фонда фундаментальных исследований, грант № 06–06–80349а («Освоение ребенком родного (русского) языка: ранние этапы»).

специфические свойства как в содержательном, так и в формальном аспектах, а также выявить своеобразные взаимоотношения данной категории с другими семантическими категориями (в частности, с категориями реляционности, локативности и персональности).

2 К вопросу об объеме категории посессивности

Семантическая категория посессивности относится к числу базовых семантических категорий и, по-видимому, так или иначе находит свое представительство в любом языке. Сам принцип разделения языков на два типа: «языки-быть» и «языки-иметь», — предложенный в свое время Бенвенистом [Бенвенист 1974], свидетельствует о ключевой роли данной категории в грамматической системе языка. В русском языке функционально-семантическое поле посессивности представлено достаточно богато и опирается на разноуровневые средства (лексические, синтаксические, морфологические, словообразовательные). Русский язык традиционно относится исследователями к разряду «быть-языков», хотя посессивные отношения между предметами в ряде случаев могут выражаться и с помощью глагола «иметь». М.Гиро-Вебер и И.Микаэлян [Гиро-Вебер, Микаэлян 2004] считают, что конструкции с глаголом «иметь» распространены в русском языке гораздо шире, чем это принято было считать, и поэтому безоговорочное отнесение русского языка к языкам типа «быть» вряд ли можно считать оправданным. Можно полагать, что русский язык занимает некое промежуточное положение в данной системе, совмещая конструкции и того, и другого типа. Однако при этом центральное место в данном поле все же принадлежит конструкциям с «быть».

Необычайно многообразны и семантические отношения, относимые к разряду посессивных (см. перечень основных из них в пункте 6 данной главы).

В современной лингвистике представлено с разными вариациями как узкое, так и широкое понимание посессивности. Дискуссии об объеме категории посессивности хорошо известны (см., например, [Чинчлей 1996; Категория 1989]).

При самом узком понимании в качестве посессивных рассматриваются лишь ситуации «собственно владения», когда в качестве субъекта-посессора выступает одушевленный предмет (человек или животное), а в качестве объекта посессивности — предмет (чаще всего — неодушевленный), являющийся собственностью субъекта-посессора. При более широком понимании посессивности в ее зону в качестве объекта посессив-

ности может включаться не только конкретный предмет, но и действие или качество, представленное языком как своего рода субстанция («У нее скоро отпуск», «Ее красота меня поразила»). Широкое понимание посессивности предполагает также разнообразие спектра ее семантических вариантов. В данной работе мы придерживаемся достаточно широкой трактовки посессивности, включая в объем данной категории все обозначенные выше языковые явления, поскольку полагаем, что сам факт совпадения формального маркирования в языковой системе тех или иных отношений одинаковым языковым способом не может быть случайным. Использование «полевого» подхода к анализу данного ФСП, принятого в современной функциональной грамматике, позволяет разграничить как семантические подтипы, более близкие к центру (собственно владение), так и отстоящие от него на некотором расстоянии, но однако сохраняющие с ним прямую или опосредованную связь. Специфика ФСП посессивности по сравнению с другими ФСП состоит именно в совпадении или чрезвычайной близости способов формального маркирования разных ее семантических вариантов, что позволяет усматривать в этом обстоятельстве факт семантической производности одних вариантов от других или, во всяком случае, наличие общих источников деривации.

Следует заметить, что широкая семантическая и формальная вариативность свойственна данной категории во всех или почти во всех языках.[1] Для большей части обследованных языков действительно положение, сформулированное Т. М. Николаевой: «Конструкция X имеет набор значений, в число которых входит и значение посессивности, однако значение посессивности представлено не во всех употреблениях конструкции X. В то же время конструкция X обладает неким „общим значением", через это „общее значение" посессивность оказывается связанной и с другими значениями конструкции X» [Николаева 1989: 216]. В лингвистических работах дискутируется наличие некоего общего значения, объединяющего многочисленные и на первый взгляд разнородные частные случаи, которые принято относить (с разного рода оговорками) с разряду посессивных. Можно согласиться с О. Н. Селиверстовой, считающей, что «своеобразие данной категории заключается в том, что она распадается на множество частных случаев, и, таким образом, возникает вопрос, следует ли их связывать с одной категорией или считать, что здесь наблюдается полисемия. Важным аргу-

[1] См. обсуждение этой проблемы на конференциях и в сборниках научных трудов (например, [Категория 1983; Категория 1989]).

ментом в пользу оправданности поиска общего значения служит, как нам представляется, тот факт, что в разных языках разнообразные посессивные отношения включаются в семантический объем одной формальной единицы (лексемы, синтаксической модели). Такое совпадение не может быть случайным» [Селиверстова 2004: 4].

Очевидно, семантическая категория посессивности может трактоваться как совокупность категорий, в основе которых лежат отношения собственно обладания (временного или постоянного), партитивности, родства и целый ряд других. Границы категории при этом остаются неопределенными. Можно полагать, что это категория с очень мощным и ясным центром и с предельно размытыми границами — может быть, даже лишенная строгих границ. Центральное место занимают структуры со значением обладания (владения), именно они и дали название всей категории; семантические варианты со значением партитивности, связанности родственными отношениями, а также многие другие отстоят от центра дальше.

Значительная часть исследователей полагает, что в качестве посессора может выступать лишь одушевленный предмет (прежде всего — человек). Однако структуры с неодушевленным посессором формально близки структурам с посессором одушевленным и обладают возможностью аналогичных трансформаций. Ср.: «У сковороды длинная ручка» — «У дедушки седая борода», «ручка сковороды» — «борода дедушки» и даже «Сковорода имеет длинную ручку» — «Дед имеет седую бороду». Некоторые исследователи считают возможным применительно к детской речи расширенное толкование посессивности с включением неодушевленного посессора. Именно таково мнение Е. В. Андреевой, которая изучала освоение посессивных конструкций русскими и французскими детьми [Андреева 2001]. Во всяком случае, если закрепить за конструкциями с неодушевленным посессором название квазипосессивных, следует признать, что применительно к детской речи исследование их освоения в рамках посессивности является целесообразным, поскольку различие между одушевленностью и неодушевленностью постигается детьми только к возрасту 3–4 лет, а следовательно, оба типа конструкций (посессивные и квазипосессивные) осваиваются как единый комплекс.[2]

[2] Дети до 2–3 лет, как правило, задавая вопросы, не разграничивают местоимений «кто» и «что». Фиксируется значительное количество ошибок в парадигматике существительных, связанных с использованием одушевленных существительных в качестве неодушевленных и наоборот. Все это свидетельствует о неразграниченности данных конструкций.

3 Структура посессивной ситуации

Посессивная ситуация включает три обязательных компонента: субъект посессивности (посессор), объект посессивности и связку, указывающую на характер отношений между субъектом и объектом посессивности. В роли посессивной связки выступают либо глаголы «иметь», «обладать», «принадлежать», либо глагол «быть», представленный в настоящем времени нулевым вариантом. В атрибутивных сочетаниях в роли связки могут выступать соответствующие причастия (*имеющий*, *принадлежащий* и т.п.).

Развернутый вариант представлен в той разновидности посессивности, которую можно назвать предикативной: «Папа (субъект) имеет (связка) машину (объект)»; «У папы (субъект) есть (связка) машина (объект)»; «Машина (объект) принадлежит (связка) папе (субъект)»; «Машина (объект) — папина (субъект)». Нетрудно видеть, что первые два высказывания отличаются от двух последних коммуникативной направленностью.

Вслед за Бенвенистом, предикативную посессивность можно разделить на два основных подтипа — в первом случае сообщается, что некий субъект посессивности, посессор (S poss) обладает неким объектом (O poss), а во втором — что O poss принадлежит именно данному S poss. Для конструкций первого типа мы используем в дальнейшем термин «обладание», для вторых — принадлежность, ср. также «У Маши новое платье» и «Это платье — Машино», «Погладили Машино платье»). В первом случае субъект-посессор входит в сферу данного, известного. Особенно часто в подобных конструкциях используется синтаксема «у + род. п.». Это специфическая синтаксема, определяющая «сферу субъекта». Ср. также «У Маши красивые глаза»; «У Маши каникулы»; «У Маши тоска».

При выражении принадлежности определенностью характеризуется объект, а не субъект. Атрибутивные сочетания всегда выражают принадлежность.[3] Именно в этом случае объект и субъект-посессор оказываются в одном блоке — «Висело на стуле Машино платье».

Приведем примеры атрибутивной посессивности: «папина машина», «машина папы»; «машина, принадлежащая папе» и т.п. В двух первых сочетаниях посессивная связка остается невыраженной, но по умолчанию чаще всего подразумевается, что налицо одно из самых основных значений посессивности, а имен-

[3] Хотя при этом остается лингвистической проблемой трактовка конструкций типа «Глаза у Маши голубые» (см. [Мельчук 1995]).

но отношение собственно владения. Однако, в сущности, такого рода сочетания допускают различное прочтение, например, что отец проектировал, ремонтировал, продавал по долгу службы и т. п. данную машину (ср. сочетание «мой дом» в устах архитектора, который его проектировал, или участкового врача, который его обслуживает). Мы говорим так подробно об этом, потому что не соответствующая норме трактовка посессивного отношения, обусловленная невербализованностью посессивной связки, иногда приводит к недоразумениям при восприятии ребенком речи взрослого, к своего рода коммуникативным неудачам, о которых мы будем говорить ниже. Так, с трудом понимаются детьми сочетания «мамины глаза» — глаза, напоминающие глаза мамы — как проявление фамильного сходства («Бедная мама, без глаз осталась!»). Ребенок склонен видеть в этих и подобных случаях партитивные отношения.

Весьма существенно в онтогенетическом аспекте также неоднократно обсужденное в литературе (см., например, [Чинчлей 1990]) разграничение отношения «отчуждаемой» и «неотчуждаемой» собственности. В первом случае речь идет о таких объектах посессивности, которые предполагаются с позиций традиционного языкового сознания обязательными или весьма вероятными для субъекта (в подавляющем большинстве случаев — человека), во втором — об объектах, данным признаком не обладающих.

Существенно наличие у объекта обладания качественного признака: «У нее красивые волосы». Если речь идет, например, о стандартной части субъекта, то наличие объекта является обязательным, иначе высказывание оказывается в информативном отношении пустым, ср. «У него волосы» и «У него усы» — отсутствие указания на качественный признак возможно, если речь идет о какой-либо «нестандартной» части тела.

Поскольку представление об отчуждаемости/неотчуждаемости, равно как и о стандартности/нестандартности объекта, формируется в процессе когнитивного развития ребенка и теснейшим образом связано с его предметно-практической деятельностью, естественно ожидать, что до определенного момента выбор неверного (по сравнению с имеющимся в нормативном языке) средства выражения диктуется специфически «детским» представлением о мире, не вполне сформировавшейся когнитивной базой.

4 Посессивность и реляционность

Существенно установить отношения между категорией посессивности и категорией реляционности (релятивности). Нам кажется справедливой мысль К.Г.Чинчлей [Чинчлей 1996], что категория посессивности может быть рассмотрена как частный случай более широкой категории реляционности. В основе категории реляционности лежит установление отношений между любыми предметами и явлениями («У платья глубокий вырез», «берег реки», «ножка от стула», «бидон для молока», «сосуд из золота»). Фактически подавляющая часть относительных прилагательных (не случайно они так именуются!) выражает идею отношения, закрепленную в их словообразовательном значении и конкретизируемую самой логикой предметных отношений и традицией использования слова. Посессивная ситуация предполагает наличие лишь одного (правда, характеризующегося широкой вариативностью) типа отношений — отношения субъекта-посессора и объекта посессивности. Очевидно, можно считать, что категория посессивности выступает при этом как частный случай категории реляционности. Нельзя не учитывать связь конструкций с неодушевленным субъектом (их можно назвать квазипосессивными) с собственно посессивными, что выражается в возможности однотипных трансформаций и пр. Выше уже шла речь о том, что различие между одушевленностью и неодушевленностью с трудом постигается детьми (отсюда возможность образований типа «скамейкина спинка» и «креслины ноги»).

Дискуссионным является вопрос о том, можно ли считать выражающими идею посессивности прилагательные, передающие групповую, а не индивидуальную принадлежность («волчья стая» и т. п.). Очевидно, значение групповой принадлежности относится скорее к сфере релятивности, чем к посессивности.

Сложные отношения между релятивностью и посессивностью проявляются и в аспекте онтогенеза: как мы попытаемся показать, ребенок прежде всего осознает и стремится выразить общую идею отношения одного предмета к другому, а конкретизация этого отношения, выделение отношения посессивного как одного из возможных осуществляется позднее.

5 Конструкция «у + родительный падеж» как способ выражения посессора

Для русского языка возможны два способа выражения того, что выше мы определили как значение обладания: а) с помощью глагола «быть», который может быть представлен в настоящем времени и нулем («У Ани книга», «У Ани есть книга»), и б) с помощью глагола «иметь» («Аня имеет книгу»). Вторая конструкция, широко распространенная во многих других языках, в русском языке имеет книжный характер и практически не встречается в том инпуте, который получает ребенок. Естественно, что она практически не представлена и в речевой продукции русских детей.

Субъект-посессор может получать выражение с помощью существительного, обозначающего лицо, либо местоимения («У Саши дом»; «У меня дом»; «У отца отпуск»). Конструкция, обозначающая посессора, чаще всего занимает инициальную позицию, являясь так называемым детерминантом (термин Н. Ю. Шведовой) или внешним посессором (термин А. Е. Кибрика). Изменение порядка следования компонентов происходит в случае коммуникативного расчленения фразы и логического выделения посессора («Ты не знаешь, где книга?» — «Книга у Ани», — в последнем случае посессивное значение совмещается с локативным, речь идет о временном обладании, о нахождении предмета в личной (и при этом — пространственной) сфере человека.

Различные варианты посессивного отношения связаны с определенными характеристиками лексем, используемых в роли актантов: их одушевленностью/неодушевленностью, внутри одушевленности — личностью или неличностью, их конкретностью или отвлеченностью, в последнем случае также тем обстоятельством, называют ли они события или качества, а также от ряда других факторов. При нулевом представлении бытийной связки одна и та же конструкция может допускать различные прочтения. Ср., например, «У меня завтра свадьба» в устах невесты или директора ресторана, в котором предполагается банкет, или «У меня завтра экзамен» в устах студента или экзаменатора. Возможность разных интерпретаций подобных предложений связана с широтой спектра семантических вариантов посессивности, являющихся конкретизацией общего значения. Это общее значение можно определить как отношение к личной сфере человека, или «наличие объекта посессивности в сфере посессора» без указания на характер посессивной связи. Эти синтаксические структуры являются одной из

специфических особенностей русского синтаксиса. Сопоставляя конструкции «He has money» и «У него есть деньги», А.В.Бондарко пишет, что они совпадают по смыслу, но различаются характером интерпретации данного смысла: «В первом случае общий тип структурного содержания — „субъект обладания распространяет отношение обладания на данный предмет". В последнем случае посессивное отношение интерпретируется через бытийность, т.е. через представление о существовании данного предмета в сфере субъекта-обладателя» [Бондарко 2002: 116–117]. Именно это идиоэтнически специализированное значение существования предмета в сфере субъекта-обладателя и оказывается сложным для усвоения в процессе изучения русского языка носителями других языков, поскольку оно чуждо их языковому сознанию. Интересно при этом, как мы постараемся показать дальше, что освоение его не является сложным для русскоязычного ребенка. Затрудняют освоение категории посессивности другие обстоятельства, и прежде всего — обилие семантических вариантов посессивности, которые не различаются формальными средствами.

6 Семантические варианты посессивности

Семантические варианты посессивности различаются типом посессивной связи и находят свое выражение в характеристиках посессора и объекта посессивности по линии одушевленности/неодушевленности, определенности/неопределенности, отчуждаемости/неотчуждаемости, конкретности/отвлеченности, референтности, стандартности/нестандартности и пр. Считаем возможным выделить следующие основные семантические варианты посессивной ситуации.

(A) Временное обладание («Мой чай остыл», «У меня чай остыл»);

(B) Постоянное обладание («Моя квартира на втором этаже»; «У меня квартира на втором этаже»);

(C) Партитивность («У меня нога болит», ср. допустимое, но странное с точки зрения узуса «Моя нога болит»);

(D) Родственные отношения («Мой брат женился»; «У меня брат женился»; ср. «Мой брат пришел» с практически невозможным «*У меня брат пришел»);[4]

[4] Данный пример свидетельствует о том, что значение нахождения в сфере посессора, связанное со значимостью всей ситуации для поссесора, является ключевым для конструкций «у + род. п.». Ср. ненормативность

(E) Тождественность объекта («Он живет в моем доме»), имеется в виду: там же, где и я;[5]

(F) Агентивность («Моя картина», т.е. я ее создал — слова художника; «У меня 20 картин» — тоже в устах художника);

(G) Семейное сходство («У него мамины глаза»); но невозможно *«У него глаза у мамы»;

(H) Изображение объекта («Это мамина фотография»; но невозможно *«Это фотография у мамы»);

(I) Качество субъекта («Моя вежливость», «Моя скромность», но вряд ли возможно *«У меня скромность»);

(J) Событие, связанное с субъектом («У меня ремонт» — в устах владельца квартиры, вряд ли нормативное, но отчасти допустимое «мой ремонт» — как, например, в предложении «Мой ремонт никого не касается»).

Этот перечень значений отнюдь не является исчерпывающим. Мы выбрали только те из них, которые так или иначе представлены в речи детей и/или в речевом инпуте, получаемом детьми.

7 Синтаксис посессивных структур

В синтаксическом отношении обычно разделяют предикативные («У Маши есть велосипед», «Маша имеет новый велосипед», «Велосипед принадлежит Маше») и атрибутивные конструкции («Машин велосипед», «велосипед Маши», «мой велосипед»). В предикативных конструкциях глагольная связка может быть представлена нулевой формой («У Маши велосипед»). Конструкции, включающие предлог «у» в сочетании с родительным падежом существительного, о которых речь шла выше, являются специфической особенностью русского синтаксиса и служат для выражения не только и не столько посессивности как таковой, сколько включенности предмета (в широком смысле слова) в сферу посессора, чаще всего (при одушевленности субъекта) — в личную сферу посессора.

В атрибутивных конструкциях посессивная связка всегда представлена имплицитно и в ряде случаев допускает разные

конструкции *«У меня брат пришел» с вполне грамматичным «У меня брат в автокатастрофу попал» как ответ на вопрос: «Что у тебя стряслось?»

[5] Конструкция «Он живет у меня в доме» к данной семантической разновидности отношения не имеет, поскольку выражает отношение прямого обладания.

прочтения, ср.: «мой дом» — (1) дом, которым я владею, (2) дом, который я сам построил, (3) дом, в котором я живу, (4) дом, который я обслуживаю в качестве участкового врача, и т. п. В атрибутивных сочетаниях посессор выражается либо притяжательным прилагательным, либо формой род. п. существительного, либо личным местоимением. В сущности, такая же неопределенность, предполагающая неоднозначность интерпретаций, сохраняется и в конструкциях с «у + род. п.», о чем речь уже шла выше.

8 Задачи данного исследования

Нам представляется, что исследование закономерностей освоения детьми данной категории может пролить свет на ее сущность и на особенности соотношения включающихся в ее состав семантических и формальных вариантов. Это связано с тем, что в освоении ребенком родного языка (точнее было бы сказать — в конструировании ребенком системы родного языка) проявляется одна важная и достаточно строгая закономерность: дети склонны осваивать в первую очередь те из семантических и формальных вариантов, которые могут претендовать на роль прототипических. Таким образом, материал детской речи может иметь определенное теоретическое значение не только в сфере онтолингвистики как таковой, но и в области «большой» лингвистики, поскольку выявляются многие существенные свойства последней.

Наши наблюдения касаются начальных стадий усвоения языка ребенком и охватывают возрастной период от года до двух с половиной — трех лет.

Материалом служила спонтанная речь детей (Ани С., Вани Я., Максима Е., Жени М., Максима Г., Юли К., Паши А., Вити О. и некоторых других), а также несколько родительских дневников. Привлекается также материал опубликованных дневников (см. [Гвоздев 1981; Салахова 1973]).

В работе ставятся следующие задачи:

(a) проследить, как ребенок постепенно осваивает семантическое содержание посессивности, овладевая разновидностями посессивных отношений, и какова роль инпута в этом процессе;

(b) выяснить, в какой последовательности ребенок усваивает формальные средства выражения посессивности, предоставляемые в его распоряжение родным (русским) языком.

Несмотря на богатую семантическую и формальную вариативность, свойственную данной категории, а также указанную выше некоторую размытость ее границ, она тем не менее входит в число немногочисленных категорий «раннего онтогенеза» и в основных своих параметрах оказывается усвоенной большей частью детей к рубежу двух-трех лет. Это объясняется, по-видимому, ее высокой «прагматической ценностью», широкой представленностью в предметно-практической деятельности ребенка раннего возраста, что обеспечивается ранним созреванием необходимого для ее освоения когнитивного базиса.

9 Истоки посессивности на этапе голофраз

Луи Блум [Bloom 1973] отмечает, что уже на этапе голофраз в речи детей появляются многочисленные случаи, когда они, указывая на предмет, называют лицо (обычно из ближайшего окружения ребенка), к которому имеет отношение данный предмет. Так, ее дочь произносила MAMA, DADA, MIMI (имя бэби-ситтера), и даже BABY (о себе самой) в 16 месяцев, когда показывала на объекты, принадлежащие названным людям. Говоря MAMA, она смотрела или трогала перчатки матери, ее платье, говоря ПАПА, дотрагивалась до бумажника или бутылки из-под джина, стоящей на столе. При этом в ее лексическом репертуаре еще не было слов «перчатки», «джин» и т.п. Таким образом, по-видимому, она пыталась означить некую связь лица и объекта. Это можно было понять, как «папа положил сюда эту вещь», «он владелец этой вещи», «пользуется этой вещью» или как-то еще с нею связан. Луи Блум отмечает, что в ответ взрослые никогда не говорят ребенку: «Это не папа, это папин бумажник». Они соглашаются: «Да, это папин бумажник», поскольку понимают смысл, который хотел передать ребенок в данном высказывании. Как известно, термины родства появляются в лексиконе ребенка в числе первых слов, поэтому дети, стремясь как-то означивать мир, опираются именно на эти слова, выражая, по нашему мнению, общую идею отношения без конкретизации специфики этих отношений. Аналогичные примеры мы встречали в изобилии в речи русских детей, находящихся на этапе голофраз. При этом взрослые своей вербальной реакцией поддерживают ребенка и, расширяя его высказывания, предлагают способ выражения, принятый в языке. Так, Филипп (1 год, 6 месяцев — 1.06), взяв расческу, которой обычно причесывается мать, произносит: «Мама». Мать тут же подхватывает: «Да, мамина расческа», затем, показывая на дезодорант, он говорит опять: «Мама». Мать подтверждает: «Да,

мамино». Чуть позже в тот же день он произносит с вопросительной интонацией, указывая на книжку: «Папа?» Мать тут же подхватывает: «Книжечка папина, да?». То обстоятельство, что данные детские высказывания представляют собой своего рода вынужденные номинации предметов, во многом являющиеся следствием дефицита лексических средств, подтверждается следующим фактом. Мать просит Филиппа в тот же день: «Скажи: магнитофон». Филипп откликается: «Папа». Мать подтверждает: «Папин магнитофон, да». В это время Филипп еще ни разу не отреагировал на вопросы типа «Чей это мячик?»; «Чьи это тапочки?» и т.п. В своих высказываниях, он, очевидно, хочет выразить лишь общую идею отношения, используя номинацию лица, тем или иным образом связанного с данным предметом, вместо номинации самого предмета. Связь эта не обязательно является посессивной в узком смысле слова, т. е. передающей значение обладания, но может быть и агентивной, и какой-либо иной. Этот факт отметила М. И. Абабкова, зафиксировав в своем дневнике ряд интересных эпизодов. Она пишет, что в этот период к ребенку приходит «осознание постоянной связи некоторого объекта с некоторым лицом. Например, увидев папину машину, Паша говорит „Папа". Но это означает не „эта машина принадлежит папе", а „папа ездит на этой машине", т. е. это — посессивность в широком смысле, типа „царские забавы", „детские болезни"» [Дневник М. И. Абабковой. Рукопись].

Можно, как нам представляется, считать, что посессивность зарождается в недрах реляционности, о которой речь шла выше, и ее самоопределение происходит позднее. Взрослые способствуют этому самоопределению (расщеплению категории реляционности), интерпретируя большую часть высказываний ребенка именно в качестве посессивных. В то же самое время в речи взрослых появляется много регулирующих поведение ребенка замечаний, демонстрирующих ситуацию обладания в самом прямом и непосредственном смысле. Приведем еще фрагмент из дневника М. И. Абабковой: «Посессивность в узком смысле познается через ситуацию „нельзя брать, потому что не твоё, а мамино, Сашино (брат), вот этого мальчика и прочее". В этом случае связь лица и объекта не познается из опыта, а навязывается» [там же]. Сначала ребенок не осознает себя как определенным образом выделенное из социума существо, поэтому в его речи нет случаев так называемой автореференции — называния себя с помощью имени, термина родства или каким-то иным образом (Женя Гвоздев называл себя, например, и «Женя», и «сын», и «мальчик»). Приблизительно до двух лет (а иногда и до трех) не пользуются дети и личны-

ми или лично-притяжательными местоимениями. Однако, когда этот важный момент наступает, это сразу же отражается и на использовании посессивных и шире — реляционных структур. Этот момент также отмечен в дневнике М. И. Абабковой. Паше в это время было 1 год 5 месяцев (1.05). Приводим строчки из дневника: «За две недели произошел серьезный качественный сдвиг. Паша „осознал себя": показывает на себя пальчиком, когда я спрашиваю: „Где Паша?", говорит „Пася", когда я, указывая на него, спрашиваю: „Кто это?", говорит: „Пася", когда видит свое отражение; отвечает „Пася" на вопросы типа „А кто это кушает?"» [Дневник М.И.Абабковой. Рукопись]. Это отражается и на анализируемых нами конструкциях — ребенок начинает обозначать себя и как посессора в определенных ситуациях.

Обычно на стадии голофраз в функции посессора выступают существительные в именительном (так называемом «замороженном») падеже. Ни разу нам не встретилось в этой функции местоимение «я» или тем более «ты». В инпуте, получаемом ребенком, богато представлены притяжательные прилагательные и местоимения с суффиксом -ИН. Они постепенно становятся фактом языковой системы ребенка, но в речевой продукции детей они встречаются, как правило, лишь начиная со стадии двусловных высказываний.

Конструкции с предложным генитивом («у + род. п.») в инпуте на втором году жизни также являются необычайно частотными, с детьми бесконечно репетируются фразы типа «Где у мамы носик?»; «Где у Саши глазки?», однако наблюдения показывают, что дети раньше начинают реагировать на слово, обозначающее «предмет обладания», а уж затем, значительно позднее — на слово, обозначающее посессора. Это выражается в том, что они показывают верно нос, глаза и т.п., но не обязательно у того человека, у которого нужно.

10 Посессивность на этапе двусловных высказываний

На этапе двусловных высказываний, который у большинства детей приходится на середину или конец второго полугодия второго года жизни[6], уже выделяется определенное число достаточно устойчивых синтаксических структур, представляющих актуальные для ребенка отношения. Набор этих отношений несколько различается у разных исследователей, но в лю-

[6] О начальных этапах синтаксического развития русского ребенка см. кандидатские диссертации Мурашовой О.В. и Еливановой В.А. (см. [Мурашова 2000; Еливанова В. 2004]).

бом наборе значений неизменно присутствуют и посессивные структуры.

Так, Л.Блум выделяет следующие группы: (а) демонстративно-называющие — «ниська»[7] (указывая на нее) или «вот ниська»; (б) атрибутивные — «бея миска» (белый мишка); (в) посессивные — «мами ниська» (книжка); (г) акциональные — «папа тук-тук»; (д) «рекурсивные» (с требованием повторения чего-то) — «Еще мака» (молока); (е) отрицание чего-н. — «Киса неа» (кошки нет) [Bloom 1993].

По подсчетам Л.Блум, посессивные предложения составляют около 6% всех начальных многословных высказываний.

Вопрос о соотношении посессивных и атрибутивных структур заслуживает особого внимания. Можно, разумеется, посессивные структуры трактовать как разновидность атрибутивных, поскольку и в том, и в другом случае имеет место характеристика предмета. Однако ряд исследователей не считает это целесообразным. Так, например, Wieman [1976] показал, что посессивность и атрибутивность для ребенка имеют разный статус. Это находит и внешнее формальное выражение. Недаром в посессивных конструкциях ударным является первое слово, а в атрибутивных — второе. Значим и порядок компонентов: в атрибутивных высказываниях «характеризуемое» существительное обычно занимает второе место, а в посессивных конструкциях неизменно оказывается на первом месте. Примеры из английского языка: MOMMY SOCK, DADDY CAR, MY PEN. Таков же порядок компонентов и в посессивных высказываниях русского ребенка, находящегося на той же стадии синтаксического развития.

На стадии двусловных высказываний посессор маркируется чаще всего формой, внешне совпадающей в формой родительного падежа, но тем не менее от нее отличающейся. Так, Оля М. (1.09.04) произносит: «*Оли сюка, мами сюка»* (Оли сумка, мамы сумка). Эту форма зарегистрирована и у ряда других детей, у Жени Гвоздева в том числе: «*Люби чашка, мами чашка, папи танкан*» (1.11.19). Хотя беспредложный генитив и используется в современном языке для выражения принадлежности («чашка мамы»), но он явно имеет книжный характер и редко встречается в инпуте — в этом отношении русский язык отличается, например, от польского. Так что, видимо, нет оснований считать его настоящим атрибутивным генитивом, заимствованным из языковой системы взрослых, скорее можно предложить три разных интерпретации:

[7] Для простоты мы приводим русские примеры.

1) возможно, это некий протопадеж, являющийся элементом временной языковой системы ребенка;

2) возможно, это усеченная в силу сложности артикулирования форма притяжательного прилагательного «мамина, Олина», которые ребенок сокращает до двух слогов;

3) не исключено, что это усеченная форма так называемого тематического генитива (термин Т.В.Булыгиной) — «у Оли», «у мамы».

Мы намеренно выше привели примеры, допускающие ряд интерпретаций. В ряде случаев, при наличии богатого контекста и опоре на системный подход к анализу фактов речи ребенка, неоднозначность трактовки может сниматься.

Достаточно рано в речи детей появляется и конструкция «у + род. п.». Как мы отмечали выше, она необыкновенно часто употребляется в инпуте, который получает ребенок. Приведем два примера из речи Лизы Е. — *А батя комнате* (1.11.00) — *У брата в комнате*. У нее же — (2.00.01) — *Иси а котя* (*Усы у кота*). На месте нормативного предлога «у» ребенок в данном случае использует так называемый филлер (своего рода протопредлог), который со временем заменяется нужным предлогом.

В тот же период — обычно на рубеже второго-третьего года жизни — в речи детей появляется и притяжательное местоимение «мой» (фактически в одно время с формами личного местоимения «я»), что свидетельствует о становлении так называемого персонального дейксиса. В то же время дети начинают обычно использовать и притяжательные прилагательные на -ИН, некоторые из которых самостоятельно ими конструируются и могут попасть в разряд инноваций.

Мама моя, патка моя (лопатка) (Аня С., 1.09.26).

Папина ибасика (папина рубашечка) (Варя П., 1.07–1.08).

Данные примеры иллюстрируют в самом общем виде начальные попытки ребенка выразить посессивные отношения. Они различаются не только формой грамматического выражения, но и семантическими оттенками — в одном случае речь идет о партитивности (*усы у кота*), в другой — о родственных отношениях (*мама моя*), в третьем — о принадлежности в более узком (*папина рубашечка*) или более широком смысле (*у брата в комнате*). Последний случай — самый специфически русский в плане выражения — безусловно, труден для иностранца, даже взрослого.

11 Окказиональные «детские» варианты посессивных конструкций

Уже на третьем году жизни значительная часть детей оказывается в состоянии маркировать посессивные отношения нормативным способом. Однако встречаются необычные случаи. Достаточно часто возникают словообразовательные инновации, связанные с образованием притяжательных прилагательных с суффиксом -ИН. Данная словообразовательная модель отличается простотой и морфотактической прозрачностью, поэтому рано становится доступной детям. Среди образованных детьми прилагательных — «ежикины дети», «собакина будка» и пр. У некоторых детей (например, у Лизы Е.) такие прилагательные являются первыми самостоятельно сконструированными словами. Достаточно часто встречаются случаи склонения притяжательных прилагательных на -ИН по типу полных прилагательных: «маминая кровать», «Аниный папа». В свое время Л.В.Щерба, заметивший эту характерную особенность детской речи, предположил, что со временем данная модель склонения станет преобладающей и в речи взрослых.

Поскольку различие между живым и неживым, одушевленностью и неодушевленностью становится очевидным для ребенка только по достижении возраста трех-четырех лет, дети достаточно часто образуют притяжательные прилагательные и от неодушевленных существительных: «скамейкина спинка», «шарикины глазки» (нарисованные на воздушном шарике).

Предложный и беспредложный генитивы обычно достаточно четко разграничены в употреблении, однако в речи трехлетней Юли Ж., девочки из дома ребенка, встретился любопытный случай их смешения. На вопрос «*Чья это книга?*» она ответила «*Книга у Юли*» (вместо «Юли», «Юлина»).

В ряде случаев притяжательные прилагательные используются для обозначения достаточно редких семантических вариантов посессивной ситуации. Так, Петя К. называет «маминой книгой» ту, которую ему читает мама (и, соответственно, «папиной» — ту, которую ему обычно читает отец).

Иногда (крайне редко) используемые детьми конструкции являются правильными с точки зрения языковой нормы, но при этом необычными с точки зрения узуса: «*Моя голова болит*», — сказала девочка трех лет (Люба Б.), что звучит странно с точки зрения языковой нормы (но при этом не противоречит системе). Гораздо естественнее была бы фраза «*У меня голова болит*», акцентирующая внимание на том, что ситуация относится к личной сфере говорящего.

Выше мы говорили о нарушении норм в области продуцирования речи ребенком. Встречаются и интересные случаи, когда ребенок неверно понимает смысл чужого высказывания. Следствием могут быть коммуникативные неудачи, подобные приводимым ниже. «Это чей портрет?» — спрашивают у Жени М. Он в затруднении, ответить не может. Однако на вопрос, кто на портрете, отвечает с легкостью: «Бабушка». Ему незнаком данный семантический вариант посессивности. Бабушка, лаская Асю (2.07), говорит: «Ноженьки мои хорошие». Ася недовольна: «Это мои ноженьки, а не твои». В данном случае притяжательное местоимение использовано в незнакомой ребенку экспрессивной, прагматической функции. Кто-то из гостей говорит Асе: «А глаза у тебя мамины». Ася возражает: «Нет, это мои глаза. У мамы другие глаза, большие, а у меня маленькие глазки».

12 Выводы

- Посессивная ситуация возникает в результате расщепления реляционной ситуации на втором году жизни ребенка.

- Наиболее легко осваиваются ребенком сочетания «одушевленный личный посессор и неодушевленный предмет обладания» (артефакт).

- Из семантических вариантов посессивности оказываются представленными в ранний период следующие: (а) временное обладание; (б) постоянное обладание; (в) партитивность (в одушевленном и неодушевленном вариантах); (г) родственные отношения (не все); (г) агентивные отношения.

- Сначала появляются реплики, констатирующие принадлежность третьим лицам, и только затем — самому ребенку или адресату речи.

- Принадлежность самому себе на ранних этапах кодируется, как правило, притяжательными прилагательными, среди этих прилагательных велика доля окказиональных. Данная словообразовательная модель осваивается одной из первых, что объясняется ее морфотактической прозрачностью и прагматической ценностью.

- Личные и лично-притяжательные местоимения как маркеры персональности появляются позднее.

- Посессивные вопросы в речи взрослых появляются на втором году жизни ребенка, но сначала не воспринимаются ребенком. В большом количестве также имеются локативно-посессивные вопросы, которые не требуют вербальной реакции («Где у мамы глазки?»).

- Темпоральный план посессивных высказываний в течение длительного времени остается неизменным — настоящее актуальное, в частности настоящее постоянное.

- В целом освоение спектра посессивных вариантов регулируется практическим и языковым опытом ребенка.

- Причиной коммуникативных конфликтов оказывается неверная интерпретация ребенком того или иного высказывания, связанная с неусвоенностью некоторых семантических вариантов посессивности.

- Более позднее по сравнению с другими категориями овладение категорией одушевленности/неодушевленности приводит к расширению сферы действия словообразовательных моделей и возникновению слов типа «скамейкин» и т.п.

ГЛАВА IX

Высказывания с семантикой передачи материального объекта на ранних этапах детской речи*

Е.Л.Бровко

1 Вступительные замечания

Ситуация передачи материального объекта может быть рассмотрена как субъектно-объектная ситуация, в которой посессивность (специально о ней см. главу С.Н.Цейтлин настоящей монографии) представлена в динамической перспективе. Ср.: *У меня есть велосипед.* → *Я дарю тебе велосипед.* → *У тебя есть велосипед.*[1] Один из результатов передачи (донативного акта) можно определить как «смену владельца» (так называет это событие, например, В.И.Подлесская [2005]). Некоторые исследователи усматривают в данной ситуации каузативную составляющую, и глаголы *дать* и *давать* в значении передачи объекта трактуются как каузативные; так, например, высказывание *Маша дала Саше книгу* может толковаться как «Маша

* Исследование осуществлено при содействии Фонда Президента РФ на поддержку ведущих научных школ, грант НШ-6124.2006.6.

[1] Возможна и обратная динамика: *У тебя есть велосипед.* → *Я беру у тебя велосипед.* → *У меня есть велосипед.* В настоящей главе мы рассматриваем только первую из этих ситуаций, а именно ту, в которой агенс не является получателем и, следовательно, между агенсом и получателем устанавливается отношение. В высказываниях же с глаголами *взять*, *брать*, а также *купить*, *покупать* не всегда четко прослеживаются отношения между двумя субъектами — донатором и адресатом, ср.: *взять книгу у Маши* и *взять книгу с полки*; *купить машину у соседа* и *купить машину в магазине*.

каузировала: книга у Саши» или «Маша каузировала: Саша обладает книгой» (пример из [Мустайоки 2006: 36]). В этом вопросе мы склонны принять точку зрения А. Мустайоки, который называет такую трактовку «оправданной», но «неестественной», полагая, что при построении высказываний такого рода «говорящий ... не имеет своей целью выражение каузации, а то, что скрывается за значением глагола *давать*, мыслится им как неделимая семантическая совокупность» [там же].

Неделимость, или, в другой терминологии, элементарность, является одной из существенных характеристик предложения в рамках избранного нами исследовательского метода — метода синтаксического моделирования, разработанного в Новосибирской синтаксической школе (см. работы [Черемисина, Колосова 1987, 1994; Черемисина 1992, 2004; Черемисина, Скрибник, Сэрээдар 1996; Кошкарева 2004]). Этот метод (применяемый нами к материалу детской речи, см. п. 3) позволяет учитывать нюансы как формальной, так и семантической сторон предложения, а также прослеживать их взаимосвязь. В том случае, когда объектом исследования является детский синтаксис, мы сопоставляем детские высказывания с высказываниями, построенными по правилам русского синтаксиса («вертикальная» проекция). Когда же детская речь дает материал, не соответствующий правилам литературного языка, это побуждает нас искать объяснений во временной, переходной языковой системе ребенка («горизонтальная» проекция; подробнее об этом см., например, [Цейтлин 2002: 121–122]). Идеальной методологической установкой является, несомненно, комбинация этих подходов; на практике в настоящее время за исходную точку обычно принимается первый.

В этой главе высказывания, отражающие донативную ситуацию, описываются на материале речи детей по записям (дневникам и расшифровкам аудио- и видеозаписей), имеющимся в Фонде данных детской речи при кафедре детской речи РГПУ им. А. И. Герцена. Материалом для исследования послужила сплошная выборка из имеющихся записей речи русскоговорящих детей-монолингвов (Ваня Я., Лиза Е., Аня С., Дима С., Женя Г., Миша Т.) в возрасте до 3 лет. Высказывания рассматривались в тесной связи с контекстом — как лингвистическим, так и внелингвистическим. Единицами анализа могли стать и отдельные высказывания, и диалогические единства. Наиболее подробно изучались данные Вани Я., составляющие на сегодняшний день один из обширнейших корпусов записей русской

детской речи.[2] В частности, для анализа мы пользовались расшифровками более 50 длительных (около часа) аудиозаписей, периодических осуществляемых в течение года, когда ребенок находился в возрасте от двух до трех лет.

2 Внеязыковая ситуация передачи материального объекта

Высказывания с семантикой передачи материального объекта отражают такую внеязыковую ситуацию, при которой кто-то (субъект, агенс, донатор, адресант[3]) непосредственно передает кому-то (адресату, получателю, реципиенту) во владение, распоряжение, временное пользование некоторый материальный предмет (объект, донатив). Субъектом действия чаще всего выступает человек, лицо, объектом — неодушевленный предмет. Приведем примеры высказываний, отражающих такую ситуацию, из речи детей: *Пап, ягод дай* (Ваня Я., 2.01); *Девушка, дай мне хлебушка* (Дима С., 2.05); *Сама Юле грушу несу. Буду дарить Юле* (Аня С., 2.01); *Дайте Миньке кусочек водички* (Миша Т., 3.00). Слово «непосредственно» в описании ситуации существенно, поскольку речь идет о физическом контакте лиц с предметом, чего не происходит в таких примерах, как *Здание храма отдали Церкви*, где отражен не единичный донативный акт, а сложный социологизированный процесс, при котором ни субъект (например, государство), ни адресат не имеет прямого физического контакта с объектом передачи (ср. компонент «контакт» в семантической структуре глагола у Е.В.Падучевой [2004: 48–50]).

Отношения между участниками в ситуации передачи материального объекта представляют собой один из частных случаев множества субъектно-объектных отношений. Поскольку

[2] Несмотря на то, что Ваня Я. известен как поздно заговоривший ребенок и его показатели (что освоено и что не освоено в том или ином возрасте) не вполне отражают общую картину, именно этот ребенок особенно интересен нам потому, что сами процессы, протекающие в его временной языковой системе, могут быть характерными для многих детей. К сожалению, на данный момент даже самые обширные лонгитюдные записи не позволяют полностью проследить динамику развития синтаксической системы. Мы считаем, что корпус данных Вани Я. по сравнению с остальными имеющимися корпусами дает больше возможностей наблюдать эту динамику как бы в замедленном действии.

[3] Эти и многие другие термины, называющие отдельные компоненты семантической структуры предложений и отношения между ними, в изобилии встречаются в исследованиях последних десятилетий. См., например, [Золотова 2001; Всеволодова 2000; Падучева 2004; Болотина 2006; Кузнецова 2006].

субъектность и объектность как семантические категории не являются самодостаточными, а «существуют лишь в отношении к предикату, а через предикат и в отношении друг к другу» [Бондарко 1992б: 68], в прототипическом случае субъектно-объектная ситуация выражается предикативным способом. Ситуация передачи материального объекта, или донативная ситуация, — это динамическое «зеркало» ситуации посессивной. В ней субъектно-объектные отношения, возникающие при физическом контакте с объектом и уже сами по себе представляющие сложное единство разных категорий [там же: 67], пересекаются с отношениями посессивности: происходит смена владельца того или иного предмета, субъект перестает быть посессором и им начинает быть адресат. Разумеется, это возможно только при посессивности, понимаемой в узком смысле, а именно как обладание неодушевленным конкретным отторжимым объектом, который возможно передать другому лицу (ср. невозможность динамической перспективы в высказываниях типа *У нее есть брат*; *У Маши голубые глаза* и под., которые тяготеют к периферии поля посессивности). Посессор понимается нами не только как владелец, законный полноправный обладатель чего-либо, но как лицо, в собственности, распоряжении или пользовании которого находится тот или иной предмет; это может быть просто пользователь, имеющий определенную власть над объектом.

Различные степени обладания в ситуации передачи материального объекта выражаются в русском языке разными глаголами. Если высказывание, передающее ситуацию статической посессивности *У меня есть велосипед*, может означать и собственно владение, и временное пользование, то соответствующие динамические высказывания различаются используемым в них глаголом: *Мне подарили/отдали/выдали vs. дали (на время)/одолжили vs. подали* (например, при погрузке) *велосипед*. Обладающий широким значением глагол *дать* может быть использован при разных градациях посессивности.

3 Модель передачи материального объекта на ранних этапах детской речи

Центральным средством выражения ситуации передачи материального объекта, или донативной ситуации, в русском языке являются высказывания, построенные по схеме $N_1\ V_f\ N_3\ N_4$, где V_f — глагол в финитной форме, а N — имя существительное

или заменяющий его компонент в соответствующем падеже.[4] Надписывая над каждым элементом его семантическую роль, мы получаем формализованную запись того, что в рамках Новосибирской синтаксической школы называется моделью предложения, а именно некий абстрактный образец, отражающий «единство обобщенной пропозиции (синтаксического смысла) и структурной схемы (формы)» (см. [Черемисина 2004: 410]).

Так, модель передачи материального объекта мы представляем следующим образом[5]:

$$N_{1\ \text{одуш}}^{Ag-Don}\ V_{f}^{Don}\ N_{3\ \text{одуш}}^{Adrt}\ N_{4\ \text{предм}}^{Obj-Don}$$

Эта модель характерна для русского литературного языка как такового (см. ее подробное описание в [Кузнецова 2006]),

[4] Сходное представление структуры предложения предлагается в работах Т. П. Ломтева (см. книгу [Ломтев 1976], в которой собраны его работы предшествующих лет) и с небольшими изменениями активно принимается в трудах Н.Ю.Шведовой (в том числе в [Грамматика 1970]), В.А.Белошапковой [1978, 1979], М.В.Всеволодовой [2000], группы исследователей под руководством Л.Г.Бабенко (в том числе в [ЭСС 2000]) и многих других.

[5] Как уже было сказано, в основе условных обозначений модели лежит разделение слов на классы. Так, глагол представляется как V, имя существительное как N, числительное — Num и т.д. В модель входит только тот минимум компонентов, который диктуется предикатом (актанты и некоторые сирконстанты, в редких случаях прилагательные).

Нижними индексами отражается формальное устройство предложения. Цифровые индексы при именной позиции обозначают порядковый номер падежа в русском языке. Кроме этого, в нижний индекс может вноситься дополнительная информация о принадлежности имени к определенному лексико-грамматическому разряду (одушевленное, предметное, пропозитивной семантики и т.п.). В верхнем индексе указываются пропозитивные роли. Порядок записи компонентов в модели отражает их следование в речи при нейтральном порядке слов. Так, модель передачи материального объекта $N_{1\ \text{одуш}}^{Ag-Don}\ V_{f}^{DON}\ N_{3\ \text{одуш}}^{Adrt}\ N_{4\ \text{предм}}^{Obj-Don}$ «читается» следующим образом: субъект-донатор, выраженный одушевленным именем существительным или его эквивалентом в именительном падеже, предикат передачи материального объекта, выраженный спрягаемой (финитной) формой глагола, адресат, выраженный одушевленным именем существительным в дательном падеже, объект-донатив, выраженный предметным именем существительным в форме винительного падежа. Также в модели стрелками двух видов (в нашем случае однонаправленными для объекта и адресата и двунаправленными для субъекта) должны отражаться связи компонентов с предикатом, но в данной работе мы отказались от такой записи, т.к. она требует радиального расположения актантов по отношению к предикату и при количестве актантов более двух является довольно громоздкой. Тем не менее, мы подразумеваем связь координации (<=>) между субъектом и предикатом и связь управления (→) между предикатом и другими компонентами модели.

и она встречается уже в речи детей трехлетнего возраста. Реализации модели (реальные высказывания) могут включать в себя любую комбинацию ее компонентов (это может быть предикат и объект, предикат, адресат и объект, только объект или только адресат и т. д.). В речи Вани Я. до 3 лет нами не отмечено ни одного такого высказывания, где модель реализовалась бы в полном виде.

В реализации модели могут участвовать также модальные слова (*надо*, *должен* и т. п.), отрицание, возможно варьирование в выражении отдельных компонентов.

Организующим центром модели является предикат. В этом подразделе речь пойдет именно о высказываниях, включающих в себя предикат (глагол), или о тех высказываниях, где глагол передачи материального объекта входит в ближайший левый контекст (например, при ответе на вопрос взрослого).

Дайте *мне хлебушка* (Дима С., 2.05);
Р.: *Дай*. В. (бабушка): *Что тебе* ***дать***? Р.: *Палку* (Ваня Я., 2.02).

Типовым глаголом-предикатом модели передачи материального объекта является глагол *дать*; также в речи детей отмечены предикаты *давать*, *отдать*, *отдавать*, *дарить*, *подарить*, *подать*. Предикаты, являющиеся членами видовых пар, могут появляться в речи детей со значительным интервалом во времени. Так, например, в речи Вани Я. глагол *дать* употреблялся уже на втором году жизни (что характерно для речи всех известных нам русских детей), а глагол *давать* не был отмечен вплоть до трехлетнего возраста.

Ниже следует описание компонентов модели.

3.1 V_f^{DON}: предикат с донативным значением

Отмечены следующие глаголы:

- *дать: Баба,* ***дать!*** *(просит дать ей семечек)* (Аня С., 1.06);
- *давать: Много* ***не давай***, *один* ***давай*** *(упрашивает маму дать ему хотя бы один леденец)* (Дима С., 1.05);
- *отдать: Надо сахар* [*аху*] *Лене* ***отдать*** (Женя Г., 2.01);
- *отдавать:* ***Отдаю*** *картинку такую (при этом кладет книгу на диван)* (Лиза Е., 2.00);
- *подарить:* ***Подари*** *дом мне* (Ваня Я., 2.06);
- *дарить: Книжку Оксана* ***дарила*** (Аня С., 2.01);
- *подать:* ***Подай***, ***подай!*** *(ходит с палкой, как нищий)* (Женя Г., 2.00).

Следует, однако, отметить некоторую «сомнительность» предикатов *отдавать*, *дарить*, *подать*. Для предикатов *отдавать* и *дарить* нами отмечено всего по одному-два употребления: *отдавать* [*адавать*] у Лизы Е., для речи которой была характерна протоприставка *а-* и перед глаголом *дать* (*отдать* [*адать*]); *дарить* у Ани С. и Жени Г. в контекстах, требующих скорее совершенного вида (*Цветочек Гвидон *дарила* (о цветке, подаренном знакомым) (Женя Г., 2.00)). Предикат *подать* отмечен только в речи Жени Г. в подобных приведенному выше контекстах (что говорит о его идиоматичности). В речи Вани Я. отмечены только предикаты *дать*, *отдать* и *подарить*, причем последние употреблялись довольно редко (нами отмечено по 5 случаев за год) и в довольно сомнительных контекстах. Употребление же глагола *дать* Ваней Я. на третьем году жизни (около 200 словоупотреблений в значении передачи материального объекта) составляет 7% от всех случаев употребления переходных глаголов и абсолютно преобладает в донативных ситуациях.

В возрасте 2.00 глагол *дать* (35 словоупотреблений) является единственным переходным глаголом в речи Вани Я. Во всех случаях употребляется форма, звучащая в Ваниной огласовке как [дам], [дям] или [дянь] и выражающая побуждение (=дай):

В. (мама): *Куда ты побежал?* Р.: ***Дай*** [***дам***]. (Просит ягодки.) В.: *Ваня, они еще не выросли. Ванечка, иди сюда.* Р.: ***Дай***. *(Ваня подходит к маме.)* Р.: ***Дай***. ***Дай***. В.: *Что тебе дать?* Р.: *О*. В.: *Что?* Р.: *О*. В.: *Ваня, ягодок нету* (Ваня Я., 2.00);

Р.: *Дай*. В.: *Чего тебе дать?* Р.: *Ягоды* [*гаги*]. В.: *Ваня, ягодки не выросли* (Ваня Я., 2.00).

Отметим, что и в речи других детей глагол *дать* обычно появляется в форме императива. Конкуренцию этой форме иногда составляет форма инфинитива в побудительном значении, как это происходило, например, у Ани С., в речи которой были отмечены обе формы в возрасте 1.06. Лиза Е. также употребляла инфинитив в побудительных высказываниях с глаголом *дать*, но это происходило намного позднее, чем появилась повелительная форма:

Дать *другую про опоссума! (книжку)* (2.03).

Ваня Я., в свои 2 года стесненный как в лексических, так и в грамматических средствах, научившись требовать чего-либо при помощи формы *дай* [*дам*], употребляет эту форму не только для требования дать ему что-либо, но и, по-видимому, вооб-

ще для побуждения выполнить любое действие. Ср. некоторые высказывания и комментарии к ним:

В. (мама): *Ну что, никак не прицепить?* (Ваня не может прицепить вагон.) Р.: ***Дай***. *Дай*. (Комментарий бабушки: Здесь «дай» значит «прицепи») Р.: *Да*. В.: *Ты просто стараешься плохо*. Р.: ***Дай*** (Ваня Я., 2.00);

В.: *А, там картинки, которые ты ломаешь, а бабушка при этом плачет*. (Ваня берет банку, достает из нее картинки.) Р.: ***Дай***. (Комментарий бабушки: Означает «собирай».) В.: *Ну, давай соберем картинку*. Р.: ***Дай***. В.: *Сейчас будем картинку собирать* (Ваня Я., 2.00);

В. (мама): *Смотри, что у меня есть*. (Мама берет книжку.) Р.: ***Дай***. (Комментарий бабушки: «дай» значит «читай»). В.: *Книжка*. Р.: ***Дай*** (Ваня Я., 2.00);

Р. (спихивая бабушку со стула): ***Дай***. В. (бабушка): *Что тебе дать?* Р.: *Э, э*. ***Дай***. *Моя*. В.: *Что, твой стул?* Р.: *Да* (Ваня Я., 2.01);

Р.: *Брумм* ***дай***. В. (бабушка): *Что тебе дать?* Р.: *Брумм*. В.: *Что такое брумм?* Р.: *На даче* [*у дати*] ***дай***. В.: *На дачу хочешь?* Р.: *Да* (Ваня Я., 2.01).

Форма *дай* при таком употреблении ведет себя в некотором смысле подобно «форме-посреднику». Этот термин, предложенный Ю.А.Пупыниным для описания видо-временной системы в онтогенезе, см. [Пупынин 1996, 1998], обозначает форму (в исследованиях автора речь идет в основном о форме инфинитива), используемую в «чрезвычайно широком (иногда не свойственном конвенциональному языку) значении».

Ср. также примеры из речи Ани С.:

Мама, ***дать!*** (не может снять туфли с ног и кричит) (Аня С., 1.06);

Дай *дверь закрыта!* (Комментарий матери: просит, чтобы закрыли дверь) (Аня С., 2.01);

Дай *темно!* (Комментарий матери: просит, чтобы выключили свет) (Аня С., 2.01);

Дай *на ручки!* (Комментарий матери: просит, чтобы ее взяли на ручки) (Аня С., 2.06).

Здесь использование формы *дай* можно сравнить с использованием показателя каузативности, например, в агглютинативных языках. Мы склонны предполагать, что элементы аналитизма могут использоваться детьми при освоении языка любого строя.

В речи Лизы Е. также отмечены подобные случаи в возрасте 1.06, когда она употребляет форму [*адай*] в ситуациях, не являющихся строго донативными. В дневнике отмечено четыре таких случая: девочка просит расстегнуть липучку на кроссовке, требует достать закатившийся мячик, пытается оторвать бантик у медвежонка, просит что-то надеть на нее. Можно, однако, думать, что все эти ситуации так или иначе подобны донативной и именно этим обусловлен выбор глагола *дать* (или *отдать*).

Все эти примеры не относятся к модели передачи материального объекта, однако мы предпочли привести их здесь, чтобы подчеркнуть, что они существуют наряду с собственно донативными высказываниями.

В речи Вани Я. высказывания с глаголом *дать* в «расширенном» значении отмечены в тот период, когда форма *дай* является единственной формой предиката *дать*, а именно в первые месяцы третьего года жизни. В возрасте 2.04–2.05 в речи Вани Я. у глагола *дать* появляются прошедшее и будущее время индикатива и множественное число императива:

Р.: ***Дала*** *печенье бабушка*. В. (бабушка): *Давала печенье тебе?* Р.: *Да*. В.: *Какое?* Р.: *Маленькие и большие* (Ваня Я., 2.04);
Р.: *Мише мёду*. В. (мама): *Мише меду?* Р. (говорит голосом миши): ***Дайте*** *мёду*. *Хочу меду* (Ваня Я., 2.05);
Р.: *Хочу меду* (говорит за мишку). В.: *Я же тебе целый бочонок дала*. Р.: *Мне* ***не дали*** (Ваня Я., 2.05);
Р.: *Я* ***дам*** *бибику*. *На* (Ваня Я., 2.05).

Иными словами, в это время происходит соотнесение донативной ситуации с реальностью по координатам категории предикативности (т.е., в понимании В.В.Виноградова, по координатам модальности, времени и лица; см. также [Грамматика 1970: 542; Всеволодова 2000: 196]).

Несмотря на появление других форм, наиболее частотной формой глагола *дать* остается форма *дай*.

3.2 N_1^{Ag-Don}: субъект-донатор

Выражается одушевленным существительным, причем в нашей выборке это в основном имена собственные (имена друзей, знакомых) и термины родства.

Колодка* ***тетя* *дала* (Женя Г., 2.00);
Мама, дай мне книжки, ***папа*** *не* **давает* (Дима С., 2.05);

В.: *Это откуда у тебя такой самолет?* Р.: ***Папа** подарил. Папа купил* (Ваня Я., 2.10).

Валентность субъекта может заполняться и в однословных высказываниях, которые являются ответами на частичный диктальный вопрос взрослого:

В. (мама): *Ваня, а кто тебе кубики подарил?* Р.: ***Дядя***. В.: *Дядя?* Р.: ***Тетя*** (Ваня Я., 2.00);
В. (бабушка): *Кто тебе подарил такую машинку?* Р.: ***Баба*** (Ваня Я., 2.00).

Случаи выражения субъекта-донатора личным местоимением, эквивалентом одушевленного существительного, очень редки:

*А почему **она** мне не *дает? (оправдывается, что отбирает игрушки у подружки)* (Дима С., 2.05).

Интересен пример избыточного ответа, почти полностью «отражающего» структуру вопроса:

В. (мама): *Чего ты мне даешь?* Р.: ***Я** ничего тебе* (Ваня Я., 2.10).

Субъектная позиция заполняется редко (в речи Вани Я. от 2 до 3 лет это 5% от общего числа высказываний, построенных по данной модели), и связано это прежде всего с тем, что глагол употребляется преимущественно в повелительном наклонении. Отметим, однако, случаи с обращением, которые можно трактовать как частный случай заполнения субъектной валентности (см. подобные высказывания, которым дается такое же толкование, в работе [Цейтлин: в печати]):

Р.: *Дай еще. (Просит бумагу.)* В. (бабушка): *На*. Р.: *Еще **мама** дай* (Ваня Я., 2.01);
Папа [***пап***] *ягоды* [*гаги*] *дай* (Ваня Я., 2.01).

Однако и эти случаи довольно редки.

3.3 N_3^{Adrt}: адресат

Обычно выражается одушевленным именем существительным или его эквивалентом.

*Сама Юле грушу несу. Буду дарить **Юле*** (Аня С., 2.01);

Дай ***мне*** *Киндер-сюрприз* (Дима С., 2.05);
Бабушка тукана подарила ***ей*** *(говорит о себе)* (Лиза Е., 2.01).

В речи Вани Я. адресат при глаголе не очень частотен (9% употреблений) и не встречается довольно долго. Впервые синтаксема, похожая на адресат, отмечена в 2.03:

Р.: ***Тигре*** [***тиги***] *яблоко* [*яба*] *дай*. (Комментарий бабушки: похоже, образовал дат. п. от тигр — тигре). *Дай, дай!* (Громко кричит.) В. (бабушка): *Что дать?* Р.: ***Тигре*** [***тиги***] *яблоко* [*яба*]. В.: *Тигру яблоко?* (Бабушка чистит яблоко, разрезает его на части.) Р.: ***Тигру*** [***тиги***] *вот это*. В.: *Тигру вот этот кусочек дадим, хорошо* (Ваня Я., 2.03);

Однако этот контекст, являющийся единственным в нашей выборке примером употребления Ваней Я. дат. п. при глаголе в возрасте 2.03, кажется нам несколько сомнительным. Дело в том, что для формы [*тиги*] в единственном числе возможны два варианта прочтения: как род. или как дат. п. Как известно, оба падежа могут быть использованы в конструкциях, выражающих значение принадлежности, поэтому можно предположить, что это пока еще не полностью сформированный «дательный» падеж, а некая протосинтаксема со значением принадлежности (без различения статической и динамической перспективы). Другие слова, употребляемые в этот период (до 2.04) в однословных репликах (ответах на вопрос взрослого) и высказываниях без глагола (о них см. ниже), также не дают оснований говорить о том, что дат. п. уже сформирован: [*Вани*], [*мами*], [*баби*], [*киси*], [*заи*], [*собачки*] и т.п. (в речи эти формы омонимичны формам род. п.).[6]

Начиная с возраста 2.05, синтаксема адресата при глаголе в речи Вани Я. встречается довольно стабильно:

Р.: *Вот, дай* ***мне*** *бибику голубую такую*. В. (бабушка): *Голубую?* Р.: *Дай* ***мне***. В.: *Тебе дать?* (2.05)
Р.: *Хочу меду. (Говорит голосом мишки.)* В.: *Я же тебе целый бочонок дала*. Р.: ***Мне*** *не дали* (2.05).

В высказываниях, не содержащих глагола (в ответах на частичный диктальный вопрос взрослого) употребление адресатной синтаксемы (или протосинтаксемы с объединенным посессивным значением род. и дат. падежей) отмечено уже в возрасте 2.01.

[6] См. также толкование подобных примеров в главе, посвященной категории посессивности в детской речи (автор С.Н.Цейтлин).

В. (бабушка): *Ты цветы рвал и кому давал их?* Р.: ***Ане***. В.: *Ане давал, правильно*. Р.: ***Маме***. В.: *И маме Анечкиной, да*. Р.: ***Бабе***. В.: *И бабушке давал* (Ваня Я., 2.01).

Следующий пример иллюстрирует осмысление ребенком вопроса *кому?* и адресатной роли.

В. (мама): *Кто поделил яблоко?* Р.: *Заяц* [*зяя*]. (На самом деле ежик.) В.: *Заяц?* Р.: *Да*. В.: *Ежик поделил яблоко и дал кусочек кому?* Р.: ***Заяц*** [***зяя***]. В.: *Зайцу?* Р.: *Да*. В.: *Да, ты, заяц, яблоко нашел, второй кусочек кому дал?* Р.: ***Кар***. (В этом возрасте называет так всех птиц.) В.: *Вороне, ты яблоко сорвала. Третий кому дали?* Р.: ***Ууу. (Рычит.)*** В.: *Мишке? Да, мишке за то, что всех помирил. А еще кусочек кому?* Р.: ***Зайцу*** [***зясу***]. В.: *Ну, зайцу мы уже дали* (Ваня Я., 2.01).

Казалось бы, здесь происходит неразличение адресатной и субъектной роли (что очень нехарактерно и для речи Вани Я., и для речи других известных нам детей), но это может быть связано и с тем, что ребенок не знал значения глагола «поделить» или просто забыл сюжет рассказа. В этом же диалоге на наших глазах происходит оформление (коррекция) дат. п. слова *заяц*. Приведенный диалог — это единственный в нашей выборке контекст, в котором употребляется не имеющая омонимов форма дат. п. (*зайцу*) в период до 2.04, но эта форма, скорее всего, была произнесена под сильным влиянием взрослого.

Круг имен существительных, которые употребляются в позиции адресата, несколько шире таковых в субъектной позиции: помимо родственников и друзей, адресатами донативного акта становятся животные и игрушки (*тигре*, *щенку*, *кисе*, *собачке*, *зайчику*). Что же касается местоимений, чаще всего употребляется местоимение первого лица *мне*:

Р.: *Подари дом* ***мне***. В.: *Что?* Р.: *Подари дом*. В.: *Дом?* Р.: *Да* (Ваня Я., 2.06).

В речи Лизы Е. встречаем и такие «экзотические» примеры:

Бабушка тукана подарила ***ей*** (о себе) (Лиза Е., 2.01);
Отдай, отдай цветок ***тебе!*** (в значении *мне*; отбирает у зайца цветок) (Лиза Е., 2.02).

Подобные случаи частотны в речи детей, для которых освоение дейксиса представляет определенные трудности (подробно об этом см. [Доброва 2003]).

Заметим, что с появлением синтаксемы адресата в речи Вани Я. больше не встречаются высказывания с формой *дай* в значении побуждения выполнить какое-либо действие, отличное от донативного. По-видимому, через постепенное формирование актантной рамки значение глагола *дать* уточняется, что, однако, ничуть не препятствует дальнейшему построению конструкций типа *дать сделать что-л.* в значении *позволить*, *разрешить*, то есть грамматикализации глагола.

3.4 $N_4^{Obj-Don}$: объект-донатив

Обычно выражается существительным с конкретно-предметным значением.

Вот, дай мне ***бибику*** *голубую, такую* (Ваня Я., 2.05);
Отдай ***палочку***, *братик* (Лиза Е., 2.00);
Дайте Миньке ***орех!*** (Миша Т., 2.09).

В речи Вани Я. объект при глаголе начинает употребляться в возрасте 2.01. Это одни из его первых многословных высказываний. Обращает на себя внимание тот факт, что большинство из них — со словом *ягоды* [*гаги*] или другим словом, заменяющим это (записи относятся к трем разным дням: 2.01.02, 2.01.06, 2.01.25):

Р. (подходит к кустам, просит ягод): ***Ягоды*** *дай* [***гаги*** *дам*] (Ваня Я., 2.01);
Р. (с папой подходят к кустам): *Пап,* ***ягоды*** *дай* (Ваня Я., 2.01);
Р. (проходят с папой мимо ягод): ***Темные*** [***тёммы***] *дай*. В. (папа): *Что дать?* Р.: ***Темные***. В.: *Ягоды темные?* (Ваня Я., 2.01);
В. (бабушка): *Не рви больше ягод, ты их не ешь, только плюешься*. Р.: ***Ягоды*** *дай* (Ваня Я., 2.01);
Р.: *Дай.* ***Ягоды*** *дай* [***гаги*** *дам*]. В. (папа): *Кого пойдем искать сейчас?* Р.: *Ягода* [*гага*] (Ваня Я., 2.01);
Р.: ***Ягоды*** *дай*. В.: *Нет, ягоды не будем есть, они уже все плохие, хорошие мы все съели* (Ваня Я., 2.01).

В следующем месяце спектр объектов при глаголе значительно расширяется, а кроме того в некоторых случаях наблюдается грамматическое варьирование объекта (что говорит об освоении более дробных объектных значений) и построение целой именной группы с объектной синтаксемой во главе:

Арбуз *дай* (Ваня Я., 2.02);

Р.: *Дай* ***одеяло***. В. (бабушка): *Это не одеяло, Ваня, это ковер* (Ваня Я., 2.02);
Р.: ***Карандашей много*** *дай*. В. (бабушка): *Другой карандашик дать?* Р.: *Много*. В.: *Много?* Р.: *Да* (Ваня Я., 2.02);
Р.: ****Клоун*** [***коум***] *дай*. В. (бабушка): *Клоуна дать?* Р.: *Да*. ***Клоуна*** [***кома***] (Ваня Я., 2.02);
Р.: ***Ключи*** *дай* ****замок***. В.: *Ключи от замка?* Р.: *Да* (Ваня Я., 2.02);
Прицеп красный *дай* (Ваня Я., 2.02).

Если синтаксемы со значением адресата и субъекта в высказываниях без глагола (ответах на вопросы) начинают употребляться намного раньше, чем в сочетании с глаголом (разница составляет 2–3 месяца), то с объектной синтаксемой происходит иначе. В возрасте 2.00 Ваня Я., как правило, еще не способен «грамотно» ответить на частичный диктальный вопрос к объекту, хотя, несомненно, объектное значение в донативной ситуации уже осознается ребенком, о чем свидетельствуют и сама просьба ребенка, и попытка дать ответ:

В. (мама): *Что дать тебе?* Р.: ***Конь*** [***кан***]. В.: *Конь?* Р.: *Да*. В.: *Дать коня?* Р.: *Э*. В.: *Как я тебе его дам?* Р.: ***Конь*** [***каа***]. В.: *Конь*. Р.: *Дай*. (Комментарий в записях: непонятно, что просит.) Р.: ***Конь*** [***кон***]. В.: *Конь*. Р.: *Дай*. В.: *Что дать?* Р.: ***Бруу.*** В.: *Машину дать?* Р.: *Э*. В.: *Ваня, иди и возьми*. Р.: *Мама*. В.: *Что мама?* Р.: *Мама*. В.: *Я не понимаю, что ты хочешь*. Р.: *Мама. Мам. (Показывает на машинки.)* (Ваня Я., 2.00).
Р.: *Дай*. В.: *Что тебе дать?* Р.: ***Кар***. В.: *Птичку дать?* Р.: *Да* (Ваня Я., 2.00).

По данным речи Вани Я., в первые два месяца употребления объекта (2.01, 2.02) при глаголе преобладает порядок компонентов OV, то есть объект предшествует глаголу. К середине же третьего года жизни наблюдается абсолютное преобладание порядка VO (порядок, считающийся нейтральным для русского языка); далее следует снижение числа фраз с нейтральным словопорядком и увеличение числа фраз с порядком OV (к концу третьего года жизни их соотношение составляет примерно 60 и 40%).

В первые два месяца третьего года жизни в позиции объекта встречаются как формы, омонимичные формам им. п. (*гриб*, *ягоды* [*гаги*], *пельмени*, *бруу*), так и однозначно интерпретируемые формы вин. п. (*ягоду* [*гагу*], *палку*), преобладают первые

(23 употребления против 7). Также в этот период встречаются случаи употребления формы им. п. на месте винительного (см. приведенные выше примеры с формами **конь*, **клоун*). Это может быть связано с недостаточным освоением категории одушевленности, а также с тем, что вин. и им. п. на первых порах образуют некий синкрет (подобно род. и дат., см. выше), который со временем распадается на два падежа с более специфицированными функциями. Но этот вопрос также еще только нуждается в изучении.

Объект-донатив проявляет наибольшую свободу в лексическом выражении: в речи Вани Я. в этой позиции нами отмечено около 100 различных существительных. В основном это имена конкретной семантики, называющие продукты питания (*арбуз*, *булочки*, *мармелад*, *ягоды*), игрушки (*машинку*, *мяч*), лекарства (*таблетки*, *микстурку*), предметы, связанные с рисованием (*чистую бумагу*, *карандаши*). Как видно из примеров, в речи Вани Я. встречаются имена как конкретно-предметные (*сосиску*), так и конкретно-вещественные (*сахар*). Иногда последние имеют форму родительного партитива (*меду*, *кашки*). Объект-донатив, сильноуправляемый компонент предложения, сопровождает предикат почти в половине случаев.

Итак, в формировании центрального средства выражения донативной ситуации, а именно модели предложения $N_1{}^{\mathrm{Ag}}\ V_{\mathrm{f}}{}^{\mathrm{DON}}\ N_3{}^{\mathrm{Adr}}\ N_4{}^{\mathrm{O/Don}}$, на примере речи Вани Я. до 3 лет мы можем выделить следующие этапы:

до 2.00: появление предиката;
2.01: появление объекта при глаголе (***Ягоды*** *дай*);
2.04: координация предиката и субъекта и установление связи через предикат между субъектом и объектом (***Дала*** *печенье* ***бабушка***);
2.04–2.05: соотнесение ситуации передачи материального объекта с реальностью по координатам категории предикативности (модальности, времени, лицу);
2.05: появление при глаголе адресата и установление связи через предикат между адресатом и объектом (*Дай* ***мне*** *бибику голубую*);
2.10: наложение на ситуацию передачи материального объекта общего отрицания:

В. (мама): *Если ты меня по голове будешь бить, я сейчас уберу все.* Р.: *Мое.* ***Не дам*** *больше тебе.* В.: *Это я тебе не дам больше* (Ваня Я., 2.10).

Как уже отмечалось выше, отдельные компоненты были зафиксированы в высказываниях, состоящих из одного слова (например, ответных репликах), раньше, чем в соседстве с глаголом. Высказываний, содержащих все четыре компонента модели, в речи Вани Я. до 3 лет не отмечено. Впрочем, полная реализация модели довольно редкое явление и для разговорной речи взрослых носителей языка; в разговорной речи зачастую вербализуются только отдельные компоненты, необходимые и достаточные в той или иной ситуации.

Проведенный анализ модели передачи материального объекта в речи Вани Я. показал, что усвоение этого структурно-семантического типа происходит поэтапно. Мы склонны предполагать, что подобные этапы проходит любой ребенок. При этом, разумеется, время наступления того или иного этапа является индивидуальным показателем. Более интересной и внушающей доверие представляется здесь относительная хронология, например, такие факты, что появление предиката передачи материального объекта опережает появление всех остальных компонентов модели, появление объекта-донатива предшествует появлению других актантов, а появление субъекта связано с возможностью варьирования предложения по координатам категории предикативности.

4 Выражение донативной ситуации с помощью высказываний, не содержащих предиката

До сих пор мы рассматривали исключительно высказывания с предикатом (который находится непосредственно в высказывании или в ближайшем левом контексте — обычно реплике взрослого). И качественно (как этап в освоении литературной синтаксической системы языка), и количественно (как более частотный в речи детей способ выражения донативной ситуации) высказывания, построенные по модели передачи материального объекта, являются центральным средством выражения донативной ситуации. Однако в речи Вани Я. отмечен и иной способ выражения этой ситуации, свойственный и речи других детей, и отчасти разговорной речи взрослых носителей языка, а именно беспредикатный. В этих высказываниях предикат не «пропущен», не «восполняется из контекста»; его здесь просто нет.

Среди таких высказываний есть те, в которых все именные компоненты совпадают по форме с соответствующими компонентами вышеописанной модели, и те, в которых имя, называ-

ющее объект-донатив внеязыковой ситуации, выражено им. п., а не вин. п.

4.1 Высказывания с компонентами, по форме совпадающими с актантами донативной модели

Рассмотрим следующие высказывания, характерные для речи Вани Я. от 2.01:

Р. (протягивает папе цветок, цветок падает из рук): ***Папе*** (Ваня Я., 2.01);
Р. (дает бабушке кубики): ***Бабе*** (Ваня Я., 2.01);
Р.: *Еще*. (Показывает на цветы.) В. (папа): *Еще надо цветочек?* Р.: *Да. Э.* ***Цветок.*** *Еще*. В.: *Еще?* Р.: ***Маме*** (Ваня Я., 2.01);
В.: *А куда ты ее выкинул?* (Речь идет о палке.) Р.: ***Маме***. В.: *Маме отдал?* Р.: *Да*. В.: *Не придумывай*. Р.: ***Маме палку***. В.: *Маме ты палку не давал*. Р.: ***Маме палку*** *да* (2.02).

Такие высказывания, включающие в себя словоформы со значением объекта, адресата[7] и субъекта (см. следующий пример) и употребляемые в ситуации, близкой по значению к ситуации донативной, с трудом поддаются анализу, и исследователь никогда не может быть полностью уверенным в том, что его трактовка того или иного высказывания истинна. Ситуация, в которой оказывается исследователь, близка той ситуации, в которой оказывается взрослый человек, находящийся рядом с ребенком и преобразующий детские беспредикатные образования в высказывания с глаголом, подставляя в следующей реплике (правом контексте) глагол, подсказываемый ему интуицией:

В. (бабушка): *Что ты делаешь? Причесываешь себе волосы? Ой, какой ты красивый, причесанный*. Р.: ***Папа***. В.: *Это папа кому подарил щетку?* Р.: *Ване*. В.: *Ване, а может быть, маме?* Р.: *Э-а* (2.02).

Здесь слово *папа*, скорее всего, употребляется вследствие осознания некоего отношения между щеткой и папой, на что бабушка немедленно реагирует фразой, в которой реализуется один из возможных видов субъектно-объектных отношений.

[7] Называя эту синтаксему адресатной, мы тем не менее имеем в виду сказанное ранее, а именно то, что, возможно, формы [*папи*], [*баби*], [*мами*] являются нерасчлененной протосинтаксемой с обобщенным значением посессивности.

Субъектная синтаксема вследствие своей «невыразительности» при одиночном употреблении с трудом поддается трактовке именно как субъект передачи материального объекта, поэтому подобных примеров в нашей выборке немного (около 10). Распознать за словоформой в им. п. субъект-донатор можно только при ее употреблении в соседстве с другими синтаксемами.

Р. (показывает на шкурки от яблока): *Шкурки* ***Ваня***. *Собачке*.
В. (бабушка): *Собачке шкурки?* (Ваня Я., 2.03).

Здесь взрослый, ориентируясь на совокупность синтаксем, может домыслить отношения между этими компонентами и предположить (как и делает бабушка), что это отношение донативное.

Высказывания, в которых присутствует объект, намного легче поддаются интерпретации как донативные, будучи произнесены в соответствующей ситуации, особенно если форма слова не омонимична субъектной. В речи Вани Я., однако, оказались очень редки случаи (в записях отмечено по одному-два случая в месяц, начиная с 2.01), когда ребенок просит желаемый предмет, называя его. В основном это фразы, сказанные в ситуации приема пищи.

Р.: ***Молочка***. В.: *Молочка?* Р.: *Да* (Ваня Я., 2.02);
Р.: ***Кашку!*** (Громко требует.) В. (мама): *Сейчас будет готова* (Ваня Я., 2.04);
Р.: ***Колбаски*** [***абаськи***]. В. (мама): *Колбаски?* Р.: *Да*. В.: *Кашу сначала* (Ваня Я., 2.04).

По-видимому, синтаксема объекта передачи как сильноуправляемый актант теснее других связана с донативным предикатом и поэтому редко употребляется без него. В целом можно утверждать, что для выражения требования дать ему что-либо Ваня Я. предпочитает конструкции с глаголом *дать* и весьма редко обходится без глагола. Речь, однако, идет не столько о «правиле», сколько о статистически выявляемом предпочтении.

Синтаксема с адресатным значением является более самостоятельной, нежели синтаксема объекта-донатива. Безглагольные высказывания, в которых представлена одиночная синтаксема, похожая на адресат (или ее комбинация с какой-либо другой синтаксемой), намного более частотны среди безглагольных высказываний Вани Я. Они появляются в 2.01, а начиная с 2.02 количество этих записей достигает 12–15 в месяц (вспомним,

что в высказываниях с глаголом адресат начинает стабильно употребляться только в 2.05). Значения высказываний могут варьироваться: это может быть и констатация, сопровождающая собственно донативное действие, и требование, просьба:

Р.: ***Бабе***. (Дает бабушке цветок.) В. (бабушка): *Спасибо*. Р.: ***Ване***. В.: *И Ване один* (Ваня Я., 2.02);
В. (бабушка) (отбирает чашку у Вани): *Дай сюда*. Р.: ***Ване***. В.: *Что Ване?* Р.: *Чашку* (Ваня Я., 2.03);
Р.: ***Мише трубу*** *тоже*. В. (бабушка): *Мише трубу?* Р.: *Да* (Ваня Я., 2.04).

Однако чаще всего это именно констатация, комментарий к собственному действию, либо просьба (требование) дать кому-либо (не ему самому) что-либо.

Мы склонны считать, что одиночное употребление той или иной синтаксемы в детской речи связано со степенью прототипичности той или иной семантической роли в определенной ситуации. Например, прототипичный объект — это пациенс, т.е. участник, претерпевающий изменение (обычно видимое, заметное) в результате воздействия на него извне. Таким является объект в высказываниях со значением физического воздействия: *резать* ***яблоко***, *мыть* ***пол***, *строить* ***дом***. В детских высказываниях, выражающих ситуацию физического воздействия на объект, одиночное употребление объектной синтаксемы является намного более частотным (и естественным), нежели в высказываниях, отражающих ситуацию передачи материального объекта, где объект не претерпевает никаких видимых физических изменений:

Р.: ***Дорогу***. *Вот так* ***дорогу***. В. (бабушка): *Вот так дорогу ногой сломал?* Р.: *Да* (Ваня Я., 2.02);
Р. (наезжает машинкой на бабушку): ***Бабу***. В. (бабушка): *Задавила бабушку машина?* Р.: *Да* (Ваня Я., 2.02).

В более позднем возрасте довольно частотными являются также одиночные синтаксемы директива-финиша, которые являются самыми прототипичными синтаксемами ситуации движения и перемещения:

В сумку (с бабушкой убирают игрушки) (Ваня Я., 2.06);
Р.: *Пусть солдатика* ***на пол***. В. (бабушка): *А, поставил солдатика на пол?* Р.: *Можно* ***на диван*** (Ваня Я., 2.06).

Для донативной же ситуации самой прототипичной синтаксемой является синтаксема адресата. Именно наличие адресата

(по крайней мере на внеязыковом уровне), по сути, делает донативную ситуацию донативной. Кроме того, адресат как таковой несет в себе информацию о существовании еще двух участников ситуации: донатора и донатива. В самом деле, если есть *кому*, то есть и *кто*, и *что*. Это позволяет синтаксеме адресата отчасти взять на себя «лидерскую» функцию, одну из функций предиката, — связывать компоненты высказывания в единое целое:

Р. (швыряет машинки, смеется): ***Бабе джип*** (Ваня Я., 2.02);
Р. (берет карандаш): *Рисуй баба*. В. (бабушка): *Что?* Р.: ***Длинный Ване***. (Речь идет о карандаше). ***Маме вот это*** [***этя***]. В.: *Длинный Ване будет?* Р.: ***Бабе вот это*** (Ваня Я., 2.02).

Такие примеры в изобилии встречаются у Вани Я. с 2.02, в тот период, когда начинает активно использоваться сочетание глагола *дать* с объектом, а до стабильного сочетания глагола с адресатом (2.05) еще далеко.

В качестве доказательства нашей интуитивной гипотезы о «лидерской функции» адресата приведем тот факт, что высказывание *Мне такую, тебе такую* (Ваня Я., 2.11), которое мы вполне можем услышать и из уст взрослого носителя языка, мы несомненно воспримем как «дележ имущества». Вряд ли первым вариантом трактовки этой фразы, возникшим у нас в уме, будет *Мне прочитают такую книгу, а тебе такую*. (И действительно, в данном случае речь идет о машинках, которые ребенок делит между собой и мамой.)

Два «конкурирующих» средства передачи донативной ситуации в речи Вани Я. не являются в строгом смысле конкурирующими. Если адресатом является сам ребенок, он предпочитает конструкцию с глаголом (который в большинстве случаев стоит в повелительном наклонении), причем в этой конструкции чаще всего не вербализуется адресат как в какой-то степени излишний компонент (*дай* обычно как раз означает *дай мне*):

Р.: *Карандашей много* ***дай***. В.: *Другой карандашик дать?* Р.: *Много* (Ваня Я., 2.02).

Если адресат вербализуется и адресатом является сам ребенок, Ваня Я. всегда употребляет форму *мне*:

Дай мне *бибику голубую такую* (Ваня Я., 2.05).

Если же адресатом донативного действия должен стать другой участник ситуации, он, как правило, вербализуется, но в этих случаях глагол употребляется крайне редко.

Р. (берет чистое полотенце): ***Маме***. В. (бабушка): *Маме отнесешь?* Р.: ***Маме чистое***. В.: *Дай лучше мне его, я уберу*. Р.: ***Маме***. (Накидывает полотенце на себя.) (Ваня Я., 2.02);

Р.: ***Бабе вот эту***. (Речь идет о конфетах.) В. (бабушка): *Спасибо*. Р.: ***Желтую бабе*** *тоже*. ***Маме вот эти***, ***маме желтые*** (2.03).

Если адресатом в безглагольном высказывании является сам ребенок, Ваня Я. предпочитает форму *Ване* (*мне* встречается, но реже):

Голубую ***Ване*** *(о тарелке)* (Ваня Я., 2.09).

Связка адресат + объект «держится» за счет отраженной в синтаксеме адресата валентности.

Таким образом, функции двух «конкурирующих» средств выражения практически не пересекаются.

4.2 Высказывания с компонентами, по форме не совпадающими с актантами донативной модели

В речи Вани Я. отмечено и некоторое количество высказываний, с формальной стороны представляющих собой сочетание дат. и им. п.

Р.: ***Петушку красная*** (распределяет между игрушками разноцветные детали). В. (бабушка): *Хорошо, петушку красная будет* (Ваня Я., 2.09).

Мы не можем привести точных данных о том, сколько подобных высказываний встретилось в речи ребенка, так как многие высказывания содержат слова, имеющие омонимичные формы:

В. (бабушка): *Это кому?* Р.: *Бабушке. Ване вот* ***это***. ***Это*** *зайцу* (Ваня Я., 2.04).

На наш взгляд, подобные высказывания можно трактовать как некую переходную зону между ситуацией динамической и статической посессивности. Ср. следующий контекст, где статус посессивности различается в каждой фразе:

Р. (расставляет тарелочки): *Голубую собачке* После паузы: *Давай киске будет желтая*. В. (мама): *Давай*. Р.: *У бельчонка зеленая* (2.09).

В первом высказывании ребенок комментирует собственный донативный акт (динамика), во втором предсказывает результат следующего донативного акта (между динамикой и статикой), в третьем указывает результат уже состоявшегося действия (статический аспект). Форма будущего времени глагола *быть* весьма характерна для высказываний, подобных второму. Может быть, можно говорить о том, что в будущем времени реализация валентности глагола *быть* может варьироваться в зависимости от динамической перспективы и совпадения агенса с говорящим, ср.: ***У киски*** *будет желтая (тарелочка)*, где агенсом (донатором) не обязательно является говорящий, и ***Киске*** *будет желтая*, где агенс, скорее всего, совпадает с говорящим, как это происходит в приведенном выше высказывании. Стоит также отметить, что подобные высказывания с глаголом *быть* в будущем времени обычно произносятся ребенком в процессе игры, где он сам «контролирует» ситуацию. Здесь, по-видимому, уместно вспомнить и об использующихся в игровых ситуациях высказываниях типа *Ты будешь волк, а я Красная Шапочка*, в которых также употребляется глагол в будущем времени и которые, как замечает Ю. А. Пупынин, по значению близки к перформативным [Пупынин 1998: 114–115].

Следующее высказывание можно рассматривать как косвенное указание на то, что статический и динамический аспекты посессивности иногда не различаются:

В. (бабушка): *Мышка сейчас будет собирать жирафа.* (Жираф — игрушка-пирамидка. Ваня смотрит на жирафа, обращается к нему, говорит тоненьким голоском, как бы за мышку.) Р.: ***У тебя какую шею, жираф?*** В.: *Какую шею?* Р.: *На такую.* (Дает бабушке палочку). *Такую палочку шею* (Ваня Я., 2.09).

В целом же можно сказать, что конструкция, представляющая собой сочетание дат. и им. п. (иногда в нее входит связка *вот*), близка по значению и употреблению к тем безглагольным конструкциям, в которых все компоненты омонимичны синтаксемам модели. Эта конструкция используется, когда исполнителем донативного акта является сам ребенок, а адресатом — другое лицо (либо он сам; в таком случае он называет себя *Ваня*):

Р.: *Маленькую* [*мимии*] *Ване палку.* В. (бабушка): *Ване маленькую надо палку?* Р.: *Да.* (Достает тонкий рулон бумаги.) ***Ване вот*** [***во***] ***палка*** (Ваня Я., 2.02).

5 Выражение донативной ситуации в высказываниях со словом *на*

Как в детской речи, так и в разговорной речи взрослых носителей русского языка нередки высказывания со словом (в рабочем порядке назовем его предикатом) *на*. Модальность этого предиката та же, что и модальность наиболее характерной в этот период формы глагола *дать* — формы повелительного наклонения. Значение предиката — *возьми*, *бери*; это значение не позволяет отнести высказывания с *на* к описанной выше центральной модели передачи материального объекта. Предикат может варьироваться в числе — отмечены формы *на* и *нате*. Высказывания с *на* употребляются значительно реже (в речи Вани Я. примерно в 6 раз), чем высказывания с *дать*. Возможно, это связано с тем, что ребенок чаще испытывает потребность получить что-то, нежели отдать самому.

В высказываниях с *на* реализуются следующие типы актантов.

Объект-донатив:

Нате ***денежку*** (Дима С., 2.05);
На ***детальку белую*** (Ваня Я., 2.05).

Адресат (всегда форма *тебе*):

На ***тебе*** *конфетку* (Ваня Я., 2.10).

Встречаются также случаи с обращением (которое можно трактовать как частный случай заполнения позиции субъекта):

Р.: ***Баба*** *на*. В. (бабушка): *Что ты мне даешь?* Р.: *Бибику* (Ваня Я., 2.02).
На, ***мама***, *книжку, рисуй!* (Аня С., 1.10).

Это субъект-реципиент, во внеязыковой ситуации тождественный адресату, ср.:

На, ***баба***, *коробку* ***тебе*** (Аня С., 2.02).

Поскольку освоение *дай* и *на* тесно связано с освоением дейксиса, у некоторых детей их различение может вызывать определенные трудности (см., например, [Онипенко 1992]). Случается, что ребенок не задумываясь «копирует» фразу взрослого. Например, в дневнике матери Лизы Е. дневнике зафиксирован такой диалог:

В. (брат): *На.* (Дает сестре мяч.) Р. (берет в руки мяч): ***На*** (Лиза Е., 1.06).

В этом же дневнике отмечается, что девочка в 1.06 произносила *на* и *дай*, когда просила какой-то предмет или требовала совершения какого-то действия.

6 Заключительные замечания

Среди различных средств, могущих служить для выражения донативной ситуации, рассмотренные нами конструкции являются изосемическими. В этой главе за пределами внимания остались те случаи, когда донативная ситуация только подразумевается, будучи одним из компонентов более сложной ситуации (например, каузативной, как в предложениях с глаголами *кормить*, *угощать*), а также случаи переосмысления конструкции с адресатом как бенефактивной, ср., например, *дать ребенку мороженое* и *купить ребенку мороженое*, где в первом случае *ребенку* — это классический адресат, а во втором случае форма *ребенку* (или *для ребенка*) появляется в результате переосмысления адресатной роли и указывает на то, что действие было совершено в интересах ребенка, для него (ср. *Он купил мороженое, чтобы дать ребенку*).

Среди отмеченных нами близких к центру способов выражения донативной ситуации один, а именно модель передачи материального объекта, является центральным, а два других образуют ближнюю периферию. Выражение донативной ситуации при помощи слова *на* имеет место и в разговорной речи взрослых, поэтому высказывания такого типа всегда занимают одно и то же положение по отношению к центральному типу. Отношения же между моделью с предикатами типа *дать* и высказываниями, построенными без участия предиката, можно охарактеризовать следующим образом. Пока предложения на основе предиката характеризуются слабо развитой парадигмой, некоторые недостающие лакуны восполняются за счет высказываний без предиката и в этот период можно говорить о сосуществовании двух центральных типов. По мере же освоения парадигмы предложения высказывания без предиката отходят на ближнюю периферию, появляясь, однако, и в разговорной речи взрослых носителей языка.

ГЛАВА X

Освоение категории рода в рамках детского дву- и трехъязычия

Е.Дизер

1 Введение

Среди проблем, с которыми сталкиваются иностранцы при овладении русским и немецким языками во взрослом возрасте, освоение категории рода можно отнести к ряду доминирующих. Совсем иначе дело обстоит при изучении, например, английского языка. В этом случае освоение категории рода не представляет для взрослых существенных трудностей. Причины подобной полярности, казалось бы, очевидны: во-первых, объем категории рода в английском намного меньше, чем в выше упомянутых языках,[1] во-вторых, категория рода в английском языке имеет в абсолютном большинстве случаев чисто семантическую природу.[2] В русском и немецком языках природа категории рода семантико-формальная, с большим количеством правил и

[1] Имеется в виду, что категория рода в английском языке проявляется только в личных, притяжательных и возвратных местоимениях 3 л. ед.ч. В русском языке изменяться по родам могут прилагательные, местоимения, причастия, порядковые числительные и глаголы (в форме прошедшего времени ед. ч.), в немецком языке также прилагательные, местоимения, причастия, порядковые числительные и артикли.

[2] Семантическим критерием для английского языка является деление существительных на личные (относящиеся к лицу) и неличные (относящиеся к предмету), среди личных дальнейшее деление проводится по признаку биологического пола [Corbett 1991].

исключений. К тому же и по объему, т. е. по количеству частей речи, на которые она распространяется, категория рода в русском и немецком языках намного более весома, чем в английском.

Но вот парадокс: англоязычные дети осваивают категорию рода родного языка в среднем позднее, чем соответственно немецко- и русскоязычные в своих языках [Mills 1986; Цейтлин 1988, 2005; Попова 1958].

Почему взрослым легче овладеть категорией рода английского языка, чем детям? Какая из функций категории рода (с е м а н т и ч е с к а я, т. е. мотивированность, связь с полом для одушевленных существительных, или ф о р м а л ь н а я, согласовательная) осваивается детьми раньше, и вступают ли они в конкуренцию? Какие стратегии применяются детьми при освоении категории рода родного языка и в какой последовательности? Данные вопросы являются центральными для исследователей, занимающихся проблемами онтогенеза категории рода в детской речи (см. [Цейтлин 1988, 2005; Попова 1958; Maratsos 1982; Maratsos, Chalkley 1980] и др.).

В настоящем исследовании предпринята попытка ответить на эти вопросы на основе анализа речи детей, овладевающих одновременно несколькими языками.

2 Категория рода в диахронном и синхронном аспектах

Вопрос о том, какая из сторон категории рода, семантическая или формальная, появляется раньше и является более весомой, актуален не только для онтогенетического аспекта этой категории, но также для диахронного и синхронного. Так, в результате попытки определить первопричину распределения существительных по родам, сформировались две основных гипотезы, уходящие корнями в античность, — семантическая и формальная. Семантическая гипотеза исходит из того, что в основе появления категории рода лежали два процесса — персонификации и аналогии, в результате чего распределение по естественному (биологическому) полу людей и зверей было перенесено и на окружающие их предметы. Сторонники формальной гипотезы придерживаются такого мнения, что категория рода всегда выполняла лишь морфолого-синтаксическую функцию, а совпадения естественного пола и рода у некоторых существительных являются волей случая. Существуют, конечно же, и другие версии появления категории рода, но они скорее объединяют некоторые положения то одной, то другой теории [Naumann 1986: 178–200; Eisenberg 1999: 151).

Исходя из синхронной перспективы, родовая принадлежность части существительных в любом языке, содержащем категорию рода, мотивирована семантическими и/или структурными (морфологическими или фонетическими) причинами. У другой же части существительных такая мотивация отсутствует или прослеживается с трудом.[3] Последнее стало причиной появления гипотезы о произвольности распределения большей части существительных по родам во многих языках.[4] Однако это мнение не раз оспаривалось. Так, в работах [Köpcke 1982; Köpcke, Zubin 1984; Tucker, Lambert, Rigault 1977] утверждается, что распределение по родам большинства немецких и французских существительных обусловлено семантическими, морфологическими и/или фонетическими причинами.

Исследование категории рода в онтогенезе должно, на наш взгляд, пролить свет как на происхождение, так и на сущность категории рода. Какие же характеристики данной категории являются центральными, а какие — периферийными?

3 Категория рода в онтогенезе

Категория рода в онтогенезе также представлена на сегодняшний день двумя гипотезами: семантической и формальной. Сторонники семантической гипотезы (известной как «semantic-primacy hypothesis» [Slobin 1985a] или «semantic-bootstrapping hypothesis» [Pinker 1987]) полагают, что, распределяя существительные по родам, дети осваивают семантические правила ранее формальных. Под семантикой и в данном случае подразумевается совпадение рода некоторых существительных и естественного пола обозначаемых ими существ.

Согласно противоположной гипотезе, при освоении грамматических категорий дети первоначально обращают внимание на формальные признаки. Сторонники этой гипотезы придерживаются одного из двух различных направлений. Первые считают, что дети при освоении категории рода ориентируются на морфолого-фонологические родовые показатели самого существительного («form-related learning»). По их мнению, это положение является правомерным не только для детей, осваивающих в качестве родного один из флективных языков, напри-

[3] В немецком языке таких «немотивированных» случаев больше, чем в русском.

[4] «...the gender-categories of most Indo-European languages ... do not [match up] with anything in the practical world. ... There seems to be no practical criterion by which the gender of a noun of German, French, or Latin could be determined» [Bloomfield 1933: 271–280].

мер, русский [Цейтлин 1988, 2005; Попова 1958] или польский [Doroszewski 1962], но и для осваивающих такие языки, как французский [Karmiloff-Smith 1979; Tucker, Lambert, Rigault 1977], испанский [Clark 1985], немецкий и иврит [Berman 1985].

Вторые ограничивают действие формальной гипотезы языками, склонными к аналитизму, такими как немецкий и французский. Здесь показатели родовой принадлежности у большей части существительных или отсутствуют, или прослеживаются с трудом.

В соответствии с этой гипотезой, исходящей из произвольности распределения большей части существительных по родам, дети, опираясь на формы согласуемых слов, запоминают родовую принадлежность каждого существительного отдельно (так называемый «rote» или «distributional-learning»). Этот факт совершенно не означает отсутствие конструирования каких-либо правил. Так, М. Маратсос [Maratsos 1982] предполагает, что немецкоязычные дети вначале соединяют некоторые существительные с определенным артиклем мужского рода в им. п. *der*, другие с определенным артиклем женского рода в им. п. *die*, а третьи с определенным артиклем среднего рода в им. п. *das*. Подобным образом происходит запоминание. Впоследствии дети замечают, что все существительные с *der* имеют нечто общее с определенным артиклем мужского рода в вин. п. *den*, а также могут быть заменены личным местоимением 3 л. мужского рода) *er* и т.д. Такая система выглядит чрезвычайно правильной и не имеет исключений.

Срединную позицию между семантической и формальной гипотезами занимает точка зрения исследовательницы А. Милз [Mills 1986]. Она придерживается мнения, что при освоении категории рода дети с самого начала ориентируются на «подсказки» обоих типов. Ранее других усваиваются те правила, которые являются наиболее ясными, и в зависимости от языка эти «подсказки» могут быть как формальными, так и семантическими. Ясность правил (англ. «clarity of rule») определяется посредством следующих факторов: «the scope of the role, the number of exceptions to the rule, the number of examples of the rule in the child's lexicon etc.» [Mills 1986: 116].

Позиция А. Милз наиболее близка новейшему исследованию об усвоении категории рода русскоязычными детьми [Цейтлин 2005]. По мнению С.Н.Цейтлин, в первую очередь детьми осваиваются наиболее «прототипические»[5] случаи. Совокупность

[5] Понятие «прототип» трактуется в соответствии с [Бондарко 2003: 19] следующим образом: «Прототип — это наиболее репрезентативный (канонический, эталонный) вариант определенного инвариантного системного

прототипических случаев образует детскую падежно-родовую протосистему, включающую в себя два рода — мужской и женский и два склонения — первое и второе [Цейтлин 2005: 375]. Начало противопоставления родов в русском языке (в данном случае мужского и женского) связано в первую очередь с противопоставлением формы именительного падежа с нулевой флексией и флексией на -А. Формирование категории рода происходит первоначально без опоры на семантическую мотивированность [там же].

Если исследования категории рода в онтогенезе призваны пролить свет на родовую систему как таковую, то исследование освоения категории рода у дву- и трехъязычных детей подходит для этой цели наилучшим образом. Дело в том, что дети, усваивающие в качестве первого два или более языков, обычно затрачивают больше времени на освоение отдельных категорий в каждом языке (в том числе и категории рода), чем одноязычные. Благодаря большей протяженности каждого из этапов легче проследить, какие стратегии и в какой последовательности применяются детьми при освоении категории рода родного языка.[6]

4 Материал исследования

Основной практической базой исследования являются два лонгитюдных проекта:

- записи речи трехъязычной русско-немецко-англоговорящей девочки Дафны Б.;
- записи речи моего сына, двуязычного русско-немецкоговорящего мальчика Алекса К.

4.1 Языковый корпус Дафны

4.1.1 Практический материал, методика сбора

Языковый корпус Дафны составляют видеозаписи речи, которых на сегодняшний день более 70-ти. (Средняя продолжительность каждой примерно 30 минут.) На данном этапе

объекта, характеризующийся наибольшей специфичностью (концентрацией специфических признаков данного объекта), способностью к воздействию на производные варианты (признак «источник производности») и (во многих случаях) наиболее высокой степенью регулярности функционирования».

[6] Подобные исследования проводились уже с привлечением немецко-франкоязычных информантов [Müller 1990, 2000; Koehn 1994].

мы имели возможность проанализировать 37 видеозаписей, затранскрибированных и обработанных в соответствии с требованиями проекта CHILDES. Первая видеозапись была произведена, когда возраст ребенка составлял 3.00.28, последняя — 7.07.10.

Во время видеосъемок Дафна рассматривала и комментировала книги с картинками, играла, беседовала с интервьюером.

4.1.2 Данные о ребенке и о языковой ситуации, в которой он растет

Дафна Б. родилась в апреле 1999 года в Германии, где и проживает по сегодняшний день. Она единственный ребенок в семье. Ее мать — русская, по профессии филолог, отец — американец, по профессии физик, работает техническим редактором. Родители следуют принципу «One Person — One Language» и говорят с ребенком каждый на своем родном языке, между собой общаются на английском. Таким образом, регулярный инпут на русском и английском языках Дафна получает с рождения, на немецком — с начала посещения детского сада в возрасте 2.04.

В целях достижения максимально естественной для ребенка обстановки Дафна находилась во время первого года видеосъемок с матерью, а во время бесед на английском языке, по возможности, с отцом.

4.2 Языковый корпус Алекса

4.2.1 Практический материал, методика сбора

В случае Алекса практической основой исследования являются видеозаписи на немецком и русском языках. На сегодняшний день их имеется более 290, со средней продолжительностью 60 минут каждая. Проанализированы на данном этапе 44 русских и 40 немецких видеозаписей из возрастного интервала от 2.03 до 6.02.

Кроме видеозаписей имеются дневниковые записи, которые ведутся с рождения Алекса. Основное внимание при этом придается речевому развитию ребенка, и в первую очередь развитию категории рода. Записи проводились и проводятся минимум один раз в неделю, а в периоды ускоренного развития речи даже ежедневно. Большинство примеров контекстуальны, т.е. записаны в составе высказывания, в котором они были употреблены.

4.2.2 Данные о ребенке и о языковой ситуации, в которой он растет

Алекс К. родился в ноябре 2000 года в Германии. Он единственный ребенок в семье. Родители по профессии филологи. Их родной язык русский, на нем родители преимущественно общаются с сыном. Нерегулярный инпут на немецком языке Алекс получал также с рождения от соседей и друзей родителей, а также от родителей в присутствии их немецкоязычных знакомых. Регулярный немецкий инпут можно датировать возрастом 2 года, что связано с началом посещения детской группы, а впоследствии детского сада.

5 Исследование лонгитюдных данных

Основную задачу нашего изучения лонгитюдных данных можно сформулировать таким образом: установить, какая из функций категории рода (семантическая или формальная) осваивается детьми раньше, и определить, вступают ли функции в конкуренцию. При этом основной упор должен делаться на анализе изменяемых по родам частей речи, употребляемых детьми.

Исследование освоения детьми категории рода преимущественно сведено в данной работе к количественной и качественной интерпретации использованных форм согласования.[7] При количественном анализе основное внимание сконцентрировано на следующих феноменах:

- соотношении правильного и ошибочного согласования в роде на протяжении всех видеозаписей,
- сверхгенерализации различных родовых форм.

Качественный анализ посвящен следующим проблемам:

- Какие формы изменяемых по родам частей речи употребляет ребенок вначале? Какие из них употребляются правильно и какие ошибочно?
- Встречаются ли ошибки при согласовании в роде как с личными, так и неличными существительными?

[7] Термином «согласование» для краткости мы обозначаем также координацию по роду у глаголов прошедшего времени и местоимений (в анафорической или дейктической функции).

Рис. 1. Соотношение правильного и ошибочного согласования в роде в речи Дафны (3.00–7.07) в русском языке.

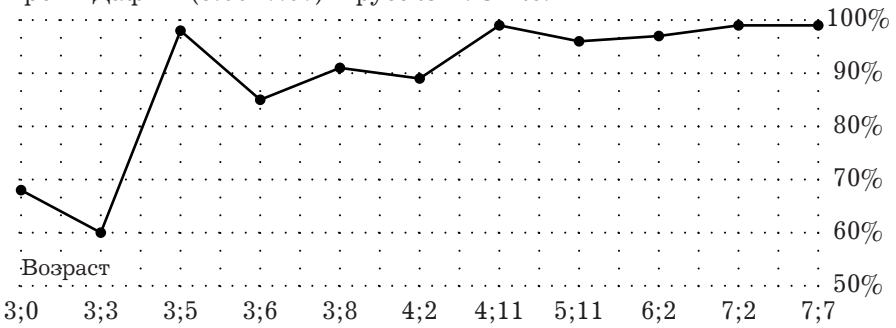
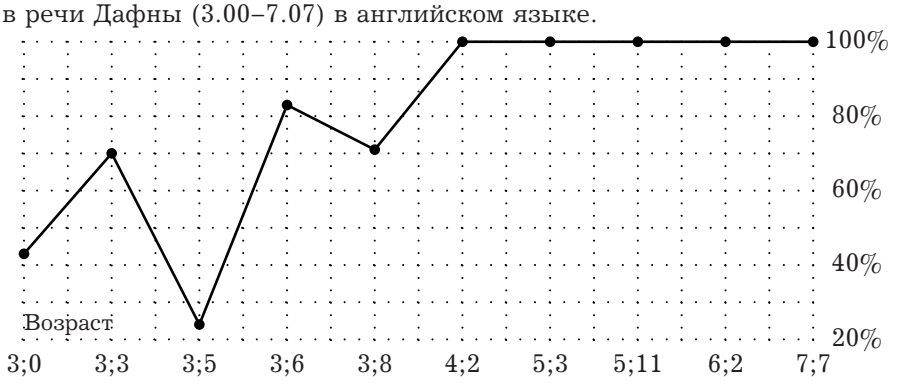


Рис. 2. Соотношение правильного и ошибочного согласования в роде в речи Дафны (3.00–7.07) в английском языке.



- Заметны ли в течение исследования какие-либо тенденционные изменения в таком согласовании?

- Может ли ребенок исправлять себя сам?

5.1 Количественный анализ

Диаграммы 1–3 иллюстрируют изменения в соотношении правильного и ошибочного согласования в роде в русском, немецком и английском языках в речи Дафны, а диаграммы 4–5 — в русском и немецком языках в речи Алекса.

Общая тенденция всех видеозаписей — уменьшение ошибочного согласования в роде для каждого языка, чего, конечно, и следовало ожидать. Причем в русском языке у обоих детей и в английском у Дафны данный процесс продвигался быстрее, чем в немецком. Для некоторых лексем были отмечены случаи «U-shaped development», когда слова, входящие в лексикон детей, сначала согласовывались в роде правильно, а несколько месяцев

Рис. 3. Соотношение правильного и ошибочного согласования в роде в речи Дафны (3.00–7.07) в немецком языке.

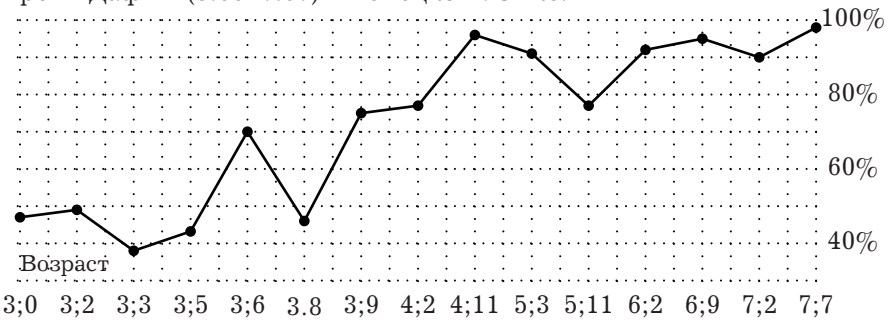
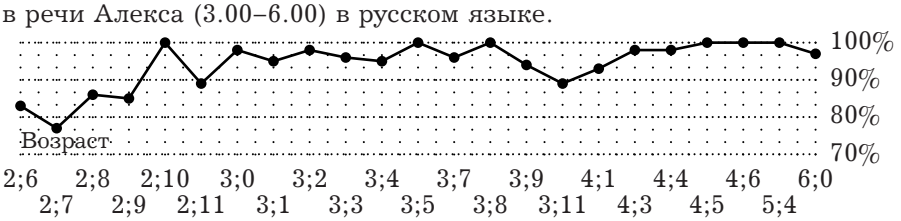


Рис. 4. Соотношение правильного и ошибочного согласования в роде в речи Алекса (3.00–6.00) в русском языке.



спустя ошибочно. Подобный феномен можно попытаться объяснить следующим образом (как это сделано в работе [Rumelhart, McClelland 1987]): первая стадия в усвоении детьми определенных грамматических форм во многом связана с запоминанием и повторением; на второй же стадии дети начинают более самостоятельно конструировать различные формы. Именно в этот период число ошибочных образований возрастает. По мере же овладения правилами образования грамматических форм количество ошибок вновь снижается («U-shaped development»).

Диаграммы 6–10 показывают изменения, которые происходили при сверхгенерализации различных родовых форм у Дафны и Алекса.

В немецком языке (см. схемы 8 и 10) наблюдается грамматическая омонимия (или полифункциональность) различных форм артикля, а также флексий прилагательного и местоимения. Речь идет о том, что формы *die/diese/schöne/meine* могут согласовываться как с существительными в женском роде, так и с существительными всех трех родов во множественном числе (к примеру, в им. п.), а формы *ein*, *dein* согласуются с существительными как мужского, так и среднего рода. Поэтому в отношении немецкого языка можно говорить лишь о сверхгенерализации различных форм при согласовании в роде и не пред-

Рис. 5. Соотношение правильного и ошибочного согласования в роде в речи Алекса (3.00–6.02) в немецком языке.

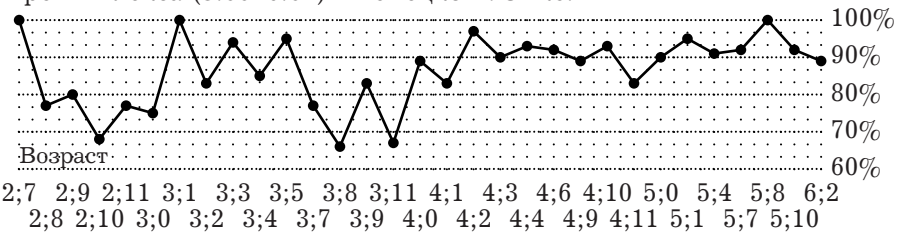
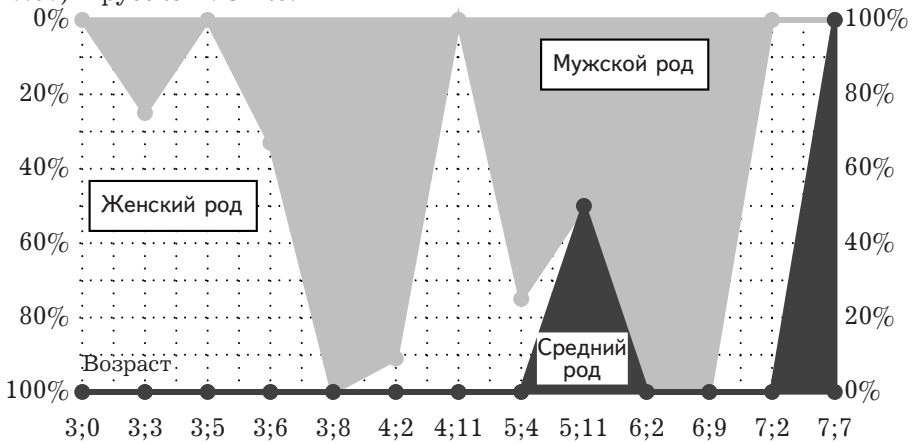


Рис. 6. Сверхгенерализация различных родов в речи Дафны (3.00–7.07) в русском языке.



ставляется возможным, в отличие от русского и английского, проводить такое обобщение, как сверхгенерализация различных родов.[8]

Даже при беглом рассмотрении диаграмм бросается в глаза следующая особенность: формы женского рода в русском и английском, а в немецком языке такие формы, как *die* и *sie*, сверхгенерализуются в первой половине обоих лонгитюдов в большинстве случаев. Что же касается тенденций при сверхгенерализации, то явно преобладающие формы женского рода (в немецком языке женский род/мн.ч.) постепенно уступают место формам мужского рода, а в немецком — формам мужского и среднего родов. Во второй половине лонгитюдов формы женского рода (в немецком языке женский род/мн.ч.) сверхгенерализуются значительно реже.

[8] Для большей наглядности в графиках 8 и 10 представлены только 3 группы форм, наиболее часто свергенерализируемых детьми.

Рис. 7. Сверхгенерализация различных родов в речи Дафны (3;0–3;8) в английском языке.

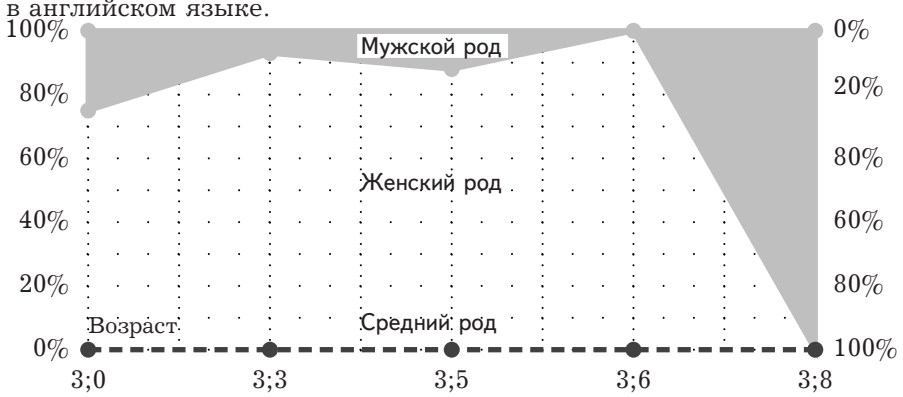


Рис. 8. Сверхгенерализация различных родовых форм в речи Дафны (3.00–7.07) в немецком языке.

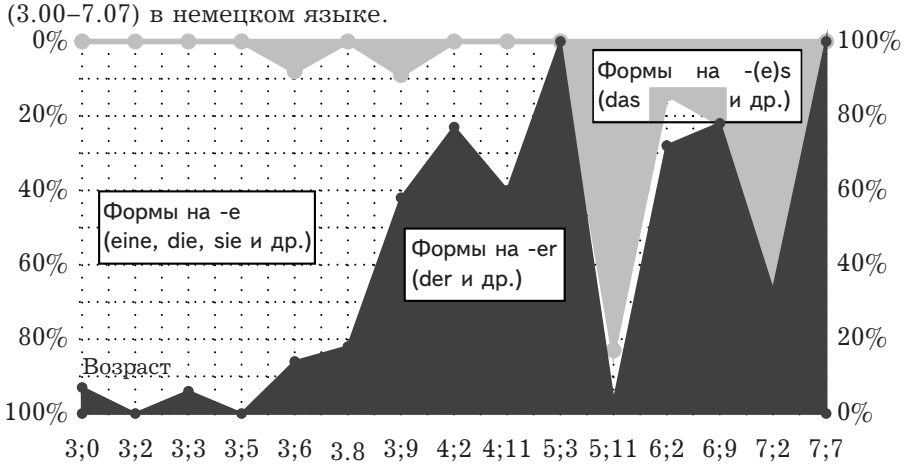


Рис. 9. Сверхгенерализация различных родов в речи Алекса (3.00–6.00) в русском языке.

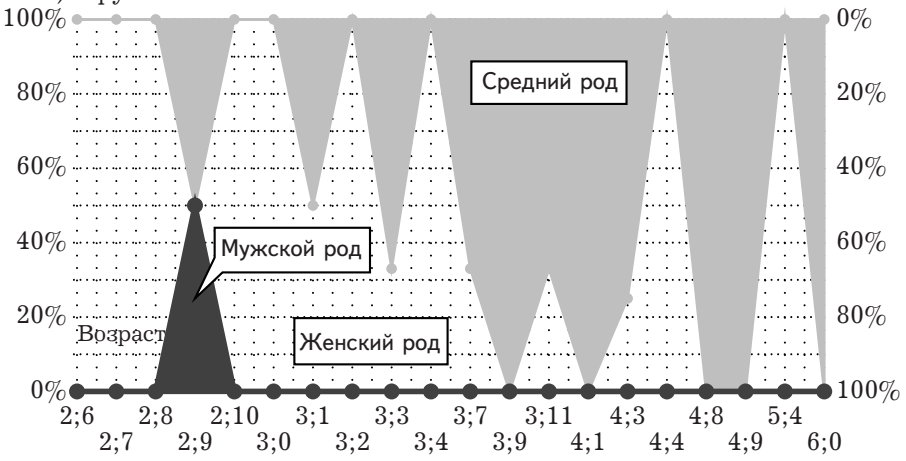
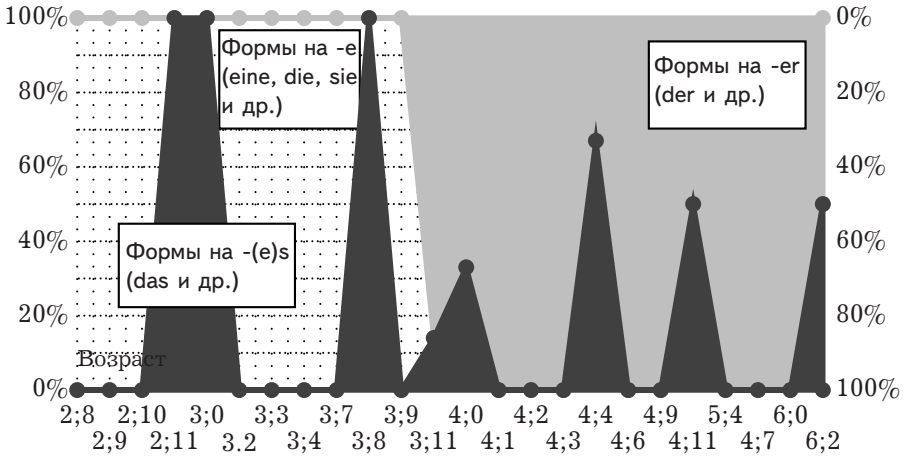


Рис. 10. Сверхгенерализация различных родовых форм в речи Алекса (3.00–6.02) в немецком языке.



5.2 Этапы развития категории рода

Полученные результаты качественного анализа позволяют утверждать, что развитие категории рода у обоих детей имеет следующие этапы, характеризующиеся во многом схожими во всех трех языках явлениями.

5.2.1 Первый этап (примерный возраст детей до 3.03)

Дафна

Основной особенностью данного этапа, наряду с относительно высоким процентом ошибочного согласования в роде, является высокий процент сверхгенерализации форм женского рода (в немецком языке женский род/мн. ч.). Рассмотрим следующие примеры:

(1) Р.: *Толстая, как моя папа.*
В.: *Ну, здрасте, Даф, твой папа не толстый совсем.*
Р.: *Только она ⟨папа⟩*[9] *большая.*
В.: *Он большой, но он не толстый, правда?*
(Дафна, 3.03.25)
(2) *И мальчик упала* (Дафна, 3.00.28).
(3) *Почему она ⟨мальчик⟩ упал?* (Дафна, 3.00.28)

[9] В угловых скобках приводится лексема, отсутствующая в высказывании, с которой согласуется (правильно или ошибочно) употребленное ребенком слово.

(4) *Это моя домик* (Дафна, 3.00.28).
(5) Р.: *On her ⟨boy's⟩ head.*
В.: *On her head, on his head, right?*
(Дафна, 3.00.28)
(6) Р.: *A boy and she ⟨dog⟩ is looking.*
В.: *He is looking.*
(Дафна, 3.00.28)
(7) *Why she ⟨sun⟩ is red?* (Дафна, 3.03.25)
(8) *Was macht sie ⟨Krokodil⟩? Die Auto ist kaputt. Warum die Auto ist kaputt?* (Дафна, 3.03.25)
(9) Р.: *Die Hund.*
В.: *Was hat der Hund gemacht?*
Р.: *Der aua.*
В.: *Und wer wohnt dort?*
Р.: *Die Hund und die Junge.*
(Дафна, 3.00.28)
(10) Р.: *Die Mann* (2 раза).
В.: *Der Mann.*
Р.: *Die Mann, die Mann tanzt mit dem Rabe.*
(Дафна, 3.03.25)

Детально рассмотрев формы изменяемых по родам частей речи, употребленные Дафной в этих высказываниях, мы пришли к выводу, что на данном этапе Дафна противопоставляет их в основном не по родам (за исключением нескольких случаев, о которых мы скажем позже), а по падежам — в русском языке и по признаку определенности/неопределенности — в немецком.

Так, в русском языке противопоставляются формы им. п. (в большинстве случаев это формы на -А) формам косвенных падежей, а формы местоимений *его* и *ему* противопоставлены форме *она* в им. п. Сверхгенерализация женского рода распространяется на большинство форм прилагательных, притяжательных и личных местоимений в им. п. ед.ч., а также глаголов в прошедшем времени. Форма самого существительного мужского или среднего рода в им. п. не изменяется. В косвенных падежах формы мужского и среднего рода приспосабливаются к женскому, например:

(11) *Лезет на дереву [дерюву]* (Дафна, 3.00.28).

Противопоставления родов представлены на данном этапе еще в очень малом объеме. Имеется лишь несколько случаев употребления изменяемых по родам частей речи, корректно согласованных с существительными мужского или среднего рода.

(12) *Разный цвет* (Дафна, 3.03.25).
(13) *А почему оно ⟨солнце⟩ красное?* (Дафна, 3.03.25).

Родовая принадлежность этих существительных была освоена с опорой на внешний контекст (формы согласуемых слов, «rote» или «distributional-learning»). Семантическая функция категории рода (связь с полом) на данном этапе в русском языке еще не освоена ребенком. Почти все личные существительные мужского и женского рода согласуются с формами женского рода изменяемых по родам частей речи. По отдельным примерам можно, однако, заметить, что данная ситуация начинает изменяться. Так, в примере 3 существительное *мальчик* координируется формой личного местоимения женского рода *она* и (в том же предложении) формой прошедшего времени глагола в мужском роде.

В немецком языке, как уже говорилось, Дафна противопоставляет в основном формы определенного и неопределенного артикля. В качестве «представителя» признака определенности выступает форма женского рода им. п. определенного артикля *die*, в качестве «представителя» неопределенности выступают форма женского рода им. п. неопределенного артикля *eine* и форма мужского/среднего рода им. п. неопределенного артикля *ein*. Первые регулярные противопоставления по родам образуются как раз противопоставлением форм *eine* и *ein*. Материал первых видеозаписей показывает, что форма *eine* сверхгенерализируется в большинстве случаев. Но уже в течение данного этапа форма *eine* начинает все чаще употребляться только с существительными женского рода, а *ein* — с существительными мужского и среднего рода. Таким образом, первым противопоставлением по роду является противопоставление форм женского рода, с одной стороны, и форм мужского и среднего рода, с другой стороны, т. е. происходит выделение форм женского рода. Можно также предположить, что ребенок ориентировался на внутренний контекст, т.к. родовая принадлежность большой части существительных женского рода достаточно однозначно фонетически и морфологически маркирована.

В сфере определенного артикля также начинает формироваться противопоставление форм женского рода формам мужского и среднего. В большинстве случаев свергенерализируется форма *die*, параллельно возникают случаи сверхгенерализации формы определенного артикля среднего рода им. п. *das*, которые распространяются, однако, только на существительные мужского рода.

Следующая особенность заключается в том, что формы определенного артикля мужского рода *der* используются всегда правильно, например, *der Hund*, *der Schwan*, *der Hase*, *der Regenbogen* (Дафна, 3.02.10). Эти существительные, видимо, запоминались ребенком вместе с формами определенного артикля («distributional-learning»). В немецком языке (как и русском) семантическая функция категории рода (связь с полом) на данном этапе ребенком еще не освоена. Почти все личные существительные мужского и женского рода согласуются с формами женского рода изменяемых по родам частей речи.

Совсем иная ситуация складывается в английском языке. Уже начальный материал видеозаписей показывает, что Дафна всегда правильно заменяет личные существительные мужского рода местоимением *he*, женские — местоимением *she*, а неодушевленные существительные — местоимением *it*. Данный факт позволяет утверждать, что на данном этапе в английском языке ребенок усвоил правило о распределении по родам на основе таких семантических критериев, как связь с биологическим полом и противопоставление по признаку одушевленности/неодушевленности. Ошибки в группе личных существительных встречаются только при употреблении формы притяжательного местоимения *her*, причем оно используется вместо формы мужского рода *his* (пример 5). Большинство случаев сверхгенерализации в английском корпусе относится к последовательной (частично осознанной) замене существительных, обозначающих животных, местоимением *she*. Примечательны следующие диалоги:

(14) В.: *Daphne, is butterfly he or she?*
Р.: *She.*
(Дафна, 3.03.25)

(15) В.: *Uh-huh. Daphne, are they girls or boys bunny rabbit?*
Р.: *Girls bunny rabbit.*
(Дафна, 3.05.08)

Алекс

В возрасте до 3 лет 2 месяцев Алекс также часто употреблял изменяемые по родам части речи без связи с родом опорного существительного в русском и немецком языках в формах женского рода, *grosse*[10] *Auto*; *meine Stein* (2.07.01), *моя па-*

[10] В немецком языке формы женского рода большей частью совпадают с формами мн.ч.

па (2.11.01), *две зайчика* (2.11.06), *это моя листочек* (3.02.08), *дать мою папу* (3.02.01). Прилагательное без опорного существительного также приобретало при употреблении форму женского рода: *большая, маленькая* (2.11.13, во время игры с колесиками). Однако подобная сверхгенерализация отмечалась намного реже, чем у Дафны. Согласование в мужском роде, почти всегда правильное, встречается в обоих языках редко, согласования в среднем роде практически отсутствуют (исключение составляет согласование с часто употребляемыми существительными, например, *мороженое*).

Первые противопоставления по родам в русском языке — это противопоставления согласовательных форм женского и мужского рода при согласовании с существительными 1-го и 2-го склонения, например: *это мышка маленькая, слон большой* (3.01.26). В немецком языке, как и у Дафны, противопоставляется в основном форма определенного артикля *die* формам неопределенного артикля *eine* и *ein*. Первое противопоставление по родам в немецком языке — это противопоставление формы неопределенного артикля женского рода *eine* форме неопределенного артикля мужского/среднего рода *ein*, например: *Eine Katze. Ein Hund. Ein großer Hund* (3.02.10).

Анализ видеозаписей и дневниковых записей за данный период позволяет сделать вывод о том, что формальная (согласовательная) функция категории рода осваивается ребенком в обоих языках ранее семантической. При этом учитываются как формы согласуемых слов, так и фонетические и морфологические особенности самого существительного.

5.2.2 Второй этап (примерный возраст ребенка от 3.04 до 4.00)

Дафна

Этому периоду свойственно постепенное (в немецком языке) и резкое (в русском и английском) сокращение случаев ошибочного согласования в роде. Наблюдается также значительное сокращение во всех трех языках процента сверхгенерализации форм женского рода и увеличение процента сверхгенерализации форм мужского (в русском и в английском языках) и среднего рода (в немецком языке).

Примеры из русского корпуса:

(16) Р.: *Потому что устал ⟨мышка⟩.*
В.: *Ммм.*

Р.: *Почему устал ⟨мышка⟩.*
(Дафна, 3.06.21)

(17) Р.: *О, большой ⟨тарелка⟩.*
В.: *Что большой, большой?*
Р.: *Тарелка большая.*
(Дафна, 3.08.04)

Как видно из примеров, на данном этапе ошибки в родовом согласовании возникают в основном в том случае, если существительные и зависимые от них изменяемые по родам части речи находятся в разных предложениях. Ребенок как бы абстрагируется от управляющих родом структур. Когда же мать обращает его внимание на ошибочное согласование, то он исправляет себя (пример 17).

За исключением подобных случаев, согласование с существительными мужского рода на твердый согласный и существительными женского рода на -А, -Я происходит правильно, что свидетельствует об освоении основного формального правила согласования в роде. При согласовании с существительными среднего рода частично сверхгенерализуются формы женского и мужского родов. Пример ниже показывает, что само существительное в данной ситуации также может приспосабливаться к другому роду.

(18) *Хочет скакать по всю дереву* (Дафна, 3.06.21).

Изредка еще встречаются ошибки в родовом согласовании с существительными мужского рода на -А, -Я (например, *папа*), они иногда ошибочно согласуются с прилагательными, местоимениями и т.д. женского рода, что означает, что семантическая функции рода еще не полностью освоена.

Ошибочное согласование в роде в английском языке сводится в этой фазе к одному случаю сверхгенерализации женского рода и двум случаям сверхгенерализации мужского рода. Последнее также типично для английских детей-монолингвов в ситуациях, когда существительные, обозначающие животных, заменяются личными местоимениями в мужском роде.

Что касается немецкого корпуса, для второго этапа при употреблении как неопределенного, так и определенного артикля характерно дальнейшее противопоставление форм женского рода формам мужского и среднего рода. В последнем случае существительные женского рода согласуются с формой *die*, существительные мужского и среднего рода — с формами *die* и *das*. При этом наблюдается тенденция к сверхгенерализации формы

das. Форма определенного артикля мужского рода *der* употребляется довольно редко, но всегда правильно (преимущественно с неодушевленными существительными). Семантическое правило распределения существительных по родам в немецком языке на данном этапе ребенком еще не освоено.

Отличительными особенностями данного этапа являются также отнесение одних и тех же существительных к двум различным родам (при этом речь идет о двух ошибочных формах или об одной ошибочной и одной правильной) и самостоятельное исправление ошибок:

(19) *Aber warum eßt das Junge Eis? Was macht die Junge mit das Papier?* (Дафна, 3.09.07)
(20) *Warum weint die das Tier?* (Дафна, 3.08.04)
(21) *Aber wo ist das Frosch? Wo ist das alte der Frosch?* (Дафна, 3.08.04)

Алекс

В возрасте от 3.02 до 4.00 у Алекса, как и у Дафны, согласование с существительными мужского рода на твердый согласный и женского рода на -А, -Я происходит правильно. Согласование с существительными среднего рода частично верное, частично сверхгенерализовывались формы женского или мужского родов. Также само существительное морфологически приспосабливалось к соответствующему роду: *Моя зеркала* (3.03.21); *Мой варенье* (3.03.21); *Этот яиц* (3.11.10).

Изредка еще встречаются, как и у Дафны, ошибки в родовом согласовании с существительными мужского рода на -А, -Я (преимущественно с редкими мужскими именами). Эти существительные иногда ошибочно согласовываются с прилагательными, местоимениями и т.д. женского рода (пример 22).

(22) *Ноа была в садике* (Алекс, 3.09.02).

Полностью осваивается семантическая функция рода примерно к 4 годам, что подтверждается следующими высказываниями ребенка:

(23) Р.: *Ты мой любимый заяц, нет, ты моя любимая заяц, нет, зайца.*
В.: *Зайчиха?*

Р.: *Нет, зайца, а папа мой любимый лиса, нет, мой любимый лис.*
(Алекс, 4.06.00)

(24) Р.: *Мама, я знаю теперь, что девочки называются она, а мальчики — он.*
В.: *А Ноа — это он или она?*
Р.: *Ноа — он.*
(Алекс, 5.01.26)

В немецком языке согласование в женском роде всегда происходит корректно. Случаи сверхгенерализации форм женского рода становятся все более редкими и постепенно вытесняются сверхгенерализацией некоторых форм мужского (пример 25) и среднего рода: *Ein kleines Zug* (3.07.02).

(25) *Ein grosser Tier... eine grosse Tier* (Алекс, 3.07.28).

Личные существительные мужского рода в немецком языке также примерно до 4 лет иногда согласуются с формами прилагательного и (определенного) артикля в женском роде, например: *die Papa* (3.07.16).

5.2.3 Третий этап (примерный возраст детей от 4.00)

Дафна

На этом этапе у Дафны нет ошибок в родовом согласовании в английском языке. Ошибки в русском и немецком языках встречаются в основном только при согласовании с существительными, родовая принадлежность которых не обосновывается однозначно ни семантически, ни формально. В русском языке речь идет о существительных мужского и женского рода на мягкий согласный, а также о существительных среднего рода на безударный гласный и под. (примеры 26 и 27), в немецком — о существительных мужского и среднего рода (примеры 28 и 29):

(26) *Еще одна собака, она красная с белым костём* (Дафна, 5.11.10);
(27) *Только там нужно такая время, потому что у нас в школе...* (Дафна, 7.02.18);
(28) *Das Igel schlaft* (Дафна, 4.02.23);
(29) *Der graue Nashorn. Der schwarze Pferd* (Дафна, 5.11.10).

Алекс

В возрасте от 4 лет и до настоящего времени (6 лет и 8 месяцев) ошибки в родовом согласовании в русском языке встречаются крайне редко, только, как и у Дафны, при согласовании с существительными, родовая принадлежность которых не обосновывается однозначно ни семантически, ни формально.

(30) *Это был чудовище* (Алекс, 4.05.15).
(31) *Мой сирень* (Алекс, 6.00.21).

В немецком языке при согласовании с существительными среднего рода можно наблюдать случаи сверхгенерализации форм мужского рода (за исключением употребления формы неопределенного артикля *ein*, обозначающего в им. п. как мужской, так и средний род), напр. *Der Auge*; *Zweiter Auge*; *Der Krokodil* (4.04.03); *Der Eis* (4.05.08); *Ich habe zuerst einen kleinen Haus gebaut, aber der Drache hat den kaputtgemacht* (4.05.16).

6 Выводы

Полученные результаты позволяют сказать, что развитие категории рода у обоих детей протекает как в русском, так и немецком языке весьма сходным образом.

Существует определенная последовательность этапов развития, которая характеризуется постепенным увеличением уровня сложности. При этом сначала в обоих языках строится двучленная родовая система, основывающаяся в русском языке на оппозиции имен существительных женского и мужского рода, а в немецком — имен существительных женского и неженского рода. Только после этой промежуточной ступени наблюдается переход к образованию трехчленной родовой системы.

На начальном этапе сверхгенерализуются формы, обладающие высокой частотностью (например, в немецком языке формы артиклей и прилагательных с конечным *-e*) или наиболее однозначно маркированные, а также легкие для произношения (например, в русском языке формы женского рода) [Mills 1986: 65; Попова 1958: 106–117]. Только эти формы на данном этапе дети конструируют самостоятельно. Случаи верного согласования с существительными мужского и среднего рода являются так называемыми «замороженными» формами, которые ребенок усвоил посредством запоминания существительного вместе с внешним контекстом (формами согласующихся слов). Они

встречаются изредка и преимущественно в начале данного этапа.

В это время доминирует противопоставление согласовательных форм в основном не по родам, а по падежам — в русском языке и по признаку определенности/неопределенности — в немецком. В конце этого этапа закладывается основа родовой оппозиции.

В русском языке при согласовании с существительными 1-го и 2-го склонения начинают регулярно противопоставляться согласовательные формы женского и мужского рода, в немецком — формы артиклей женского рода, с одной стороны, и формы мужского и среднего рода, с другой, т.е. происходит выделение форм женского рода.

Данные преобразования затрагивают преимущественно неличные существительные, большинство личных существительных мужского рода продолжает согласовываться с формами женского рода. Отсюда следует вывод, что в русском и немецком языках обоими детьми вначале осваивается формальная (согласовательная) функция категории рода.

Анализ английского корпуса Дафны позволяет утверждать, что на данном этапе в английском языке ребенок уже усвоил семантическую функцию категории рода, определяющую род в зависимости от биологического пола, а также противопоставление по признаку одушевленности/неодушевленности.

На втором этапе в русском языке осваивается родовая протосистема [Цейтлин 2005: 375], состоящая из двух родов — мужского и женского и двух склонений — первого и второго. Ошибок при согласовании в роде с личными существительными не встречается. Отсюда следует вывод, что семантическая функция рода детьми уже освоена.

В английском языке на данном этапе Дафной осваивается правило распределения существительных по признаку личные/неличные.

На третьем этапе в русском и в английском языках происходит в основном освоение родовой системы.

Освоение родовой системы немецкого языка осложняется грамматической омонимией различных форм артикля, а также флексий прилагательного и местоимения. Так, на втором этапе продолжает формироваться противопоставление женский род — с одной стороны, мужской/средний род — с другой. В данный период «ответственными» за мужской/средний род являются преимущественно формы *ein*, *das*, а также прилагательные и местоимения с флексиями *-es* по причине их высокой частотности (*das* в дейктической функции).

На третьем этапе, по причине стремления к симметрии [Цейтлин 2005] и однофункциональности языкового знака, происходит перераспределение форм в родовой системе: «ответственными» за область мужской/средний род становятся формы *ein*, *der*, а также прилагательные и местоимения с флексиями *-er*. За формой *das* сохраняется только дейктическая функция. Ошибок при согласовании в роде личных существительных более не встречается, что позволяет предположить освоение семантической функции рода также в немецком языке.

Анализ освоения категории рода у Дафны и Алекса подтверждает предположения о том, что детьми раньше осваиваются те правила распределения существительных по родам, которые для данного языка являются наиболее ясными [Mills 1986], центральными, прототипическими [Цейтлин 2005], репрезентативными. Они распространяются на возможно большее количество существительных и имеют наименьшее количество исключений. В русском и в немецком языках таковыми являются формальные правила, в английском — семантические. В соответствии с этим определяется то, в какой последовательности дети осваивают формальную и семантическую функции рода.

Освоение дву- и трехъязычными детьми категории рода в каждом языке характеризуется практически теми же этапами, которые проходит ребенок-монолингв. В то же время би- и трилингвальные дети, сталкиваясь с проблемой, родовую систему какого языка осваивать раньше, поступают как взрослые: сначала осваивается та родовая система, которая содержит наиболее простые в сравнении с другими и однозначные правила с наименьшим количеством исключений. Так, Дафной вначале осваивается родовая система английского, потом русского и затем немецкого. Алексом — вначале русского, потом немецкого.

Интересен также факт, что, освоив семантическую функцию категории рода в английском языке, Дафна не переносит ее действие на русский и немецкий языки, т.к. механизм функционирования родовых систем данных языков к этому времени ребенком еще не осознан.

ГЛАВА XI

Усвоение детьми категории количественности*

М.Д.Воейкова

1 Введение. Категория количественности в русском языке как объект усвоения

Функционально-грамматическая категория количественности, или квантитативности, в русском языке была предметом специального внимания многих выдающихся исследователей. Идея объединенного описания языковых средств выражения количественности восходит к работе И. А. Бодуэна де Куртенэ [1963]. Начиная с фундаментального описания, данного В. В. Виноградовым [1949], ее принято представлять как результат сложного взаимодействия лексических и грамматических значений. Категория количественности в таком рассмотрении является не столько грамматическим противопоставлением форм единственного и множественного числа (далее — ед.ч. и мн.ч.), сколько комплексным представлением о единичности-множественности объектов, названных именами существительными и местоимениями, и действий, названных глаголами. Эти представления получают выражение в разнородных языковых средствах. И.А.Мельчук относит к количественным выражениям не только показатели числа у существительных, но и противопоставление видов у некоторых глаголов (*ударить — ударять*), глагольные префиксы (*переловить блох*), конструкции

* Исследование осуществлено при содействии Фонда Президента РФ на поддержку ведущих научных школ, грант НШ-6124.2006.6 и Российского фонда фундаментальных исследований, грант № 06–06–80349а («Освоение ребенком родного (русского) языка: ранние этапы»).

с показателями определенного и неопределенного количества (*два друга, много нежности и ласки, их было пятеро* и т. д.), многочисленные лексические показатели-квантификаторы (*дюжина, сотня, высокий, низкий (об уровне, температуре), много, мало)* [Мельчук 1985: 19–20].

А. В. Бондарко определяет количественность в русском языке как функционально-семантическое поле полицентрического типа, опирающееся на грамматическую категорию числа [ТФГ 1996а: 161–162] как на центр и включающее также ряд разнородных элементов среды — числительные, глаголы дистрибутивно-суммарного способа действия, адъективные и адвербиальные показатели. Таким образом, широкое или узкое понимание количественности зависит от того, включать ли в разряд «исчисляемого» только объекты или также действия и признаки. Поскольку наше исследование охватывает только ранние этапы усвоения детьми языкового представления о количестве (до трех лет), мы сосредоточим свое внимание на исчисляемых или измеряемых объектах как на первичной, основной стадии усвоения понятия о множестве. Категория глагольной множественности, которая была объектом пристального внимания теоретической лингвистики в последние полстолетия (см. об этом [Dressler 1968; Храковский 1989; Долинина 1996]) должна послужить темой специального исследования специалистов по детской речи, а именно отдельным разделом темы «Усвоение видо-временной системы». Мы в данной главе коснемся только той разновидности глагольной количественности, которая связана с усвоением согласования, то есть будем обращать внимание только на показатели количества объектов, а не действий.

В. В. Виноградов анализирует традицию описания количественности в русской лингвистической литературе, обращая внимание на то, что и К. С. Аксаков, и А. А. Потебня уже в XIX веке отмечали большое разнообразие функций и значений форм мн. ч., что позволило им говорить о случаях «лексикализации мн.ч.» [Виноградов 1949: 147–148]. Можно сказать, что контраст форм числа в языке не всегда является прямым отражением контраста единичности-множественности внеязыковых объектов. Наблюдения о расхождении значений ед. и мн. ч. играют важную роль для анализа данных детской речи, так как замечено, что некоторые существительные склонны к тому, чтобы их употребляли преимущественно во мн.ч., а другие, напротив, тяготеют к форме ед.ч. В классических трудах русских лингвистов таким образом заложена основа функционального подхода к описанию категории количественности, который применялся

в исследованиях речи взрослых носителей русского языка [ТФГ 1996а]. Этот подход оказывается тем более существенным для анализа речи детей.

Функциональный подход к описанию числа в детской речи реализован в работах С. Н. Цейтлин [1987, 1989, 2000: 92–98]. В них убедительно показано, что усвоение количественности нельзя отождествлять с употреблением ребенком первых форм мн. ч. Этот этап свидетельствует в первую очередь о том, что некоторые предметы и явления в речи взрослых, окружающих ребенка, встречаются чаще всего в форме мн. ч. (*носочки, колготки, глазки, ушки* и т. д.). Дети чувствительны к тому, в какой форме чаще всего употребляется то или иное слово (о частотности в языке взрослых и детей см. работы Д. Байби [Bybee, Hopper 2001]). Повторение и раннее усвоение таких форм не свидетельствует о когнитивной зрелости ребенка или о том, что в его сознании уже сложились основы для усвоения квантитативности. Для подтверждения этого важны не отдельные формы, употребленные ребенком, а осмысленное противопоставление форм. В качестве иллюстрации такого противопоставления С. Н. Цейтлин приводит выдержку из родительского дневника А. Н. Гвоздева, относящуюся к возрасту 1 год, 9 месяцев и 3 дня. Женя Гвоздев в этом возрасте выбирал формы ед. или мн. ч. слова *банка* в соответствии с тем, видел ли он одну или несколько банок. Это наблюдение А. Н. Гвоздева позволяет предположить, что первые противопоставления форм ед. и мн. ч. в речи маленьких детей появляются в раннем возрасте, когда система падежных противопоставлений также еще только начинает складываться, и охватывают исключительно формы именительного падежа. Такие примеры позволяют говорить об одновременном появлении нескольких грамматических оппозиций в речи ребенка, которые затем могут вырасти в минипарадигмы и парадигмы, по предположению автора концепции «Пре- и протоморфологии», австрийского лингвиста В. У. Дресслера.

Следующим этапом, показывающим, насколько важен для ребенка процесс постижения семантической сути категории числа, являются отмеченные С. Н. Цейтлин системно обусловленные ошибки в образовании форм [Цейтлин 1987, 2000: 92–98]. Автор обращает внимание на то, что «дети в первую очередь усваивают грамматические значения тех единиц, которые иконически отображают языковую семантику. Все случаи отступления от иконичности последовательно исправляются детьми (*ножница, санка, грабля*)» [Цейтлин 1989: 82]. Не случайно все приведенные в данном отрывке примеры относятся к ошибкам

на употребление форм числа. Именно в этой сфере из-за лексикализации одного из членов противопоставления (мн.ч.) возникает отвергаемая детьми непоследовательность языка, которую они стремятся исправить.

Термин «иконичность» в данном случае расходится с тем пониманием, которое представлено в теории естественной морфологии В.У.Дресслера. В контексте натуральной морфологии под иконичностью подразумевается соответствие в степени сложности между языковым знаком и обозначаемым им явлением [Дресслер 1990; Dressler, Mayerthaler, Panagl, Wurzel 1987]. С этой точки зрения, категория числа в русском языке часто обозначается неиконическим способом, в противоположность, например, языку английскому. Это проявляется в том, что формы ед. и мн.ч. в русском языке могут выражаться словами одной длины и одной степени морфологической сложности (например, у слов женского рода, ср. неиконические формы *собака — собаки* и иконические *кот — коты* vs. иконические *dog — dogs; cat — cats*). Можно ли утверждать, что иконические формы мн. ч. усваиваются раньше неиконических? Решение этой задачи имеет далеко идущие последствия. Если такая закономерность будет установлена, то можно сделать вывод о влиянии особенностей языкового маркирования на скорость усвоения. Если же решающим в данном случае будет не иконичность (и, следовательно, естественность) языкового выражения, а частотность или функциональная значимость формы для ребенка, то можно говорить о преобладании единого, психологически обусловленного способа усвоения грамматических категорий. Поскольку иконичность является не единственным признаком естественности языкового воплощения наших представлений, она может оказаться несущественной для речи детей, в то время как другие признаки (например, продуктивность, перцептивная выпуклость, прозрачность (transparency) форм) влияют на процесс усвоения в большей степени. То, что эти морфологические признаки форм играют роль в усвоении количественности, показано на примере русского языка С.Н.Цейтлин [1989], а также на примере немецкого языка Х.Вегенер [Wegener 2000]. Следовательно, при описании того, как дети усваивают количественные противопоставления, нужно учитывать, с одной стороны, семантические разновидности количественных отношений, а с другой стороны, влияние формальных маркеров на процесс усвоения. Иными словами, можно предположить, что какие-то формы усваиваются детьми раньше в силу их простой семантики, а какие-то являются кандидатами на раннее усвоение в силу прозрачного, естественного и фонетически простого

маркирования. В следующих частях данной главы мы рассмотрим особенности семантического и формального представления категории количественности в русском языке, сопоставляя их с данными других языков.

2 Семантическая иерархия количественных отношений и стратегии их усвоения в детской речи

Исследования на материале различных языков показывают, что семантика количественности усваивается детьми в виде некоторых «квантов», набор которых не обязательно совпадает с вышеупомянутой структурой ФСП количественности, которая прослеживается в языке взрослых. Различие между языковыми системами взрослого и ребенка состоит в степени когнитивной зрелости. Взрослые носители языка обладают необходимым знанием математически выраженной количественности и совершают ошибки почти исключительно в грамматическом оформлении квантитативных сочетаний (ср. часто отмечаемые в разговорной речи нарушения в склонении сложных и составных числительных или замены родительного падежа в количественных сочетаниях на предложный падеж типа *более пятидесяти *миллионах его сопланетников* [Гловинская 1996: 271-272]). У детей, осваивающих языковое оформление количественности параллельно с когнитивными представлениями о числе предметов, трудности возникают и в более простых случаях. Приведем пример диалога двухлетней Насти с ее семилетней сестрой Дашей [Детская речь 1993: 74], показывающего, что семантика количественных числительных в раннем возрасте остается для ребенка неосвоенной:

(1) Даша: *А сколько тебе годиков?*
Настя: *Два годика. Два го-ди-ка. Тебе сколько?*
Даша: *Семь лет. Нет, вообще-то мне не семь, а два тыща триста пятьдесят лет.*
Настя: *Тыща мне пидисят лет. А мне тыща пятьдесят лет!*
Даша: *А мне тыща триста.*
Настя: *А мне пятьдесят.*
Даша: *А мне сто.*
Настя: *Тебе не сто?*
Даша: *Сто.*
Настя: *Сто?*
Даша: *Да.*

Пример (1) показывает, что ребенок в двухлетнем возрасте может иногда давать правильные ответы на вопросы о возрасте, так как эти ответы не производятся им в процессе речепорождения, а воспроизводятся целиком. Такое усвоение основано на употреблении, то есть на запоминании некоторых связных отрезков речи и уместном применении их в часто встречающихся бытовых ситуациях, которыми наполнено совместное общение матери и ребенка. Этот способ постижения языка описан М. Томазелло и получил название «теория усвоения языка, основанная на употреблении» (usage-based theory of language acquisition) [Tomasello 2003: 307–312]. В указанном отрывке из книги Томазелло описывается усвоение детьми синтаксических конструкций, состоящих из постоянного набора нескольких элементов и открытой позиции, которую ребенок постепенно учится заполнять подходящими словами. Примером таких конструкций в русском языке можно считать сочетания глаголов *дай* или *хочу* с вин. п. (или род. партитивным) объекта: *хочу мячик, молоко* (или *молока*), *дай книжку, дай собачку, дай блин* (или *блина*). Идея Томазелло состоит в том, что ребенок первоначально усваивает одно или несколько таких высказываний в готовом виде, затем учится менять переменные в их составе, а затем овладевает некоторой схемой построения, которую может, в свою очередь, распространить на другие ситуации или другие глаголы: *вижу книжку, собачку, мячик* и т.д. Ситуация с обозначением возраста может быть рассмотрена как пример такого часто повторяемого высказывания, в котором комбинация *мне ххх годика* может рассматриваться как его устойчивая часть, а числительные *два, три, четыре* — как его переменная часть. В отечественной психолингвистической традиции эти идеи соответствуют разграничению синтагматической и парадигматической грамматики, последовательно проводимому А.А.Леонтьевым [1969].

В принципе, этот подход соотносится и с тем, который С.Н.Цейтлин называет «горизонтальным» описанием усвоения языка. Речь идет о последовательном чередовании в онтогенезе нескольких языковых систем, обслуживающих коммуникативные потребности ребенка на разных возрастных срезах, и об адекватном описании таких систем не с точки зрения стандартной грамматики, а с позиции ребенка. Однако, в отличие от М.Томазелло, С.Н.Цейтлин рассматривает также и особенности «вертикального» описания усвоения, которое состоит в постепенном постижении парадигматических противопоставлений. Рассмотрение категории количественности и подобных ей абстрактных категорий показывает, что в морфологически бо-

гатых языках необходимо учитывать оба направления усвоения языка. Противники выделения морфологии в разряд специальных навыков, необходимых для успешного освоения языка, обычно приводят довод о том, что ни один ребенок не занимается сознательным усвоением парадигматических правил, более того, и взрослые носители языка, которые на уровне речепроизводства демонстрируют владение этими навыками, не имеют представления о тех закономерностях, которые используют. Как пишет М. Томазелло в заключение своего девятистраничного параграфа «Усвоение морфологии», «. . . изучающие морфологию вступают в ситуацию обучения с единым набором когнитивных, социо-когнитивных и учебных навыков, которые позволяют им понять коммуникативные интенции других людей в контексте и найти образцы (patterns) среди всех различных высказываний и их составляющих, включая грамматические морфемы, которые они слышат все время. Никаких дополнительных теоретических механизмов не требуется» [Tomasello 2003: 232-241]. Такая крайняя позиция не объясняет, за счет чего происходит развитие и углубление количественных противопоставлений, так же как не объясняет она и примеров, подобных диалогу Насти и Даши, в которых числительные употребляются неконвенционально. Если ребенок только повторяет те высказывания, которые он слышит во внешнем речевом потоке, то для чего ему нужны смешные и бессмысленные конструкции, подобные приведенным выше? Вспомним также и множество считалок, содержащих правильные и неправильные числовые ряды, детские песенки, ритмическое построение которых основано на употреблении числительных, постоянно изобретаемые детьми языковые игры, которые К.И.Чуковский называл «экикики». По нашему предположению, ребенок одновременно следует несколькими путями. Один из них отражает осмысленное употребление небольшого количества слов и конструкций, возможно, многократно отрепетированное в диалогах с матерью. Однако ребенок, как кажется, смутно догадывается о том, что внешний речевой поток (input) содержит множество пока ему непонятных слов и конструкций. Второй, параллельный путь постижения языка состоит в не всегда уместном воспроизводстве этих конструкций и в ритмическом моделировании других возможных высказываний с некоторым ущербом для их сознательного построения.

Е.С.Скобликова обращает внимание на то, что усвоение количественных и цветовых понятий обладает рядом сходных черт [Скобликова 1990: 10]. Материалы А. Н. Гвоздева показывают, что многие числительные, особенно обозначающие большие ве-

личины, не до конца осознаются ребенком, но обнаруживают принадлежность к некоторому семантическому комплексу, ср. заметки о связи слов *пятьдесят два* с походом на базар [Гвоздев 1990: 63]. Так, высказывание Жени Гвоздева: *дешевле, дороже, червонцы пять* целиком отнесено Е.С.Скобликовой к «комплексу покупания». Там же отмечено, что в период между 1.07 и 1.11 Женя на любой вопрос о количестве со словом *сколько* отвечал *пять*. Аналогично на вопросы со словом *какой* многие дети отвечают, используя цветовые прилагательные, хотя называемые ими цвета не соответствуют реальному цвету объектов. В то же самое время в речи Жени Г. отмечается правильное использование слов *один, два, немножко*, например, в возрасте 2.05.17 Женя употребляет *два* в значении *немного*: Женя ожидал увидеть много снегу, но оказалось мало, и он сказал: *Не, не много... два*. Очевидно, два выражает малое количество [Гвоздев 1990: 90].

Принято выделять несколько этапов в усвоении детьми количественных представлений. У.Штефани с опорой на обширную литературу описывает следующую картину: уже пятимесячные дети способны различать один и два объекта, шести-семимесячные могут заметить разницу между двумя и тремя объектами [Stephany 2002: 9 и далее]. Следовательно, первичные различия в формах числа наблюдаются между единичностью, двойственностью и тройственностью объектов [Wiese 1997: 70]. Представление о малых количествах (до четырех, по данным Визе) не связано с идеей счета. Оно основано на операции мгновенного охвата восприятием нескольких предметов (subitizing). Интересно, что в русском языке граница такого охвата маркируется грамматически при помощи различия между ед. и мн.ч. существительного в родительном падеже в количественных сочетаниях с числительными до и после четырех, ср. *четыре черепахи*, но *пять черепах*. Однако эта грамматическая особенность обусловлена историческим развитием языка, связана с применением абстрактных языковых правил, ничем не мотивирована и предполагает выбор падежных окончаний из сложного набора форм родительного падежа, поэтому правильное падежное маркирование в количественных сочетаниях усваивается детьми позднее, чем грамматическое различие единичности-множественности.

Счетные операции с числами больше четырех, по данным Визе, становятся возможны во второй половине четвертого года жизни на основе применения сложных когнитивных принципов [Wiese 1997: 104 и далее]. Обширные статистические данные, собранные Институтом раннего вмешательства в Санкт-

Петербурге (более 2000 детей, распределение по возрастным группам дано в [Шапиро, Чистович 2000: 30]), позволяют говорить о среднем возрасте приобретения первоначальных количественных представлений у петербургских детей. По этим данным, мальчики понимают, что такое один из множества предметов, довольно рано — в 20,8 месяца, а девочки еще раньше — в 19 с половиной месяцев. Мальчики начинают употреблять формы мн.ч. в речи в среднем в возрасте 31,9 месяца, а девочки — в возрасте 29 месяцев. Они способны пересчитать три и более предметов в среднем в возрасте, соответственно, 36,4 месяца и 35,2 месяца. Опираясь на эти данные, можно предположить, что основными этапами в раннем усвоении форм числа являются контрастные разграничения областей «один из множества», «множество подобных», «расчлененное множество». При этом обращает на себя внимание то, что между выделением одного предмета из множества и осознанием множества подобных проходит в среднем десять месяцев.

Здесь мы сталкиваемся с тем, что формирование когнитивных представлений происходит постепенно, так как требует некоторых обязательных промежуточных шагов. Так, можно предположить, что для представления о множестве необходимо, чтобы у ребенка уже сложилось представление о подобии: для того, чтобы сказать *две собаки*, нужно понимать, что говоришь о животных одного вида, понимать, что в них есть общее. По данным Института раннего вмешательства, дети знают смысл слов «такой же» («похожий») и «другой» («непохожий») и говорят, чем вещи похожи и чем они отличаются, в возрасте 34,3 месяца (девочки) и 36 месяцев (мальчики) [Шапиро, Чистович 2000: 54–62]. Сопоставление этих возрастных данных с данными, приведенными выше, показывает, что представление о сходстве должно предшествовать операции счета, но формы мн.ч. без точного указания на количество предметов начинают употребляться еще до того, как дети усваивают понятие сходства. Это становится возможным по двум причинам. Во-первых, ранние формы мн.ч., как уже говорилось, указывают на объекты, которые обычно встречаются во мн.ч. (*ягоды, грибы, кубики*) и к тому же неотличимы друг от друга. Понятие о множестве у этих объектов не предполагает расчлененности, скорее речь идет о большом объеме или обширной поверхности, заполненных однородными мелкими объектами. Во-вторых, такие формы употребляются для обозначения «малых количеств» от двух до четырех (*глаза, уши*), причем речь идет в данном случае чаще всего об устойчиво парных объектах. Первым логическим шагом в постижении таких наименований является

то, что ребенок выучивает название массы или пары, вторым шагом становится выделение единицы в данной массе или совокупности (ср. инновации типа **ягодина*).

Существенно также, что возрастные рамки освоения форм числа оказываются очень близки к формам первых косвенных падежей. Мальчики употребляют существительные не только в именительном падеже в среднем возрасте 31,5 (для сравнения мн.ч. — 31,9 мес.), в речи девочек мн.ч. встречается в среднем в 29 месяцев, а хотя бы один косвенный падеж в возрасте 27,8 мес. По приведенным данным невозможно говорить о том, что при усвоении русского языка формы числа предшествуют формам падежа или наоборот. Такая постановка вопроса казалась привлекательной для проекта «Пре- и протоморфология», так как данные отдельно взятых детей (case studies) позволяли предположить, что в агглютинативных языках первые падежные оппозиции появляются раньше, чем формы мн. ч., в то время как в языках с флективно-фузионным маркированием формы мн. ч. в им. п. были отмечены раньше, чем формы падежей [Christofidou 1998, Voeikova 2002: 38, Laalo 2002: 95–96]. Статистические данные свидетельствуют о том, что мн. ч. и первые падежные оппозиции тесно соседствуют во времени появления у русских детей. Это означает, что усвоение числа и падежа являются в русском языке сходными процессами, в то время как в агглютинативных языках, как видно из данных лонгитюдных исследований, падежные окончания все же предшествуют формам мн.ч. К. Лаало объясняет это тем, что в финском языке им. п. мн.ч. маркируется при помощи необычного консонантного окончания -t, которое закрывает конечный слог и трудно для произнесения. Поэтому первые формы мн.ч. в финском языке встречаются не в им., а в партитивном падеже (*vähä kynii* — 'немного ручек' (1.07)). Это дополнительное усложнение, которое и делает усвоение мн. ч. в финском более поздним по сравнению с усвоением падежных окончаний. Языковая специфика в усвоении падежно-числовой парадигмы имени показывает, что этот процесс зависит от структуры языка и не может быть описан только с опорой на когнитивное взросление детей. В самом деле, разграничение субъекта и объектов и разделение предметов по количественному признаку являются универсальными когнитивными операциями, ср. разграничение понятий «концепт» и «значение» в отечественной психолингвистике [Стернин 2006]. Если же усвоение этих категорий зависит от их формального маркирования в языке, это предоставляет лишний аргумент в пользу той концепции, что язык является особым модулем, который развивается от-

дельно от других когнитивных навыков.

Анализ статистических данных Института раннего вмешательства, основанных на материалах более 2000 опросников для родителей, показывает, что в русском языке формы мн. ч. (им. п.) и первые формы косвенных падежей усваиваются одновременно (незначительное опережение в усвоении падежных форм не может считаться статистически достоверным из-за возрастной растянутости данных, в несколько раз превышающей среднее различие в возрасте усвоения форм падежа и числа). Можно предположить, что причиной этого является сходное формальное маркирование и когнитивная близость противопоставлений «один-несколько» и «субъект-объект».

С.Н.Цейтлин отмечает, что дети первоначально не усваивают тех семантических ограничений, которые существуют у некоторых лексико-грамматических разрядов имени существительного по отношению к образованию форм мн. ч. [Цейтлин 1988: 31–39]. Регулярное противопоставление ед. и мн. ч. наблюдается только у дискретных считаемых имен существительных. Абстрактные наименования (*смелость, белизна, физика*), вещественные (несчитаемые) существительные (*молоко, мед, сахар*), а также дискретные существительные, представляемые как однородная масса (*варенье из сливы, капуста*), обладают ограниченной способностью к квантитативной актуализации. Справедливо также и наблюдение С. Н. Цейтлин о том, что многие из указанных ограничений определяются не системой языка, а нормой, ср. пример *шорох — шорохи*, но *шепот — *шепоты* [Цейтлин 1988: 32]. Для того чтобы научиться правильно употреблять формы числа таких слов, дети должны не только интуитивно почувствовать семантическое ограничение (в чем еще можно усмотреть логическую схему или правило), но и многократно услышать имеющиеся формы, чтобы понять, что некоторые из них по необъяснимым причинам не употребляются. Следовательно, для нормативного употребления форм числа нужна не только зрелая способность к интуитивным лингвистическим обобщениям, но и значительный опыт говорения и восприятия чужой речи. Примеры из речи дошкольников, приведенные С. Н. Цейтлин, показывают, что способность к системным обобщениям складывается раньше, чем нормативный опыт. Дети употребляют формы мн. ч. не только от недискретных существительных, но и от таких существительных, у которых парадигма числа обладает «скрытой дефектностью» (ср. примеры С.Н.Цейтлин: *На столе всюду хлебы валяются, Уже все мои мылы израсходовала*). «В речи детей, не знакомых с нормативными запретами, эти формы могут быть образованы, в

чем проявляется возможность реализации потенций языковой системы» [Цейтлин 1988: 38]. Вывод С. Н. Цейтлин о том, что система усваивается раньше нормы, является одним из аргументов против абсолютизации принципа усвоения, основанного на употреблении. Кроме большого количества формообразовательных инноваций, которые появляются в речи детей уже после трех лет (в более раннем возрасте их существенно меньше), с постижением некоторых системных правил и моделей, не могут быть почерпнуты из внешнего речевого потока (инпута) и те высказывания, в которых количественные сочетания, на первый взгляд, не имеют четкого когнитивного закрепления.

Обозначим теперь некоторые особенности второго, «бессознательного» пути постижения количественных представлений и формальных обозначений. Вопрос об усвоении детьми категории числа представляет существенный интерес для исследования соотношения когнитивного и языкового компонента мыслительной деятельности ребенка. Некоторые составляющие когнитивной способности усваиваются на основе приобретения опыта жизнедеятельности, другие же «навязаны» языком. Признаками этих вторых категорий является то, что ребенок вначале употребляет маркирующие их языковые обозначения недифференцированно, как бы «не понимая» их до конца. Примерами таких языковых единиц являются темпоральные наречия, параметрические и цветовые прилагательные и, как мы постараемся показать, некоторые числительные. Дети постепенно осваивают набор сем, которые образуют значение слова, субституты зачастую (но не во всех случаях) оказываются ассоциативно связанными, ср. *вчера — завтра, еще — уже* и т.п. Однако эти ассоциации во многих случаях определяются инпутом, а именно тем обстоятельством, что связанные понятия контактно расположены в специальных вопросах матери «с вариантами ответа», например: *Какие у тебя машинки — синие или красные?* [Воейкова 2003: 225–226]. Аналогичные вопросы, содержащие числительные (Сколько тебе годиков — *три или четыре?*), способствуют скорейшему усвоению малых чисел и формированию ассоциативных рядов.

В ранних языковых играх существенными оказываются не оттенки смысла, а сам процесс говорения, ритмический строй высказывания, рифмованные отрезки речи. Примером такой игры может служить описанная К. И. Чуковским ситуация, в которой ребенок трансформирует первоначальное высказывание «Эту пику дядя дал» в бессмысленный, на первый взгляд, набор звуков «Эти кики диди да». Комментируя этот эпизод, К. И. Чуковский пишет, что «его [мальчика] восторг выходил

далеко за пределы человеческих слов» [Чуковский 1958: 225]. К. И. Чуковский пишет о «звуковой инерции», которая возникает в этих и подобных им произведениях детского творчества. На первый взгляд, лишенные смысла, такие высказывания явно играют важную роль в становлении языковой способности ребенка. Так, одной из возможных функций рифмовки слов является моделирование словоизменительных классов, при котором к различным основам присоединяются одинаковые окончания. Модификация концов слов (*слезки-колески, слезики-колесики*) позволяет установить их общность и имитирует деление на основу и окончание [Voeikova 1997].

Не менее важной оказывается и ритмическая структура детских высказываний. К.И.Чуковский отмечает тяготение детей к хореическому ритму стихов и дразнилок. Предпочтение хореической формы слов отмечено К. Лаало в речи финских детей [Laalo 2001]. Таким образом реализуются предпочтение звучания и предпочтение размера. Можно говорить также и о предпочтении определенной длины высказывания на разных этапах языкового развития ребенка. Если языковых средств в его запасе оказывается недостаточно, это компенсируется «филлерами» — заполнителями еще отсутствующих слов или морфем [Peters 1997]. Заполнение ритмических речевых отрезков производится не только при помощи фонем и отдельных слогов, но и при помощи некоторых знаменательных слов, смысл которых до конца не ясен ребенку. Известно, например, что дети, способные с раннего возраста к различению цветов, долго не могут соотнести цвета объектов с названиями. Ошибки в употреблении цветовых и параметрических прилагательных встречаются в речи большинства детей до трех лет. Статистически это можно подтвердить тем, что средний возраст употребления для некоторых прилагательных меньше или равен среднему возрасту соотнесения их с цветом объекта. Заметим, что в области наименований предметов средний возраст понимания намного (на несколько недель или даже месяцев) ниже среднего возраста употребления [Шапиро, Чистович 2000]. Многие родители в своих дневниках отмечают недифференцированное употребление временных показателей типа: *Я к бабушке вчера поеду*. Употребляя не до конца ясные по смыслу слова, ребенок производит ритмически организованное высказывание значительной длины, похожее по звучанию на речевую продукцию взрослых. Нельзя сказать, что смысл абстрактных слов совсем недоступен сознанию ребенка. С.Н.Цейтлин отмечает, что дети путают прилагательные внутри определенной семантической группы, говоря, например *красный* вместо *зеленый*, но не вместо *ма-*

леньκий [Цейтлин 1996]. Иными словами, некоторые оттенки смысла уже усвоены, но окончательное «совмещение» (mapping) слова и понятия не произошло.

Каким образом вышеуказанные особенности связаны с усвоением количественности? Можно наблюдать, что количественные показатели часто выступают в роли не до конца усвоенных ритмических филлеров, ср.: *Ой, а колес-то нету! Четыре колеса, четыре-два котенка! Четыре колеса, четыре-два котенка!* [Детская речь 1993: 73]; *Я два-четыре там в лесе была бабочка* (Филипп С., 2.01). Зачастую отмечают также, что первоначально дети употребляют формы числительных, не понимая их смысла [Stephany 2002].

Материал лонгитюдных наблюдений за речью русскоязычных детей позволяет проследить соотношение осознанного и неосознанного усвоения количественных показателей. К случаям неосознанного усвоения относятся 1) формы мн.ч. от слов, которые часто встречаются во мн. ч. в речи родителей (глазки, ручки, штанишки), 2) названия больших чисел (больше четырех), 3) количественные числительные в составе привычных сочетаний (*пять щенков щека к щеке щиплют щетку в ящике*), 4) числительные и другие счетные слова, употребляемые в считалках и в ритмических играх.

Нередки примеры сознательного употребления количественных показателей в раннем возрасте, такие как 1) формы мн.ч. в оппозициях, 2) высказывания о возрасте ребенка, 3) количественные показатели *много — мало*, *еще* и редупликации с семантикой множественности. Усвоение категории количественности, таким образом, представляет собой результат сложного взаимодействия сознательного и бессознательного усвоения и пример когнитивной категории, которая складывается под влиянием и при участии языка.

3 Особенности формального маркирования множественного числа

Формальное маркирование мн. ч. в русском языке связано в первую очередь с прибавлением к основе слова специальных окончаний. Варианты окончаний им. п. мн. ч., который в речи маленьких детей усваивается первым из всей падежной парадигмы мн.ч., зависят от типа склонения, ср. *мамы, тети, отцы, приятели, кресла, доктора, поля, мыши, кони*. Речь идет о выборе ударных и безударных вариантов окончаний [ы],[и],[а]. Важно, что при образовании мн. ч., как правило, не происходит смягчения основы, ср. *маме* — дат. п. ед. ч. со смягчением

Таблица 1. Окончания форм мн.ч. в речи Филиппа С. и средняя длина высказывания в словах.

	1.08	1.09	1.10	1.11	2.00	2.01	2.02	2.03	2.04	2.05	2.06	2.07	2.08
И/Ы	6	11	3	0	6	35	33	38	26	33	15	33	42
А	0	0	1	0	0	4	5	1	4	10	0	0	8
MLU	1.2	1.4	1.5	1.6	1.9	2,0	2,2	2,3	2,0	2,4	2,5	2,6	2,9

основы и *мамы* — им. п. мн.ч. без такого смягчения. Вместе со смягчением у некоторых слов (обычно м. р.) появляются дополнительные суффиксы (*стулья, друзья*).

Переход ударения также является одним из важных средств различения ед. и мн.ч., причем более общей моделью для ж. р. является переход ударения с окончания (в ед.ч.) на основу (во мн.ч.), например, *сестра — сестры*. Для сущ. м.р. окончание -а является ударным (*глаза, города, доктора*), а у сущ. ср.р. оно является безударным (*села, кресла, колеса*). В качестве упрощенной модели (схемы) применения переноса ударения при образовании форм мн.ч. можно использовать следующую схему: слова с нулевой флексией в им. п. ед.ч. (м. р. на согл.), как правило, получают ударную флексию мн. ч. (*стол — столы*), для слов, имеющих какую-либо вокальную флексию в ед.ч., характерен переход ударения на основу или сохранение ударения на основе во мн.ч. (*кресло — кресла, село — села, сестра — сестры, тетя — тети*). Окончания им. п. мн.ч. являются перцептивно выпуклыми (salient) независимо от ударения, так как в безударной позиции претерпевают только количественные изменения.

В таблице 1 представлены все окончания мн. ч. имен существительных в речи Филиппа С.[1] с момента появления первых противопоставлений и до конца рассматриваемого периода. Явные цитаты и непосредственные повторы были исключены из анализа.

Мы сочли возможным рассматривать флексии [и] и [ы] как вариант одного окончания, так как их выбор определяется фонетическими, а не морфологическими причинами. Таблица 1 показывает, что флексия -и/-ы может считаться продуктивной

[1] Данные Кирилла Б. и Филиппа С. были записаны для кросс-лингвистического проекта «Пре- и протоморфология в языковом развитии» (В.У.Дресслер, Австрийская академия наук). Дальнейший анализ данных Кирилла и их морфологическое кодирование сделаны д-ром Д.Кибзак-Мандерой, которая любезно предоставила их в наше распоряжение. Пользуясь случаем, мы хотели бы выразить искреннюю благодарность и ей, и мамам обоих мальчиков — Е.Биевой и Т.В.Прановой за их огромный труд.

в речи Филиппа с возраста 2.01, когда число форм, образованных с ее помощью, стало регулярно превышать 10 на 1 час записи и обнаружило тенденцию к росту. Можно заметить, что даже в более позднем возрасте роста числа форм мн.ч., образованных с окончанием -а, не наблюдается. Это позволяет предположить, что окончание -и/-ы можно считать дефолтным (окончанием, выбираемым по умолчанию). Характерно, например, что в многочисленных случаях образования неверных форм мн.ч. детьми более старшего возраста (*стулы, прутьı, человеки, брюхи*), рассматриваемых С.Н.Цейтлин как нарушения нормы под влиянием системы языка [Цейтлин 1988: 31–39], используется именно это окончание. Предпочтение флексии -и/-ы встречается и в речи детей до трех лет (*глазы, колесы, местьı*). Существенно при этом, что выбор окончания определяет и акцентную парадигму — при замене -а на -ы ударение на конечный слог не переходит. Следовательно, речь идет не просто о выборе флексии, но о применении более сложного языкового механизма, включающего также и акцентное строение формы. Для нашей темы теоретически существенна дискуссия об усвоении форм мн. ч. в немецком языке [Clahsen et al. 1992; Koepcke 1998; Wegener 1999, 2000]. В немецком языке существует как минимум восемь возможностей оформления мн. ч. По мнению Г. Клазена и его коллег, дефолтное правило образования мн. ч. (по умолчанию) заключается в прибавлении флексии -s к основе. По данным этих авторов, формы на -s также появляются первыми в речи детей. Это позволило авторам статьи прийти к заключению, что дети используют в своей речи врожденные языковые правила и представления, причем дефолтное (применяемое по умолчанию) правило усваивается первым. Такая точка зрения оспаривалась в более поздних работах, посвященных конкуренции форм мн.ч. в немецком языке. При этом подвергалась сомнению исходное положение о том, что заимствованная форма на -s является дефолтом, а также и положение о том, что такое правило усваивается раньше других. Об этом, в частности, пишет Хайде Вегенер с привлечением многочисленных данных речи детей. Данные речи русских детей подтверждают тезис о привилегированном положении окончания -и/-ы для обозначения мн. ч. Так, в записях Ромы Ф.[2] (мы располагаем данными следующих возрастных срезов — 2.00, 2.01, 2.02, 2.08, 2.09) мн.ч. на -а вообще не встречается, все формы мн.ч. (всего 11 форм) образованы с помощью -и. В речи Кирилла Б. мн.ч. имен существительных

[2] Данные Ромы Ф. принадлежат Фонду данных детской речи кафедры детской речи РГПУ им. А.И.Герцена.

появляется довольно поздно. В возрасте 1.09 можно отметить только одну форму *гуси*, которая встречается вне оппозиции, так как появляется в речи детей обычно уже в готовом виде — как цитата из стихотворения. В следующем месяце встречаются уже несколько форм мн. ч. с различными окончаниями. На основании этого набора форм невозможно сказать, образованы ли они ребенком или взяты из речи взрослых «в готовом виде». Так, в контексте мн.ч. встречаются различные варианты форм: *колеса, колесу, колеси* и т. д. Они были истолкованы матерью как попытки образовать мн. ч., однако приводимые формы не всегда содержат флексию мн. ч. Аналогично, вместо правильной формы *кубики* встречаются различные варианты, такие как *кубики, кубика, кубик* и т. д. Можно сказать, что, хотя ребенок уже пытается образовать формы самостоятельно, регулярности в этих образованиях еще нет. Неправильные формы не отличаются какой-либо регулярностью, невозможно говорить о предпочтении какого-либо окончания. Этот период в развитии можно назвать «спорадическим появлением форм мн.ч.». Так, в записи 1.11 в речевой продукции Кирилла, наряду с правильными формами мн. ч. (*машины*, *таблеточки* [л'абл'ат'ичк'и], *поросята*), в контексте множественности встречаются и формы ед.ч., и такие фонетические образования, которые не могли быть услышаны в речи взрослых, например: *уткий, дядий, ботинтин*. В них сказывается индивидуальная фонетическая тенденция к закрытию конечного слога и общая неуверенность в образовании и употреблении форм.

Следующий период характеризуется тем, что формы мн. ч. получают выражение в большинстве обязательных контекстов. По звучанию они не всегда напоминают формы взрослого языка, в первую очередь из-за произносительных проблем (например, форма *карандаши* звучит как [кал'инс'и] или [канс'и], но, если в предшествующие месяцы около половины форм мн. ч. в соответствующих контекстах вообще не маркировались или получали непредсказуемые окончания, то после двух лет даже усеченные и неправильно произнесенные формы имеют легко выделяемые окончания мн.ч. Эту стадию можно назвать периодом «становления маркирования» мн.ч.

В это же время Кирилл начинает нерегулярно употреблять и некоторые формы косвенных падежей во мн. ч. Наряду с правильным род. падежом *камней* встречаются неверные формы: им. п. мн. ч. вместо дат. п. (*волки* вместо *волкам)* или дат. п. вместо родительного — *комарам* вместо *комаров*. Можно сказать, что сама множественность уже обозначается, но оттенки ее падежного маркирования пока недоступны ребенку. Регуляр-

ное появление форм косвенных падежей во мн.ч. можно отметить в возрасте 2.04 — через пять месяцев после спорадического появления первых форм мн.ч. К первым косвенным падежам следует отнести винительный и родительный, несколько позже попадаются также формы творительного и предложного падежей. Можно, следовательно, говорить о том, что и падежное маркирование, и первые формы мн. числа появляются в речи ребенка постепенно, так что становление всей парадигмы затягивается на долгие недели и даже месяцы. Для полного описания особенностей формального маркирования количественных показателей на раннем этапе языкового развития ребенка важно понять, когда развиваются грамматические оппозиции ед. и мн.ч. и каково соотношение единичных форм и оппозиций. Такое соотношение форм в речи Филиппа С. было подсчитано с помощью программ пакета CLAN. Эти подсчеты с возраста 1.04 до возраста 2.03 были проделаны С.Клампфер (Лааха). Мы посчитали недостающее количество форм от 2.03 до 2.08, общее число форм мн. ч., а также процентное отношение количества оппозиций к общему числу форм. Общие результаты подсчетов приведены в таблице 2.

Процентное соотношение, данное в четвертом столбце, так же как и абсолютное число грамматических оппозиций по числу, не возрастает с возрастом ребенка, как это можно было бы предположить a priori. Этому можно найти несколько объяснений. Во-первых, формы ед. и мн. ч. одного и того же слова не обязательно встречаются в речи в течение ограниченного времени записи (которая длилась обычно около часа). Во-вторых, как уже говорилось выше, некоторые слова тяготеют к употреблению в форме предпочтительно ед. или мн.ч., и маловероятно, чтобы такие слова встретились в оппозиции даже в речи взрослого. Наконец, употребление оппозиций зависит от ситуации речи (в нашем случае — от рода деятельности ребенка, от того, в какую игру он играет или какую книгу рассматривает). Ср. пример (2) из речи Нюши Л. (4.03):

(2) Нюша: *Эту книжку неправильно поставили.*
Э.И.: *А как ты считаешь правильно поставить?*
Нюша: *Вот так вот-та. Считаю, что вот... считаю, что если вот тут слоники, тогда тут дол... считаю, что если тут вот слоники, тогда тут должны быть слоники. (В верхней части книг оттиснуты изображения слоников. Очевидно, Нюша, расставляя книжки, ориентируется на расположение слоников)* [Речь русского ребенка 1994: 70].

Таблица 2. Число слов, формы которых включают оппозицию ед. и мн.ч.

Возраст	Кол-во оппозиций (types)	Общее кол-во форм мн.ч. (types)	Процент оппозиций к общему числу форм мн.ч. (types)	Общее кол-во сущ. (types)	Общее кол-во сущ. (tokens)
1.04	0	0	0	7	57
1.05	0	1	0	20	167
1.06	0	2	0	26	167
1.07	0	2	0	24	79
1.08	8	28	28.5	147	343
1.09	16	52	30.8	167	405
1.10	4	18	22.2	66	111
1.11	0	4	0	61	100
2.00	4	42	9.5	128	193
2.01	15	80	18.7	233	437
2.02	17	70	24.2	207	371
2.03	13	69	18.8	234	419
2.04	15	69	21.7	226	386
2.05	19	80	23.8	209	370
2.06	3	24	12.5	118	216
2.07	12	63	19	224	355
2.08	14	63	22.2	212	341

Пример (2) показывает, что наличие в книге нескольких изображений или нескольких одинаковых игрушек в поле зрения ребенка может инициировать употребление мн. ч., однако такая ситуация может и не возникнуть. Это не означает ни того, что развития не происходит, ни того, что обилие оппозиций означает бурное развитие. Причина такого распределения кроется в том, что категория числа имен существительных имеет яркую семантическую доминанту (по классификации А.В.Бондарко [1976, 2005]) и отражает внеязыковое представление о количестве объектов, а значит, частотность форм мн.ч. зависит не столько от уровня языкового развития ребенка, сколько от ситуации речи. Кроме того, употребление форм числа является лексически обусловленным. По имеющимся в нашем распоряжении данным длительных наблюдений, зафиксированных в виде расшифрованных магнитофонных записей, можно составить список слов, наиболее часто встретившихся в речи двух мальчиков в форме мн. ч. Для этого при помощи программы freq были кумулятивно выделены все формы мн.ч. из всех за-

писей Филиппа С. (1.04— 2.08) и Кирилла Б. (1.08— 2.11). Затем из полученных списков, общее число словоформ в которых составило, соответственно, 568 для Филиппа и 1231 для Кирилла, мы взяли только те формы, которые встретились больше пяти раз. В речи Филиппа среди таких форм оказались следующие: ***волосы, зубы, уши, руки***, *собачки, птички, пальчики, мышки,* ***машины, кубики,*** *котята,* ***колеса,*** *книжки, грибочки, ягодки, глаза и глазки, двери,* ***цветочки,*** *ботинки*. В речи Кирилла более 5 раз встретились формы: *буквы, цифры, деньги, денежки, фары, игрушки, коровы, лягушки,* ***машины,*** *машинки, ноги, ножки, ручки,* ***руки,*** *шишки, туфельки,* ***цветочки,*** *карандаши, крючочки, кружочки,* ***кубики,*** *мальчики, огоньки, паровозики, рельсы, усы, вагоны,* ***волосы, зубы,*** *звери, яички,* ***колеса,*** *колесики,* ***уши,*** *люди*. Мы выделили дополнительно те словоформы, которые были частотны в речи обоих мальчиков. Как видно из списков, к ним относятся названия частей тела, обычно употребляемые во мн.ч., машины и колеса, кубики, которые чаще всего имеются в большом количестве, цветочки. Остальные слова индивидуальны и зависят от ситуаций. Так, например, Филипп часто употребляет форму *пальчики,* потому что это связано с игрой, в которую он играет с мамой, где каждому пальчику приписывается роль какого-то члена семьи. Заметно, что словарь Кирилла более обширен, так как в конце обозреваемого периода он на три месяца старше Филиппа и его деятельность в это время более разнообразна. Филипп употребляет больше названий животных и растений. Возможно, это влияние книг, а возможно — отголоски летней жизни на даче. В речи Кирилла зато больше наименований разновидностей и частей машин и механизмов, а также лиц (*люди, мальчики*) и мелких считаемых объектов (*кружочки, крючочки, денежки, буквы*). В целом можно предположить, что с некоторыми вариациями эти частотные списки будут характерны для многих детей в возрасте до трех лет, особенно мальчиков. Скорее всего, в речи девочек вместо *фар* и *колес* будут чаще упоминаться *куклы* и *бантики*.

Интересно также, какие еще слова, помимо имен существительных, употребляются в форме мн.ч. в раннем возрасте. Первоначально осуществлялся поиск всех форм мн. ч. (не только у существительных, но и у глаголов, местоимений и прилагательных). Мн.ч. имен существительных появляется в речи обоих мальчиков раньше, чем формы мн. ч. других частей речи. Это естественно, так как множественность затрагивает прежде всего объекты. Мн.ч. глаголов и прилагательных имеет согласовательный характер и также говорит только о том, что опре-

деляющее существительное называет несколько объектов. Категория глагольной множественности усваивается ребенком на более поздних этапах в силу большей абстрактности названий действий по сравнению с наименованиями объектов. Трудным для маленьких детей является также и разграничение обстоятельственных детерминантов, обозначающих повторяемость, длительность или интенсивность действия.

Количество форм мн. ч. в речи Филиппа в целом начинает расти с возраста 1.08. До этого они отсутствуют или представлены незначительным процентом слов pluralia tantum типа *трусы, штаны, часы*. В возрасте 1.08 впервые отмечена форма *афы* 'собаки' от ономатопеи *аф*, что показывает продуктивность образования формы мн. ч., т. е. демонстрирует, что Филипп даже на ранних этапах усвоения языка способен образовать не существующую в нормативном языке форму самостоятельно. В раннем возрасте большинство существительных во мн. ч. составляют слова, которые в основном встречаются в форме мн. ч. в речи взрослых (*зубы, зубики, цветы, ботинки, грибочки*). Показательно, что в записи, относящейся к возрасту 1.08, в речи Филиппа встречается как форма *котята*, так и форма *котенки*. Это говорит о том, что он, возможно, использует одновременно как повторительную стратегию, так и самостоятельные образования. В таких формах проявляется тенденция к бинарности процесса усвоения, которая отмечалась исследователями различных аспектов усвоения языка детьми. Она состоит в том, что одна и та же операция отмечается в речевом развитии дважды: неосознанно — на ранних этапах и затем осознанно — в более позднем возрасте. Наиболее эксплицитно эта идея была выражена В.Дресслером при описании усвоения экстраграмматических операций [Dressler, Karpf 1995]. К экстраграмматическим операциям относятся специфические формы слов в детской речи, которые напоминают морфологические формы, но не составлены по правилам конкретного языка, а обладают общими (универсальными) признаками. Их общность с морфологическими формами заключается в том, что в них вычленяются некоторые части, фонологические последовательности, связанные со смыслом. Различие состоит в том, что эти части еще не имеют морфемного статуса. Ярким примером этих образований являются редупликации (*бобо, тютю, афаф* и т.д.). Нас не должно смущать то обстоятельство, что многие из них являются речевыми произведениями «языка нянь» — взрослые в этом случае проявляют интуитивное понимание того, что может быть легко воспринято и воспроизведено ребенком. Достаточно сказать, что в начальном словаре русского

ребенка 30% слов представляют собой редупликации [Воейкова, Чистович 1994]. К тому же, наряду с общепринятыми образованиями «языка нянь», каждый ребенок конструирует свои собственные редупликации (ср. примеры из речи наших информантов: *татась* 'карандаш', *гагак* 'гусь, прищепка, застежка на подтяжках', *титы* 'цветы'). Очевидно, что одной из причин образования этих слов является дистантная ассимиляция, то есть их происхождение не связано с интенциями ребенка. Но это происходит на ранних стадиях языкового развития. Дресслер замечает, что экстраграмматические операции появляются в речи детей дважды — в первый раз неосознанно, под влиянием фонологических особенностей детской речи на ранних этапах, а во второй раз дети употребляют их сознательно — после того, как они начинают понимать первичные законы строения и употребления морфологических форм. Анализируя данные Филиппа, мы пытались показать, что каждая из экстраграмматических операций служит моделью некоторой морфологической операции и таким образом является своего рода упражнением, шагом на пути освоения грамматики.

Бинарность грамматических процессов в детской речи отмечена Г.Р.Добровой на материале усвоения личных местоимений [Доброва 2006]. На материале экспериментов она показывает, что первичное правильное употребление местоимений *ты* и *я* на самом деле не соответствует функциям этих местоимений в речи взрослых, так как является монореферентным. Лишь на следующей стадии дети начинают употреблять личные местоимения по отношению не только к себе и к собеседнику, но и к другим людям, осознают их шифтерный характер и демонстрируют нормативное владение этими словами. Г. Р. Доброва справедливо замечает, что отмеченное многими исследователями U-образное развитие[3] некоторых грамматических процессов является по существу проявлением бинарности, хотя на ранних этапах число ошибок в образовании окончаний мн. ч. невелико и составляет всего несколько случаев из десятков правильно образованных форм.

[3] Под U-образным развитием понимается следующий феномен: иногда в речи детей первоначальное правильное применение некоторого правила затем сменяется периодом ошибок (снижение U-образного графика) и снова достигает пика правильности уже на новом уровне понимания. Примером такого развития в сфере количественности могут служить, например, с виду правильные замороженные формы мн. ч. с непродуктивным маркированием (*лягушата*), которые затем сменяются неправильными продуктивными формами (**лягушонки*) и снова начинают употребляться правильно уже с полной уверенностью [Цейтлин 1998].

Таблица 3. Количество форм именительного падежа мн.ч. и всех форм мн.ч. в речи Филиппа (абсолютные данные, types).

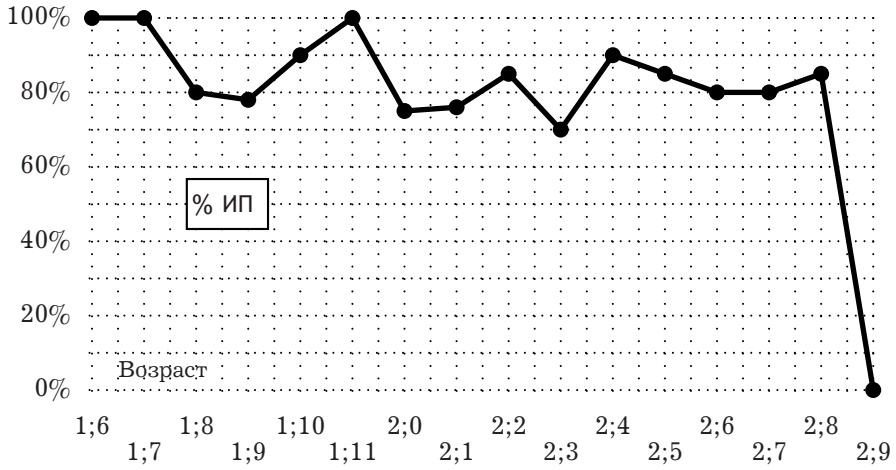
	1.06	1.07	1.08	1.09	1.10	1.11	2.00	2.01	2.02	2.03	2.04	2.05	2.06	2.07	2.08
МН	2	2	28	18	52	3	26	54	46	49	35	51	10	40	42
ИП	2	2	23	14	48	3	19	41	40	35	32	43	8	32	36

Обращает на себя внимание то обстоятельство, что в речи Филиппа формы мн.ч. им. п. преобладают. В возрасте 1.08 из 28 форм мн. ч. 23 были в именительном (или совпадающем с ним винительном) падеже. Оставшиеся 5 форм были ошибочны или редуцированы, что не позволяет их истолковать как какие-либо формы косвенных падежей. Существенно, что в речи детей, говорящих на агглютинативных языках, формы косвенных падежей в целом появляются раньше, чем формы числа, и косвенные падежи во мн.ч. также отмечаются одновременно с исходной формой (ср. наблюдения Ч. Пле о венгерском языке, А. Аксу-Коч о турецком, К. Лаало о финском). Это говорит о том, что усвоение форм падежа, во-первых, тесно связано с усвоением форм числа и, во-вторых, о том, что постижение ребенком количественно-падежных противопоставлений в целом зависит от системы его родного языка, то есть не определяется когнитивным развитием.

Как видно из графика 1, процент имен существительных мн.ч. в им. п. в речи Филиппа остается очень высоким на протяжении всего рассматриваемого периода. Несмотря на то, что более чем за год он добился значительного прогресса в разных областях речи (MLU, например, выросла с 1.2 до 2.9), количество имен существительных мн.ч. в косвенных падежах в конце рассматриваемого периода не превышает 20%. Чтобы понять, много это или мало, необходимо рассмотреть соответствующие показатели в речи матери.

В возрасте 1.08 в речи Филиппа встречаются не только существительные во мн.ч., но также прилагательные и глаголы. Можно сказать, что с этого момента начинается становление грамматического механизма согласования. Раннее усвоение согласования во мн.ч. можно объяснить несколькими обстоятельствами. Во-первых, окончание -и служит для образования мн.ч. как у существительных, так и у глаголов. Однако это еще не свидетельство того, что окончание четко осознается и его функция усвоена ребенком. Скорее всего, появление мн.ч. в глаголах и прилагательных также является продуктом повторительной стратегии Филиппа.

График 1. Процент имен существительных мн.ч. в им.п. в речи Филиппа (types).



Обращает на себя внимание и то обстоятельство, что среди форм мн.ч. наблюдается значительный процент диминутивов. Их количество в речи Филиппа колеблется от 50 до 70% и только в последние 2 месяца падает до 45%. Это отчасти подтверждает известную идею о том, что диминутивы являются фактором, упрощающим усвоение флективного маркирования [Olmsted 1994]. Действительно, если у симплексов (производящих по отношению к диминутивам основ) мн. ч. выражается присоединением различных окончаний, зачастую с непредсказуемыми чередованиями в основе (ср. *уши, глаза, зубы, руки*), то диминутивные формы всегда выглядят во мн. ч. одинаково (*глазки, зубки, ушки, ручки*), оканчиваются на один и тот же слог, рифмуются между собой и составляют легко воспроизводимую схему (модель) формообразования. Не случайно в частотные списки обоих мальчиков попало много диминутивов.

Возникает вопрос, правильно ли вообще рассматривать усвоение языка ребенком с точки зрения нормативной грамматической системы. Возможно, сама постановка вопроса об усвоении количественности в ее полном (или даже основном) объеме не является корректной. Для адекватного отражения процесса усвоения необходимо обратиться к особенностям функционирования первых форм мн.ч. и ранних количественных сочетаний.

4 Функционирование форм множественного числа имен существительных по данным анализа спонтанной речи

Выделенное А. Н. Гвоздевым первое употребление формы мн.ч. слова *банка* в речи его сына Жени является важным мо-

ментом в усвоении Женей категории количественности. Не всегда родители могут ясно обозначить тот момент, когда первая форма мн. ч. однозначно употреблена ребенком в правильном контексте. На ранних этапах речевого развития мы имеем дело с потоком речевой продукции, в котором функции и семантика отдельных элементов не всегда поддаются истолкованию. В некоторых случаях это происходит из-за того, что отсутствуют необходимые комментарии к ситуации, однако все неясные формы не могут быть отнесены к недостаточно прокомментированным случаям.

Необходимо признать, что речевая продукция детей в этот момент содержит много неясных элементов, фонетически трудно поддается расшифровке и не всегда может быть однозначно понята взрослым участником коммуникации. Если не принимать этот факт как данное, то исследователи будут иметь дело только с частью речевой продукции, которая была ясно истолкована матерью, и большой процент высказываний выпадет из анализа. Важной особенностью речи детей раннего возраста является то обстоятельство, что их желание разговаривать нередко превосходит их возможности и что исследователи пока недостаточно знакомы с тем, что происходит в сознании маленького ребенка. Поэтому анализ спонтанной речевой продукции дает нам множество примеров высказываний с неясной интенцией и допускает возможность разных интерпретаций. Для того, чтобы проследить, как употребляются формы мн. ч. на самых ранних этапах, мы выделили все высказывания с такими формами в речи двух мальчиков — Филиппа С. и Кирилла Б. на трех возрастных срезах. Срезы выбирались следующим образом: первый проанализированный месяц совпал с началом контрастного употребления форм ед. и мн. ч. (биологический возраст детей в это время был 1.08 месяцев у Филиппа и 1.11 месяцев у Кирилла). В качестве последнего этапа рассматривался конец обозреваемого периода (соответственно, 2.08 и 2.11 месяцев). Таким образом, в поле зрения попадает один год наблюдений от начала употребления оппозиций ед. и мн.ч. Для сравнения были рассмотрены также данные серединного периода (2.02 и 2.05 месяцев). Высказывания с формами мн. ч. только имен существительных выбирались при помощи программы kwal, осуществлявшей поиск на морфологической линии. Так, пример (3) был выбран потому, что в нем содержится слово «книжки» (N|knizhka&DIM:INANI:FEM-PL:ACC). Ответом программы являются все высказывания с искомыми формами, например:

(3) Р.: *Сидим и книжки читаем.*
V|sidet'&IMPF:INTRANS-PRES:1PCONJ|i N|knizhka&DIM:INANI:FEM-PL:ACC V|chitat'&IMPF:TRANS-PRES:1P
(морфологический комментарий)

В данном случае можно говорить об адекватном и соответствующем внеязыковой ситуации употреблении формы мн. ч. Однако в огромном количестве подобных примеров контекст отсутствует, так как средняя длина высказывания ребенка в рассматриваемый период лишь ненамного превышает одно слово. Средняя длина высказывания Филиппа дана в таблице (1), для Кирилла мы высчитали среднюю длину высказывания при помощи программы mlu для указанных временных срезов. Она составила 1,4 для возраста 1.11, 1,5 для возраста 2.05 и 2,1 для возраста 2.11. Итак, для двух избранных для анализа информантов характерно то, что они начинают употреблять формы мн. ч. на разных этапах своего языкового развития: у Кирилла они встречаются позже, однако попадают в более длинные отрезки речи, поэтому более велика вероятность их грамматического соединения с другими словами. У Филиппа первые противопоставления по числу появляются рано, на этапе почти исключительно однословных высказываний. Возможно, этим и объясняется некоторое различие в стратегиях усвоения грамматики у обоих мальчиков. Есть и сходные моменты.

Большинство форм мн. ч. на первом этапе и у Кирилла, и у Филиппа встречаются в однословных высказываниях, и не так легко решить, насколько правильно они употреблены. Однако само появление этих форм очень важно для дальнейшего речевого развития. Овладевая одновременно и структурными особенностями языка взрослых, и его семантикой, ребенок не может в одинаковой степени развивать и те, и другие процессы. Развитие происходит некоторыми скачками (ср. идею Н.В.Гагариной о том, что развитие грамматических оппозиций и наращивание словаря происходит не параллельно, а последовательно: в периоды бурного роста словаря замедляется рост грамматических противопоставлений и наоборот [Gagarina, Voeikova 2002]). Так, в возрасте 1.08 Филипп употребил 25 различных форм мн. ч. Все они встретились в однословных высказываниях, и невозможно сказать, были ли они употреблены правильно, интенционально или случайно. Большинство таких форм, несомненно, употреблены в качестве исходных, то есть являются скрытыми повторами или цитатами. Например, *мыши* и *котята* в данной записи не являются прямыми повторами, но из других данных Филиппа мы знаем, что мама часто повторяет с ним стихотворение «Тише, мыши, кот на крыше», поэто-

му легко объяснить и раннее появление формы *мыши*, и использование непродуктивной формы *котята*, в противоположность продуктивной **котенки*, и даже раннее появление формы предложного падежа *на крыше*. Нельзя переоценивать значение этих форм: они не имеют никаких противопоставлений в речи ребенка, так что в строгом смысле слова не являются формами. Но нельзя также и исключить их из анализа, так как в совокупности такие формы создают некоторый образец, которому ребенок впоследствии вольно или невольно следует при образовании других форм. Большинство форм относится к уже приведенному ранее списку наиболее частотных форм мн.ч.

Аналогичная картина встречается и в записях Кирилла Б. Числовые последовательности в его речи встречаются через несколько месяцев после появления первых противопоставлений ед. и мн.ч. (соответственно оппозиции в 1.11, а числовые последовательности — в 2.03). Вместе с тем, картина развития Кирилла заметно отличается, поскольку он начал употреблять количественные противопоставления позже, чем Филипп, процесс усвоения происходит у него более осознанно. На первом этапе также преобладают однословные высказывания с формами числа, но встречаются также и более длинные предложения (*колготки снимаем, да, сам на ножки, на ножки*). В речи Кирилла этого периода почти не встречается высказываний, которые бы невозможно было соотнести с ситуацией. Возможно, это связано с некоторой избирательностью материала или с тем обстоятельством, что записи содержат подробные комментарии матери-психолингвиста. На серединном срезе (2.02) встретилось уже 45 форм мн.ч., причем большинство из них употреблено в двусловных и даже более длинных высказываниях (*а это лужи; муравьи еще тут; зайчиха, а это зайцы*), так что из контекста ясно, что они употреблены адекватно и чаще всего образованы правильно. Вместе с тем, обращает на себя внимание то обстоятельство, что формы мн.ч. мало связаны лексически и грамматически с другими словами в предложении, попытки употреблять их в косвенных падежах оканчиваются неудачей. В примере (4) показаны попытки Филиппа в этом возрасте употребить винительный падеж от разных основ:

(4) Мама: *А что по телевизору тебе показывают, какие детские передачи, про кого?*
Филипп: *Про хрюшки, про зайчик.*
Мама: *А еще про кого?*
Филипп: *Про Хоху и про гиппопотам. Нет, нет, про птичек!*

Как видно из примера, не только формы вин. п. мн.ч., но даже и вин. п. ед.ч. еще не установились в речи Филиппа. Идентичные с точки зрения образования формы *про хрюшек, про птичек* получают различное оформление. Значит, падежное маркирование не обязательно зависит от прозрачности и иконичности формы: произведенная правильно форма (*про птичек*) содержит затемняющий восстановленный беглый -е- в суффиксе и нулевое окончание, которое обычно усваивается детьми не в первую очередь (о том, что дети избегают нулевых окончаний и по возможности замещают их материально выраженными флексиями, см. [Цейтлин 1988: 150]). Заметно также, что вин. п. одушевленных существительных м. р. еще не оформляется особым образом по сравнению с неодушевленными существительными. В ед.ч. правильно употреблена только форма вин. п. женского склонения на -а, что соответствует предположениям об особом статусе этого склонения. Из контекста видно также, что формы мн.ч. употреблены конвенционально и отражают реальные внеязыковые различия.

Пример (4) показывает, что категории числа и падежа не равнозначны по уровню «семантичности». Если формы ед. и мн.ч. в большинстве случаев передают ясные внеязыковые отличия, то падежные формы опираются на не до конца ясные, многозначные и неуниверсальные признаки. Поэтому множественность «в чистом виде», не осложненная наслоениями абстрактных падежных различий, формируется сравнительно рано, а падежные противопоставления еще в течение нескольких последующих месяцев маркируются во множественном числе нестабильно. Это связано с тем, что падежные отношения являются в некотором смысле предсказуемыми, форму падежа можно предсказать по контексту, в то время как форма числа (в отсутствие согласованных с нею прилагательных и глаголов) непосредственно связана с отражением в речи внеязыковых различий и не дублируется в контексте. Можно предположить, что дети не обязательно маркируют те грамматические показатели, которые дублируются. Эта проблема будет еще рассматриваться при анализе первых счетных сочетаний (числительного и существительного).

В речи Кирилла на втором срезе наблюдается более уверенное использование косвенных падежей во мн. ч. При этом заметно, что он не избегает этих форм, они встраиваются в его речь естественно и органично, ср. пример (5):

(5) Мама: *Ты чем занимаешься?*
Кирилл: *Соплями.*

Даже согласование с формами мн.ч. зависимых прилагательных не вызывает затруднений, правда, такое согласование отмечено только в форме им. п., например: *пустые, мама, тарелки*. В отношении форм косвенных падежей с прилагательными вольно или невольно применяется «техника избегания» (avoidance technique).

На третьем срезе (в возрасте 2.08) Филипп свободно образует формы мн. ч., которые включаются в длинные высказывания, ср. примеры (6):

(6) *Тут есть где прицепить к машине тракторы, вот здесь? Разнакетная* [*разноцветная*] *такая машина, колеса черная, это зеленая, такие.*
На воде нет нигде твоих следов.

Как видно из примера (6), сами формы мн.ч. строятся и употребляются правильно. Даже косвенные падежи во мн.ч. не вызывают затруднений (*Ну я сам покушаю и кошек накормлю*), хотя встречаются и ошибки (*гараж для машинках*). Отметим, что смешение род. и предл. п. наблюдается и в разговорной речи взрослых. Некоторые проблемы возникают при образовании согласованных с ними форм прилагательных, а иногда и глаголов (*птички летут*), однако и здесь налицо интенция маркирования согласования. Итак, оба мальчика прошли некоторые этапы в формировании категории количественности, и их стратегии при этом не всегда совпадали. Филипп раньше начал употреблять оппозиции форм числа в продуктивной речи, но на тех же самых этапах (которые, соответственно, относятся к более раннему биологическому возрасту, чем у Кирилла) демонстрировал менее прочные синтагматические связи между словами. Его речь не всегда может быть легко соотнесена с внеязыковой ситуацией, в ней больше необъяснимых последовательностей форм, которые играют роль в структурном развитии, но не находят себе места в иерархии семантических функций. Кирилл, усвоивший первые числовые оппозиции на несколько месяцев позже, уже на втором этапе не только абсолютно сознательно употребляет формы мн.ч., но и правильно оформляет эти и сопутствующие им формы грамматически.

Можно, следовательно, предположить, что у Филиппа сама когнитивная основа категории количественности уже сформировалась, но разнообразные грамматические показатели не были усвоены в достаточной степени. Это особенно заметно при анализе первых сочетаний с количественными показателями.

5 Сочетания с количественными показателями

Усвоение количественных выражений представляет для маленьких детей исключительную трудность из-за большого разнообразия и немотивированной сложности их формального выражения. Такие примеры, как *двах машинках*, встречаются в речи многих информантов. Сами количественные числительные в форме различных игр и считалок вначале появляются в речи детей как последовательные ряды (*Раз, два, три, четыре, пять — вышел зайчик погулять*). Они легко запоминаются вследствие ритмической организованности, но первоначально дети едва ли понимают содержание этих рядов. На начальном этапе в детской речи употребляются счетные слова типа *другой, еще, еще один*. Многие исследователи справедливо полагают, что первоначальное появление таких слов в правильном контексте знаменует собой начало усвоения навыков счета. Действительно, для того чтобы правильно употребить слова *еще* и *другой*, необходимо иметь представление о сходстве или подобии предметов, что и лежит в основе счета. Параллельно с этими навыками дети неосознанно усваивают порядок счета на примере вышеупомянутых игр и считалок, содержащих числовые ряды. Заметим, что в речи Филиппа числовые ряды появляются позже, чем первые противопоставления ед. и мн.ч. Если числовые оппозиции были отмечены уже в возрасте 1.08, то ряды числительных встретились только в возрасте 1.11, ср. (7)

(7) Филипп: *Раз, пять, два (считает, собирая игрушки).*
Мама: *Игрушечки собираешь, умница мальчик.*

Заметно, что он не понимает значения этих слов, но уже наметилась их связь с множественностью: Филипп чувствует, что так можно сказать, если игрушек много. Можно предположить, что в данном случае играет роль повторяемость, однотипность совершаемых им действий при различии самих объектов. Еще в течение нескольких месяцев трудно установить прямую связь между употребляемыми числительными и количеством объектов, ср., например *Я два четыре там в лесе была бабочка* (2.01), *Раз, два, три, третьи и пять* (2.05). Чем старше становится мальчик, тем увереннее он воспроизводит первые числа в ряду и тем реже встречаются ошибки, ср. *раз, два, три, четыре, пять, шесть, одиннадцать, двенадцать* (2.08). Параллельно все более осознается единичность объектов (*Это одна тарелка* (2.02), *Один лобик у меня* (2.04)).

Вероятно, первым числительным, смысл которого становится доступен ребенку, является числительное *два*, ср. у Филиппа

в возрасте 2.04: *Вот два лефа* [льва], *Это две колесы*. Таким образом, закрепляется, с одной стороны, вхождение числительных в числовой ряд, внутри которого первые компоненты (*раз, два, три*) запоминаются быстро, а последующие еще долго путаются и не соотносятся ни с каким денотатом. С другой стороны, слева направо, от простого к более сложному из числового ряда начинают выделяться отдельные составляющие. *Два* осваивается рано благодаря тому, что взрослые часто обсуждают с ребенком его возраст. Так, на вопрос: «Сколько тебе лет?» Филипп в возрасте 2.03 отвечает: «Это не лет, это два года», показывая тем самым, что он внимательно следит не только за содержанием, но и за формой высказывания. Бинарность, парность в целом играет важную роль в речевом развитии ребенка: дети предпочитают редуплицированные слова типа (*байбай, тютю*); такие слова составляют большинство в начальном лексиконе ребенка [Воейкова, Чистович 1994]. Нельзя забывать также и склонность детей к двусложным словам (ср. с финским — по данным Лаало). Разнообразная тяга к бинарным построениям проявляется и в том, что количественные сочетания с числительным *две, два* в речи обоих мальчиков с самого начала употребляются референтно, ср у Филиппа: *две ягодки, это желтые две, а где второе ворон? еще два, а вот и второй бантик* (2.00–2.04). Есть резкое различие между числительным *два*, которое с самого начала встроено в сочетания с существительными, и числительным *четыре,* для которого в речи Филиппа характерно нереферентное употребление. Только один раз во всем корпусе оно было употреблено правильно (*четыре лапки* — 2.04), в других же случаях встретилось только в составе числовых рядов.

Представляет теоретический интерес вопрос о том, в какое время и каким образом дети начинают усваивать сложные и нелогичные правила употребления родительного падежа в количественно-именных сочетаниях.[4]

Сочетания количественных числительных с существительными появляются в записях спонтанной речи Филиппа только после 2.00. В течение нескольких месяцев он испытывает затруднения в выборе правильной формы имени существитель-

[4] М.Б.Елисеева в рецензии на рукопись данной статьи высказывает предположение, что дети могут на первых порах употреблять род. п. мн.ч. после всех количественных числительных, таким образом расширяя сферу действия этой формы, и лишь позднее замечают, что после числительных *два, три, четыре* в русском языке встречается ед. ч. Этот вывод основан на анализе речи Лизы Е. Материал наших наблюдений показывает, что это лишь одна из возможных стратегий.

ного после количественных показателей. Неуверенность в выборе форм проявляется в следующем: 1) имя существительное в им. п. ставится перед числительным или пропускается: *весь это что машина четыре* (2.01); *это желтые две* (2.03); *две, что две, это обезьяна* (2.03) 2) имя существительное употребляется в редуцированном виде: *чиник* (?), *две чи* (2.03); *две мышо* [мышонка]. Существенно, что на этом этапе в сочетании с существительными в речи Филиппа встречаются только числительные, обозначающие малые количества. На первых порах мы не отметили ошибочных употреблений форм имен существительных (см. сноску 4). Некоторые, видимо, привычные, сочетания употребляются правильно с самого начала (*две ягодки* — 2.00). В возрасте 2.03 (три месяца спустя после появления первых количественно-именных сочетаний) Филипп демонстрирует намеренное употребление имени существительного в хорошо заученной конструкции: *это не лет, это два года*. Следующий месяц (2.04) характеризуется осознанным употребление род. п. ед. ч. после названий малых количеств, например: *две лягушки, четыре лапки, два года, два месяца, один пес*. В той же самой записи встречаются и сверхгенерализации (*два лефа* [льва], *две колесы* [два колеса]). Интересно, что выбор формы рода (два или две) осуществляется с трудом, например, в одной записи присутствуют формы *два волка* и *две волки*. То, что можно принять за род. п. мн.ч., также отмечено, ср.: *у нас там два ракет*. Однако последний случай представляет собой скорее усечение окончания, чем форму род. п., ср. сходное *три маш* [машины] (2.05), *два троллейбус* (2.08). Случаи неверного использования формы имени существительного в речи Филиппа сводятся к усечению или к употреблению начальной формы вместо род. п. Сплошной анализ всех количественно-именных сочетаний при помощи программы CHILDES (freq) не выявил однозначных случаев сверхгенерализации форм род. п. мн. ч., подобных тем, которые наблюдались М.Б.Елисеевой в речи Лизы Е. (типа *две бутылок*). Единственным подобным случаем можно считать употребление род. п. мн. ч. в следующем диалоге: *Сколько колес? Два колес* (2.05). Однако и здесь влияние контекста кажется более значительным, чем сила грамматической модели. Важно и то, что на протяжении всего рассматриваемого периода от 1.05 до 2.08 употребление числительных ограничивалось малыми количествами. Можно предположить, что Филипп и Лиза используют разные стратегии в усвоении количественно-именных сочетаний: Филипп опирается или на знакомые сочетания (*два года, две ягодки, десять штук*), или на продуктивную модель (окончание -а после обозначений ма-

лых количеств меняется на -и: *два мишки, две лошадки* — 2.06, *две хрюшки* — 2.05). Лиза, речь которой отличается необычно ранним и правильным употреблением морфологических показателей, опирается на дефолтное правило.

Описывая усвоение категории количественности маленькими детьми, исследователь не может опираться на части речи — разные числительные обладают разной степенью сложности и их усвоение может быть сильно растянуто во времени. Для большинства семантических категорий справедливо, что их компоненты, обладая одинаковым статусом в языке взрослых, имеют различные статусы в языке ребенка. Для описания некоторых областей этих категорий приходится применять лексически обусловленный (item-based) подход. Так, числительные *один, два* и *три* имеют шанс на раннее усвоение, а остальные употребляются далеко не всеми детьми в возрасте до трех лет. Ср. употребление числительного *десять* Филиппом в возрасте 2.08 в примере (8):

(8) Мама: *Сколько там было медведей?*
Филипп: *Ну десять штук было медведей!*

Истолкование примера (8) затруднено следующими обстоятельствами. В сказке речь шла о трех медведях, и Филипп раздражен вопросом мамы о том, что для него и так ясно. В этом возрасте он легко и правильно образует количественные сочетания с числительным *три* (*это два красного, а это три зеленого* — о кубиках, *вот две бабочки, а вот третья*), и его желание сказать *десять* может объясняться негативной реакцией на вопрос. В ответе Филиппа также в первый раз встречается употребление счетных слов — *десять штук* — хотя и не вполне корректное, но все же уместное. Таким образом, в конце рассматриваемого периода Филипп находится на высокой ступени овладения полем количественности. То, что он пришел к этому знанию, во-первых, сравнительно рано (если учитывать материалы Института раннего вмешательства, средние данные для мальчиков — 36,4 месяца), а во-вторых, усвоил количественные отношения весьма прочно, показывает успех его повторительной стратегии, которая не всегда расценивается исследователями как удачная.

6 Заключение

Мы рассмотрели различные аспекты усвоения количественных отношений в русском языке детьми до трех лет. Анализ

опубликованных записей, родительских дневников и отдельных высказываний показывает, что полное усвоение количественных отношений зависит от системы языка и может затянуться на многие годы. Структура поля количественности в языке взрослых базируется на лингвистических представлениях о его компонентах и не всегда подходит для анализа данных раннего периода детской речи. Во-первых, могут быть выделены слова, которые усваиваются детьми первоначально во мн. ч., и лишь затем у них развиваются формы ед. ч. Важным этапом усвоения категории числа является употребление оппозиций — форм одного и того же слова одновременно как в ед., так и во мн. ч. Этот момент явился для нас отправным этапом для изучения последующего усвоения. Дальнейший прогресс обоих информантов протекал по-разному — один из мальчиков, Филипп, следовал повторительной стратегии, употребляя множество счетных сочетаний и рядов числительных без соотнесения с внеязыковой ситуацией. Второй информант, Кирилл, более осторожно использует количественные сочетания: в его речи встречаются в основном числительные от одного до трех, отсутствуют ритмические числовые ряды, его высказывания всегда соотносятся с ситуацией. Следовательно, к овладению количественностью дети приходят разными путями, при этом высказывания эхолалического характера играют не меньшую роль, чем первые осмысленные употребления.

ГЛАВА XII

Усвоение ребенком семантики качественных прилагательных

М.А.Ященко

1 Вступительные замечания

Наше исследование посвящено анализу качественных имен прилагательных в речи детей от одного года до трех лет. Выбор указанных возрастных рамок связан с тем, что именно в данный период формируется ядро языковой системы ребенка, осваиваются части речи как основные лексико-грамматические разряды слов, ребенок овладевает правилами употребления этих единиц в речи (правила диктуются их основными сущностными характеристиками). Именно в это время закладываются основы когнитивной системы ребенка, формируются ментальные репрезентации, связанные со становлением определенных сенсорных эталонов вкуса, цвета, размера, на базе которых и группируются лексико-семантические разряды качественных прилагательных — вкусовых, цветовых, размерных, оценочных.

Свое внимание мы сосредоточили на качественных прилагательных. В языкознании принят термин «качество» как указание на некоторую вычленяемую в предмете мысленным анализом (через синтез) черту, общую для разнородных предметов и поэтому поддающуюся и подлежащую абстрактно-одностороннему именованию, притом устойчиво характеризующую данный предмет [ТФГ 1996а: 13]. Помимо таких качеств/свойств,

у предметов обнаруживаются и ситуативно отмечаемые черты, которые также отображаются в отвлечении от данного разнообразия и получают свои языковые обозначения. В функции родового имени для преходящих и/или не задевающих качественной определенности предмета черт в языкознании выступает термин «признак».

Основными чертами качественных признаков считаются, во-первых, непосредственная отнесенность к предмету («Качественные прилагательные обозначают различные признаки предметов безотносительно к другим предметам. Все остальные прилагательные характеризуют предмет по отношению к другому предмету» [Панин 1993: 53]), а во-вторых, способность проявляться у предмета в большей или меньшей степени [Шрамм 1979: 6; РГ 1980: 541]. Нам представляется интересным проследить, как ребенок начинает самостоятельно разделять предмет и его признак.

Известно, что дети начинают языковое освоение действительности с наименования ситуации как нерасчлененного единства, в котором указания на предмет, действие, признак слиты в единое целое. Ребенок постепенно выходит из «глобальности восприятия», с помощью окружающих его лиц строит свою собственную языковую систему, в том числе лексикон, представляющий собой упорядоченную, определенным образом организованную совокупность лексических единиц.

Взаимодействие когнитивного и языкового развития четко прослеживается при формировании в сознании ребенка точек отсчета, отражающих систему знаний о мире. В сознании взрослых носителей языка имеется несколько разновидностей эталонов, норм. Ребенок приходит в мир без каких-либо точек отсчета, ему предстоит стать существом инициативным, чтобы пережить процесс выработки нормы, эталона в результате множества восприятий и сопоставлений. Соотнесение с нормой может проявляться по-разному для различных групп прилагательных.

Эталоны для ребенка — это некоторые коррелаты объективного опыта и знаний о действительности, почерпнутые в результате его деятельности. А.М.Шахнарович отмечал, что с того момента, как ребенок с помощью речи начинает овладевать ситуацией, предварительно регулируя свое собственное поведение, возникает новая организация поведения и формируются принципиально новые отношения с предметной (игровой) деятельностью [Шахнарович, Юрьева 1990].

Семантика берет начало во внешней деятельности, первичное обобщение может быть связано с перцептивным образом,

на базе которого образуются первичные детские эталоны и точки отсчета, в том числе и существенные для освоения значений качественных прилагательных.

2 Размерные прилагательные

2.1 Функционирование прилагательных *большой* и *маленький* на речевой стадии развития

Анализ детского адъективного словаря показал, что размерные прилагательные *большой* и *маленький* входят в первоначальную лексико-семантическую группу и являются наиболее частотными. Эти прилагательные в речи детей появляются, как правило, уже к полутора годам. Особенности овладения детьми значениями прилагательных *большой* и *маленький,* а также значениями прилагательных типа «широкий» — «узкий», «длинный» — «короткий», «низкий» — «высокий» связано с параметричностью этих прилагательных. Параметрические прилагательные служат для квалификации предметов, имеющих различные масштабы варьирования по определяемому признаку, такому как размер, вес, ширина, толщина, высота и т. п. Ребенок должен пережить процесс выработки нормы, начиная с доречевого периода.

Реагирование на величину предметов у ребенка обычно появляется во второй половине первого года жизни. Оно выявляется в процессе манипулирования предметами в игре. Здесь возникает первоначальная, еще не осознанная реакция на тот или иной параметрический признак. Постепенное освоение ребенком действительности идет по пути расчленения целостности, выделения и осознания отдельных, обособленных предметов внешнего мира, действий, а затем их взаимосвязи. Взаимосвязь возникает как осознание и объединение компонентов внеязыковой реальности. Такими компонентами являются само действие; объект, на который это действие направлено; субъект деятельности; признак предмета. Для более уверенного продвижения по данному пути на речевой (и даже на доречевой) стадии взрослый фактически учит ребенка в процессе обычной жизнедеятельности или игры вычленять предметы из целостной ситуации.

В сознании ребенка еще до момента появления в составе его активного лексикона размерных прилагательных происходит работа по формированию эталона, точки отсчета для данного признака применительно к какому-либо типу предметов: колец от пирамиды, мишек, машинок и т. п. Это осмысление,

постижение параметрического признака происходит под руководством взрослого. После сличения предметов, обладающих разными размерными признаками, у ребенка начинают складываться точки отсчета, но они не могут сложиться вне субъективного отражения предметности. Нам представляется вероятным, что на раннем дословесном этапе развития у ребенка вырабатывается своя субъективная (эгоцентрическая) точка отсчета, связанная с использованием предмета. Подобная точка отсчета, если и является первоначально результатом взаимного сопоставления качеств разных предметов, не предполагает, однако, представлений о серединной части градационной шкалы.

В период однословных высказываний ребенок еще не употребляет размерных прилагательных, но почва для их появления готовится заранее. В данный период ребенок может обозначать размер, прибегая к невербальным средствам: жестам и мимике, которые могут сопровождаться произнесением отдельного звука или сочетанием каких-либо звуков (*а-а-а; м-м-м; ка; у-у-у*).

Адъективный словарь детей в возрасте 1.05–1.06 обычно уже содержит слова, с помощью которых ребенок старается передать параметры предмета, например, «*ба*», «*маняка*» (большая, маленькая). Различая предметы (кубики, кольца пирамид и т.п.), ребенок ориентируется на какую-то свою точку отсчета. Например, в сознании ребенка фиксируется наблюдение, что маленькое кольцо не ложится первым на пирамидный стержень или части маленькой матрешки не вмещают в себя большую матрешку и т.п.

Первые употребления ребенком слов *большой* и *маленький* связаны с его стремлением разграничивать предметы внешнего мира. Ребенок видит предметы и пытается как-то выделить их параметры. Мальчик, гуляя с матерью, показывает на большой грузовой фургон и говорит: *большая машина* [*ба ми*]. В детской речи (от 1.05 до 2-х лет) прилагательные *большой* и *маленький* соединяются с существительными, обозначающими предметы из мира, непосредственно окружающего ребенка. Часть этих сочетаний заимствуется из инпута целиком. Однако ребенок и сам сравнительно легко соединяет размерное прилагательное с теми существительными, которые почерпнул из инпута.

В основе освоения значений прилагательных лежит познание связей предметов и их признаков. В восприятии предмет и его признак представлены неразрывно. В инпуте признак, обозначенный прилагательным, практически всегда дается вместе с наименованием предмета. Задача ребенка — расчленить это единство, отделить признак от предмета, разграничить прила-

гательное и существительное. Самостоятельность ребенка особенно четко выявляется в тех случаях, когда он сам соединяет существительное с прилагательным, создавая атрибутивное или предикативное сочетание.

2.2 Функционирование других размерных прилагательных в детской речи

Функционирование в речи детей других параметрических прилагательных, обозначающих вес, толщину, высоту, не столь активно.

В адъективном словаре ребенка обнаруживаются такие прилагательные, как *длинный*, *короткий*, *тяжелый*, *высокий*, *низкий*, *толстый*, *глубокий*. Указанные прилагательные обычно используются в своих нормативных значениях. Например, девочка закатала рукава на кофточке и сказала: *Видишь, у меня рукавчики короткие* [*ись, миня люкавчики — калеткие*] (Аня С., 2.02.10). Ребенок верно определяет длину рукава, опираясь на собственную точку отсчета: кисть своей руки. *Короткий* в данном случае – не достающий до запястья; противоположный *длинному*. В иной ситуации Саша П. (2.04.16) замечает два здания и говорит: *. . . большой дом! Высокий! Вон там белый низкий дом* [*Босой дем! Висёкий! Вон тям бевый ниський дем*] (далее фонетические соответствия не приводятся). Мальчик сравнивает два здания: девятиэтажное и стоящее рядом одноэтажное. Ребенок стремится определить и словесно выразить сам параметр предмета, уточняя собственно размерный компонент значения слова.

В этот же возрастной период, т.е. после 2.04.01, ребенок начинает осваивать еще ряд параметрических прилагательных: *толстый, тяжелый, глубокий*. Например, девочка (Оля М., 2.04.01) просит у матери: *Дай веревочку. Не такую, толстую.* В данном случае у ребенка был предмет для сравнения: тонкая веревка. Значение параметрического прилагательного соответствует нормативному — «толстый»: «большой, значительный в объеме, поперечном сечении». В иной ситуации девочка берет альбом с фотографиями и замечает: *Ой, какой тяжёлый* (Аня С., 2.06.14). Девочка употребила слово «тяжелый» в значении «имеющий большую массу». В другом случае сын спрашивает у матери: *Зачем такую кружку большую тяжёлую дала?* (Саша П., 2.04.05). Ребенок употребляет сразу два прилагательных: *большой* в значении «значительный по размеру» и *тяжёлый* в значении «имеющий большую массу». Дети оттал-

киваются от своей точки отсчета: «имеющий бóльшую массу, чем я могу удержать».

Точки отсчета и для взрослых носителей языка могут быть различными. Но в любом случае они не являются ни абсолютно объективными, ни абсолютно субъективными. Абсолютная субъективная точка отсчета невозможна, т.к. в противном случае значение употребляемого говорящим прилагательного было бы непонятно собеседнику, каждый из коммуникантов ориентировался бы на собственную точку отсчета. С другой стороны, трудно представить себе механизм вырабатывания общей, единой для всех людей точки отсчета. Вероятно, она является более или менее общей для различных объединений людей — территориальных, профессиональных, социальных, половозрастных и т.д. Ребенок использует свою точку отсчета, связанную с его опытом, но она постепенно трансформируется в субъективно-объективную точку отсчета, представленную в языке взрослых.

Таким образом, анализ материала показывает, что освоение значения слов *большой, длинный* и других размерных прилагательных происходит постепенно и зависит от опыта предметно-практической деятельности ребенка.

В дословесный период в сознании ребенка идет выработка собственной точки отсчета, которая сначала не предполагает представления о средней величине. Но со временем в языковом сознании формируется субъективно-объективная норма, характерная для взрослых носителей языка. При становлении лексического значения семантическая структура слова усваивается ребенком постепенно, он как бы прибавляет к уже известным семам новые до тех пор, пока семантический объем «детского» слова не становится равным нормативному.

3 Вкусовые прилагательные

Особое место в детском лексиконе занимают вкусовые прилагательные, составляя отдельную лексико-семантическую группу. Примечателен тот факт, что вкус традиционно считается периферийной перцепцией: в психологии преобладают работы, посвященные зрению и слуху, а исследований природы вкуса значительно меньше. Г. Рузин, анализируя фундаментальную монографию Е.Голдштейна «Ощущение и восприятие», отмечает, что анализу вкуса в данной работе уделено лишь несколько страниц [Рузин 1994]. Неразработанность данной проблемы, вероятно, объясняется неясным характером самой перцепции. Нюансы химической, физической, биологической природы вку-

совых ощущений изучены хуже, чем природа зрения и слуха. При этом, несмотря на научную неопределенность, ребенок уже на ранних этапах своей жизни стремится вербально передать и передает некоторые вкусовые ощущения.

В дословесный период (8–12 мес.) ребенок реагирует на вкусовые качества предметов, используя мимику, жесты, произнося отдельные звуки. После года дети самостоятельно отличают по виду съедобное от несъедобного. Съедобные предметы берут уверенно, сосредоточенно. Взрослый носитель языка целенаправленно не обучает ребенка прилагательным, обозначающим вкус. Они, конечно, присутствуют в инпуте, мать часто включает вкусовые прилагательные в свой вопрос: «*Будешь вкусное яблоко кушать?*» (Аня С., 1.03.10), ребенок в ответ кивает головой и говорит: «*Да! Да!*». Однако мы не находим в речи взрослых детальных объяснений, связанных с «яблочным», «кофейным» или иным вкусом (при помощи, отметим, относительных по своей сути прилагательных со значением -«имеющий вкус как у яблока»), т.е. в данной области не прослеживается такой яркой обучающей линии, как, например, при освоении размерных, цветовых прилагательных.

Необходимо отметить, что для описания вкуса в нормативном языке имеется не так много собственно качественных прилагательных: *соленый, кислый, горький, сладкий, кисло-сладкий, приторный* и некоторые другие. Все многообразие вкусовых ощущений передается чаще всего не с помощью прилагательных, а так называемым «родительным качества»: *вкус яблока, груши, апельсина*. Как указывает академик В.В.Виноградов, «в широком употреблении этого родительного качества рельефно выступает тенденция заменить определение указанием отношения определяемого к тому отвлеченному представлению, с которым связывается представление о тех или иных качествах» [Виноградов 1947б: 183]. Кроме того, намного привычнее звучат фразы без атрибута, но с именем объекта: «X по вкусу напоминает яблоко, грушу, апельсин/X по вкусу похож на яблоко, грушу, апельсин/у X вкус как у яблока, груши, апельсина», чем функционально аналогичные с атрибутом: «этот вкус похож на яблочный, грушевый, апельсиновый». Возможно, относительной редкостью употребления вкусовых прилагательных подтверждается идея психологов о периферийном характере вкуса и его меньшем значении для жизнедеятельности человека по сравнению со зрением и слухом. Следствием данного факта является меньшая структурированность понятия и менее четкая его лексическая оформленность: язык не нуждается в лексикализации ряда периферийных понятий, а предпочитает

конструировать их по мере необходимости.

Взрослый носитель языка не может целенаправленно вырабатывать у ребенка понятия о вкусе, указывая тот или иной эталон, точку отсчета. Вкусовые прилагательные эталонны. Характерно, что основные эталоны вкуса определяются лексикографами через вкус эталонного объекта: *сладкий* — «подобный вкусу сахара», *кислый* — «подобный вкусу лимона».

Познание ребенком эталона вкуса затруднено: вкус может быть, с одной стороны, стойким, а с другой — мимолетным. Это определяется онтологической природой перцепции: стимулом восприятия выступает химическое воздействие на органы чувств. Восприятие существует лишь в то время, пока длится воздействие определенных веществ на определенные рецепторы. Взрослый не может часто и свободно указывать ребенку вкусовые эталоны типа «это арбуз, он сладкий, подобен вкусу сахара, а этот сок кислый, подобен вкусу лимона». Для восприятия вкуса (и запаха) требуется определенное время, пока молекулы вещества попадут на соответствующие рецепторы.

Отметим, что ребенок уже в 1.06 слово *вкусный* соотносит именно с пищей. К примеру, на реплику матери: «*Вкусная Аня!*» ребенок отвечает: «*Ням-ням*» (Аня С., 1.06.00). Таким образом девочка реагирует на необычное (переносное) употребления слова. Мать сознательно расширяет зону его референции, а ребенок как бы «поправляет» мать, отвечая голофразой «*ням-ням*», т. е. указывает, что «вкусным» является лишь то, что можно есть. Данная «поправка» вполне объяснима, психологи неоднократно отмечали, что «ребенок мыслит конкретно, воспринимая вещь с той стороны, с которой она ему более привычна, совершенно не будучи в состоянии отвлечься от нее. . . » [Выготский 1983], поэтому для маленьких детей бóльшая часть высказываний наполнена только одним (обычно — прямым) смыслом.

Первоначально ребенок использует прилагательное *вкусный,* усваивая общий компонент значения: «приятный на вкус». Дети не указывают, в чем заключается «приятность» пищи. Например, Таня П. (2.09.10) отвечает взрослому: *Я не буду есть печенье. Мама съела печенье. Вкусное печенье.* Аня С. (2.03.27) просит: *Баба, дай маленькую сладкую конфетку!* Здесь прилагательное «сладкий» окказионально синонимично прилагательному *вкусный.* Поскольку все конфеты сладкие, оно не противопоставляет один элемент из некоторого множества другим элементам (как, например, в высказывании «*Дай сладкий сухарик (а не соленый)*»), а подчеркивает общность положительного признака всего множества.

Усвоив общий компонент значения «приятный на вкус», ребенок начинает более уверенно постигать другие вкусовые прилагательные. Саше П. (2.04) промывают нос, мальчик говорит: *Вот соленая водичка*. В иной ситуации мальчик (2.08.11) говорит про огурец: *Огурец соленый*. Ребенок употребляет вкусовое прилагательное в нормативном значении «соленый» — «содержащий соль и имеющий придаваемый ею характерный вкус (о влаге)»; «приправленный солью и имеющий придаваемый ею характерный вкус (о пище)».

Дети до 3-х лет верно определяют и другие вкусовые ощущения: *горькое лекарство, кислая ягодка, молоко кислое*. Однако следует отметить, что они при этом могут употреблять одно вкусовое прилагательное вместо другого. Например, мальчик (2.00.06) рассматривает картинки и комментирует: *пиво*, *стаканы, кофе*. Беседует с матерью, отвечает ей, много или мало кофе на картинках. После некоторой паузы произносит: *горький*. Через несколько дней (2.00.12) играет с сахарницей, снимает с нее крышку и говорит: *а горький*. Мать уточняет: *Что горький?* Сын берет крышку в рот: *сахар* (вокализирует тихим голосом, с неуверенной интонацией). Ребенок, играя с предметом, связанным с эталонным объектом (сахар), употребляет вкусовое прилагательное, но оно не соответствует указанному эталону. Ребенок чувствует необходимость в обозначении вкусового признака, но путается в точках отсчета. Он понимает, что то или иное слово обозначает вкус, но различия между вкусовыми обозначениями постигает не сразу.[1]

Нет ничего удивительного в том, что ребенок путает эталоны вкуса. В течение определенного времени он находится на стадии поиска и выбора нужного слова, анализируя свои вкусовые ощущения и осуществляя их категоризацию с помощью прилагательных.

---

[1] Интересно, что эталоны вкуса различаются в разных языках. Если, например, эталоном «горького» выступают для русского языка полынь и хина, то для литовского это перец, для английского — желчь, кофейный осадок, что отражается в устойчивых сравнениях: *bitter as gall* (горький как желчь), *bitter as wormwood* (горький как полынь). Эталоны «сладкого» в русском и английском языках совпадают (ср. *сладкий как мед* и в англ. *honey sweet*). Эталоном для «кислого» в английском языке является лимон — *lemon*.

4 Оценочные прилагательные

4.1 Функционирование общеоценочных прилагательных в речи ребенка

Ребенок, начиная познавать мир, постигает свойства предметов, используя систему сложившихся в языке оценочных значений прилагательных. В настоящее время, рассматривая аксиологические значения в языке, исследователи обычно выделяют два типа: общеоценочные и частнооценочные. Первый тип реализуется прилагательными *хороший* и *плохой*, а также их синонимами с разными стилистическими оттенками (*прекрасный, великолепный, замечательный, нехороший*, реже — *дурной, поганый* и др.). Прилагательные типа *хороший/плохой* выражают оценки в «чистом виде». За их употреблением стоит знание отношений между вещами, но ими непосредственно выражается только реакция субъекта на какие-то свойства объекта [ТФГ 1996а: 21]. Вторая группа (частнооценочные прилагательные) более обширна и разнообразна. В нее входят значения, дающие оценку одного из аспектов объекта с определенной точки зрения. Н.Д.Арутюнова выделяет группы частнооценочных значений, которые существенно различаются между собой по диапазону сочетаемости, т.е. по тому, какие виды объектов они способны классифицировать. В то же время каждая группа может классифицировать разные по своей природе объекты [Арутюнова 1988: 198]. Частнооценочные значения могут быть разделены на следующие группы:

1. Сенсорно-вкусовые, или гедонистические, оценки; это наиболее индивидуализированный вид оценки (например, приятный — неприятный, вкусный — невкусный, привлекательный — непривлекательный, душистый — зловонный);

2. Психологические оценки, в которых сделан шаг в сторону рационализации, осмысления мотивов оценки:

   а) интеллектуальные оценки (интересный, увлекательный, умный — неинтересный, неувлекательный, глупый, поверхностный);

   б) эмоциональные оценки (радостный — печальный, веселый — грустный, приятный — неприятный);

3. Эстетические оценки, вытекающие из синтеза сенсорно-вкусовых и психологических оценок (красивый — некрасивый, прекрасный — безобразный, уродливый);

4. Этические оценки (моральный — аморальный, нравственный — безнравственный, добрый — злой, добродетельный — порочный и др.);

5. Утилитарные оценки (полезный — вредный, благоприятный — неблагоприятный);

6. Нормативные оценки (правильный — неправильный, корректный — некорректный, нормальный — аномальный, ненормальный; стандартный — нестандартный, бракованный; здоровый — больной);

7. Телеологические оценки (эффективный — неэффективный, удачный — неудачный).

Собственно оценка является, по замечанию Е. М. Вольф, одной из разновидностей квалификации, где присутствует субъективный аспект, т.е. субъект оценки и соотнесение с некоторой имеющейся у него системой ценностей [Вольф 1978: 40]. Для того чтобы выразить положительную или отрицательную оценку, ребенок должен опираться на определенную точку отсчета. Она должна быть основана на представлении ребенка о предмете или действии, которое может рассматриваться как положительное или отрицательное, или на представлении об «усредненном» положении вещей, принятом в данном социуме.

В языке есть большой слой лексики, ориентированный на нормативное представление о мире. Представление о норме, о стереотипных классах объектов, обладающих требуемым набором признаков, отражается в серии прилагательных, таких как *обычный, обыкновенный, нормальный, типовой* и др. Отклонение от нормы показывает ряд *необыкновенный, выдающийся, замечательный, отличный, уникальный*. Эти характеристики не нейтральны. Значения данных прилагательных на оценочной шкале занимают положение ближе к «плюсу». Имеются и оценочные слова, которые группируются вокруг понятия «среднего», указывая на нейтральную зону на данной шкале. Но значения этих прилагательных могут легко сдвигаться по оценочной шкале в сторону «минуса»: *средний, посредственный, заурядный, ординарный* и т.п. Ребенку трудно постичь представление о норме, связанные с прилагательными *обычный*, *нормальный* или *средний*. Ему нелегко понять значение данных прилагательных не только в силу того, что он не имеет представлений о каком-то промежуточном признаке, находящемся в середине между двумя точками: «хороший/плохой», но и в силу асимметричности оценочной шкалы. Оценочная шкала не выносит

положения равновесия: норма и среднее не совпадают, норма сдвинута к положительной части шкалы.

В речи взрослого, обращенной к ребенку, практически отсутствуют прилагательные со значением «нормативного качества». Такие прилагательные, как *нормальный*, *обычный* и др., обозначают отношение события или качества к событиям, повторяющимся в данном социуме, или к событиям с участием данного лица или предмета и к качествам, характеризующим предмет или событие. Точкой отсчета для таких прилагательных является типовая «нормативная» (усредненная) ситуация («как всегда», «такой, как всегда», «такой, как у всех» и др.). На подобную точку отсчета ребенок не может уверенно опереться, т.к. для ребенка двух лет воспринимаемый мир ограничен ближайшей действительностью, т.е. непосредственно окружающими его предметами и лицами.

Все ценностные суждения скрывают за собой общее утверждение, т.е. отсылку к некоторому стандарту, применимому не только к данному, но и к другим случаям. Однако этот «взрослый» стандарт и зарождающийся стандарт ребенка могут не совпадать. Употребляя оценочные прилагательные, взрослый обучает ребенка стандартам, общим принципам выбора, но «общий» принцип выбора и выбор ребенка часто не совпадают. То, что для взрослого носителя языка является «хорошим», не всегда оказывается таковым для ребенка, потому что представление о «хорошем» в сознании взрослого и в сознании ребенка создается определенным и далеко не всегда одинаковым соотношением преимуществ и недостатков. Например, слово *нож* имеет значение «инструмент для резания, состоящий из лезвия и ручки», а сочетание «*плохой нож*» означает, что нож лишен тех нужных качеств, которые делают его хорошим; это тупой нож, который не режет. Для ребенка же плохим может оказаться не тупой, а, наоборот, острый нож, поскольку такой нож опасен, ведь им можно порезаться. Именно так характеризует нож двухлетняя Аня С.

В речи ребенка общеоценочные прилагательные появляются раньше, чем частнооценочные, в значение которых входит какой-либо дополнительный компонент.

Ребенок отдает предпочтение общеоценочным прилагательным, вероятно, по двум причинам: во-первых, при частной оценке ее основание не сводимо к одному признаку, а обычно охватывает ряд свойств; во-вторых, общеоценочные прилагательные более явственно, чем частные оценки, содержат в себе прагматический аспект: силу рекомендации или одобрения, запрета или осуждения. А прагматический аспект закладывается

еще в дословесный период и на этапе голофраз: когда ребенок слышит слова типа *бяка,* он их воспринимает не только как оценку со знаком «минус», но и как запрет на дальнейшее действие.

Значения общей оценки для ребенка и для взрослого могут в значительной мере отличаться друг от друга. В нормативном значении общая оценка, как замечает Н. Д. Арутюнова, составляет своего рода баланс положительных и отрицательных факторов [Арутюнова 1998б: 195]. Чтобы вывести общую оценку, нужно разным свойствам, отношениям, фактам и обстоятельствам как бы приписать то или другое число баллов в соответствии с «прейскурантом», принятым в данной области. На одну чашу весов попадают «плюсы» (достоинства, преимущества), на другую — «минусы» (недостатки, отрицательные стороны явления). Поскольку плюсы и минусы находятся на разных чашах весов, одна из них перетягивает другую, между ними складываются отношения неравенства в пользу отрицательной или положительной оценки. Ребенку трудно произвести выбор в пользу того или иного полюса, если в его сознании вообще возникает описанное балансирование различных признаков, а не фиксируется ведущий, самый яркий признак.

При дальнейшей речевой деятельности ребенок употребляет общеоценочные прилагательные, но не производит разложение баллов на «плюсы» и «минусы». Он не взвешивает их, а, выдергивая и актуализируя тот или иной, выносит свою оценку. Например, Аню С. мать просит убрать игрушки, Аня (2.10) сразу отказывается: *Ты, мама, плохая*. В иной ситуации дед взял девочку на руки и высоко поднял ее. После этого Аня (2.01.07) жалуется матери: *Плохой дед*. Необходимо отметить, что сам оцениваемый объект может оставаться одним и тем же, а оценка может претерпевать резкие скачки от плюса к минусу или наоборот: *мама плохая — мама хорошая* (Аня С., 2.01.30).

Ребенок при вынесении той или иной оценки указывает на актуальное для него достоинство (или недостаток). Девочку на улице царапнула кошка. Вечером Аня С. (2.01.19) сказала: *Плохой кот, на улице гуляет, ⟨через⟩ варежку ⟨оцапарал⟩*.

Очень часто положительная оценка, данная ребенком, не предполагает наличия у объекта тех или иных достоинств, общий вес которых превосходит вес отрицательных, точно так же отрицательная оценка указывает не только на его изъяны, но и на то, что имеющиеся позитивные качества недостаточны для того, чтобы эти изъяны компенсировать. Указанная особенность, вероятно, объясняется яркой прагматической направленностью оценочных прилагательных в речи ребенка.

Подходя к трехлетнему возрасту, ребенок уже может осознавать преднамеренную актуализацию того или иного плюса/минуса. Например, мать делает замечание сыну по поводу того, что он плохо ест. Мальчик (2.11.06) отвечает: *Ты плохая*. Мать обижается: *Ты хороший. Ищи хорошую маму, а то у тебя я все время плохая*. Сын отвечает: *Нет. Пусть у меня будет плохая мама, хорошую мне не найти*. Ребенок не просто говорит о фактах, но и анализирует их, используя при этом оценочные прилагательные. Аня С. (2.06.05) зовет маму гулять на улицу: *Пойдем гулять. Погода хорошая потому что*.

4.2 Функционирование частнооценочных прилагательных в речи ребенка

В детской речи, помимо прилагательных *хороший* и *плохой*, представлены и другие оценочные прилагательные: *красивый, веселый, грустный* и т.п. Наиболее ярко просматриваются психологические, эстетические и этические оценки: *глупый Саша* (Саша П., 2.07.17), *веселый клоун* (Кирилл Б., 2.04.21), *красивая тапка* (Аня С., 1.10.29), *небо красивое* (Аня С., 1.11.10), *елочка красивая* (Аня С., 2.02.07), *ты злая* (Коля Т., 2.10.03), *злой дядька* (Коля Т., 2.11.25) и др.

Нетрудно заметить, что в речи ребенка преобладают положительные эстетические оценки. И это неудивительно, т.к. взрослые стремятся приобщить ребенка к пониманию эстетической оценки. Матери очень активно включают в свою речь прилагательные, определяющие эстетическую оценку, которая имеет свои особенности. При общении с ребенком взрослые носители языка часто называют игрушки, картинки, вещи красивыми. Однако далеко не все эти предметы на самом деле вызывают эстетическое чувство. В строгом смысле слова эстетическое чувство должны вызывать объекты, приближенные к эстетическому идеалу. Высокая эстетическая оценка предполагает уникальность чего-либо. Но указанные критерии справедливы в мире взрослых. Взрослые носители языка, говоря с ребенком, сознательно занижают «эстетическую планку», употребляя оценочные прилагательные, т.к. эстетические и этические оценки возвышаются над сенсорными оценками, «гуманизируя» их.

На первоначальном этапе, употребляя прилагательные с частнооценочным значением, ребенок следует за взрослым. В сознании ребенка еще нет представления о «стандарте» для данного класса предметов, он ориентируется на речь матери, осуществляя оценку платья, колготок, берета и т.п. Однако, пе-

решагнув двухлетний рубеж, дети пытаются аргументировать свои выводы. Аня С. (2.02.16) надевает новый халатик и говорит: *Видишь, красивый. С завязочками даже.* В иной ситуации Аня С. (2.01.17) надела бусы и говорит: *Папа, я красивая.* Ребенок стремится подчеркнуть свою уникальность, опираясь на некий временный эстетический идеал.

Прилагательные, выражающие интеллектуальные оценки, также присутствуют в адъективном словаре ребенка. Дети употребляют прилагательные типа *глупый, умный,* при этом они пытаются дать оценку одному из аспектов объекта, хотя и не всегда точно. К примеру, Кирилл Б. (2.07.16) сел с мамой читать книжку и заметил: *Саша оборвал ... книжку оборвал ... глупый Саша.*

В область психологической оценки входит также эмоциональная оценка, которая присуща и детской речи. Отметим, что наряду с прямым значением прилагательного (веселый дед Мороз) в речи ребенка может появиться и переносное. Например, Саша П. (2.06.05) рисует в дневнике матери и говорит: *Давай напишем солнышко грустное.*

Из перечисленных выше категорий оценок в детской речи наиболее ярко просматриваются психологические и эстетические оценки, этические менее актуальны. Этическая оценка требует ориентации на этическую норму, соблюдения нравственного кодекса, т.е. знания того или иного количества правил. При общении с ребенком взрослые сознательно занижают «эстетическую планку», на которую в какой-то период может равняться ребенок, употребляя оценочное прилагательное. Между тем при этической оценке невозможно такое безболезненное понижение «планки моральности».

Прилагательные типа *полезный — вредный, нормальный — ненормальный, удачный — неудачный* в речи детей, за которыми мы наблюдали, отсутствуют, хотя взрослые в своей речи их употребляют, к примеру, Аня С. спрашивает у матери, где ее [Анины] «учебники». На это мать отвечает: *Они* (книги Ани) *все как учебники. Все очень нужные и полезные.* Однако ребенок данных прилагательных не употребляет, т. к. эти оценки связаны с практическими интересами и повседневным опытом взрослого человека. Их основные критерии – это физическая или психическая польза, направленность на достижение определенной цели, соответствие установленному стандарту. Все эти «взрослые» критерии менее доступны ребенку и менее актуальны для него.

Подводя итог, необходимо отметить, что, хотя в данной работе мы имеем возможность представить анализ только трех лек-

сико-семантических групп прилагательных, допустимо сделать некоторые выводы об усвоении ребенком семантики качественных имен прилагательных в целом. Процесс наименования у ребенка начинается с именования ситуации как нерасчлененного целостного единства. Из глобального, размытого представления о мире у ребенка постепенно начинают вырисовываться объекты внешнего мира. При опоре на инпут, связанный с предметной деятельностью, возникает постепенное вычленение предмета, действия, признака, выражаемых ребенком сначала в аморфных формах. Однако первые диффузные слова в морфологическом плане несут в себе и те адъективные задатки, на базе которых впоследствии «вырастают» нормативные прилагательные. Существование звуковых комплексов, аморфных детских слов наглядно подтверждает вывод Д. Слобина о морфологическом составе детского языка: «. . . дело не в том, к какой части речи языка взрослых отнесено то или иное детское слово, а в том, какую роль оно играет в словаре данного ребенка» [Слобин 1976: 86].

Овладевая системой отношений реального мира, ребенок первоначально осваивает и называет признаки тех предметов, с которыми производит те или иные манипуляции. Постепенно прилагательные оформляются как качественные, образуя лексико-грамматические группы, которые отвечают сенсорным возможностям ребенка. Ядро таких прилагательных составляют группы размерных, вкусовых, цветовых, оценочных и некоторых других.

Для усвоения прилагательных ребенку требуются эталоны, точки отсчета, которые в свою очередь не могут быть сформированы без элементарного знания мира. Детские эталоны могут значительно отличаться от нормативных, в эталонах детей отражается самостоятельная творческая деятельность ребенка, имеющая особые цели и мотивы.

Свидетельством продвижения ребенка вперед в семантическом усвоении имени прилагательного является нормативное употребление этого имени, во многом связанное с умением видеть предмет как нечто многопризнаковое. Значение прилагательных в речи ребенка развивается и меняется, что выявляется в изменении референции. Первоначально отнесенность актуализированных имен (прилагательных) к объектам действительности жестко определяется инпутом, речь взрослых является для ребенка источником, на основе которого он формирует собственную языковую систему. Самостоятельность ребенка четко выявляется в тех случаях, когда он сам соединяет существительное с прилагательным, а не заимствует субстантивно-

адъективное сочетание целиком из инпута.

Называние признака ребенком в возрасте до трех лет может не совпасть с конвенциональным употреблением слова. Овладение же конвенциональным употреблением происходит тогда, когда ребенок полностью овладевает значением прилагательного. Семантика слова усваивается детьми поэтапно, поэлементно. Сначала, как правило, усваивается принадлежность слова к определенной лексико-семантической группе (например, к группе прилагательных со значением размера, вкуса и т. п.) и уже позднее — место, занимаемое словом в составе той или иной группы, т. е. на усвоение прилагательного распространяется универсальное правило освоения общего признака раньше, чем частного: родовые семантические компоненты значения осваиваются раньше, чем дифференциальные.

Семантические компоненты значения складываются ребенком в целостную структуру индивидуально, развиваясь до некоторой степени свободно. В основе усвоения значений слов лежит постоянно совершаемая ребенком работа по обобщению его опыта.

ГЛАВА XIII

Категория локативности и ее выражение в детской речи

М.А.Еливанова

1 Вступительные замечания

В рамках одного из направлений современной лингвистики — теории функциональной грамматики — л о к а т и в н о с т ь понимается как «семантическая категория, представляющая собой языковую интерпретацию мыслительной категории пространства, и вместе с тем как ФСП, которое охватывает разноуровневые средства данного языка, взаимодействующие при выражении пространственных отношений» [ТФГ 1996б: 5]. В рамках локативной категориальной ситуации рассматриваются отношения предмета и его окружения, выражаемые в конкретном высказывании.

Мы исследуем освоение ребенком способов языкового выражения взаимного расположения двух и более предметов (или предмета и его окружения), в том числе — выражение взаимного расположения предметов при различных точках отсчета.

В данной главе прослеживается взаимосвязь когнитивного и речевого развития детей, а также влияние когнитивной базы на употребление языковых средств. Пространственные отношения являются наиболее благоприятной почвой для установления такой связи, поскольку предметы и их окружение представлены наглядно, их можно потрогать, услышать звуки, сигнализирующие об их передвижении, и т.д. Одновременное обозначение их в речи позволяет выявить взаимосвязь восприятия, мышления и речи.

Под *когнитивной базой* традиционно понимается совокупность знаний, накопленных человеком в течение жизни, а также психофизиологические процессы, обеспечивающие накопление знаний: восприятие (перцепция), память, концептуализация и мышление в целом. *Когнитивное развитие* понимается как процесс накопления знаний, опыта, а также развитие мыслительных способностей.

Освоение языка, в свою очередь, не может не оказывать влияния на формирование когнитивной базы ребенка; появление языковых единиц и категорий в значительной степени направляет когнитивное развитие.

Пространственные отношения — один из типов отношений, который является базовым для других типов семантических отношений и осваивается ребенком (наряду с посессивными и количественными) раньше, чем многие другие: временны́е отношения (предполагающие смену событий), отношения обусловленности (причины, следствия, условия) и др. Поэтому мы рассматриваем также вопрос о взаимосвязи освоения семантической категории локативности и других семантических категорий.

Важным вопросом является также и вопрос влияния инпута на освоение языковой системы. При освоении детьми пространственных отношений можно проследить и то, как окружающие влияют на восприятие, освоение пространственных параметров и т.д.

При описании речевого материала часто обращается внимание на особенности обозначения пространственных отношений детьми в сравнении со взрослыми, отмечаются трудности, с которыми сталкиваются дети разных возрастов: раннего (до трех лет), младшего дошкольного возраста (3–4 года), среднего дошкольного возраста (4 года — 5 лет), старшего дошкольного возраста (5–7 лет).

2 Освоение параметров окружающего пространства

Формирование языковой категории локативности связано с процессами концептуализации пространства в сознании. Под концептуализацией понимается процесс мыслительной деятельности человека, заключающийся в создании концептов, которые представляют собой «единицы ментальных или психических ресурсов нашего сознания ⟨...⟩ „кванты“ знания ⟨...⟩ смыслы, которыми оперирует человек в процессах мышления и которые отражают содержание опыта и знания» [Кубрякова и др. 1996: 90].

Основой для создания концептов являются процессы восприятия и памяти. Таким образом, концептуализация является замыкающим звеном в традиционно выделяемой психологами цепочке, связывающей окружающий мир и человеческое сознание: ощущения (сенсорная информация, получаемая с рецепторов) → восприятие (перцепция) → представление (апперцепция) → мышление (концептуализация). Перечисленные процессы ведут к возникновению в сознании представления о предметах и событиях в их взаимном расположении и следовании, т.е. к представлению о пространстве.

Представление о пространстве, с одной стороны, обусловлено совместной работой зрительного, слухового, кожно-мышечного и, в некоторой степени, обонятельного анализаторов. Оно складывается под влиянием объективной действительности и является универсальным. С другой стороны, культурные, в том числе языковые, традиции общества и индивидуальные особенности восприятия и личный опыт в большой степени определяют пространственные представления. Культурные традиции общества могут быть также обусловлены объективными причинами, например, влиянием экологических особенностей ландшафта (горного или равнинного), в котором обитает народ [Федорова 2001].

Чувственное восприятие пространства, обусловленное работой анализаторов, глубоко изучено психологами и физиологами. Оно описано уже в трудах классиков отечественной физиологии И.М.Сеченова, А.А.Ухтомского, представлено в работах Б.Г.Ананьева и его учеников и продолжает детально изучаться современными исследователями [Глезер 1993; Сергиенко 1998а, 1998б].

По данным этих исследований, наиболее полное представление о пространстве у взрослого обеспечивает зрительная система (рецепторы сетчатки способны воспринимать любое положение или перемещение предмета относительно окружающего пространства как на далеком, так и на близком расстоянии). У взрослого человека зрительная система является ведущей в восприятии пространства. Активное осязание может давать представление только о ближайшем к человеку пространстве. Оно, однако, имеет ряд преимуществ перед зрением: пространство, скрытое из поля видимости (сзади предмета, сбоку и т.п.), может быть воспринято лишь при ощупывании. Осязание и зрение обеспечивают восприятие контура предмета, следовательно, позволяют определить точную его локализацию относительно другого предмета, также имеющего контур. Слух и обоняние — чувства, не дающие представления о контуре пред-

мета, с их помощью человек воспринимает только движение, его направление (приближение, удаление). Оценка направления движения предмета определяется чаще всего относительно тела наблюдателя. Работа вестибулярного анализатора связана с фиксированным вертикальным положением тела человека в активном состоянии и обеспечивает устойчивую систему отсчета, центром которой является тело человека.

Прежде чем ребенок начинает понимать локативные показатели и использовать их в речи, он приобретает чувственный опыт. Овладение чувственным опытом основано на развитии анализаторных систем. В разные периоды разные анализаторы играют ведущую роль в восприятии пространства. В первые месяцы жизни это активное осязание. Мышечные ощущения, получаемые от действий с предметами, помогают связать в единое целое все отдельные ощущения; мышечное чувство у грудного ребенка выполняет функцию, аналогичную функции зрения у взрослого человека (Б.Г.Ананьев, М.М.Кольцова, Е.Ф.Рыбалко, Е.А.Сергиенко, А.А.Ухтомский). Доминирование мышечных ощущений над остальными очевидно и при обозначении пространственных отношений в речи (см. ниже). Когнитивная база для использования в речи языковых средств выражения пространственных отношений формируется при нормальном развитии восприятия через все сенсорные системы. Нормальное восприятие пространства возможно лишь при нормальном развитии базовых функций (острота зрения, острота слуха, нормальное поле зрения) [Воронова 1956; Леушина, Невская 1999].

Результаты психофизиологических исследований теснейшим образом соотносятся с представлениями о параметризации пространства, представленными в лингвистических исследованиях (например, в [ТФГ 1996б]). Так, параметры, воспринимаемые через зрение и осязание, характеризуются В.Г.Гаком в рамках общих и частных пространственных отношений (см. ниже), а параметры, воспринимаемые через слух и обоняние, — в рамках только общих пространственных отношений. Следовательно, в результате неоднократного повторения ситуаций в процессе восприятия складывается (путем разложения целого на элементы, а затем синтеза осмысленных элементов) обобщенная схема-модель пространственного соположения предметов, которая является основой для выбора локативных показателей в речи.

Пространственные отношения подразделяются в теории функциональной грамматики на общие и частные. Обобщение опыта лингвистических исследований позволило выделить общие пространственные отношения по следующим признакам:

наличие движения (динамика/статика), наличие вектора движения (динамика направленная/ненаправленная), направление движения и дистантность (приближение/удаление при направленном движении локализуемого объекта и близость/дальность при его ненаправленном движении или при статике).

В рамках частных пространственных отношений рассмотрены следующие параметры объективной действительности, проходящие языковую концептуализацию: ограниченность локализуемого предмета рамками локализатора (внутри/снаружи, внутрь/наружу), наличие/отсутствие контакта, пересечение/непересечение, а также расположение локализуемого объекта относительно локализатора в рамках трехмерной сетки координат, когда взаимное положение предметов определяется как вертикальное (вверху/внизу; вверх/вниз), сагиттальное (впереди/сзади; вперед/назад) или горизонтальное (слева/справа; влево/вправо).

Некоторые из перечисленных параметров являются универсальными и концептуализируются во всех языках. Однако параметризация пространства происходит не без влияния языка. Так, для русского языка существенна бинарная оппозиция дистантности близость/дальность, а в некоторых других языках оппозиция дистантности является градуальной — с включением среднего члена, определяемого как недалекий, медиум [Крылов 1984]. Язык как бы создает своеобразную сетку, которая, накладываясь на объективную действительность, дает возможность осознать параметры действительности, закрепив за ними определенные наименования. Те пространственные параметры, которые не концептуализируются в языке, взрослым человеком, как правило, не осознаются.

Пространственные отношения определяются взаимным положением двух (и более) предметов, один из которых В. Г. Гак называет локализуемым объектом, а второй — локализатором, относительно которого определяется положение локализуемого объекта (в современных исследованиях существуют и другие термины; мы предпочитаем пользоваться терминами, используемыми в [ТФГ 1996б]).

Еще до того момента, когда ребенок начинает говорить, он осваивает логику отношений (в данном случае — пространственных), которая имплицитно представлена в языке. Так, в языке обычно обозначается локализация меньшего предмета относительно большего [Кравченко 1996; Шатуновский 2000]. В роли локализатора выступает, как правило, потенциально неподвижный объект, характеризующийся постоянным, статичным местоположением, при этом существует языковая тенденция

маркировать локализацию потенциально подвижного предмета по отношению к постоянно локализованному.

Мы предполагаем, что чувственное восприятие является первой ступенью когнитивного развития, на которой базируется следующая, заключающаяся в возможности сенсорных обобщений. Второй этап, в свою очередь, является когнитивной предпосылкой для овладения способами языкового выражения пространственных отношений. Но и язык, речевой инпут влияет на формирование сенсорных обобщений. Степень сформированности когнитивной базы проявляется в способности к языковой концептуализации пространства.

Поскольку взрослые люди и дети имеют различную когнитивную базу, а быстрое когнитивное развитие детей раннего и дошкольного возраста определяет очень частую смену одной когнитивной базы на другую, то следует ожидать, что пространственные представления у взрослых и детей дошкольного возраста будет различаться, следовательно, и языковые средства выражения пространственных отношений в речи детей могут иметь особенности функционирования, отличные от принятых в нормативном языке.

3 Пространственный дейксис

Влияние когнитивной базы на употребление языковых единиц особенно очевидно на ранних коммуникативных речевых этапах.

Чувственное освоение пространства, по данным работ психологов и физиологов (например, [Ананьев, Рыбалко 1964; Леушина, Невская 1999; Люблинская 1956, 1971]), движется по пути абстрагирования от собственного тела и проходит три этапа:

а) овладение ориентацией в схеме тела (верх — голова, низ — ноги);

б) овладение ориентацией за пределами собственного тела, при этом точка отсчета — собственное тело;

в) овладение системой отсчета «от другого предмета»; ребенок абстрагируется от собственного тела.

Ранние коммуникативные речевые этапы, как правило, совпадают со вторым названным периодом (б).

Пространственные отношения часто оцениваются отдельным человеком (не только ребенком, но и взрослым) с учетом собственной позиции. Необходимость оценки пространственных

отношений возникает, как правило, в рамках конкретной «наглядно-чувственной ситуации, на фоне которой совершается событие» [Кацнельсон 2001: 382]. Эта ситуация создает предпосылки к продуцированию ситуативно актуализированной речи. В ней отражаются три категории, объединенные в единое целое: действующее лицо (как правило, наблюдатель), время, место («я — здесь — сейчас»). Ситуация «я — здесь — сейчас» является основой для создания первоначальной, «наивной» картины мира [Апресян 1995]. Эти три категории формируют дейксис.

В рамках пространственного дейксиса (указание на место, на фоне которого совершается событие) мы предлагаем выделить собственно пространственный и относительный пространственный дейксис. В первом случае языковая оценка положения предмета происходит только относительно наблюдателя, во втором — оценивается положение одного предмета относительно другого предмета с учетом позиции наблюдателя.

Собственно пространственный дейксис. Группу собственно дейктических средств языка образуют местоименные наречия (*здесь, там, тут* и их семантические производные *сюда, туда, оттуда, отсюда*), указательные местоимения (*этот, тот*) и частицы (*вот, вон*) [Апресян 1995; Крылов, Падучева 1984]. Основанием для их употребления является отнесенность локализуемого предмета к личной сфере говорящего. Местоположение предметов, включенных в личную сферу говорящего, обозначается как *здесь*, *тут*, *вот*, *этот*; исключенных из личной сферы — *там*, *вон*, *тот*.

В раннем возрасте (до трех лет) в речи практически всех детей есть период, когда пространственное положение предмета обозначается преимущественно дейктическими средствами (см. таблицу 1[1]). Наличие «дейктического» этапа в овладении языковой категорией локативности в раннем возрасте (до 2,5–3 лет) является закономерным.

Помимо вербальных средств — дейктических наречий и местоимений-частиц — очень важным и часто употребляемым на начальных речевых этапах является невербальное средство — указательный жест (об этом свидетельствуют данные дневниковых записей и расшифровок записей спонтанной речи детей). Он обычно употребляется в сочетании с языковыми средствами: *там + указательный жест, тут + указательный жест, вот + указательный жест*.

[1] Колонка «Источник материала» представлена в таблице неслучайно: в дневниковых записях отражается, как правило, что-то новое, что научился делать ребенок, а расшифровки записей спонтанной речи дают возможность статистической обработки речевого материала.

Таблица 1. Соотношение доли дейктических и недейктических средств выражения пространственных отношений в речи детей до 3-х лет.

	дейктические средства (в %)	другие средства (в %)	источник материала
Ваня Я.	73	27	расшифровки
Витя О.	74	26	дневник
Рома Ф.	67	33	расшифровки
Дима С.	83	17	расшифровки
Оля М.	52	48	дневник
Лиза Е.	20	80	дневник

При употреблении дейктических языковых средств доступность кожно-мышечному чувству является для ребенка более значимым фактором, чем для взрослого человека. Личная сфера взрослого говорящего определяется такими факторами, как дистантность, или близость/дальность предмета, расположение которого оценивается относительно субъекта речи, и видимость, включение предмета в поле зрения наблюдателя. Личная сфера ребенка как говорящего-наблюдателя уже и определяется в большой степени близостью предмета (нахождением на расстоянии, не превышающем длины руки). Второй перцептивный фактор, определяющий границу личной сферы взрослого человека, — видимость — для ребенка в возрасте до 2,5–3 лет большого значения не имеет. Эти выводы были сделаны на основании проведенного с детьми и взрослыми эксперимента.

Мы проверяли использование дейктических пространственных наречий и частиц в 4 ситуациях, когда наблюдатель сидит за столом: 1) игрушка находится на противоположном конце стола, ничем не накрыта; 2) игрушка перед наблюдателем, ничем не накрыта; 3) игрушка перед наблюдателем, накрыта непрозрачным колпачком; 4) игрушка перед наблюдателем, накрыта прозрачным колпачком.

Различие ответов взрослых и детей наиболее очевидно в последнем случае. Практически все опрошенные дети обозначали подобное местоположение игрушки *там* + *указательный жест*. Мы должны подчеркнуть, что употребление дейктических средств сопровождается указательным жестом или реакцией дотягивания, и если ребенок дотронулся до колпачка рукой и чувствует, что преграда (а таковой являются и прозрачный, и непрозрачный колпачки) преодолима, в речи вместо *там* появляется *тут* или *здесь*. Контрольный эксперимент

со взрослыми (29 человек в возрасте 19 лет и старше; условия эксперимента те же самые, однако обговаривалось, что расположение предметов должно быть обозначено словами *там, тут* и т.п.) показал некоторые, на наш взгляд, существенные отличия в перцептивно-познавательных основаниях для употребления дейктических языковых средств взрослыми и детьми в возрасте до трех лет. Для взрослых зрительное восприятие более важно, чем доступность кожно-мышечному восприятию (13,8% опрошенных взрослых обозначали расположение помещенной под прозрачный колпачок игрушки наречием *там*, остальные (82,2%) — *тут, здесь, вот, вот тут* и т.п.), при этом, в отличие от детей, взрослые редко использовали указательный жест рукой (тем более не было реакции дотягивания). Важность зрительного восприятия для взрослых подтверждается также тем фактом, что лишь 17,2% опрошенных обозначили расположение накрытой непрозрачным колпачком и находящейся на близком расстоянии игрушки дейктическими средствами *вот, здесь*, остальные (82,2%) — *там*. Таким образом, местоположения игрушки, спрятанной под непрозрачный колпачок, и взрослыми, и детьми обозначаются чаще всего одинаково, однако перцептивные основания для такого обозначения различны: зрительная недоступность восприятия для взрослого и преграда активного осязания для ребенка.

Взрослые, в отличие от детей, в экспериментальных условиях не только оценивают расположение объектов относительно себя, но и обязательно учитывают окружение объектов. Одно и то же расстояние может быть обозначено как *там* и *здесь* в зависимости от того, будет ли предмет ближайшим к говорящему-наблюдателю или окажется расположен от него дальше, чем другие, находящиеся в поле внимания. У детей связь с непосредственным восприятием относительно собственного тела гораздо более выражена. Кроме того, взрослый в естественных (неэкспериментальных) условиях может вообще отвлечься от перцептивных особенностей, и единственным важным критерием для употребления дейктических средств становятся концептуальные основания (близкое/далекое расположение, независимо от того, находится ли предмет в поле зрения).

Личная сфера ребенка более узка, чем личная сфера взрослого, поскольку маленький ребенок осваивает конкретное физическое окружающее пространство, составляющее часть «наглядно-чувственной ситуации, на фоне которой совершается событие» [Кацнельсон 2001: 382]. Личная сфера взрослого, в соответствии с его когнитивной базой, опытом, может очерчиваться не только в конкретно воспринимаемом пространстве, но

и в мыслимом квазипространстве.

Из дейктических наречий первым, как правило, появляется в речи *там,* а затем — *здесь*, *тут*. Очевидно, такая последовательность определяется большей прагматической ценностью языкового средства, обозначающего положение предмета, который расположен далеко и получить который можно только через взрослого.

В речевой продукции разных детей закономерным является порядок появления дейктических наречий, отражающих параметры, описанные в рамках общих пространственных отношений: *там*, *тут* (статика), *туда*, *сюда* (динамика направленная достигательная). Наречия *оттуда*, *отсюда* (динамика направленная отделительная) в раннем возрасте практически не встречаются. Таков же (где? — куда? — откуда?) порядок появления в продуктивной речи и других языковых средств, в которых в нормативном языке концептуализируются одинаковые частные пространственные отношения и различные общие пространственные отношения. Например, предложно-падежные конструкции со значением статики *на + предл. п.* и достигательной динамики *на + вин. п.* активно используются детьми раннего возраста, а конструкция со значением отделительной динамики *с + род.п.* появляется, как правило, лишь в речи детей среднего дошкольного возраста. При этом локативные показатели со значением статики и достигательной динамики в младшем и среднем дошкольном возрасте осваиваются без существенного временного разрыва. Мы полагаем, что определенную роль в этом играет то, что данные предложно-падежные конструкции различаются падежной формой, но имеют один и тот же предлог (*на + предл.п.* и *на + вин.п.*, *в + предл.п.* и *в + вин.п.*, *за + тв.п.* и *за + вин.п.*). Предложно-падежные конструкции, отражающие отделительное движение, отличаются как падежной формой, так и предлогом (ср.: *на + предл. п.* и *на + вин.п.*, но *с + род.п.*; *в + предл.п.* и *в + вин.п.*, но *из + род.п.*). Важную роль в последовательности усвоения приведенных конструкций играет регулярность наблюдаемых ситуаций и частота появления локативных показателей в инпуте.

В дальнейшем собственно дейктические средства приобретают иные функции (появляется вторичный, дискурсный дейксис). Обозначение наглядных пространственных отношений (в среднем и старшем дошкольном возрасте) осуществляется предложно-падежными конструкциями и недейктическими наречиями, что, видимо, связано с когнитивным развитием ребенка.

Относительный пространственный дейксис. Основанием

для употребления относительной дейктической лексики, которая довольно точно характеризует положение локализуемого предмета (*впереди*, *сзади*, *справа*, *слева*, *перед* + *тв. п.*, *за* + *тв. п.* и т. д.), является такой фактор восприятия, как наличие/отсутствие выраженной во внешнем виде (морфологической) асимметрии или функциональной асимметрии локализатора. Нормальное положение предмета относительно центра земли, объясняемое законом всемирного тяготения, определяет представление о строгой вертикальной ориентации у всех предметов, поэтому при языковой оценке расположения локализуемого объекта вверху или внизу относительно локализатора положение наблюдателя не учитывается.

Положение локализуемого предмета относительно локализатора, имеющего морфологическую или функциональную асимметрию, может оцениваться в соответствии с дейктической или недейктической языковыми стратегиями, впервые выделенными К. Хиллом и изучаемыми в последние годы отечественными исследователями [Апресян 1995; Кравченко 1996; Крылов 1984]. Если локализатором является живой объект (человек или животное), то наблюдатель-говорящий, как правило, учитывает в речи его (человека или животного) собственную ориентацию (недейктическая языковая стратегия, позиция наблюдателя значения не имеет). Если локализатором является неживой объект, то возможны различные варианты оценки расположения предметов относительно этого объекта.

Мы предлагаем выделить стратегии трех типов (стратегия второго типа в работах отечественных исследователей не встречается, а примеры ее использования описываются в рамках то первого, то третьего типа):

1) предмету, имеющему собственную вертикальную и сагиттальную ориентацию, говорящий приписывает и собственную горизонтальную ориентацию, и, таким образом, позиция говорящего-наблюдателя не учитывается вообще (недейктическая стратегия);

2) предмет, имеющий собственную вертикальную и сагиттальную ориентацию, в горизонтальном направлении говорящий оценивает относительно положения своего тела при обычном использовании этого предмета (дейктическая стратегия «обычного пользования»);

3) наблюдатель не учитывает собственной ориентации предмета, единственный важный фактор восприятия — положе-

ние тела наблюдателя (собственно дейктическая стратегия).

Варианты обозначения пространственных отношений:

а) карандаш справа от телефона;

б) карандаш слева от телефона;

в) карандаш перед телефоном;

г) карандаш за телефоном.

Такое большое количество стратегий и нерегулярность их использования в сходных случаях взрослыми может затруднять усвоение детьми языковых единиц. Да и взрослые не всегда понимают друг друга, если говорящий и слушающий прибегают к использованию разных стратегий при кодировании и декодировании информации.

4 Освоение языковых средств выражения пространственных отношений

Способы языкового выражения пространственных отношений разнообразны. Те из них, которые образуют центр функционально-семантического поля локативности, — локативные показатели (наречия, предложно-падежные формы) и глагольные предикаты [ТФГ 1996б] — наряду с дейктическими наречиями и частицами появляются в речи детей раннего возраста.

Глагольный предикат. Глагольный предикат характеризует локализуемый объект как внутренне — указывает на способ его движения или способ его существования [Теньер 1988], так и внешне — указывает на его расположение или перемещение относительно локализатора. Он выражает прежде всего общие пространственные отношения, указывая на статичное или динамичное состояние локализуемого предмета.

Ограниченная группа бесприставочных глаголов движения образует соотносительные пары *идти — ходить, бежать — бегать* и т.д. Эти глаголы и их производные традиционно определяются в отечественной лингвистике как глаголы движения. Основанием для классификации глаголов движения часто избирается временной (фазисный) параметр: начало движения (удаление), конец движения (прибытие) и движение как длящийся процесс (трасса) [Всеволодова, Мадаени 1998; Рахилина 1996а]. Значительную роль в формировании указанных значений, а также значений, отражающих частные пространственные отношения, играют приставки.

Пространственные отношения в глагольных словосочетаниях нередко выражаются дважды: пространственным глаголом и предложно-падежной конструкцией с пространственным значением. В словосочетаниях, где главным компонентом является переходный глагол, пространственные отношения выражаются только глаголом, значение которого соответствует значению предложно-падежной конструкции или наречия: *пересекать = через + вин.п.; окружать = вокруг + род.п.; разделять = между + тв.п.*

Если при использовании предложно-падежных конструкций и наречий ребенок ошибается в маркировке общих пространственных отношений статики/динамики (см. ниже), то в глаголах, где значение статики/динамики нередко выражается корневой морфемой, таких ошибок нет. Происходит своеобразное распределение функций передачи пространственных отношений: локативные показатели отражают частные пространственные отношения, а глагольный предикат — общие пространственные отношения. Среди пространственных предикатов употребляются глаголы движения, причем преобладают приставочные глаголы направленного движения: как приближения (*прийти, приехать* и т.п.), так и удаления (*уйти, улететь* и т.п.):

Папа приехал [*Папа пилехал*] (Дима С., 1.11.27);
Ушел на работу папочка [*Усяй а ябятю папитька*] (Лиза Е., 2.00.13).

Проведенный анализ показал, что глагольные предикаты усваиваются в тех же основных значениях, что и во «взрослой» речи. Сопоставление глагольного словаря ребенка и глаголов, представленных в нормативной речи, свидетельствует о том, что в детской речи появляются и закрепляются первоначально те пространственные предикаты, которые есть в речи, обращенной к ребенку.

Особенности же употребления глаголов связаны, как правило, с конструированием новых слов или с неверной сочетаемостью, в частности, с дублированием приставки переходных глаголов предлогами:

*Ух, как я хорошо *черезпрыгнул через канаву*;
*Я машину в шкаф *впрятал*;
Путь будет пересекать через львов;
Они как напрыгнут на пень.

Локативные показатели. При выражении пространственных отношений с помощью наречий сведения о локализаторе представлены имплицитно, они подсказываются контекстом или ситуацией. В то же время наречия более конкретно, чем предложно-падежные конструкции, выражают пространственные отношения [Засорина 1977] в связи с тем, что отражают позицию наблюдателя. Учет позиции наблюдателя — один из важных критериев классификации наречий. Мы принимаем классификацию наречий, предложенную В.Г.Гаком [ТФГ 1996б].

Относительные наречия (*вверху, сзади, справа, мимо, внутрь* и т. д.) характеризуют частные пространственные отношения. При ориентации по одной из трех осей координат центром осей координат является известный из ситуации предмет-локализатор, а при динамике локализуемого объекта — место, которое занимает локализуемый объект в предыдущий момент в сравнении со следующим. Таким образом, в русском языке относительные наречия, образованные от существительных *верх, низ, зад, перед* и от прилагательных *правый, левый*, могут характеризовать траекторию движения одного предмета по одной из трех осей координат.

Оценочные наречия русского языка (*близко, далеко, недалеко, рядом* и др.) описывают пространственные отношения близости/дальности расположения одного объекта относительно другого в горизонтальной плоскости, что характерно для «равнинного сознания» [Цивьян 1990; Яковлева 1994б]. Наречиями оценивается дистанция, которая разделяет два объекта. Оценка является субъективной, поскольку размер дистанции определяется в сопоставлении с расстоянием, которое человек обычно преодолевает.

За рамками работы В. Г. Гака остались распространенные в речи детей наречия места, представляющие собой застывшие падежные формы или предложно-падежные конструкции существительных (*следом, навстречу, дома* и др.), в которых в большей или меньшей степени ощутимо значение производящего слова.

Предложно-падежные конструкции — группа языковых средств выражения пространственных отношений, которые не только отражают собственно пространственные отношения, но и называют локализатор. Использование предложно-падежных конструкций позволяет описать локативную категориальную ситуацию через известные ориентиры, часто безотносительно к позиции говорящего-наблюдателя, таким образом, что и человек, не воспринимающий наглядную ситуацию, не получающий информацию с рецепторов органов чувств, может представить

себе расположение предмета в его окружении или его передвижение относительно других предметов. Выражение пространственных отношений с помощью предложно-падежных конструкций изучено наиболее полно [Всеволодова, Владимирский 1982; Золотова 1988; Пете 1973].

Анализ данных родительских дневников и расшифровок записей спонтанной речи показал, что некоторые дети раннего возраста (Лиза Е., Варя П.) для передачи пространственных отношений предпочитают использовать недейктические языковые средства, что является показателем более высокого уровня не только речевого, но и когнитивного развития. Речь таких детей отличается разнообразием предложно-падежных конструкций и наречий с пространственным значением.

При этом предложно-падежные конструкции в фонетическом отношении часто отличаются от тех, которые мы слышим во «взрослой» речи. Вместо этих конструкций дети раннего возраста употребляют соответствующие падежные формы, при этом предлог либо отсутствует вообще, либо имеет значительные искажения или заменяется так называемым филлером (представленным обычно гласным *а*).

На газетке [*А газитъки*] (в ответ на вопрос: *На чем...?*) (Дима С., 2.01.16).
В ямку бух [*Ямку бух*] (Лиза Е., 1.10.22).

Эту закономерность отмечали многие исследователи [Гвоздев 1961; Леонтьев 1999; Слобин 1984]. В данном аспекте наблюдения этих специалистов и наши собственные наблюдения расходятся с утверждениями Н.И.Лепской о том, что первыми в речи детей, осваивающих русский язык как родной, появляются предлоги в их нормативном виде, а затем — нормативные флексии [Лепская 1988, 1997].

Первые осваиваемые падежные формы соответствуют нормативным предложно-падежным конструкциям *в + предл.п., в + вин.п., на + предл.п., на + вин.п.*

Эти формы наиболее частотны в разговорной речи взрослых и, следовательно, в инпуте. Они не являются сложными в мыслительном плане, так как описывают взаимное положение двух предметов независимо от позиции наблюдателя. Наиболее характерные детские ошибки в употреблении этих падежных форм — смешение *предл.п.* и *вин.п.*, которые выражают значения статики и динамики:

Оля забралась на стул, мама спрашивает дочку: «*Куда ты залезла?*» — «*На столе*» (Оля М., 1.09.10; *на + вин.п.* вместо *на + предл.п.*);

Оля балуется на кровати, мама заходит в спальню, чтобы успокоить дочь. Оля отсылает маму обратно в комнату: *Иди в комнате* [*Иди конати*] (1.09.08).

Неразграничение статики и динамики в значении локативных показателей в речевой продукции детей до трехлетнего возраста связано с недостаточной степенью сформированности когнитивной базы, причем не на уровне восприятия и сенсорных обобщений, а на уровне языковой концептуализации пространства. Видимо, с прагматической точки зрения важнее обозначить локализацию предмета по отношению к окружению (ср. с выражением пространственных отношений в глагольных предикатах в речи детей того же возраста). В начальный период употребления падежных форм и предложно-падежных конструкций преобладают локативные показатели, маркирующие в нормативном языке отношения статики.

Обозначаемые в речи локализатор и локализуемый объект — предметы, окружающие ребенка; локализатор может обозначать также обширное пространство, включающее в себя множество предметов:

Лиза рассказывает о том, как в лесу с месяц назад оцарапала щечку: *В лесу* [*Ису*] (Лиза Е., 1.10.06).

При употреблении падежных форм, соответствующих предложно-падежным конструкциям с предлогом *на*, локализатором часто является лицо. При исследуемом в работе языковом освоении пространства так же, как при описанном психологами чувственном освоении пространства, очевиден путь от тела человека к внешнему пространству.

Наречия (кроме дейктических) употребляются в раннем возрасте довольно редко. Процентная доля наречий относительно общего количества локативных показателей в раннем возрасте, зафиксированных в дневниковых записях, невелика (в данном случае не принимаются во внимание дейктические наречия, которые, как указано выше, являются основным средством выражения пространственных отношений до трехлетнего возраста). Так, например, в речи Лизы Е. они составляют чуть более 8% против 92% падежных форм и предложно-падежных конструкций, в речи Димы С. — 21,4% против 78,6% соответственно. Однако наречия выражают более разнообразные пространственные отношения, чем падежные формы и предложно-падежные

конструкции, например, конкретную локализацию предмета с называнием локализатора (*дома, домой*), вертикальное положение локализуемого предмета относительно локализатора (*наверху, наверх*), близость (*рядом*) и т.д.:

По дороге из детского сада Оля вспомнила, что папа дома ждет ее. До самого дома твердила: *Папа дома* [*Папа дёма*] (Оля М., 1.09.19);

Баба рядом [*Баба яда*] (Ваня Я., 2.01.28);

Села наверху [*Сия ... аиху*] (о себе, когда села на стул) (Лиза Е., 1.11.00);

Тима наверх [*Тима ... аих*] (о коте, который пошел наверх) (Лиза Е., 1.09.13).

Случаи употребления наречий *мимо, обратно, сзади* и некоторых других единичны.

В младшем и среднем дошкольном возрасте усваивается большинство локативных показателей, причем в наиболее распространенных, прототипичных своих значениях, например, предлог *за* служит для обозначения нахождения одного предмета с задней стороны другого. В связи с этим интересен следующий пример: папа предложил посадить дочь «за пианино»; ответная реакция — слезы и нежелание переместиться на указанное отцом место. После расспросов выяснилось, что Лиза решила, что папа хочет усадить ее не на стул перед пианино (ср.: *сесть за стол* и т.п.), а с противоположной, задней стороны (Лиза С., до 3-х лет).

Языковое овладение параметрами пространства происходит постепенно. Так, обозначение направлений в соответствии с трехмерной системой координат происходит в следующей последовательности: вертикальная ось, сагиттальная ось, горизонтальная ось. Последняя осваивается, как правило, только в старшем дошкольном возрасте. Каждая из осей имеет два направления; в речи показатели ориентации вверху/внизу, впереди/сзади также фиксируются с закономерной последовательностью. В качестве примера приведем порядок появления локативных показателей вертикального направления, выявленный при анализе дневников, расшифровок записей спонтанной речи детей раннего возраста и экспериментальных данных.

- Предложно-падежные конструкции с предлогом *на* (ранний возраст):

  На кроватку [*А каятку*] (берет ежика, несет его в комнату) (Лиза Е., 1.10.22);

  *Я *залезю на стол* (Рома Ф., 2.11.03).

- Наречие *наверху*, реже — *внизу* (ранний возраст):

  Там птичка наверху [*Там писика аху*] (Оля М., 1.11.28);

  Вышли из парадной, спустились; следом выходит женщина и спускается. Р.: *Бабуля вниз* [*Бабули нии*]. В.: *Бабуля спустилась вниз* (Витя О., 2.00.19).

- Предложно-падежная конструкция с предлогом *под* (младший дошкольный возраст):

  Под колпачок спрятала, смотри (Лиза К., 3.06).

- Предложно-падежная конструкция *с + род. п.* (младший/средний дошкольный возраст):

  Спрыгнул с гаража (Настя З., 4.09).

- Предложно-падежные конструкции *из-под + род.п.* и *над + тв.п.* (старший дошкольный возраст):

  А вот так, как вы показываете, называется «из-под гаража» (Таня Н., 6.05);

  Р. (показывает, как игрушка движется над крышей туда-сюда): *Над крышей — вот.* В.: *А если сядет?* Р.: *Может и сесть.* В.: *И тогда будет над крышей, над домиком?* Р.: *Нет, тогда на домике* (Саша О., 5.04).

Языковые единицы, отражающие осознание параметров пространства, претерпевают изменения в значении. Так, например, предложно-падежная конструкция *на + предл.п.* при появлении в речи детей раннего возраста обозначает верхнее положение локализуемого предмета относительно локализатора, что, видимо, связано с осознанием ребенком того, что предмет должен иметь опору на горизонтальной поверхностью (закон гравитации). В нормативном языке предложно-падежная конструкция с предлогом *на* обозначает любое контактное положение предмета: *муха на потолке* (положение локализуемого объекта снизу), *картина на стене* (положение на вертикальной оси). Такое положение предметов малыши предпочитают обозначать дейктическими средствами (*там*, *тут*). Затем значение предложно-падежной конструкции расширяется, и *на + предл.п.* может обозначать не только контактное положение двух предметов, но и дистантное, т.е. включает в себя значение предложно-падежной конструкции *над + тв.п.*: Дима К. (6.04) *Вампир летает на крыше* (водит рукой с игрушкой, не прикасаясь к крыше).

К концу старшего дошкольного возраста значение этой конструкции сужается, становится нормативным.

При освоении языковых средств, отражающих параметры сагиттальной и горизонтальной осей, дети, как и взрослые, прибегают к различным языковым стратегиям, но используют их довольно последовательно. Например, Сережа К. при использовании слов *справа, слева* опирался на недейктическую стратегию, персонифицируя неживые предметы: «*Если у гаража есть перед и зад, то должна быть своя левая и своя правая сторона, как у человека*», — комментировал он.

В старшем дошкольном возрасте речь ребенка богата предложно-падежными конструкциями и наречиями с пространственным значением. При этом заметны региональные отличия в употреблении локативных показателей, что объясняется влиянием инпута. Так, дошкольники Санкт-Петербурга для обозначения близости локализуемого объекта к локализатору использовали конструкции *около + род. п., рядом с + тв. п.*, а у дошкольников юга Тюменской области зафиксирована в речи предложно-падежная конструкция *возле + род. п.*, причем она является довольно частотной.

Несмотря на то, что каждый отдельно взятый параметр, описанный в рамках общих или частных пространственных отношений, концептуализируется в сознании дошкольника и ребенок ежедневно слышит огромное количество предложно-падежных конструкций, наречий и глаголов с пространственным значением в речи взрослых, использование некоторых языковых средств выражения семантической категории локативности вызывает у детей затруднения. Эти затруднения в старшем дошкольном возрасте могут быть вызваны различными объективными причинами: 1) сложностью передаваемых локативными показателями смысловых отношений, 2) сложностью перцептивных оснований для использования наречий и предложно-падежных конструкций, 3) особенностями языкового выражения пространственных отношений.

Сложность смысловых отношений может, например, определяться некоторыми отклонениями от интуитивно освоенных ребенком физических законов (расположение локализуемого объекта по вертикальной оси выше локализатора и без контакта с ним: предложно-падежная конструкция *над + тв. п.*). Трудна также оценка взаимного местоположения более чем двух предметов (конструкция *между + тв. п.*). Некоторую трудность представляет выбор при наличии альтернативы. Например, в объективной действительности возможна ситуация, когда в начальный момент один предмет находится внутри другого, а затем пересекает границу локализатора и удаляется от него (*из + род. п.*), а также ситуация, когда этот

предмет не заключен во внутренние пределы локализатора и отдаляется от внешних его пределов (*от + род.п.*). Каждая из внеязыковых ситуаций имеет свое нормативное языковое выражение: «*от гаража*» и «*из гаража*». В речи ребенка старшего возраста нередко смешиваются конструкции *из + род.п.* и *от + род.п.* при характеристике обеих ситуаций при условии, что локализатор — неживой объект. Если же локализатором является живой объект, такого смешения в речи старших дошкольников не происходит, однако ср.: *Когда меня забрали из бабушки* (вместо *от бабушки*) (Вероника П., 3.11).

Сложность перцептивных оснований для использования наречий и предложно-падежных конструкций очевидна при использовании локативных показателей *слева, справа, налево, слева от + род. п., справа + род.п.* и т. д., поскольку отсутствуют зрительные стимулы для различения правой/левой сторон тела. Дополнительную сложность в этом случае создает наличие различных языковых стратегий (недейктическая стратегия, дейктическая стратегия «обычного пользования», собственно дейктическая стратегия) оценки местоположения локализуемого объекта в инпуте.

Примером сложного языкового выражения пространственных отношений могут служить парные предлогисращения *из-за, из-под*. Так, вместо предлога *из-за* в старшем дошкольном возрасте встречается конструкция *из зада* и т.п., где вторая часть предлога заменяется лексическим средством:

За гаражом... из зада гаража... обошла гараж (Аня Х., 7.02).

Итак, в старшем дошкольном возрасте уровень развития когнитивной базы можно оценивать по таким параметрам, как готовность сознания к концептуализации в одном локативном показателе нескольких пространственных параметров одновременно, умение оценить взаимное положение более двух предметов и др.

5 Взаимосвязь семантической категории локативности и других семантических категорий

Категория локативности теснейшим образом связана с категориями бытийности, посессивности и количественности как в мыслительном, так и в языковом плане.

Генезис всех указанных категорий, вероятно, имеет общие корни. Осваивая пространство, ребенок постигает законы объективного существования предмета, что является свидетельством связи категорий локативности и бытийности. Сред-

ства выражения этих категорий во многом совпадают (что происходит и в нормативном языке, см. об этом главу, посвященную функционально-семантическому полю бытийности, в [ТФГ 1996б]).

Свидетельством связи категорий локативности и посессивности является то, что первоначально осваивается ближайшее к ребенку, да и к любому живому существу, физическое пространство, которое является одновременно и социальным пространством. Для детей в раннем возрасте (1,5–2 года) характерно использование указательного жеста в направлении неживого предмета в сочетании с называнием лица-обладателя, например:

Папа (о папином плаще) (Лиза Е., 1.06.14).

Подобные употребления слов *мама, папа, бабушка* для указания на принадлежность часто фиксируются в записях речи Лизы.

Очевидно, такое употребление можно объяснить следующим образом: ребенок неоднократно наблюдает совмещение в пространстве конкретного человека и предмета, создается стойкая ассоциация предмета с человеком, и даже в отсутствие человека предмет опознается как совмещаемый в пространстве именно с ним, а не с кем-либо еще.

Освоение положения одного предмета относительно другого связано в большой степени с соразмерностью этих предметов (категория количественности):

Бабочка не лезет — бабочка большая (пытается положить в стакан пластмассовую бабочку, у нее это не получается) (Оля М., 1.10).

В среднем и старшем дошкольном возрасте речевая оценка относительного расстояния между предметами происходит на основании сопоставления их размеров, причем ребенок дает соответствующее объяснение:

Р.: *От меня домик близко и куколка близко*. (Оценивает расстояние от себя до двух игрушек и между игрушками, в абсолютном измерении расстояние одинаково и составляет около 40 сантиметров.) В.: *А куколка от домика близко или далеко?* Р.: *Далеко*. В.: *А почему от тебя до домика и до куколки близко, а от куколки до домика далеко?* Р.: *Близко от меня, а до них далеко, потому что они-то маленькие, а я-то большая* (Настя Ц., 7.01).

Способность оценивать относительный масштаб также свидетельствует о связи категорий локативности и количественности.

Временны́е отношения, без сомнения, начинают осваиваться позже, чем пространственные. Анализ дневниковых записей и экспериментальных данных свидетельствует о том, что смена событий, смена пространственного окружения, даже незначительные изменения в окружающем ребенка пространстве и движение, связанное с перемещением предметов, доступным восприятию маленького ребенка, являются основой для освоения временны́х отношений: Витя О. (1.03.22) указывает на ванную, откуда вышел папа (в момент речи отец стоит перед ним): *папа* (ребенок указал на событие прошедшего момента, заметив временну́ю смену событий через смену пространственного расположения предмета).

Позже временны́е отношения толкуются детьми через смену событий.

Р.: *В садике? Это когда я была младше, я была в садике, а теперь я уже в школу пойду*. В.: *А что значит «до школы»?* Р.: *Я сейчас до школы, поэтому я дошкольница* (Настя Ц., 7.01).

Освоение категории локативности в мыслительном плане определяет освоение временных отношений и использование периферии семантического поля темпоральности в активной речи.

Чем младше ребенок, тем менее дифференцированно он может выразить разные типы отношений, например:

В.: *Эту картошку надо варить*.. (Ребенок подходит к плите и показывает на газ.) (Лиза Е., 1.05.27).

Этот жест можно трактовать различным образом: а) пространственные отношения: указание на совмещение двух предметов — картошки и газовой плиты; б) временные отношения: картошка через некоторое время будет стоять на плите; в) причинно-следственные отношения: чтобы сварить картошку, ее надо поставить на плиту. Выявить, какой из указанных вариантов имеет в виду ребенок, представляется затруднительным. Скорее всего, такой дифференциации в сознании ребенка еще не существует.

Дейктические средства (и чаще всего указательный жест) на ранних речевых этапах являются универсальным средством выражения целого комплекса мыслительных отношений.

ГЛАВА XIV

Онтогенез значений обусловленности

Ю.П.Князев

1 Состав значений обусловленности и средства их выражения

К значениям обусловленности (которые называют также логическими) относят значения причины, следствия, условия, цели и уступки. Их общей чертой является то, что «в предложениях со значением обусловленности соотнесены две ситуации, из которых одна поставлена в зависимость от другой» [Ляпон 1980: 562–563], или — в более обобщенной формулировке — вводятся «два положения дел, таких, что одно положение дел сопровождается другим или приводит к нему» [Подлесская 1995: 77].

Значения обусловленности различаются степенью смысловой сложности. Наиболее элементарными среди них считаются обычно значения причины и следствия, которые сводятся к тому, что «явление А вызывает явление В» [Беличова-Кржижкова 1985: 416]. Цель дополнительно предполагает наличие агентивного субъекта, который ставит перед собой эту цель.[1] Условие отличается от причины и цели допущением возможности альтернативного развития событий, которая либо еще продолжает существовать (в случае реального условия),

[1] См. детальное описание соотношения понятий *причина* и *цель* в [Богуславская, Левонтина 2004: 68–88].

либо имела место когда-то ранее (в случае ирреального условия). Ср. одно из предлагавшихся толкований значения ирреального условия, выражаемого в предложениях типа *Если бы вы пришли вчера, вы бы ее застали*: «Могло быть А, но/однако [для этого] должно было быть В; но В не было, поэтому не могло быть А» [Беличова-Кржижкова 1985: 423]. Наиболее сложным среди значений обусловленности считается уступительное значение, в котором на «смысл '(причинная/условная) импликация' наслаивается смысл 'противоречие'» [Храковский 2004: 13]; ср.: «в придаточном уступительном выражается причина, которая должна была бы повлечь за собой противоположное следствие» [Теньер 1988: 587].[2] Поэтому в предложении *Простудившись, он не пошел на работу* отношения между ситуациями осмысляются как причинно-следственные, а в предложении *Простудившись, он* (*все равно*) *пошел на работу* — как уступительные.

Подобного рода «импликативная» зависимость между ситуациями предполагает их обязательную хронологическую упорядоченность, а именно: обусловливающая ситуация либо предшествует обусловливаемой ею, либо одновременна последней [Разлогова 1988: 99; Санников 2001: 74]. Таким образом, отношения обусловленности опираются на темпорально-таксисные, представляя собой большее или меньшее их семантическое осложнение и модификацию; ср. следующую эксплицитную формулировку: «Причинное высказывание „P вызвало Q" может трактоваться как конъюнкция двух утверждений: 1) следование одного события за другим во времени и 2) наличие соответствующего общего закона» [Зализняк 2006: 525]. Ощущение связи между временными отношениями и отношениями обусловленности нашло отражение в известной латинской поговорке *post hoc, ergo propter hoc* 'после этого — значит, вследствие этого'. К такому же выводу приходит и Е. В. Падучева, считающая, что «обстоятельство времени *после этого* намекает на какую-то причину» [Падучева 2001: 64].

[2] Ср. также следующую формулировку связей между значениями обусловленности: «We find a semantic spectrum ranging from causal clauses, in which the causal link is asserted between subordinate and main clause, via conditional sentences in which the causal link is hypothesized and proposed as a basis on which to continue the verbal interaction, to concessive clauses, in which the causal link between protasis and apodosis is denied» [Harris 1988: 71]; о соотношении этих значений с различных точек зрения см. также [Comrie 1986: 96; Ляпон 1988: 111–113; Евтюхин 1997: 43–70; Храковский 1998: 22–29; Wierzbicka 2000: 290; Санников 2001: 68–89; Урысон 2002: 36–49].

В силу биситуативности отношений обусловленности, с одной стороны, и неравноправия связываемых этими отношениями ситуаций, с другой, — прототипическим и наиболее дифференцированным средством их выражения в русском языке являются сложноподчиненные предложения с союзами *потому что, так как, чтобы, если, хотя, так что* и др. Помимо этого — при определенном интонационном оформлении и подходящем смысловом соотношении частей — обусловленность может выражаться и другими видами сложных предложений: бессоюзными; ср.: *Чин следовал ему: он службу вдруг оставил, В деревне книги стал читать* (А. Грибоедов) — 'хотя, но'; и сложноподчиненными, ср.: *Становилось жарко, и я поспешил домой* (М.Лермонтов) — 'и поэтому'; *Попробуйте сесть в жалкую позу — **и** вам трудно будет сохранить веселость, вам вдруг захочется плакать* (Ю.Завадский) — 'если, то'. Среди последних особого упоминания заслуживают предложения с противительным союзом *но* и союзом *а* в значении несоответствия, которые семантически близки уступительным союзам (ср.: *День был дождливый, **но/а** он не взял зонт* и близкое им по значению ***Хотя** день был дождливый, он не взял зонт*), а также предложения с союзом *а то*. Его относят к разделительным, но употребляется он преимущественно для выражения либо причинно-следственных отношений (ср.: *Вытирай ноги, **а то** на улице грязно*), либо реального отрицательного условия — неблагоприятной альтернативы (*Оденься потеплее, **а то** простудишься*).[3] В первом случае ситуация, вводимая союзом *а то,* предшествует основной ситуации, а во втором — следует за ней.

Далее, значения обусловленности могут выражаться полупредикативными причастными и деепричастными оборотами; ср. примеры из [Акимова, Козинцева 2001: 272]: *В этом можно убедиться, **проделав** простой опыт* — условие; *Они часто листают старинные словари, **выискивая** там вышедшие из употребления слова* — цель. В составе простого неосложненного предложения эти значения выражаются частицами (ср. *все-таки, ведь, все же, хоть*); предложно-падежными формами непредметных существительных (ср. *из жалости, вопреки приказа-*

[3] Ср. толкование этого значения при отнесенности данной конструкции к претеритальному временному плану в [Санников 1989: 183]: «*X а то Y* = 'при нормальном ходе событий полностью осуществилось бы событие Y; этому воспрепятствовало X'». О семантическом соотношении между союзами *но*, *а* и *хотя* см. [Мальчуков 2004: 269–274; Урысон 2005: 473].

нию)[4]; наречиями, прежде всего местоименными (ср. *почему, почему-то, потому, поэтому, зачем, сгоряча, назло*). Существенно при этом, что наречиями, в том числе и в предложениях с местоименными вопросительными словами, в русском языке могут выражаться только значения причины и цели [Евтюхин 1996: 154–157].[5]

Наконец, при глаголах движения, каузации движения и «отказа от движения» в качестве обозначения цели действия может использоваться бессоюзный инфинитив, тогда как в сочетании с глаголами другой семантики необходимо употребление союза *чтобы* или его синонимов; ср. *приехал* (*остался, послал друга*) *подписать кое-какие бумаги* vs. *встретился, чтобы подписать кое-какие бумаги*. Специфической особенностью бессоюзных инфинитивных целевых конструкций является то, что — в отличие от других показателей обусловленности, использование которых синтаксически факультативно и определяется только коммуникативными потребностями говорящего, — предложения с глаголами движения без эксплицитного обозначения цели действия (или связанной с ней конечной точки движения), воспринимаются как неполные; ср. ?*Мама пойдет* vs. *Мама пойдет покупать масло* (*в магазин*).

Таким образом, отношения обусловленности характеризуются, помимо семантической неоднородности, значительным разнообразием средств выражения.

2 Исходные положения

Во всей своей совокупности значения обусловленности и средства их выражения, насколько мне известно, не исследовались в онтогенетическом аспекте. Имеющиеся же в научной литературе наблюдения можно суммировать следующим образом.

Прежде всего, согласно единодушному мнению, средства выражения обусловленности усваиваются относительно поздно:

[4] Как заметила Н.Д.Арутюнова, в тех случаях, когда с этими предлогами употребляются предметные существительные (ср. *Он пропустил лекцию из-за поезда; Он пришел, несмотря на ногу*), они фактически служат метонимическим обозначением ситуаций, в которых участвуют эти предметы, из чего следует, что указанный общий принцип не нарушается и здесь [Арутюнова 1976: 122–124].

[5] Значимость вопросительных местоимений для грамматики определяется тем, что, по мнению С.О.Карцевского, «формулы диалога типа вопрос — ответ (разрядка С.К. — *Ю.К.*)» являются источником сложноподчиненных предложений [Карцевский 2000: 76].

«различные типы отношений обладают разной мерой соотнесенности с ситуацией действительности, а потому в разное время и с разной мерой трудности осваиваются детьми: более конкретные (атрибутивные, пространственно-уточнительные) усваиваются раньше других, затем следуют временные и в последнюю очередь — связи, обладающие значением обусловленности. Среди них наиболее доступными оказываются причинные и целевые, более трудными — условные и уступительные» [Лепская 1997: 54]; эта точка зрения поддержана в работе [Казаковская 2006: 255]. В свою очередь, считается, что «и в истории языка, и в речи ребенка» уступительные конструкции формируются позже условных [Храковский 2004: 13]. Сходные выводы делались и на материале других языков: английского, итальянского, финского [Bloom *et al.* 1980: 235–261; Bowerman 1986: 285–307; Томмола 1998: 330–331].

Следует, однако, иметь в виду, что каждое из значений обусловленности семантически не вполне однородно и отдельные их разновидности также усваиваются не одновременно. Так, Ж.Пиаже, еще в 1922 году описавший усвоение категории причинности французским ребенком, пришел к выводу, что сначала причина для этого ребенка ограничивается объяснением (ср. *Почему эта монета такая тяжелая*?), затем связывается с мотивировкой действий (ср. *Почему вы уходите*?) и лишь в школьном возрасте (после 8 лет) приобретает функцию обоснования — подведения под общее правило или закон природы [Пиаже 1997: 171]. Несовпадение времени усвоения характерно и для разновидностей других типов обусловленности.

Еще один фактор, влияющий на усвоение языковой конструкции, — её относительная формально-структурная сложность. В соответствии с этим принципом, в речи ребенка «сначала появляются сложные предложения, части которых соединены без союзов, с помощью одной лишь интонации» [Цейтлин 2000: 220]. Примечательно, что аналогичные суждения высказывались и по отношению к языку в целом. В этой связи можно напомнить следующее высказывание А.М.Пешковского: «как все простое древнее сложного, так и сочинение древнее подчинения», причем «б е с с о ю з и е (разрядка А.П. — *Ю.К.*) в свою очередь, по всей вероятности, древнее и сочинения, и подчинения» [Пешковский 1956: 473]. В этом случае также нет полной ясности, не говоря уже о субъективности этого критерия. Так, например, интуитивно представляется вполне очевидным, что сложные предложения с подчинительными союзами формально сложнее, чем предложно-падежные конструкции. Тем не менее, как свидетельствуют записи детской речи, в качестве средства

выражения обусловленности сложные предложения появляются в речи детей гораздо раньше.

3 Начальный уровень

Для общей характеристики речевой среды, в которой происходит усвоение отношений обусловленности, существенно, что взрослые в разговорах с детьми употребляют конструкции, выражающие различные значения обусловленности, довольно часто, причем дети начинают их понимать явно раньше, чем приобретают способность продуцировать их самостоятельно. В таких случаях ответной реакцией ребенка являются соответствующие действия или знаки согласия (несогласия), как вербальные, так и невербальные; ср. описание следующей ситуации. Мать просит ребенка: «Позови папу кушать». Он бежит в другую комнату и кричит: «Баба! Паба!», потом подходит к нему и тянет за одежду (Боря М., 1.07.21) [От нуля до двух 1997: 69]. Другой ребенок, Аня С., понимает предложения «пойдем гулять», «пойдем в гости» уже в возрасте (1.03.22) и, услышав их, бежит к двери или берет валенки. Позднее Аня начинает сопровождать действие или жест согласия словом *да* (отмечено в возрасте 1.04.09).

Зафиксированы и очень индивидуальные словесные реакции ребенка, которые близки к инновациям; ср. В.: *Зачем ты тянешь руку в рот?* Р.: *Тяица* (Тянется) (Лиза Е., 1.10.13).

Словесное выражение согласия в подобных ситуациях может встречаться и тогда, когда оно неуместно с точки зрения нормативной речи. Так, Ваня Я. в возрасте (1.09.08) в ответ на просьбу бабушки, мотивируемую предложением с превентивным *а то*: *Ну-ка сядь как следует.* ***А то*** *не получишь еду,* — отвечает: *Да.* В данном случае слова излишни. Другой подобный пример: Р.: *На туле иписать* (Комментарий матери: хочет писать на стуле моей ручкой). В.: *Не надо писать ручкой. Будет грязно.* Р.: *Нетъ* (Максим Е., 1.09.11). Несогласие должно быть выражено иначе.

Ближе к двум годам в собственной речи ребенка отношения обусловленности начинают выражаются в бессоюзных соединениях предложений. В таких сочетаниях может выражаться значение следствия, иконически отражающее естественную временную последовательность ситуаций; ср.: *Упава Сяся, бобо аофка* (Упала Саша, болит головка) (Саша С., 1.09.15); *Анька лисаф от там. Папа люгал* (Анька рисовала вот там. Папа ругал) (Аня С., 1.11.28); мотивироваться наличное положение дел; ср.: *Икак акитъ, тико исяит* (Ни-

как не открыть. Стекло мешает) (Саша С., 1.09.15), а также выражаться и значение несоответствия, близкое противительно-уступительному; ср.: *Нози пать зотют. Ляна исё* (Ножницы спать хотят. Рано еще) (Аня С., 1.11.27).

Очень рано, также еще до достижения двухлетнего возраста, у многих детей появляются высказывания с целевым инфинитивом; ср.: *Мама* ***купать*** *мася падёт* (Мама покупать масло пойдёт) (Женя Г., 1.11.29); *Иди, мама,* ***ипить*** (Приглашает маму лепить) (Максим Е., 1.09.28); *Падём* ***гулять,*** *а гоуку* ***катася*** (На горку кататься) (Максим Е., 1.09.28). Такого рода сочетания целевого инфинитива с глаголами движения соответствуют норме.

Помимо этого, встречаются и абсолютивные употребления инфинитива, обозначающего желаемое или необходимое действие, в полипредикативных конструкциях; ср.: *Кучи тафон* (Включи магнитофон), *песенку* ***сюсать*** (Максим Е. 1.09.28); *Паяя, паяя...* ***тинить!*** (Порвала, чинить) (Лиза Е., 1.11.20). Нормативный прототип для подобных эллиптических конструкций однозначно не определяется.

4 Первые союзно-местоименные показатели обусловленности

Первые эксплицитные показатели обусловленности появляются обычно в первой половине третьего года жизни ребенка. Среди них есть и подчинительные, и сочинительные.[6]

4.1 Подчинительные показатели

В их число неизменно входит причинный союз *потому что*: *Аня, у тебя сопельки?* Р.: ***Тоутьто*** (Потому что) *плакиля я* (Комментарий матери: «Это уже не первый случай употребления причинно-следственного слова „потому что". С его помощью Аня объясняет причину происходящего события, не используя полную конструкцию сложноподчиненного предложения») (Аня С., 2.02.26). У Жени Гвоздева слово *потому что* вообще было первым подчинительным союзом. Он употребил его в незавершенном предложении *Маму ни нада,* ***пътаму штъ***... (2.02.24), которое А. Н. Гвоздев комментирует следующим образом: «Он перечислял, кого возьмет в лес, но не

[6] Как заметил А. Н. Гвоздев, основываясь на наблюдениях за развитием речи у своего сына, Жени, «первые союзы появляются группой („и", „а то", „когда", „потому что") почти одновременно» [Гвоздев 1961: 208]. Это характерно и для других детей; см. [Князев 2007: 106–107].

упомянул маму. Я и спросил: „А маму?". Он ответил указанной фразой. Так как он не кончил, я допытывался: „Почему?" Он: *Мама бай-ба́й лязыт*. Здесь таким образом первая попытка союзного сложноподчиненного предложения. Но обнять такую большую группу соображений еще очень трудно, потому и заминка» [Гвоздев 2005: 72]. Другие примеры из его речи: *Там нет Клидони,* ***пътамуста*** *ана хараит Клидона* (Там нет Гвидона, потому что он хворает Гвидон) (2.03.10); ***Пътамуштъ*** *пайду Сими Олецьку кацять* (Потому что пойду к Симе Олечку качать) (2.04.07); *Мака ни ниси. Эта* ***пътамуштъ*** *мълака суды вылить* (Молока не неси. Это потому что молоко сюда вылить) (2.04.10).

Еще несколько примеров из записей речи других детей: Р.: *Никак нам выйти на улицу*. В.: *Почему?* Р.: ***Потому что*** *там дожь* (Егор А., 2.04.20); *Не видно кисю,* ***мушто*** (потому что) *она кушаит* (Оля М., 2.04.25); *Это бабушка, это старушка,* ***потому что*** *она уже в платочке* (Комментарий матери: говорит, увидев куклу-девочку из набора для кукольного театра (Варя П., 2.00)); Р.: *Мадана. Мадинцим Мадана* (С младенцем Мадонна). В.: *Нет, без младенца*. Р.: *Биз маися ита* ***патамута*** (Без малыша это потому что). (Лиза Е., 2.04).

Примерно в это же время появляются и предложения с вопросительным словом *почему*; ср.: В.: *Дай, я шапку надену, а то у меня на улице голова отмерзнет*. Р.: ***Потиму?*** (Аня С., 2.03.08); ***Потему*** *они холёнии? — Там ететь* (Ветер). *Етель сивоня* (Комментарий матери: говорит сама с собой о туфлях, которые принесли с улицы) (Аня С., 2.04.17); ***Патиму*** *пит бат?* ***Патиму*** *пит этот бат? Не понимает мама,* ***патиму*** *этот бат пит* (Комментарий матери: Алеша лежит на нашем диване) (Лиза Е., 2.03.26).

У некоторых детей очень рано фиксируются и предложения с местоименным целевым вопросительным словом *зачем*; ср.: *И будим дадить ийо.* ***Асим*** *дадить?* (Не будем гладить белье. Зачем гладить?) (Саша С. 1.09.13); *Саша С.* (1.09.14): ***Асим*** боснув акофка? (Зачем бросил ⟨крышку⟩ в окошко?) (Саша С. 1.09.13); ***Засим*** *кафки пописаить?* (Зачем краски высыпаешь?) (Саша С. 1.09.23); *Батик гизят,* ***атим*** *паитьку гизят?* ***Атим*** *батик гизят паитьку?* (Братик грызет, зачем палочку грызет?) (Лиза Е., 2.00.18); *Папа,* ***зачем*** *ты на учке аисовал?* (Комментарий матери: про татуировку на руке) (Оля М., 2.02.04).

Можно заметить, что приведенные выше предложения со словом *зачем* — это, строго говоря, не вопросы о цели действия, а косвенный способ выражения сомнения в целесообразности

совершенных, совершаемых или предполагаемых действий. По-видимому, именно с этой целью чаще всего используют такие предложения взрослые в своем общении с детьми; ср. типичный в этом отношении «протодиалог» с Витей О., относящийся к очень раннему периоду — (1.04.10): Р.: ⟨Приносит тапок на кухню⟩. В.: ***Зачем*** *же ты его сюда принёс? Не надо его сюда! Унеси на место!* Р.: ⟨Снова уходит в коридор. Через некоторое время он возвращается. . . уже с двумя тапками⟩.

Собственно целевые употребления местоимения *зачем* относятся к существенно более позднему времени; ср. фрагмент разговора о картинке в книге Б. Заходера «Вот так мастера»: Р.: *Какой малыш?* В.: *Вот этот.* Р.: *Где?* В.: ⟨показывает⟩. Р.: *А кто ему масину будет делать?* В.: *Мастер.* Р.: *Какой мастер?* В.: *Вон малыш с инструментами.* Р.: *А где он?* В.: ⟨показывает⟩. Р.: ***Затем*** *он так пальтик показывает?* В.: *Зовет всех к себе* (Дима С., 2.07.27); *Во,* ***зачем*** *пыйисосить йипки, мам?* (Комментарий матери: говорит, показывая мне пластмассовую рыбку, которую только что вытащил из груды игрушек, которую я немного сдвинула с места насадкой пылесоса, пока пылесосила там, рядом, пол; в данном случае В. не хотел, чтоб я сделала не так, а просто был удивлён и заинтересован, почему я сделала именно так) (Витя О., 2.06.04).

Показательно, что примерно к этому же времени относятся и первые употребления соответствующего целевого союза *чтобы*; ср.: *Тё Анька пимataит? Анька пимиtаит,* ***сьтоб*** *тистинька било* (Комментарий матери: Аня взяла швабру, подметает и говорит) (Аня С., 2.06.08)[7]; В.: ⟨Берет у ребенка кружку, чтобы отнести на кухню вымыть⟩. Р.: *Куда?* В.: *К маме.* Р.: ***Штъб*** *ана вымъла* (Чтобы она вымыла) (Женя Г., 2.08.17); Р.: *Я мою палы* (Комментарий отца: старательно трет пол бумажкой и с удовольствием сообщает). В. *Зачем?* Р.: ***Штъб*** *былъ чистъ* (Чтобы было чисто) (Женя Г., 2.10.06).[8]

---

[7] Союзное слово *тё* (*что*) в данном случае использовано в качестве разговорного варианта вопросительного слова с причинно-целевым значением; в этой функции его используют и другие дети; ср.: *Пра зайчикъ раскажы.* ***Што*** *ни раскажъш?* (Женя Г., 2.08.13); ***Что*** *ты складываешь обратно?* (Комментарий матери: спрашивает про шоколадное драже, которое мама ссыпает обратно в коробочку) (Оля М., 2.02.03).

[8] Помимо цели, союз *чтобы* может выражать также предназначение; ср.: *Сапожки — одевать* ***чтобы****. Иголка — шить* ***чтобы****. Бутылка такая — пить* ***чтобы*** (Наташа Ж., 2.00.00); *Ляпатка* (кость) ***сьтобы*** *дигать* (двигать), *вотета и длюгаля* (другая) *сьтобы дигать* (Дима С., 2.07.19). Возможно также его употребление в функции изъяснительного союза, но такие примеры появляются гораздо позже; ср.: Р.: *Ты спроси у папы,* ***чтобы*** *он нас отвёз в садик!* (Комментарий матери: просит, обращаясь к ней, а она предлагает ему попросить об этом

Кроме того, в речи детей — независимо от времени усвоения слова *зачем* — широко распространено его употребление в предложениях с неагентивным субъектом, которые в норме допускают только вопрос о причине, но не о цели; ср.: ***Атим*** *газиня насик?* (Зачем грязный носик?) (Комментарий матери: спрашивает у игрушечного мышонка, употребив «зачем?» вместо «почему?») (Лиза Е., 2.00.22); Р.: *Мама, а морковку мозьно гызть?* В.: *Да.* Р.: *А катетку-сосульку мозьно?* В.: *Нет.* Р.: *А* ***затем****?* В. *Зубки сломаешь* (Дима С., 2.06.01); ***Зачем*** *стаивъит сънек?* (Зачем стаивает снег?) (Женя Г., 2.10.13).[9]

Еще одной особенностью показателей цели является отсутствие морфемного параллелизма между вопросительными и союзными коррелятами. В отличие от показателей времени или причины, различающихся субморфами *к/т* (ср.: *когда? — тогда, почему? — потому*), слово *затем*, морфологически соответствующее вопросительному слову *зачем?*, в целевом значении практически не используется, будучи вытесненным в этой функции союзом *чтобы*. Возможно, именно ошибочной морфологической аналогией (*зачем? — зато*) объясняется отмеченное у Жени Г. употребление слова *зато* в качестве показателя причинной связи; ср.: *Ты хвараиш? Ты кашлиии? У тибя, сидит кашъль в горьли,* ***зато*** *ты кашлиии?* (2.10.12).[10]

Позднее появляется союз *если* в предложениях, выражающих реальное условие. Чаще всего в этих случаях обусловленное действие представляет собой единичное действие в будущем; ср.: ***Если*** *налисовать так, то будить кузётик* (кружочек). *А* ***есль*** *лисавать так, будить тёльтацка* (черточка) (Дима С., 2.07.17); *Придёт* ***есьли*** *к нам съвинья, мы йиё прагнём* (прогоним) (Женя Г., 2.09.01); *Ты будиш кашу с маслом?* ***Если*** *будиш, я сварю* (Женя Г., 2.09.12); ***Если*** *у Люси будет день лаждения, мы взянем (возьмем) цвиты и падалим ей на падалак* (Аня С., 3.01.07); В.: *Ой, сейчас упаду!* Р.: *Бабуля,* ***если*** *ты упадёшь, я тебя подниму* (Витя О., 3.08.15).

Однако у некоторых детей довольно рано отмечается способность использовать условные предложения для формулировок общих закономерностей; ср. следующий диалог в ситуации, ко-

---

папу самого). Р.: *Отвези нас в садик!* (Витя О., 3.05.00).

[9] Смешение *зачем и почему* носит односторонний характер, поскольку потенциально контролируемые ситуации допускают оба вопроса: и о причине действия, и о его цели. В силу этого в подобных случаях можно спросить и ***Почему*** *ты так поступил?*, и ***Зачем*** *ты так поступил?* О семантических различиях между этими вопросами см. [Рахилина 1989: 51; Богуславская, Левонтина 2004: 70].

[10] Другие употребления слова *зато* в «Дневнике» А.Н.Гвоздева не отмечены.

гда мама собирается кормить ребенка селедкой и перед этим долго выбирает кости, «потому что они могут застрять в горле и всё тогда. . . »: Р.: *И можно умереть?* В.: *Ну, умереть не умрешь, но будет очень плохо.* Р.: *Я буду доедать всю селедку.* В.: *И нам с папой не оставишь?* Р.: *Оставлю!* В.: *Одни кости?* Р.: *Нет,* ***если*** *попадут кости, можно умереть!* (Дима С. 2.11.02).[11]

4.2 Сочинительные показатели

У большинства детей к числу самых ранних относится с о ю з *а т о* в значениях, связанных с обусловленностью; ср.: *Кой дей,* ***то*** *Боля падёт* (Закрой дверь, а то Боря упадет) (Боря М., 2.03.25); *Пляшёл доззик, пайдём гулять; надень сиблеты,* ***а то*** *мокро* (Прошел дождик, пойдем гулять; надень штиблеты, а то мокро) (Женя Г., 2.03.06); *Ни хади туда к ласатки паблизе,* ***а то*** *ана укусит* (Не ходи туда к лошадке поближе, а то она укусит) (Женя Г., 2.05.02); *Паками казитьку,* ***а то*** *гаядная* (Покорми козочку, а то голодная) (Лиза Е., 2.03.25); *Надо тапинькую надеть сапку,* ***а то*** *уски замазят* (Надо тепленькую надеть шапку, а то ушки замерзнут) (Лиза Е., 2.04.18); *Сейчас надень,* ***а то*** *холодно, надо надеть* (Комментарий матери: говорит сама себе) (Варя П., 1.08).

Нужно заметить, что Варя, употреблявшая этот союз еще до достижения ею двух лет, вначале допускает и семантические, и формальные отклонения от нормы; ср.: *Я хочу курточку надеть,* ***а то*** *мне жарко* (1.09) — должно быть: *а то мне холодно*; *Варенька одеваться,* ***а то бы*** *Варенька не замерзла* (1.09) — контаминация двух конструкций: *чтобы не замерзла* и *а то замерзнет.*[12]

Рано начинают отмечаться и употребления сочинительного с о ю з *а* в з н а ч е н и и н е с о о т в е т с т в и я; ср. в речи Жени Г.: *Я тибе пригатовила,* ***а*** *ты не ес* (ешь) (Комментарий отца: фраза «из репертуара обеденных разговоров») (2.06.07);

[11] Этот же ребенок очень рано употребил союз *когда* в значении, близком к условному, также явно не имея в виду только одну конкретную ситуацию: *Мама,* ***када*** *ля понемогому пу* (когда я понемногу пью — речь идет о лимонаде), *мне вкусно, а* ***када*** *помогому — голька* (Дима С., 2.06.03).

[12] Подробнее об специфических семантических особенностях детских причинных обоснований см. в [Протасова 2006: 172–176]. Там, в частности, показано, что Варя П. в возрасте (1.10) могла употреблять грамматически правильно построенные, но бессмысленные предложения типа *Я кладу песочек,* ***потому что*** *песочек*. Можно заметить, что в упоминавшейся выше классификации Ж. Пиаже это предложение соответствует стадии мотивировки; таким образом, Варя пытается перейти от стадии объяснения к следующей стадии освоения идеи причинности.

Привёртвъит, **а** *сама-тъ ни смотрит* (Комментарий отца: говорит, увидев, что девочка очень быстро листает книжку) (2.07.10); *Мамъ нас не любит,* **а** *мы харошънькии. Хотелъ любитъ,* **а** *ни любит* (3.00.14).

Почти одновременно, на протяжении двух-трех месяцев, усваиваются и другие значения союза «а»: «*а* сопоставительное»; ср.: *Мы иглать будим. Ты сыли* (шали), **а** *я буду брасацъ* (2.07.07), *Ты павизёш саласки,* **а** *я пишком пайду. Пап, да?* (2.07.08) и «*а* распространяющее»; ср.: *Ты аддыхай,* **а** *я буду тибе картъцьки показвъть* (2.05.21), а также употребление инициального *а,* выступающего в функции частицы, указывающей на смену темы; ср.: ***А*** *мы хадили в лес. Ты сарвал удъчку (удочку). Дал мне, я иё нёс дудушки рыпку лавитъ* (2.08.10).

Примечательно, что многозначность основного сочинительного союза *и* усваивается значительно медленней. Первыми фиксируются и становятся широко употребительными предложения с позитивной квалификацией связи между ситуациями (термин М. В. Ляпон), в которых присутствует семантический компонент 'согласно ожидаемому'; ср. в речи Жени Г.: *Игрусу* (грушу; комментарий отца: форма *игрусу* по аналогии с *игруску*) *съела ана — игрусу,* ***и*** *пасла дамой* (2.03.23); *Тимно как! И сталовай* (и в столовой) *тимно!* (2.04.07); ***И*** *я тоза пайду церьку* (Комментарий отца: говорит, видя уходящую Татьяну Северьяновну; он догадывается, что она идет в церковь, по ее раннему уходу и наряду, хотя она ничего не говорит) (2.04.12). Чуть позже Женя Г. начинает употреблять «подтвердительную» частицу *и*; ср.: *Ничем ни паймаиш. Вот* ***ы*** *паймал* (Комментарий отца: говорит, ловя палкой тряпку) (2.07.10); *Мам, ана в зимле расла, ана* ***и*** *грязнъя* (Комментарий отца: говорит в ответ на запрещение брать рукой картошку, потому что она грязная) (2.09.12). Предложение же с отчетливой противительно-уступительной («негативной») квалификацией связи отмечено лишь почти на два года позже; ср.: *Когда кто кашляет,* ***и*** *морозу нет,* **а** *в тёплых сапогах всё ходит* (4.06.02).

5 Последующие этапы

Для детального описания последующих стадий усвоения показателей обусловленности данных недостаточно. Записи речи детей после трех лет носят отрывочный характер. Однако относительная хронология их появления в речи, по-видимому, может быть установлена, хотя бы и частично.

Ближе к середине четвертого года Женя Г. начинает употреблять конструкции, включающие в свой состав союз *если*, частицу *бы* и глагол в форме прошедшего времени (т.е. аналитическую форму сослагательного наклонения) или инфинитива для выражения ирреального условия: ***Есьли бъ*** *зъгърадить вот тут, то никто бъ ни прашол* (Комментарий отца: кладет длинную палку, так что она загораживает проход в комнату) (3.04.02); *Ана эдък рьвёццъ. А* ***есьли б*** *ыё ни качать нагой, ана* ***бъ ни рвалась*** (Комментарий отца: об отвязавшейся веревке, которая была прицеплена к ящику на дворе) (3.04.11); ***Есьли бъ*** *я кискъ была, нъ читыри нагах хадилъ* (3.05.01).

Нужно заметить, что сами формы сослагательного наклонения усваиваются значительно раньше, но первоначально они используются для выражения не условного, а желательного действия, отнесенного к 1-му или 2-му лицу: *Я* ***бъ насил бъ*** (Комментарий отца: говорит о чулках; и далее: «Усвоил условную частицу „бы" и употребляет ее довольно часто. При этом иногда она встречается почти при каждом слове» [Гвоздев 2005: 139]) (2.10.10); *Ты* ***б*** *йиё* ***нъмачил ба!*** (Комментарий отца: говорит о тряпке) (3.01.11).[13]

Эти конструкции с *если бы*, кажущиеся столь простыми, могут вызывать затруднения у детей. Так, Витя О. в течение долгого времени использовал вместо них конструкцию с инициальным *бы* без союза *если,* иногда в комбинации с нормативными; ср.: *Папа, почему ты обзываешься?!* ***Бы*** *я тебя* ***обозвал****?! Нельзя обзываться!* (Комментарий матери: проговорил, когда пришёл мириться с папой) (4.05.29); *Я люблю свой любимый суп.* ***Бы*** *ты* ***приготовила*** *мне мой любимый суп, тогда бы я его съел!* (4.06.21); ***Бы*** *я на своём корабле* (каябле) ***плыл****, я им помог!* (Комментарий матери: рассказывает содержание мультфильма «Остров капитанов») (5.00.18).

Примерно в три-три с половиной года появляются и предложно-падежные конструкции со значением обусловленности; ср.: В.: *Чего это собаки разодрались? Из-за чего?* Р.: ***Из-за костатьки*** (косточки) (Лиза Е.,

[13] Еще раньше, примерно в возрасте двух с половиной лет, формы сослагательного наклонения появляются в связанном виде в сочетаниях с целевым союзом *чтобы*; см. примеры в 4.2. В работе [Kiebczak-Mandera, Smoczyńska, Protassova 1997: 113] отмечается, что в записях речи Вари П., относящихся ко второму году ее жизни, первый (и единственный) случай использования этой глагольной формы встретился в возрасте (1.11), однако пример не приводится.

3.02.08);[14] *Эт я* ***па глупъсьти*** (Комментарий отца: в ответ на вопрос «Ты что шалишь?») (Женя Г., 3.04.01).

Эти конструкции вызывают у детей некоторые трудности при усвоении, причем как формального, так и семантического характера. Например, Витя О. в возрасте трех с половиной лет говорил вместо ***из-за*** *тебя* — ***из*** *тебя*, а Женя Г. мог сконтаминировать *из-за того, что* и *за то, что*; ср.: *Ана миня* ***зъ таво штъ*** *пръгнала,* ***штъ*** *я съел кожу* (Комментарий отца: говорит, придя из кухни, где мать чистила яблоки) (3.03.16). С другой стороны, Лиза Е. почти в пять лет могла сказать *по красоте* вместо требующегося по смыслу *за красоту*; ср.: *Я знаешь почему тебя люблю?* ***По красоте*** (4.08.05).

Что же касается уступительного значения, то сначала для его выражения используются частицы *всё-таки* и *хоть*, усваиваемые в конце четвертого — начале пятого года; ср.: *Я лил суда воду, ана ни нъсластилъсь* ***фсётки*** (Комментарий отца: сказал, налив воду в блюдце, где был компот) (Женя Г., 3.07.18); Р.: *Инагда ёлкъ и зилёнъйъ апсыпаиццъ*. В.: *А как же?* Р.: *Жолты апсыпаиццъ. У нас пративнъйъ ёлкъ, пътамуштъ и зилёнъя апсыпаиццъ. У на́с ёлкъ пративнъйъ?* В.: *Нет*. Р.: *А фсётки ана́ зилёнъйъ апсыпа́иццъ* (Женя Г., 3.08.19);[15] *Што ни расьтёш!* ***Хъть*** *я тибя нъ акне диржу, а ты ни расьтёш* (Комментарий отца: говорит, обращаясь к ростку кочана капусты) (Женя Г., 3.10.30); *Ни тиснят.* ***Хъть*** *и малинькии, а ни тисьнят* (Комментарий отца: говорит о новых туфельках (Женя Г. 3.11.02); Р.: *Ну* ***хоть*** *начало посмотри!* (Комментарий матери: Включила по его просьбе фильм про большого Айболита и собираюсь выйти из комнаты) (Витя О., 4.04.21); *Ну загони* ***хоть*** *в дырочку!* (Комментарий матери: просит, когда ему сказали, что пену теперь никуда не убрать, раз уже набрали ванну с пеной) (Витя О. 4.05.11).

В явной союзной функции и вне сочетаний с союзом *а* слово *хотя* (*хоть*) отмечено только в записях речи Жени Г., кото-

[14] Самое первое употребление субстантивного обстоятельства причины отмечено у Лизы Е. очень рано, но это, возможно, цитата, и данная конструкция употреблена здесь в «замороженном» виде; ср. : Р.: *Апакава* (заплакала;). В.: *Кто заплакал?* Р.: *Бабака* (бабушка). В.: А *от чего бабушка заплакала?* Р.: *Аяка* (от лука). В.: *Какой лук был?* Р.: *Дидитый* (сердитый) (Комментарий матери: Уже несколько дней «рассказывает» историю про лук; я должна обязательно участвовать в этой инсценировке, задавая традиционные вопросы) (1.10.13).

[15] Слово *всё-таки* может рассматриваться как конверсив союза *несмотря на*, что проявляется в возможности следующего синонимического перифразирования: ***Несмотря на*** *плохую погоду, мы пошли гулять = Была плохая погода, но мы* ***всё-таки*** *пошли гулять* [Апресян В. 1999: 27].

рые относятся ко второй половине пятого года жизни; ср.: *Что, трамваи ходят,* ***хоть*** *и втоптались рельсы?* (4.05.29); *Папа, я* ***хоть*** *большой буду, ты тоже будешь моим папой* (4.06.12); Р.: *А я совсем не буду беспокоиться.* ***Хоть*** *всю ночь держи* (Комментарий отца: говорит, передавая слова доктора о горчичнике: «Держать, пока забеспокоится»). В.: *А почему?* Р.: *Хочу привыкнуть* (4.11.06).

Слово *хотя* (*хоть*) в этих примерах имеет условно-уступительное значение ('даже если'), считающееся промежуточным звеном («семантическим мостом») между условным и собственно уступительным значениями [Haspelmath, König 1998; Мальчуков 2004: 281]. С условными его сближает виртуальность обозначаемой ситуации, а с уступительными — противоречие между содержанием первой и второй частей предложения.

В записях ранней устной речи других детей уступительные предложения с союзом *хотя* не отмечены. Не зафиксированы и предложения с союзом *так что,* выражающим значение следствия. Еще одна лакуна — отсутствие в записях предложений с противительным союзом *но*.

6 Выражение обусловленности в ранних детских письменных текстах

Для сопоставления представляется целесообразным рассмотреть динамику выражения значений обусловленности в ранних детских письменных текстах. В качестве примера выбраны тексты Гриши К., которые он писал самостоятельно, по своей инициативе, без помощи взрослых. Примеры приводятся без исправлений; в скобках указывается возраст ребенка.[16]

Первым из формально выраженных значений обусловленности в рассматриваемых письменных текстах появляется значение причины: *авречкеи была вада и там была очинебыла ⟨очень было⟩ кросеива* ***потомушта****врэчки была вада* (6.10); *я учусь в двадцате шистой ⟨школе⟩ и в первом классе и там палавина рибат в очках* ***патамушта*** *они плоха видат и я тожи плоха вижу и я сижу на первой парте и лутше вижу и са мной сидит олона ⟨Алена⟩* ***а почиму*** *мы сидим на первой парте* ***а патамушта*** *мы плоха видим* (7.05).

Примерно через год в письменных текстах находят отражение предложения со значением цели и реального

[16] Особенности графической системы, используемой Гришей К., описаны в [Князев 2004: 47–56]; там же в более полном объеме приведены и цитируемые тексты.

условия, а также частица *хотя*: *Когда мы приехали в Тверь мы пошли к зданию оно стояло на улице я уже не помню какой И слушайте дальше для чего мы туда прешли вы сейчас узнайте Конечно* **чтоп** *узнать где нам жить* (7.10); *Мы дошли да опшежитея нажали ливт поднялись по леснецэ папа открыл дверь лег на диван взял в руки гозету И как вы думайте что он* ⟨стал⟩ *делать с этой гозетой конечно же читать что еше можно зделать с этой гозетой Конечно эту гозету можно выбросить* ***иссле*** ⟨если⟩ *она не нужна и даже можно сжеч* ***иссле*** ⟨если⟩ *она не нужна А мой папа четал тлько свежую гозету это знчит что она только с улицы была эта гозета* (7.10); *вы помните девочки и мальчики вы обезательно мойтесь вам вить самим не преятно быть грязными* ***если*** *ты очень хочеш мыться можно мыться даже можно без мыла можно окупнуться в ваночке* ***хоть*** *смыть немножно грязь а* ***если*** *есть мыло мойся обезательно мылом* ⟨...⟩ *когда ванна набрется ты заберайся в ванну. сночало только разденься* ***чтоб*** *купаться в ванной* ⟨...⟩ *сночало ты намой шею потом ты намой живот потом руки и ноги а потом голову а в самом конце включи душ и хорошо смойся под ним* ***чтоб*** *не было мыла на тебе и ты был чистым а когда ты выдеш из ванны и стовай на подстилку для ног. и покрывайся полотенце*[м] *потом очень хорошо вытерайся этим жи полотенцем и вытерись так* ***чтоб*** *не было не единой капель или капелюшонки потом оденься а голову завежи платком и одень тапки* ***если*** *будет вечер ты почисти зубы колгейтм или жемчугом потом ложись спать а* ***если*** *день тогда лежи и слушей пластинку СТО ФАНТАЗИЙ. или могнитафон и слуший музыку МОТЦАРТА* (7.10).

Еще примерно через год в письменных текстах Гриши К. начинают встречаться и подчинительные союзы со значением уступительности и следствия, а также противительный союз *но*: *Ещё я с папой катался на карабле. Карабль снаружи не очень нам понравился а когда мы пошли в нуть он мне очень понравился там были столеки и скамейки.* ***Но*** *главное меня с папой удевило что карабль был пустой кроме нас. Мы были даём* ⟨вдвоем⟩ ***хотя*** *туда могло было поместица 100 человек* (8.11); *Мы перекусили и пошли на пляж там я разделся и побежал в воду вода была очень теплая* ***так-что*** *я накупался вдоволь* (9.02); *А потом мы начали есть арбуз он был вкусным и сладким.* ***Так что*** *я слопал целых два куска и захотел ещё* (9.02). В тексте, из которого взяты последние два примера (он представляет собой описание поездки в Одессу), значение следствия является наиболее

часто выражаемым значением обусловленности, что можно, видимо, рассматривать как свидетельство относительно недавнего его усвоения.

Как можно заметить, относительная хронология появления средств выражения обусловленности в этих письменных текстах очень точно соответствует относительной хронологии их фиксации в записях устной речи детей; в частности, и в текстах, и в речи частица *хоть* появляется раньше уступительного союза *хотя*. При этом абсолютные цифры возраста различаются на несколько лет.

7 Обсуждение результатов

Как показывают проанализированные данные, усвоение детьми средств выражения значений обусловленности в русском языке происходит в следующей последовательности: причина → цель → условие → уступительность, что соответствует общепринятой оценке относительной семантической сложности этих значений. Таким образом, усвоение обусловленности в целом согласуется с общим принципом, сформулированным Т.Гивоном: «the order of acquisition reflects the order of cognitive complexity» [Givón 1990: 950].

Это соответствие, однако, далеко не полное.

Так, временные отношения проще отношений обусловленности, а значит, согласно принципу Т.Гивона и приведенному выше мнению Н.И.Лепской, должны усваиваться раньше. Однако установленная на материале целого ряда языков (русский среди них, правда, отсутствует) общая последовательность появления в речи детей специальных вопросов выглядит следующим образом: *what* 'что' → *where* 'где' → *who* 'кто' → *how* 'как' → why '*почему*' → when '*когда*'[17]. Вопросы о причине в этой последовательности предшествуют вопросам о времени.

С этим согласуются данные записей речи Лизы Е., которая начала употреблять слово *почему* в самом начале третьего года жизни; ср.: ***Пасиму*** *абизяну тапсись*? (топчешь) (Комментарий матери: говорит сама себе, топча открытку — фотографию обезьяны) (2.02.17), а также приведенные выше примеры, а первые предложения с *когда* (в функции союза) относятся к гораздо более позднему времени; ср.: ***Когда*** *папа вскъиваит зонтик, ты под зонтиком идёс*. ***Когда*** *папа аткъиваит зонтик* ⟨...⟩ (3.00.05); ***Когда*** *пъяснёмся, будет гъеть сойныска, мы пойдем в даёкую стъяну* (3.03.09); *А* ***когда*** *зима, есть ес*? (лес)

[17] См. подробное обсуждение этого вопроса и соответствующую библиографию в [Казаковская 2006: 339–342].

(3.03.10). Вместе с тем у Жени Г. слово *когда* в союзной функции появляется очень рано; ср.: *Люхлю* (свиньи, «хрю-хрю») ***када*** *придут, тада запру* (2.02.28)[18].

Возможно, в данном случае в основе расхождения между степенью семантической простоты и временем усвоения лежит тот факт, что хронология событий меньше волнует детей, чем их причины.

Другое расхождение — позднее усвоение союза со значением следствия *так что*, хотя идея следствия должна, как кажется, усваиваться одновременно с идеей причины. Это, по-видимому, объясняется тем, что необходимость в эксплицитном выражении значения следствия (итога, вывода, умозаключения) из предшествующей информации возникает относительно редко. Доминирующим является имплицитный способ выражения этого значения с помощью сложносочиненных предложений с союзом *и*.

Важную роль играет и способ выражения обусловленности. Так, например, целевые конструкции с инфинитивом усваиваются раньше, чем союзные конструкции с причинно-целевым значением, а последние раньше, чем предложно-падежные формы непредметных существительных со значением обусловленности типа *по глупости*. В данном случае решающим фактором явно служит степень «иконичности» способа обозначения. Не случайно свернутые предикации, как уже давно замечено, нехарактерны для русской разговорной речи. Показательно и полное отсутствие причастных и деепричастных оборотов в проанализированных образцах речи детей, в том числе и письменной.

Раннему усвоению способствует использование взрослыми предложений с показателями обусловленности для регулирования поведения детей, на что обращено внимание в [Katis 1997: 379–380]. С этим согласуются отмеченные выше особенности усвоения предложений со словами *а то* и *зачем*.

Наконец, существенную роль могут играть и определенные семантические особенности показателей обусловленности. Как заметила Е.В.Падучева, упоминавшиеся выше близкие по значению предложени с союзами *а* и *но День был дождливый,* ***а*** *он не взял зонт* и *День был дождливый,* ***но*** *он не взял зонт* различаются тем, с чьей точки зрения производится оценка ситуации: «Различие между союзами А и НО — в том, что при союзе НО в роли субъекта, осознающего ненормальность совместного

[18] Соотношение хронологии усвоения вопросительной и относительной функций этих местоименных слов требует специального рассмотрения.

наступления X и Y, может выступать агенс действия Y; тогда как в случае союза A ненормальность совместного наступления X и Y осознается только говорящим» [Падучева 1997: 43]. Вполне возможно, что позднее усвоение союза *но* как раз и связано с тем, что для его употребления необходимо научиться рассматривать ситуацию с точки зрения другого человека, а это сопряжено со значительными трудностями.

РАЗДЕЛ II

Онтогенез диалогической речи

ГЛАВА XV

Семантическая типология вопросо-ответных единств: ранние этапы речевого онтогенеза*

В.В.Казаковская

1 Вступительные замечания

Цель главы — обсуждение семантической типологии диалогических единств, инициированных вопросом, в речевом общении взрослого и ребенка. Использование взрослым различных семантических типов вопросительных реплик принадлежит к числу особенностей его речеповеденческой тактики, способствующих осуществлению внеязыковой и языковой категоризации. Исследование механизмов, средств и способов, при помощи которых происходит вычленение и структурирование отдельных компонентов действительности в речевом онтогенезе (J.Piaget, J.H.Flavell), является наименее изученной областью современной онтолингвистики. Кроме того, функционирование вопросо-ответных единств на разных этапах речевого онтогенеза коррелирует с основными линиями интеллектуального развития ребенка, представленного его коммуникативной (вербальной и невербальной) деятельностью.

Выбор вопросо-ответных диалогических единств в качестве единицы анализа, во-первых, обусловлен неоспоримой значимостью вопросов взрослого в процессе усвоения ребенком родного языка, а во-вторых, подкрепляется вполне устоявшейся

* Исследование осуществлено при содействии Фонда Президента РФ на поддержку ведущих научных школ (грант НШ-6124.2006.6).

в теории диалога отнесенностью вопросов к наиболее «сильным» и содержащим «недвусмысленный» стимул речевым актам [Арутюнова 1998а; Падучева 1985]. Главный аргумент в пользу выбора определенного структурного единства (двух и более реплик), а не отдельных реплик-вопросов заключается в том, что без учета реплик-ответов (и шире — ответных реакций) ребенка невозможна сколько-нибудь адекватная интерпретация степени его понимания семантики и иллокутивной силы вопроса.

Материалом для анализа послужили диалогические единства, функционирующие в основном на ранних стадиях речевого развития ребенка.[1] Ранний этап речевого онтогенеза — второй и третий годы жизни — представляет большой интерес в плане его языкового и когнитивного развития. Изучение раннего диалога позволяет проследить начальные стадии освоения базовых семантических/понятийных категорий (концептов) — места, объекта/субъекта, действия и, соответственно, функционально-семантических полей[2] раннего онтогенеза, иными словами, описать начальный этап формирования языковой картины мира. Исследование этого типа диалога дает возможность также рассмотреть первые проявления знаний ребенка об элементарных типах ментальных состояний, связанных непосредственно с процессом становления «модели ментальности» («children's theory of mind») [Wellman 1990; Astington 1993].

2 Семантический критерий классификации вопросо-ответных единств

Для анализа раннего диалога и становления в нем семантических категорий данный критерий классификации вопросо-ответных единств представляется ведущим.[3] С одной стороны, семантика является «стержнем», пронизывающим все уровни языковой системы, с другой — принцип анализа языкового материала «от значения (функции) — к средствам его языкового

[1] Данные Фонда детской речи (Юли К., Егора Б., Иры Л., Ани С., Ромы Ф., Вани Я., Нюши Л., Нади Ж., Мити С., Лизы Е., Миши С., Максима Л.), а также дневниковые наблюдения А.Н.Гвоздева [1981] и Н.А.Менчинской [1996].

[2] Имеются в виду функционально-семантические поля локативности, субъектности, объектности, посессивности, обусловленности и др., репрезентация которых во «взрослой» речи явилась предметом анализа в серии коллективных монографий [ТФГ 1987; 1990; 1991; 1992; 1996а; 1996б; ПФГ 2000; 2003; 2005; 2007].

[3] Подробнее о функциональном, формально-структурном и других аспектах типологии вопросо-ответных единств в диалоге «взрослый — ребенок» см. [Казаковская 2006].

выражения», разрабатываемый Петербургской школой функциональной грамматики (А.В.Бондарко), обладает в нашем случае наибольшей объяснительной силой (по сравнению с другими возможными подходами).

Первичной основой для семантической дифференциации вопросо-ответных диалогических единств послужило д и к т у м н о - м о д у с н о е устройство семантической структуры высказывания (Ш. Балли, Т. Б. Алисова, Н. Д. Арутюнова, В. Г. Гак, Т. В. Шмелева и др.). В настоящем исследовании присвоение номинации тому или иному типу диалогического единства осуществляется на основе семантической характеристики его инициативной реплики, а именно на основе принадлежности вопроса к диктуму или модусу (см. далее диктумное или модусное вопросо-ответное единство). При этом следует учитывать, что ответы на модусные или диктумные вопросы, попадая в одну «диалогическую рамку», вполне могут не различаться. Подобным образом не различаются, например, ответы на частный и альтернативный вопросы: — *Ты с кем пойдешь в цирк? — С мамой*; ср.: — *Ты пойдешь в цирк с папой или с мамой? — С мамой*, или ответы на подлинный (частный) и фокусированный (общий) вопросы: — *Ты пойдешь* ***с мамой****? — Ты* ***с кем*** *пойдешь?* Но между тем практически любая ответная реплика может содержать маркеры модусной природы — эксплицитные модусные рамки. Наконец, возможно не только совпадение ответных реплик, но и функциональная близость вопросительных реплик, ср., в частности, общий вопрос с неингерентной темой (в терминологии А. Н. Баранова и И. М. Кобозевой [1983]) и частный вопрос с семантикой обусловленности: — *Вчера была в турагентстве. — Вы в отпуск собрались?* или *Почему ты там была?*

Полагаем, что содержательные (ср. структурные, или позиционные) функции семантических типов вопросов взрослого различаются: так, вопросы, обращенные к д и к т у м у/его фрагменту, актуализируют в сознании ребенка определенную пропозицию или ее элемент, принадлежащие миру о б ъ е к т и в н о г о. Они отражают осуществляющуюся в сознании ребенка категоризацию объективной действительности. Вопросы взрослого, обращенные к м о д у с у исходной реплики, апеллируют (по выражению Н. Д. Арутюновой [1998]) к ментальному, эмоциональному и волюнтивному статусу собеседника. Модусные вопросы направлены на развитие способности ребенка рефлексировать по поводу собственных ментальных состояний или ментальных состояний д р у г о г о (партнера), способствуют их идентификации, развивают интроспекции ребен-

ка, формируя тем самым его представления о точке зрения и средствах ее языкового выражения, а следовательно, «провоцируя» его на обнаружение а в т о р с т в а.[4] Итак, коль скоро модусные вопросы обращены к миру с у б ъ е к т и в н о г о, или п с и х и ч е с к о г о, появляются основания полагать, что они в известной степени отражают категоризацию субъективной действительности. Для «субъективной категоризации» существенно освоение ребенком модальности и модуса[5] — одного из системных факторов, способствующих развитию диалогической компетенции, и организующего центра становления коммуникативной компетенции в целом.[6]

Когнитивные психологи утверждают, что ментальные модели, отражающие категоризацию объективной и субъективной действительности, «критичны для понимания социального мира» и, соответственно, важны для социализации ребенка. Современные исследования в этой области свидетельствуют о том, что младенцы «наделены врожденными, базовыми способностями», позволяющими им «разделять мир вещей и мир людей» и являющимися началом системы знаний о социальном мире [Сергиенко, Лебедева и др. 2004: 218]. Постепенно усложняясь, ранние модели психического обеспечивают внутренние условия процесса социализации: социум проникает в сознание и формирует каждого субъекта благодаря процессам понимания психического.[7]

---

[4] Авторство трактуется как отнесенность данного высказывания к субъектной сфере автора-творца, т. е. как определенный смысловой компонент модусной семантики, содержащий указание на лицо как автора/источник информации (способ получения), лежащий в основе сообщения. Нет необходимости пояснять, что применение данного понятия к материалу ранней детской речи является, разумеется, условным (ибо полноценное функционирование авторства развивается позднее), в данном случае следует говорить лишь об освоении средств, сигнализирующих об авторстве.

[5] Проблема соотношения модуса и модальности рассматривается, в частности, в [Михайлов 1986; Бирюлин, Корди 1990; Бондарко 1990; Клобуков 2000]. При изучении ранних этапов речевого онтогенеза корректнее использовать понятие «модальной с и т у а ц и и». Одной из первых в этом отношении является модальная ситуация возможности, репрезентирующая волюнтивный модус (см. главу Е. А. Офицеровой в данной монографии).

[6] Обоснование продуктивности «модальноцентрической» модели коммуникативной компетенции при изучении онтогенеза ее диалогического компонента предложено в [Казаковская 2006].

[7] В последнее время активно исследуются некоторые маркеры этого процесса, такие, например, как феномены понимания эмоций и обмана [Sobel, Lillard 2002; Сергиенко, Лебедева 2003].

Наблюдения показывают, что типичной формой репрезентации диктумных и модусных вопросов является форма частного (специального) вопроса, а первичной и самой ранней функцией — м е т а и н т е р р о г а т и в н а я (речь идет о псевдовопросительности в широком смысле) [Казаковская 2007]. В связи с этим наши следующие предварительные замечания к анализу семантической типологии вопросо-ответных единств касаются случаев пересечения (соединения) рассматриваемого аспекта с упомянутыми выше — формально-структурным и функциональным. Так, в первом случае имеются в виду вопросы верификативной семантики, получившие в теории диалога название обще- и частноверификативных вопросов [Адамец 1966], во втором — свойственная практически всем начальным репликам взрослого так называемая псевдовопросительность.

Диктумные или модусные о б щ и е вопросы (*yes-/no*-questions; как удостоверительные, так и презумптивные) занимают особое место в анализируемой типологии, поскольку их функции направлены не столько, например, на формирование семантических категорий или развитие интроспекций (см. выше), сколько на освоение категории с о г л а с и я / н е с о г л а с и я — основополагающей для развития диалога и диалогических отношений категории, имеющей модальную природу.[8] См. ранние формы запроса в этой сфере:

(Р. подходит к матери.) В.: *Ты моя хорошая девочка. Ты хорошая, Юль?* (гладит ребенка по голове). Р.: *Дя!* (утвердительно. — *Прим. матери.*) (1.00);[9]

В.: *Папа с Юлей рисовал* (машинку)? Р. (кивает головой): *Да* (1.02).

Во втором случае речь идет о направленности/ненаправленности реплики на выяснение неизвестного, т. е. о наличии/отсутствии в вопросной реплике «семы запроса» (Ш. Балли, П. Рестан, Л. Теньер), в соответствии с которым вопросительные предложения делятся на с о б с т в е н н о вопросительные и н е с о б с т в е н н о вопросительные типы (questions-types, questions marginales). Вне всякого сомнения, инвариантным признаком вопросительного предложения является интеррогативность, функционирование же вопросов в диалоге с маленьким ребенком («выход в коммуникацию») отчет-

[8] О понимании этой категории и ее выражении в речи взрослых носителей языка см. [Галактионова 1988; Лекант 2002; Добрушина 1997; Свиридова 1994].

[9] В скобках указывается возраст детей на момент записи (количество лет и месяцев).

ливо обнаруживает результаты взаимодействия данной системной основы и речевой среды (в их понимании А. В. Бондарко, М. А. Шелякиным). Эти результаты обусловлены преломлением системно-языковых функций вопросительных реплик в довольно специфическом типе дискурса, благодаря чему возникают особые типы метаинтеррогативных вопросов. К их числу относятся псевдовопросы (в узком смысле), сугубо дидактические (направленные на обучение) и «вырожденные» вопросы,[10] а также фатические — контактоустанавливающие и поддерживающие диалог — вопросы-подсказки, вопросы-подхваты и вопросы-повторы. Кратко охарактеризуем эти типы реплик.

Псевдовопросы, которые в первом приближении можно определить как неконвенциональные косвенные речевые акты, задаются взрослым с целью побудить ребенка к действию или к его имитации. В западной традиции они получили название «запросы действия» [Clark, Clark 1977]. Такие реплики свойственны диалогу с самыми маленькими детьми. Иллокутивная сила псевдовопросов совпадает с иллокутивной силой императивов, что позволяет им взаимозаменяться или использоваться одновременно в рамках одной реплики взрослого:

В.: *Где у нас музыка? Где? Иди/включи, милый* (1.05).

Наиболее типичными «запросами действия» являются *где*-вопросы и *как*-вопросы, причем эта типичность свойственна не только русскому инпуту (см., в частности, [Holzman 1974]). Дидактические вопросы являются характерной особенностью учебного диалога в любой аудитории, в нашем случае речь идет о первичном обучении языку. Фатические (но не столь утрированные) реплики свойственны и диалогу взрослых, однако в меньшей степени.

Функциональный анализ вопросительных реплик взрослого свидетельствует о том, что сначала доля интеррогативной функции крайне невелика: эти реплики преимущественно используются в метаинтеррогативных (метаязыковой и метакоммуникативной) функциях. В дальнейшем изложении яркая метаинтеррогативная отягощенность вопросительных реплик взрослого учитывается, но более не комментируется.

[10] «Вырожденными» вопросами называют характерные для жаргона воркования «специфические синтаксические конструкции с особой интонацией», подобные следующим: «*Кто* (*там*) *такой маленький?*»; «*Кто так улыбается?*» [Гаврилова 2002].

3 Диктумные вопросо-ответные единства

Семантическая классификация диктумных вопросов отражает обобщения денотативных значений, т.е. таких значений, которым соответствуют определенные объекты действительности [Крейдлин, Рахилина 1984; Рахилина 1990, 1996а, б]. В рамках диктумных вопросов разграничиваем вопросы в соответствии с теми понятийными категориями, которые попадают в семантический ф о к у с в о п р о с а (T.Givón), — предикатно-актантные типы (в частности, вопросы о номинации/идентификации объекта и его действии, вопросы-побуждения, локативные, посессивные, квалитативные и квантитативные типы вопросов) и так называемые ситуативные вопросы (*Что случилось? Что такое?* и под.), или частичные/полные диктальные вопросы, в терминологии Ш.Балли [2001].

Как отмечалось выше, диктумные вопросы способствуют первичному структурированию внеязыковых и языковых реалий, относимых к объективному миру (денотативной ситуации), а также освоению ребенком валентностей предиката при развертывании синтагматической цепи высказывания [Гвоздев 1961; Кацнельсон 2001; Tomasello 1992], формированию семантических категорий и средств их языкового выражения, в том числе пониманию и самостоятельному использованию синтаксем.[11] Остановимся подробнее на этих положениях.

Известно, что в начале второго года жизни — на этапе голофраз — ситуация в сознании ребенка представлена еще нерасчлененно. Например, словом из «языка нянь» *бай* могут быть названы действие куклы и сама кукла (действие — агенс), ономатопеей *зьзьзь* — и тачка, которую, допустим, везет медвежонок на картинке, и его действие (действие — объект). Членение ситуации осуществляется при помощи соответствующих диктумных вопросов взрослого. В приведенных ниже примерах отчетливо проявляется глобальное восприятие ситуации ребенком, влекущее за собой неразграничение ее компонентов, и тактика вопросов матери:

В.: *Что кукла делает?* Р.: *Кука* [кукла] (1.03), ср.:
В.: *Что делает* (кукла)? Р.: *Бай* (укладывает куклу спать) (1.03),

см., однако, идентичную ответную реплику ребенка на вопрос взрослого о номинации:

[11] Понятие синтаксемы используем вслед за Г.А.Золотовой и в ее трактовке [1988]; о синтаксемах «раннего» и «позднего» онтогенеза см. [Цейтлин 2002а].

В.: *Это кто* (о кукле)? Р.: *Бай* (1.03).

Дневниковые наблюдения родителей фиксируют множество аналогичных ситуаций. Например, после первой поездки на автомобиле Миша С. в возрасте 1.03 сказал «*би-би*», потом стал говорить так обо всех проезжающих мимо машинах, а также начал использовать эту ономатопею при ответе на предметный тест-вопрос матери «*Что это?*».

Вопрос матери служит своеобразной «лакмусовой бумажкой», обнаруживающей доступность для когнитивного и языкового уровня ребенка того или иного предиката, актанта/сирконстанта. См., например, фрагменты диалогов, обнаруживающие доступность не только предиката, но и прямого объекта, агенса и несколько позже инструментива:

В.: *А в огороде что будем делать?* Р.: *Копать*.
В.: *Что копать?* Р.: *Картошку*.
В.: *А кто будет копать картошку?* Р.: *Деда Боря*.
В.: *Деда Боря, а еще кто?* Р.: *Баба Таня* (1.11);
В.: *Чем грядочку копать будем?* Р.: *Лопаткой* (2.00).

На материале предикатных вопросов покажем формирование предикатного окружения. До полутора лет в репликах ребенка (главным образом, инициативных побудительных) может спорадически употребляться прямой объект при одном из самых ранних предикатов «*дать*»: *дать молока*, *сахару*, *каши*. После полутора лет не только в инициативных, но в ответных репликах ребенка могут присутствовать прямой объект (в том числе объект действия при переходном акциональном глаголе), субъект, адресат, комитатив, локатив и директив: *дать* — ***что***, *искать* — ***что***, *есть/пить* — ***что***, *положить* — ***что***, *уложить* — ***что***, *достать* — ***что***, *читать* — ***что***, *собирать* — ***что***, *катать* — ***что***; *рисовать/нарисовать* — ***что/кого***, *вытереть* — ***кого***, *помазать* — ***кого***, *целовать* — ***кого***; *дать/отдать* — ***кому***, *принести* — ***кому***; *укладывать* — ***с кем***; *лежать* — ***где***, *поехать/пойти/ходить* — ***куда***. Например:

В.: *Ты что ел?* Р.: *Касю* [кашу] (1.11);
В.: *Ты что пьешь?* Р.: *Ваду* [воду] (1.11);
В.: *Ты куда пойдешь?* Р.: *Госци* [в гости] (1.11).

К концу второго — началу третьего года жизни добавляются агенс, инструментив, медиатив, делиберат: *писать* — ***чем***, *мыть/помыть* — ***чем***, *кормить* — ***чем***, *заклеить* — ***чем***;

играть — ***на чем,*** *поехать* — ***на чем***; *читать* — ***про что***, и продолжает пополняться круг синтаксем, принадлежащих более ранним концептам (например, *сидеть* ***где*** — ***на ком/на чем,*** *рисовать* — ***на чем***):

В.: *Мить, что делаешь?* Р.: *Водичку ногу мыла* (1.09);
В.: *На чем поедет папа?* Р.: *Тобебусе* [(на) троллейбусе]. В.: *А еще на чем?* Р.: *Утебусе* [(на) автобусе] (1.10);
В.: *На чем ты рисуешь?* Р.: *На бумажке* (2.01);
(Р. сел на отца верхом.) В.: *На чем ты сидишь?* Р.: *Исядке* [(на) лошадке] (2.01).

Обычно в середине третьего года жизни добавляются синтаксемы каузативной природы — каузатор, каузатор-делиберат и даже потенсив (при глаголах с каузативно-отложительной семантикой): *заплакать* — ***от чего,*** *радоваться* — ***почему/от чего,*** *защитить* ***кого — от кого***; *пахнуть* — ***чем***:

В. (отец): *Аня, чем ты пахнешь?* Р.: *Я либледам пахаю* [бутербродом пахну] (2.03).

Синтагматические цепочки разворачиваются и усложняются путем «заполнения» двух (и более) валентностей предиката из числа освоенных ребенком (см., в частности: *петь/читать* — ***кому, что*** и ***про что***; *писать* — ***чем*** и ***на чем***; ***кто*** — *подарить* — ***что***; ***кто*** — *взять* — ***что***; *рисовать* — ***что***, ***чем*** и ***на чем/где***; *мыть/помыть* — ***что*** и ***чем***; *купить* — ***что*** и ***где***; *курить* — ***где*** и ***с кем, кто*** — *уложить* — ***кого*** и ***с кем***; ***кто*** — *копать* — ***что*** и ***где***; ***кто*** — *пойти* — ***куда*** и ***зачем/с какой целью***; ***кто*** — *построить* — ***что, кому*** (***для кого***) и ***какой***[12]; ***кто*** — *кормить* — ***кого***, ***чем*** и ***как***) и, конечно, благодаря появлению новых предикатов с «прототипическими» для них валентностями (*дружить* — ***с кем***):

В.: *Митюша, ты куда собрался?* Р.: (*В*) *магазин конфету купить* (1.09);
Р.: *Я больше не длужу* [дружу]. В.: *С кем?* Р.: *С тобой* (2.09).

Следует отметить, что отрепетированные диалоги и их фрагменты могут содержать более поздние по времени своего появления в спонтанном дискурсе синтаксемы.

[12] Появление атрибута в ответной синтагматической цепочке зафиксировано в середине третьего года жизни.

Как известно, порядок появления вопросов в инпуте не зависит от типологических особенностей языка, который предстоит освоить ребенку, но отражает набор доступных его когнитивному уровню концептов (а значит, обусловлен степенью их сложности) и уже в силу этого может быть отнесен к языковым универсалиям, несмотря на некоторую небесспорность этого утверждения. Например, первыми в инпуте (хоть сколько-нибудь претендующем на успешность) появляются локативные (точнее — с поправкой на охарактеризованную выше метаинтеррогативность — п с е в д о л о к а т и в н ы е) вопросы и вопросы о номинации/идентификации предмета или действия. Темпоральные, посессивные и причинно-следственные типы вопросов возникают значительно позже. Соответственно, наиболее ранними, с точки зрения речевого онтогенеза, семантическими категориями можно считать категории локативности, субъектности и объектности. Однако, поскольку в любом локативном вопросе присутствует номинация объекта, выделять локативность в качестве самой первой семантической категории представляется все же некорректным. Ранние семантические категории «предъявляются» ребенку базовым набором: *Ваня, мама, папа* — субъектность; *би-би, тик-так* — объектность; и здесь же, в сочетании с этими категориями, — локативность. Между тем вполне возможно говорить о более позднем освоении других упомянутых категорий — темпоральности, посессивности, обусловленности, так как их когнитивная сложность значительно выше, а семантическое устройство сложнее. Что касается предикатных вопросов, то эта категория выявляется с момента задавания самых первых вопросов, ибо она присутствует в любом из них.

Проиллюстрируем начальный репертуар диктумных вопросов взрослого. Это

1) вопросы о номинации и идентификации предмета — предметные *кто-* и *что*-вопросы (позднее «*Как это называется?*»):

   В. (об изображенных на картинке цветах): *Юля, а это что?* Р.: ⟨*Баба*⟩ делает такое движение, будто нюхает цветы. В.: *Ой, молодец* (1.00) — невербальный ответ примечателен тем, как девочка пытается выйти из ситуации лексического дефицита: она изображает идею цветка;

   В. (о кошке): *А вот это с хвостиком, кто это? Вот это кто?* ⟨. . .⟩ *С усиками? Кто это?* Р. (тихо): *Тсь* [киса]. В.: *Киса!* (1.02), ср. позднее:

   В.: *Это что такое?* Р.: *Веничек* (2.00),

2) *как*-вопросы — побуждения к звуковой или действенной имитации, к иконическому жесту:

   В.: *Как собачка гавкает?* Р.: *Вауваува* (1.00);
   В.: *Как делает лошадь?* Р.: щелкает языком (1.09);

3) локативные (в широком смысле) — *где*- и *куда*-вопросы:

   В.: *Юля, а где твой мишка?* Р.: находит игрушечного медвежонка, показывает матери (1.02);
   В.: *А где би-би?* Р.: *Тю-тю* (1.03);
   В.: *Где папа?* Р.: *У-у-у* (Это означает, что он уехал на поезде. — *Прим. матери.*) (1.04);
   В.: *Куда ушла мама?* Р.: *Уботю* [(на) работу] (1.08),

см. также диалог, состоящий уже из двух связанных между собой диалогических единств:

   В.: *А где Нюра?* Р.: *Попаля* [пропала]. В.: *Куда пошла?* Р.: *Мясом*, *куитям* [курицей], *яблоком* (1.11);

4) предикатные вопросы (о действии и его номинации или экспликации намерений) с глагольным местоимением «*Что делать?*»:

   В.: *Что ты делаешь?* Р.: *Би-би* (1.03);
   В.: *Что делает папа на работе?* Р.: *Писит* [пишет] (1.08);
   В.: *Что он делает с книгой?* Р.: *Итает* [читает] (1.09), ср.:
   В.: *Аня, ты что там делаешь?* Р. (смотрит в окно на дорогу): *Масины мотю* [(на) машины смотрю] (1.11);
   В.: *Что там дед делает на кухне?* Р.: *Кусиит тивота* [кушает что-то] (2.01);

5) посессивные вопросы:

   В.: *Чья нога?* Р.: *Сасины* [Сашина], *моя* (1.11);
   В.: *Так это чья кровать?* Р.: *Мамина* (2.01),

ср. более ранние реакции ребенка на посессивный псевдовопрос взрослого — невербальную (а) и вербальную, но еще не маркированную морфологически (б):

   а) В.: *Посмотри, чья это ручка?* Р.: рассматривает и улыбается. В.: *Юлина, да?* (1.00);

   б) В.: *Чьи это ключики? Папины или мамины?* Р.: *Папа.* В.: *Папины, да?* (1.00).

К концу второго года жизни ребенка появляются новые разновидности вопросов, в частности, к различным типам субъекта и объекта (к адресату, инструментиву, делиберату), среди которых вопрос к прямому объекту, без сомнения, лидирует. Нижеследующий диалог с ребенком конца второго года жизни в данном случае весьма симптоматичен:

В.: *Рубить мы будем что?* Р.: *Даля* [дрова]. В.: *А щепать что?* Р.: *Полено*. В.: *А что топить?* Р.: *Пецька*. В.: *А что варить?* Р.: *Кашка*. В.: *А что есть?* Р.: *Мака* [молоко]. В.: *А чем закусывать?* Р.: *Ах* [сахар] (1.10).

В диалоге с ребенком третьего года жизни мать начинает активно использовать квалитативные:

В.: *Какой крокодил?* Р.: *Злой* (2.00);
В.: *Верблюд какой?* Р.: *Синий* (2.00)
и квантитативные вопросы:
В.: *Сколько карандашей?* Р.: *Него* [много] (2.01),
а также вопросы с семантикой обусловленности:
В.: *Чего ты вчера испугалась козлят?* Р.: *Что ли *зарогает?* (2.00);
Р. (смотрит в окно): *Нехорошая погода*. В.: *Почему?* Р.: *Солнышка нету* (2.03)[13]
и с семантикой темпоральности, которые довольно долго могут быть в разной степени неуспешными:
В.: *Когда ты ляжешь спать?* Р.: *Вцеля* [вчера], *нет, севоня* [сегодня] (2.07).

Ср., впрочем, дневниковое наблюдение, относящееся к концу третьего года жизни ребенка: «Сказал (в ответ на соответствующий вопрос): „*Нет, плязник не плисел, он далеко*". Я спросила: „*А когда же бывает праздник?*". Саша ответил: „*Када лебята плисли, тада плязник плисел, када лебята не плисли, тада плязник не плисел*" (2.09.29)».

Наблюдения за начальными ответными репликами ребенка на *сколько-*, *какой-* и *когда-*вопросы подтверждают вывод, сделанный Е.С.Скобликовой в отношении системно-семантического плана усвоения слов. Ребенок рано начинает понимать, в какую семантическую систему включено слово и, как минимум, правильно усваивает «общее, интегральное значение слов этой группы», однако границы нормативного словоупотребления по

[13] Ср. начальное означивание аналогичной ситуации матерью: Р.: отдает собаке карандаш. В.: ***Тоже чтобы собачка рисовала?*** (1.02).

разным причинам могут оставаться неусвоенными [Скобликова 1990: 10].

Семантика диктумных вопросов взрослого развивается в направлении от вопросов о наблюдаемых денотативных ситуациях к вопросам о ситуациях ненаблюдаемых, что связано отчасти с ситуативностью инпута и с процессом усвоения ребенком темпоральности. При этом постепенно увеличивается когнитивная/семантическая сложность вопроса и разворачивается актантная структура (и формальная вариативность) самой вопросительной конструкции, ср.: *Что это? — А что у тебя на собаке* (надето)?; *Что это? — А что у павлина такое большое-пребольшое?*; *Кто это? — А это что за птица?*; *Где шапка? — Что надо надеть, чтобы выйти?*; *Где наши сапожки? — А у тебя на ножках что уже?*; *Как на улице? — Что там дует в саду?* Постепенно начинают использоваться ситуативные вопросы:

(Р. вытирает носовым платком стол.) В.: ***Что случилось?*** Р.: *Облепиха пролилась*. В.: *Сама?* Р.: *Нет, я ее пролила* (2.00).

Особенности речи матери, как правило, согласуются с уровнем когнитивного развития ребенка и относятся к «зоне ближайшего развития» [Выготский 1996]. Это означает, что последовательность появления в вопросах матери определенных типов синтаксем (в первую очередь, вопросных) не просто коррелирует с достигнутым ребенком уровнем развития, но несколько опережает этот уровень. Известно также и то, что дети способны понимать форму за три-четыре месяца до попыток ее произнесения [Clark 1993]. Не исключено, что это один из возможных ответов на вопрос о том, чем объясняется универсальная последовательность вопросов в инпуте. Взрослый пробует разные вопросы, но множественными становятся только те из них, которые дают продуктивную (успешную) реакцию ребенка. В течение трех-четырех месяцев мать, даже не будучи педагогом и/или лингвистом, способна заметить повышение осмысленности реакции на вопрос, который раньше звучал «вхолостую», и включить этот тип вопроса в репертуар регулярно повторяемых (отрабатываемых) вопросов. «Разрыв» между поступлением новой синтаксемы в инпуте и ее появлением в речевой деятельности ребенка может составлять от 2–3 месяцев на более поздних этапах (в частности, после «вопросного взрыва», о котором ниже) до полугода — на более ранних.

В обоснование отмеченной корреляции (инпут *vs*. речь ребенка) приведем некоторые данные сопоставительного характера.

Так, последовательность в появлении частных вопросов в речи ребенка выглядит следующим образом: *что/где* → *кто* → *как/почему* → *когда*. Это совпадает не только с порядком поступления вопросов в русском инпуте, но и с данными, полученными в этом отношении на материале других языков, что вкупе подтверждает идею универсальности начального репертуара вопросов. «Вопросная» универсальность обусловлена, помимо отмеченного выше когнитивного фактора, факторами собственно языкового (лингвистического) свойства [Bloom et al. 1992] и степенью частотности, с которой вопросы задаются матерью [Clancy 1989],[14] а также особенностями ее речеповеденческой тактики. Например, в одном из обследованных корпусов данных в речи ребенка-информанта отсутствовали довольно распространенные (для рассматриваемого возраста) предметные вопросы. Анализ показал, что практически не было этих вопросов и в речи его матери.

Общий вектор в расширении семантического репертуара вопросов ребенка — это движение от вопросов «поверхностного интереса» («*Что это такое?*») к вопросам логической и психологической обусловленности («*Откуда?*» и «*Почему?*»), от конкретно-предметных вопросов к более абстрактным их типам. Ранние предметный и локативный вопросы ребенка представляют собой своего рода формулы (готовые формы, «гештальты»), которые усваиваются им, подобно другим целостным конструкциям (или формам) с характерными для них функциями (см., в частности, постулируемую М.Томазелло used-based-концепцию усвоения языка [Tomasello 2003]):

Р.: *Тё то?* [что/кто это?] В.: *Это лошадка* (1.07);
Р. (о бабушке): *Де* [где]? В.: *Ну* ***где*** *же баба?* Р.: ***Де*** [где]? *Не-е* [нет здесь] (1.05).

Но даже этим формулам в речи ребенка предшествуют протовопросы. Например, Егор Б. (1.05) указывал на только что подаренную ему развивающую игрушку, смотрел на мать, «подчеркнуто» вокализировал (= «*Что это?*») и не успокаивался, пока она не произносила название и не начинала перечислять ее части и демонстрировать их предназначение. Другая девочка в этом же возрасте, желая получить от матери название животного, произносила с вопросительной интонацией «*Ава*» по отно-

[14] Однако корреляция по общей частотности в данном случае — особый вопрос. Например, наблюдения М. Томазелло о том, что двухлетние дети задают далеко не столько вопросов, сколько слышат сами (в 4 раза меньше специальных вопросов и в 50 раз меньше общих) [Tomasello 2003: 147], — соотносятся в целом и с нашими данными.

шению к разным мультипликационным персонажам, а потом и по отношению к собаке.

В середине третьего года жизни ребенка существенно пополняется и самый вопросный репертуар. На этот факт указывают и психологи, в частности, Н.А.Менчинская, основываясь сразу на нескольких дневниках, фиксирует целые гроздья вопросов в речи разных детей: «*Кто это, что это, кто сделал, откуда взяли, кто привез, где эта вещь раньше была?*», позднее, в три года, — «*Куда ходила, что делала, что принесла, для чего, кому?*» [1996].

Итак, наши наблюдения за диктумными вопросо-ответными единствами, во-первых, подтверждают постепенное увеличение когнитивной (семантической) сложности вопроса, во-вторых, обнаруживают развитие — внутри каждого семантического типа вопросительной реплики — формальной вариативности средств выражения запрашиваемого и, в-третьих, свидетельствуют об усложнении актантной структуры конструкции. Новые синтаксемы могут появиться сначала в рамках общего вопроса взрослого, служащего, скорее, для констатации происходящего с ребенком или экспликации его намерений, нежели для запроса информации. Например, ребенок может еще не отвечать на вопрос об объекте «***Кому*** *покажем книжечку?*», но уже пытаться выразить свое согласие в ответ на общий вопрос матери, касающийся того же: «***Ляле*** *покажем книжечку, да?*». Тактика получения согласия ребенка подкрепляется коммуникативной ситуацией и надежно оснащена жестовой культурой. Поэтому есть все основания считать подобные пары вопросов однореферентными, содержащие их реплики — репликами цепочечного типа, а использование таких реплик в речи матери — приемом, входящим в речеповеденческую тактику взрослого в диалоге с ребенком.

4 Модусные вопросо-ответные единства

4.1 Замечания к классификации модусных вопросо-ответных единств

Предварим анализ модусных вопросо-ответных единств в диалоге с ребенком краткими замечаниями, касающимися сущности инициирующих эти единства реплик и особенностей их функционирования в диалоге взрослых, — исключительно на

том основании, что модусные вопросы являются малоизученной сферой современной лингвистики.[15]

Под модусными вопросами принято понимать вопросы к модусному компоненту семантической структуры исходной реплики диалогического единства. Модусные вопросы ориентированы на авторскую позицию реплики собеседника, в которой «слышен» ее автор, «его . . . воля, определенная позиция, на которую можно диалогически реагировать» [Бахтин 1979].

Сфера модуса полицентрична, одним из оснований к построению его типологии является семантика образующего модусную рамку предиката [Арутюнова 1988, 1998а]. В связи с этим целесообразно рассматривать модусные вопросы как вопросы к ментальному, эмотивному, волитивному, речевому и перцептивному модусам, «предпосланным» соответствующим типам исходных реплик: «*Как ты думаешь, . . .?*», «*Кто тебе сказал, что..?*», «*Откуда ты узнал, что..?*», «*Почему ты считаешь, что. . .?*», «*Почему ты рад этому?*».

Семантический объем общих модусных вопросов отличается от функционально эквивалентных им частных. В модусных *да-/нет*-вопросах содержится требование говорящего подтвердить/опровергнуть высказанное предположение о модусе (его компоненте), принадлежащем исходной реплике, — требование выразить согласие/несогласие или верифицировать истинность выдвигаемой в данном отношении гипотезы: «*Тебе это N сказал?*», «*Ты в кадрах справлялся?*», «*Ты думаешь?*», «*Ты так считаешь?*», «*Ты уверен?*», а также «*Неужели?*», «*Разве?*», «*Да?*» (которые, вероятно, следует относить к периферийной сфере модусных вопросов).

Такое деление модусных вопросов можно считать первичным. Вместе с тем нужно помнить о том, что тесная взаимосвязь ступеней процесса познания делает порой невозможным проведение четкой границы между модусными сферами и эксплицирующими их модусными рамками. Здесь мы имеем дело с результатами внутреннего взаимодействия модусных сфер. В процессе канонического диалога происходит естественное наложение речевой модусной рамки на любой ментальный акт, который — по воле говорящего — становится вербальным и, соответственно, становится достоянием диалога. Однако в ряде случаев речевая модусная рамка способна доминировать — если речь идет о способе изложения, манере или стиле говорящего.

[15] В частности, о модусных местоименных вопросах в структуре сложноподчиненного предложения см. [Бырдина 1988, 1990].

Наблюдения показывают, что в диалоге значительная часть модусных вопросов апеллирует к ментальному и эмотивному модусам. Здесь можно выделить следующие типы модусных вопросов:

1) вопросы, целью которых является установление авторства;
2) вопросы, направленные на выяснение мнения/точки зрения собеседника по определенному поводу;
3) вопросы, цель которых — обнаружение причинного обоснования (мотивировки) высказанного партнером мнения/оценки или — применительно к эмотивному модусу — определенных эмоций.

В свою очередь, данные типы вопросов «провоцируются»:

а) разными сферами ментального модуса соответствующих исходных реплик (ср. сферы мнения, полагания, знания, памяти и др.),
б) способом представления (подачи) информации (ср. достоверность/недостоверность),
в) типом субъекта, образующим модусную рамку (ср. *Я*- и *Он*-модусные рамки).[16]

Рассмотрим сферу ментального модуса. Здесь наиболее отчетливо прослеживается требование установить авторство либо верифицировать выдвигаемое говорящим умозаключение, сделанное в данном отношении: «*Кто тебе сказал, что. . . ?*», «*Тебе это N сказал?*», «*Откуда ты это знаешь?*». Это объясняется тем, что именно ментальный модус — с выделяющимися внутри сферами знания, мнения, полагания и оценки, памяти и пр. — системно предназначен для выражения связи суждения с его субъектом.[17] Такие вопросы возникают, когда ситуация представлена как достоверная, однако сам говорящий не может являться источником информации. Иначе говоря, эти вопросы провоцируются исходными репликами типа: «*Я знаю/слышал/говорят/стало известно, что* (. . .)». В противном случае подобного вопроса попросту не возникнет. Заметим,

[16] Возможна дальнейшая дифференциация модусных вопросов, однако это сюжет для отдельного исследования.

[17] Не лишним будет вспомнить тонкое замечание М.М.Бахтина о свойственном человеку субъективном отношении к чужому слову: «. . . ведь мы не столько спрашиваем, мы проблематизируем чужое утверждение» [1979], что, собственно, и получает выражение в модусных вопросах.

что в данном случае вопрос задается к субъекту модусной рамки, эксплицирующей сферу з н а н и е , и требует установить принадлежность информации лицу/социуму либо способ ее получения.

Вопросы, апеллирующие к сфере п о л а г а н и я, возможны в ситуации, когда говорящему известно, что собеседник не располагает достоверной информацией, равно как и он сам. В этом случае спрашивающий надеется выяснить мнение (гипотезу, предположение на этот счет) партнера, с тем чтобы сравнить с собственным («*Как ты считаешь/думаешь/по-твоему, . . . ?*»). Здесь модусной рамке отведена, вне всякого сомнения, вспомогательная роль: очевидна информативная неоднозначность частей вопроса. Функция апеллирования к ментальному статусу отягощена фатической семантикой (акцентирование внимания партнера), и налицо утрированная прагматичность вопроса.[18] В самом деле, смысл «сделай так, чтобы я знал. . . » (т.е. «выскажи свое мнение») имплицитно присутствует в семантическом представлении любого вопроса, что называется, по определению.

В тех же случаях, когда говорящий задает вопрос к исходной реплике, содержащей модусную рамку с семантикой недостоверности (*Я полагаю, по-моему, вероятно, кажется*), мы имеем дело с вопросом о причинном обосновании высказываемого мнения: «*Почему/на основании чего ты считаешь/думаешь/полагаешь/говоришь, что это именно так?*» вплоть до эллиптического «*Почему?*».[19] Такие модусные вопросы «провоцируются» авторской позицией говорящего, его интерпретацией некоторого положения дел, а также репликами-предположениями/гипотезами, основания которых неясны или неочевидны для спрашивающего. Эти вопросы следует отграничивать от чрезвычайно близких к ним и попадающих в одну диалогическую рамку вопросов к диктуму, требующих обоснования некоторого объективного положения дел:

В.: *Варя, Кубик хороший?* Р.: *Нет. Нехороший*. В.: ***А почему нехороший?*** Р.: *Потому что уши болят* (Варя П., 1.08);
Р.: *Сейчас . . . сейчас она* (о кошке) *меня кусит*. В.: *Кусит?* Р.: *Да*. В.: ***Почему?*** Р.: *Я его глажу* (2.06).

[18] И если П. Рестан относит использование подобных вопросов в диалоге взрослых к «ораторским приемам» [1969], то в обращенной к ребенку речи взрослого это тоже является особым, свойственным разным матерям отнюдь не в одинаковой степени, приемом.

[19] *Почему*-реплики в диалоге взрослых получили освещение в работах Н.Д.Арутюновой, см., в частности [1970].

Заключительное замечание касается избыточности/неизбыточности модусной рамки (и вопроса, ее содержащего). В вопросах, апеллирующих к сфере полагания, отмеченная избыточность наблюдается на формально-структурном уровне. Однако на уровне прагматики она оправдана. В вопросах, требующих установления авторства, напротив, избыточным оказывается повтор исходной реплики/ее фрагмента, т. е. диктума. В вопросах, предполагающих обоснование высказанного мнения/суждения, «удельный» вес избыточности варьируется в зависимости от конкретных моделей вопросов.

4.2 Функционирование модусных вопросов в диалоге «взрослый — ребенок»

Апеллируя к миру субъективного, модусные вопросы имеют непосредственное отношение к процессу становления п с и х и ч е с к о г о у ребенка, играют в нем существенную роль и определенным образом отражают развитие этого процесса. В настоящее время ведутся интенсивные исследования становления модели психического в онтогенезе [Flavell 2000; Understanding other minds 2000; Mandler 2004]. Способность к осознанию того, что каждый человек имеет свое собственное, отличное от нашего, видение мира, имеет собственные намерения, убеждения, мысли и чувства, получила в психологии название «модели психического» («the theory of mind»). Считается, что благодаря этой способности человек понимает психический мир других людей и может прогнозировать их поведение: «понимание психического является квинтэссенцией способности, которая делает нас людьми» [Сергиенко, Лебедева и др. 2004: 218]. Помимо всего прочего, эта способность рассматривается психологами в качестве механизма становления субъекта и основы социального познания, как его необходимое условие.

Значимость модусных вопросов заключается также в том, что они способствуют преодолению ц е н т р а ц и и мышления (и, в известном смысле, речи) ребенка, традиционно относимой к числу особенностей, ограничивающих его ментальные операции. Современные экспериментальные исследования свидетельствуют о том, что большинство младенцев не является тотально эгоцентричным (как утверждал Ж. Пиаже), и отмечают очень раннюю организацию ментального опыта. Это подтверждается данными речевого онтогенеза. Несмотря на тот факт, что освоение модусных категорий, способных обнаруживать точку зрения говорящего, не является характерной особенностью самого раннего речевого онтогенеза (равно как и взаи-

мосвязанное с этим процессом усвоение личных местоимений), дети второго года жизни могут использовать простейшие маркеры ментального модуса — эгоцентрические модусные рамки — для выражения уверенности/неуверенности в сообщаемом, сопровождаемого семантикой авторства [Казаковская 2006]:

Р.: *Это ноготки, а это анютины глазки, а это, по-моему, флоксы называется* (1.09);
Р.: *Это черника? Может, это брусника?* (1.10).

В диалоге «взрослый — ребенок» модусные вопросы различных типов на ранних этапах принадлежат взрослому:

В.: *Я не умею читать. Почитай мне, Ваня, почитай.* Р.: *Я тебе дам очки.* В.: ***Без очков мне что, думаешь, не почитать?*** *Да я не умею читать слова. Мне и очки не помогут.* Р.: *Я тебе... свой... свой магнитофон принесу.* В.: *Да нет, не надо, ты мне лучше книжку почитай еще* (2.06).

Функциями первых модусных (в широком понимании) вопросов (включающих «*Разве N?*» и под.) является коррекция, завуалированное исправление неверных ответов ребенка:

Р.: *Дырка.* В.: ***Ну разве это дырка?*** *Это — ниточка* (1.09).

Ребенок довольно быстро начинает адекватно реагировать на исправления в такой форме:

В.: *Положить на стол. Да?* Р.: *На стол. На маленький.* В.: *На маленький стол?* ***Ты считаешь, он маленький?*** Р.: *Большой* (1.09).

Нетривиальная дидактическая функция модусных вопросов взрослого обусловлена фоновой обучающей направленностью диалога «взрослый — ребенок» и присутствует практически во всех тест-вопросах:

В.: *Как ты думаешь, какая это буква?* Р.: *Пишут* (1.09);
В.: *Как этот цветочек называется? Знаешь?* Р.: *Да* (2.06).

Детальный анализ вопросов, принадлежащих различным сферам ментального модуса, показал следующее. Довольно частотными оказываются вопросы, апеллирующие к ментальной сфере п а м я т и ребенка:

Р.: *Где Айболит добрался до Африки со с... со... с Чичи и крокоди-илом, там с собакой А-авой.* В.: *И с крокодилом?* Р.: *Угу.* В.: ***А ты точно помнишь, что был крокодил?*** Р.: *Угу* (2.10).

Безусловно, эти вопросы «работают» и как фатические операторы, поскольку с их помощью можно довольно успешно привлекать внимание ребенка:

В.: *А что утки обычно делают?* ***Помнишь****?* (2.00).

Такая же вторичная функция и у модусных рамок «слышишь», «видишь» (и их дериватов), генетически восходящих к перцептивному модусу:

В.: ***Слушай****, а что у тебя на собаке?* Р.: *Шляпа* (2.07).

Модусные вопросы, обращенные к ментальной рамке сферы з н а н и я , апеллируют к фонду знаний — к объему имеющихся у ребенка представлений и информации:[20]

Р.: *Принеси мне, папа мой, твоих детушек. Я сегодня их за ужином скушаю.* В.: ***А ты знаешь, кто папины дети?*** Р.: *Не знаю.* В.: *Это ты* (2.02).

Функцией модусных вопросов к сфере п о л а г а н и я является провоцирование, нарочитое побуждение ребенка к обнаружению и экспликации собственного мнения (по поводу себя/другого, некоторого положения дел (а)) и в целом — активизация когнитивной деятельности (б), — хотя и не без некоторой доли диалогической фатики:

а) В.: *А дождь есть тут?* ***Как ты думаешь?*** Р.: *Был.* В.: *По-моему, он кончился.* ***Как ты считаешь?*** Р.: *Гулять* (1.09);

(Р. пытается развязать шнурки.) В.: *Получится у тебя?* ***Как думаешь?*** Р.: *Получится* (1.09);

В.: ***Как ты думаешь, как на улице?*** Р.: *Тепленько.* ***А ты что думала, что холоднее?*** (2.03);

б) Р.: *А кузов вот такой всегда? Вот такой?* (Складывает кубики определенным образом, делает машину.) В.: *Вот такой кузов всегда.* Р.: *А почему вот такой кузов?* В.: ***Ну, а как ты думаешь?*** Р.: *Он... ну... кузов четыре, да?* (3.05).

Модусные вопросы причинного обоснования, как правило, являются довольно поздними, что связано с более поздним освоением семантических отношений обусловленности:

[20] На определенном этапе онтогенеза когнитивные возможности и представления ребенка в отношении *помнить* и *знать* совпадают (Л.С.Выготский, Е.Д.Божович).

Р.: *Корону видишь?* В.: *Да, да.* Р.: *Из яблочка.* В.: *Из чего корона?* Р.: *Из яблочка.* В.: ***Почему ты так решила?*** Р.: *Потому что* (3.04),
см. подобный вопрос ребенка:
Р.: ***А почему он решил, что педали крутить тяжело?*** В.: *Не знаю.* ***Как ты думаешь, почему?*** Р.: *Другую книжку...* (3.05).

В диалоге с ребенком так же, как и в диалоге взрослых носителей языка, довольно часты случаи попадания в одну диалогическую рамку модусных и диктумных *почему*-вопросов. Рассмотрим несколько типичных ситуаций.

1) В.: ***Ну почему ты не хочешь куколке рассказать?*** Р.: *Сейчас расскажу* (3.09).

Этот вопрос, на первый взгляд, требует причинного обоснования некоторого положения дел (отказа рассказывать), касающегося субъекта действия, который является в данном случае прагматическим субъектом. Вместе с тем такой вопрос побуждает ребенка к продолжению диалога, о чем свидетельствует его ответная реплика. Это, видимо, подлинная цель вопроса. В другом случае:

2) Р.: *Роки-то, коне-ечно, никому не расскажет.* В.: ***Почему****?*
Р.: *Потому что он не хочет рассказывать* (4.03) —

ответ ребенка позволяет нам говорить об интерпретации им этого вопроса не как вопроса о со́бственном мнении-обосновании поведения собаки (в частности, ее способности сохранять тайны), но как о причинах поведения этой собаки, т.е. о причинах поведения другого. Не исключено, что здесь мы наблюдаем ценнейшую попытку ребенка «встать» на точку зрения другого. И только в примерах, подобных этому:

3) Р.: *Только жалко, что нашего котенка не украли.* В.: ***Почему жалко?*** *Тебе же он самой, наверное, пригодится, да?* (6.03),

можно говорить о подлинной модусности *почему*-вопроса, обращенного в данном случае к эмотивной сфере.

Наблюдения показывают, что первые модусные вопросы взрослого связаны, в основном, с *Я*-модусной рамкой ребенка. Поэтому тип модусных вопросов, требующий установления источника информации, до определенного времени отсутствует. Но между тем возможна апелляция взрослого к тому, что

впоследствии будет репрезентировать авторство в дискурсе, в частности, авторство, связанное с определенным словоупотреблением:

В.: *А это что такое у яблочка?* Р.: *Хвостик.* В.: *Хвостик.* ***Это мама так говорит?*** (1.09),
ср. вопрос в речи ребенка:
Р.: «***Продолжать» — это кто так сказал?*** В.: *Это кто-то.*
Р.: *Кто?* В.: *Какая-то девочка* (2.07).

В некотором смысле это отсылка к «чужому слову», к «чужому опыту» и, соответственно, к чужой точке зрения, иными словами, к *Он*-модусной рамке:

В.: *Внучка исчезла, волшебство произошло.* ***Что думают дедка с бабкой, а?*** Р.: *Что ее волк съел* (5.00).

Часть модусных вопросов взрослого сочетает в себе функции тест-вопроса по поводу номинации объекта и апелляции к речевой (чаще *Я*-) модусной рамке:

Р.: *Аба* [яблоко]. В.: *Не «аба».* ***А как ты теперь правильно называешь?*** Р.: *Яблоко.* В.: *Правильно* (1.09).

На уровне структуры эти вопросы представлены простым предложением с глаголом-связкой, принадлежащим семантической группе н а з ы в а н и я [Лекант 2002]. Взрослый поощряет любые попытки рефлексии ребенка над собственным словом, начиная с момента его обнаружения в пассивном словаре и выбора:

В.: *И вы кто? С братом со своим?* ***Как ты сказал хорошо?*** Р.: *Погодки* (6.06).

Любопытны модусные вопросы ребенка, отражающие процесс саморефлексии в подобной ситуации:

Р.: *Помнишь, я так сказала: у меня сапоги чистюли?* ***Почему я так сказала?*** (2.08),

однако это предмет для отдельного исследования.

Подведем итог. Таким образом, мать, интуитивно задавая различные модусные вопросы, формирует представление ребенка о себе как о субъекте мыслящем — практически во всех его ипостасях. Эти вопросы требуют соотнесения реплики-высказывания с *его* ребенка и тем самым способствуют развитию

представлений ребенка о собственной точке зрения и способах ее обнаружения. Строго говоря, это и есть конечная цель модусных вопросов. Вместе с тем их эмоционально-фатическая функция оказывается в ряде случаев настолько существенной, что дает нам основания согласиться с упомянутыми рассуждениями П. Рестана, оговорив лишь то обстоятельство, что модусные вопросы свойственны тактикам различных матерей в неодинаковой степени. Думается, одним из результатов функционирования модусных вопросов, апеллирующих к мнению ребенка и представляющих собой попытку вызвать его рефлексию в отношении собственного ментального состояния/словоупотребления, являются случаи, подобные следующим:

Р.: *Правильно я рассуждаю: цветы — это цветы, шапка — это шапка, сумочка — это сумочка?* (2.09),
см. также ситуации вполне адекватного реагирования ребенка на модусные вопросы взрослого:

В.: ***А как ты считаешь,*** [слоников нужно] ***правильно поставить?*** Р.: *Вот так вот-та. Считаю, что вот... считаю, что если вот тут слоники, тогда тут дол... считаю, что если тут вот слоники, тогда тут должны быть слоники.* В.: *Слоники должны быть, да?* Р.: *Да-а.* В.: *Все в одном направлении?* Р.: *Да-а. Вот... вот я как считаю, как будет правильно. Если вот так* (показывает), *конечно, будут неправильно* (4.03);

В.: *А папа где работает у тебя?* Р.: *Папа? Студентов учит. Преподаватель.* В.: ***А как ты думаешь, хорошо он их учит?*** Р.: *Хорошо* (5.06).

5 Заключение

Результаты данного исследования могут быть сведены к следующим выводам.

Изучение семантического аспекта вопросительных реплик взрослого, обращенных к ребенку раннего возраста, во многом способствует исследованию осуществляющейся в их диалоге категоризации действительности. Функциональная направленность диктумных и модусных вопросов соотносится с ее различными фрагментами — сферой «объективных» и «субъективных» ментальных репрезентаций — и отражает направления когнитивного развития ребенка.

Диктумные вопросы взрослого способствуют, главным образом, становлению базовых семантических категорий и появле-

нию первых ментальных структур. Модусные вопросы связаны с развитием нового поля интеллекта ребенка («областью внутреннего») и способствуют росту вариативности его представлений об объективном и субъективном аспектах действительности. На этапах раннего речевого онтогенеза обоим типам вопросов взрослого свойственна метаинтеррогативность и эмоционально-фатическая отмеченность.

Между появлением вопросов к субъекту диктума, с одной стороны, и к субъекту модуса (авторство) — с другой (соответственно, к предикату модусной рамки и к предикату диктума), существует определенная корреляция при некоторой отсроченности появления этих типов вопросов во времени. Кроме того, наблюдается корреляция между общими и частными диктумными и модусными вопросами, результатом которой является функционирование в диалоге с ребенком реплик цепочечного типа.

ГЛАВА XVI

Типы текстов в регистре общения с детьми

Т.О.Гаврилова

1 Вступительные замечания

Настоящая глава посвящена особенностям организации текста в речи взрослого, обращенной к ребенку (возраст ребенка ограничен 2-мя годами). Основная задача — описать встречающиеся типы текстов, ситуационный контекст, к которому тяготеет каждый из них, объяснить принцип их построения, отметить особенности реализации в них некоторых семантических категорий, а также проследить зависимость изменения текстовых характеристик от языковой компетенции ребенка.

Прежде всего необходимо сказать несколько слов об объекте исследования. Речь взрослого, адресованная маленькому ребенку, обладает рядом достаточно устойчивых черт — как собственно лингвистических, так и социолингвистических, которые связаны с особенностями речевого общения между взрослым и маленьким ребенком — разной языковой компетенцией коммуникантов и необходимостью поддерживать диалог без опоры на партнера. Для языкового варианта, черты которого связаны с параметрами коммуникации, удобно использовать социолингвистический термин «регистр».

Исследование регистра общения с детьми (далее РОД) интересно само по себе, так как позволяет понять особенности такого рода коммуникации, определить используемые в ней стратегии, но помимо этого мы можем рассматривать данный языковой материал как инпут и оценивать его с точки зрения того,

какие речевые образцы он предоставляет в распоряжение ребенка, а также насколько он эффективен. В нашей работе в центре внимания находится взрослый. Нас прежде всего интересует, каким образом взрослый решает задачу построения коммуникации со слабой поддержкой партнера по диалогу и какие именно лингвистические особенности речи взрослого обусловлены статусом его собеседника — ребенка.

В зарубежной традиции языковой вариант, используемый при общении взрослого с маленьким ребенком, чаще всего называется *baby talk*. Существуют и другие названия, которые встречаются в основном в ранних работах по этому регистру: *nursery language, nursery forms* (под этим термином понимаются, как правило, только лексические единицы регистра), *children directed speech*. В отечественной традиции не сложилось единого термина для обозначения изучаемого явления. Термин *baby talk* переводился на русский язык, в частности, как «автономная детская речь» [Фергюсон 1975]. Понятие автономной речи заимствовано из работы А.Р.Лурии и Ф.Я.Юдович, где она определяется как «речь, не пользующаяся сложившейся системой обычного ⟨...⟩ языка» [Лурия, Юдович 1956: 28]. Использование термина «автономная детская речь» не снимает двусмысленности английского термина *baby talk*, так как и в том, и в другом случае остается непонятным, является ребенок адресатом или адресантом речи. В русскоязычной литературе встречаются кальки и других английских терминов — речь, адресованная детям, язык нянь [Цейтлин 2000: 28–29]. Однако мы остановились на термине РОД, который кажется нам достаточно удобным: определяя данный языковой вариант как регистр, мы акцентируем внимание на его главной особенности — обусловленности одним из параметров коммуникации — особенностью адресата. М.В.Китайгородская использует термин «квазиадресат», относя к этой группе детей младенческого возраста, домашних животных, птиц как живых существ, способных «к звуковой и жестовой реализации обратной связи, связанной с проявлением прежде всего фатической, а также эмотивной и апеллятивной функций» [Китайгородская 1993: 78–80].

2 Материал исследования

Настоящая глава написана на основе некоторых материалов из Фонда данных детской речи, а также на основе материала, собранного автором. Были осуществлены магнитофонные записи речи взрослых, обращенной к детям от 0 до 2 лет. Для достижения максимально возможного приближения к естествен-

Таблица 1. Сведения об информантах. Все информанты имеют высшее образование. Адресаты речи взрослых — 11 детей в возрасте от 0 (5-дневного возраста) до 2 лет: 4 мальчика и 7 девочек.

Группа информантов	Количество информантов	Средний возраст информантов
Мамы	9	25 лет
Папы	6	25 лет
Бабушки	9	52 года
Дедушки	6	50 лет
Тети	5	28 лет
Дяди	5	29 лет

ной практике общения записи проводились в привычных для информанта условиях, в том числе в достаточно ритуализованных ситуациях — при кормлении ребенка, укладывании спать, укачивании, одевании, купании. Для получения достоверных данных мы воспользовались методом, предложенным в работе [Blauw et al. 1979] — факт записи не скрывался, но информантам называлась ложная цель — запись вокализаций ребенка. Истинная цель раскрывалась по окончании записи. Кроме аудиозаписей, были использованы видеозаписи, сделанные родителями в разные периоды времени для семейного просмотра. Также в работе были использованы данные автонаблюдения. Общее количество информантов — 40 человек. Все информанты поделены на группы в соответствии с ролью, которую они играют по отношению к ребенку: мама, папа, бабушка, дедушка, тетя, дядя. Речь детей (сестер и братьев) не анализировалась. Принадлежность к группе «бабушки», «дедушки», «тети» или «дяди» не предполагает обязательных родственных отношений между взрослым и ребенком. Отнесение к той или иной группе происходит на основании характеристик пола, возраста, а также с учетом автономинации (если в общении с ребенком женщина называет себя тетей, значит, она относится к этой группе). Распределение общего количества информантов по названным группам показано в таблице 1.

3 История вопроса

Остановимся на некоторых работах, посвященных РОД, чтобы показать сложившиеся подходы к рассмотрению регистра. Прежде всего, здесь пойдет речь о зарубежных исследованиях, так как западная традиция изучения регистра гораздо стар-

ше отечественной. Интерес к РОД возник во второй половине XX в., в период повышения интереса к проблеме языковой вариативности и зависимости структурных особенностей речи от ситуации.

3.1. Исследования РОД начались с описания регистра в некоторых языках без серьезных попыток выявить его универсальные характеристики. Наиболее известны работы [Casagrande 1964] — команчи; [Kelkar 1964] — маратхи; [Voegelin et al. 1954] — хидаца; [Ferguson 1956] — арабский и др. При анализе материала внимание уделялось главным образом словарю (так как в этой области отличия от нейтрального языка наиболее заметны) и фонетике. Позже появились и обобщающие работы, среди которых главное место принадлежит статьям Ч.Фергюсона. Ч.Фергюсон рассматривал РОД в более широком контексте: в частности, он попытался обобщить процессы упрощения, имеющие место в разных регистрах [Ferguson 1996], а также проанализировал языковые изменения, характерные для РОД, с точки зрения языковых универсалий [Ferguson 1978]. Характеристика основных этапов изучения РОД, а также результатов исследований дана в статье [Farwell 1975].

В ранних работах РОД понимался как прямое отражение речи детей, подражание детской речи. Так, А. Келкар определяет РОД как стиль речи, используемый взрослыми по аналогии с детской речью, выступающей как образец [Kelkar 1964: 40]. Впрочем, вряд ли это утверждение можно точно доказать или опровергнуть. Необходимо лишь признать, что специфика РОД обусловливается не только стремлением говорить, как ребенок. В работе Л.Менн и Дж. Глисон даются 4 значения термина *baby talk*: 1) стереотип «как говорят дети», 2) стереотип «как говорят взрослые», 3) речь детей, 4) речь взрослых [Menn, Gleason 1986: 123–124]. Определив границы разных значений термина (возможно, следует говорить о разных терминах), исследователи останавливаются на вопросе о связи речи взрослого с речью ребенка. Некоторые черты РОД, такие как высокий тон, интонационный рисунок, использование специфических звуков, могут быть связаны как с младенческими способностями восприятия, так и с характеристиками ранних вокализаций ребенка, его речевых проявлений.

Р. Якобсон определял язык общения с детьми как вид пиджина, в котором коммуниканты приспосабливают к речи друг друга свои речевые привычки и вырабатывают единый код для диалога [Jakobson 1962: 538]. Параллель с пиджином, проводимая Якобсоном, представляется не совсем удачной. Об этом пишет А. Дил, отмечая, что при образовании пиджина у обо-

их коммуникантов есть свой язык, в то время как в РОД языком обладает только взрослый, только он упрощает свой язык для ребенка [Dil 1976: 11–12]. Это замечание кажется нам принципиально важным, так как, на наш взгляд, асимметричность коммуникации РОД во многом определяет его структурные особенности.

3.2. На основании данных по РОД в разных языках было сделано обобщение лингвистических особенностей регистра. Ч. Фергюсон выделил следующие черты РОД: высокий тон, усиленные (exaggerated) интонационные контуры, медленный темп, короткие предложения, паратаксис, телеграфный стиль, повторения, специальная лексика для обозначения родственников, частей тела, детских игр, обозначения качеств (Ч.Фергюсон отмечает, что универсальными можно считать сами рубрики, так как их содержание варьирует от языка к языку), уменьшительно-ласкательные слова, составное сказуемое, упрощение групп согласных, замещение плавных, редупликация, специфические звуки (использующиеся только в этом регистре), частое использование вопросов, сдвиг местоимений (2 и 1 л. местоимений часто заменяется 3-им, иногда 1 л. мн.ч. используется вместо 2 л. ед. ч.). В качестве еще одной характеристики РОД называется возможность его вторичного использования при общении с животными, а также между влюбленными [Ferguson 1978]. Ч.Фергюсон проверил эти универсалии на 22-х языках, его последователи добавили еще 12 языков (русского среди них нет). Можно предположить, что модификации, происходящие в РОД, подчиняются неким универсальным принципам упрощения языка (например, наряду с регистром общения с иностранцами (foreigner talk), РОД воспринимается носителями как более простой вариант языка, см. [Ferguson 1996]). Безусловно, вопрос о разграничении универсального и культурно-специфического в РОД остается открытым. Исчерпывающего списка универсальных механизмов упрощения пока не существует (вероятно, такой список может быть составлен на достаточно высоком уровне обобщения). Кроме того, вероятно, не все модификации, происходящие в РОД, могут быть признаны направленными на упрощение языка.

Нельзя не упомянуть об исключительном случае, когда функции РОД выполняет не вариант языка, а другой язык. Так обстоит дело с языком чилкотин: взрослые носители чилкотин в разговорах с детьми используют английский язык. К этому факту обращается Н.Б.Вахтин, интерпретируя его как выполнение английским в общине чилкотин функции *baby talk* [Вахтин 2001: 235]. По-видимому, такая ситуация возможна только

в языковом коллективе, в котором имеет место вытеснение одним языком другого. К сожалению, других таких примеров в литературе по регистру нам не встретилось.

3.3. Немаловажный вопрос — определение границ использования РОД. Нижняя граница, по-видимому, не может быть установлена точно, так как родители часто начинают разговаривать со своим будущим ребенком, когда он еще находится в утробе матери. Как показывают исследования, такой пренатальный РОД важен для будущего языкового развития ребенка [Truby 1976]. Верхней границей использования РОД может называться четырехлетний возраст адресата [Casagrande 1964: 245], шестилетний [Dil 1976: 26] или любой другой возраст в интервале приблизительно от полутора до шести лет. Решение вопроса о возрасте адресата связано с решением другого вопроса — о мотивации использования РОД. Если связывать данный регистр с необходимостью научить ребенка говорить, то возрастную границу нужно поднимать. Действительно, носители часто объясняют использование РОД стремлением научить ребенка говорить, однако это, скорее всего, не единственная причина. Взрослые обращаются к младенцам, находящимся еще на доречевом этапе развития, интерпретируют его внешние формы поведения как значимые [Человеческий фактор 1991]. Мы ограничили возраст адресата двумя годами, так как это значимый рубеж в языковом развитии ребенка; ранее черты РОД, на наш взгляд, проявляются в наибольшей степени.

3.4. Отдельное направление исследования РОД — связь регистра и социализации. Этому посвящен, в частности, сборник статей [Language Socialization 1986]. В рамках этой темы рассматриваются различные речевые стратегии, используемые родителями в разных культурах для того, чтобы ребенок осваивал язык, а также определенные культурные конвенции. Например, статья [Clancy 1986] посвящена тому, как японки помогают своим детям осваивать коммуникативный стиль: используется стратегия повторения вопроса, исправления; в работе [Eisenberg 1986] анализируется языковая игра у мексиканцев, в которую вовлекаются дети. На Самоа, где важное место в социальном взаимодействии занимает выражение чувств, детей провоцируют на выражение чувств — например, подталкивают одного из детей возразить другому, чтобы они осваивали конфликтную ситуацию [Ochs 1986]. В книге [Robinson 1972] отдельная глава посвящена взаимодействию социальных и языковых параметров, а также вопросам социализации. Автор останавливается на отношении матери к языку, на взаимодействии матери и ребенка в контексте ситуации обучения

[Robinson 1972: 173–185]. В статье [Blauw et al. 1979] анализируются социальные и гендерные различия в раннем взаимодействии мам и детей. В работе [Garnica 1979] с характерным названием «У мальчиков мускулы, а у девочек сексуальные ноги» рассматриваются те высказывания родителей, которые формируют представление ребенка о том, кто такой мальчик, кто такая девочка и к какому из этих классов относится сам ребенок.

Обобщение исследований процесса социализации с лингвистической точки зрения представлено в работе В. Фоли: выделяются три разные, с точки зрения практик воспитания детей и использования РОД, культуры. Первая — Америка, средний класс. Для этого случая характерно существование специального регистра — *baby-talk* — и восприятие ребенка как личности; более того, взрослые склонны интерпретировать порождаемые ребенком звуки и производимые жесты как сообщения (добавим, что взрослые могут переводить на *baby-talk* речевое или неречевое поведение ребенка). К этому же типу можно отнести, очевидно, европейские языки и русский в том числе. Второй тип — общество Самоа, где ребенок (до того как он начнет ползать) не воспринимается как возможный «собеседник»: к нему прямо не обращаются, интерпретируются только те его жесты и звуки, которые связаны с физическим состоянием. Когда ребенок начинает ползать, к нему начинают обращаться — обычно с прямыми указаниями или запрещениями, при этом язык не упрощается ни лексически, ни грамматически. Ситуация осложняется тем, что социальная стратификация общества Самоа достаточно сложна, что отражено и в языке, поэтому ребенок с самого начала своего «речевого» общения со взрослыми сталкивается с разными вариантами языка. Наконец, третий тип — Новая Гвинея, Калули, где неспособность ребенка говорить воспринимается как его неспособность к пониманию и полностью исключает его из числа возможных партнеров по коммуникации. Мама никогда не обращается прямо к ребенку, при обращении к нему других взрослых мама отвечает сама высоким голосом с сильной назализацией [Foley 1988].

3.5. В западной литературе, помимо обобщающих работ (например, [Snow 1977] или упоминавшейся работы Ч. Ферг-юсона), существует ряд исследований (список которых продолжает пополняться), посвященных отдельным языковым аспектам регистра взаимодействия взрослого и ребенка: синтаксическому — [Shatz, Gelman 1977], лексическому [Beals 1997; Hall, Burns, Pawluski 2003], фонетическому — [Garnica 1977], а также более узким вопросам: формированию разговорного стиля [Kajakawa, Amano, Kondo 2004], характеру использования ме-

стоимений [Wills 1977].

3.6. В отечественной литературе коммуникация «взрослый–ребенок» рассматривается, в первую очередь, с точки зрения онтолингвистики. Исследователи все чаще обращаются к речевой продукции взрослых, чтобы лучше понять механизмы усвоения ребенком языка. Речь взрослого анализируется в некоторых работах по усвоению морфологии в онтогенезе [Воейкова 1999, 2000; Федорова и др. 2000]. В статье [Кондрашкина 1994] анализируется влияние стилистических особенностей речи взрослого на речь ребенка: активные дети воспроизводят речь воспитателей с демократическим стилем, а тихие и исполнительные дети — воспитателей с авторитарным стилем. В работе [Исенина, Барановская 2000] рассматривается влияние матери на психомоторное развитие ребенка. Согласно предлагаемой авторами идее, мать как субъект передачи культуры обладает такими качествами, как «принятие», «отзывчивость»; мать выступает «как субъект обучения ребенка общению и действиям с предметами». В работе рассматривается последнее качество, устанавливается корреляция между этим качеством матери (и его отдельными характеристиками) и уровнем развития младенца в 3–4 месяца, который определялся при помощи различных тестов. Интонационный аспект взаимодействия матери и ребенка анализируется в [Ли 2000]. Целый ряд исследований посвящен ранним диалогам матери и ребенка: [Казаковская 2000, 2001; Казаковская, Цейтлин 2000; Цейтлин 2001б]. Во всех названных работах в центре внимания находится ребенок и его речевая продукция. Речь взрослого интересует исследователей, главным образом, как источник материала, который используется ребенком в строительстве собственной языковой системы. Пытаясь взглянуть на РОД с социолингвистических позиций, мы ставим перед собой вопрос несколько иначе: что в речи взрослого обусловлено спецификой коммуникации и насколько речевые образцы, получаемые ребенком на входе, зависят от параметров ситуации общения «взрослый–ребенок».

4 Основные типы текстов

Обратимся к интересующей нас проблематике — неоднородности РОД и возможности выделения некоторых типичных текстов. Попытка классификации текстов на сходном языковом материале — разговорах с животными — была предпринята в работе [Ермакова 1988]. О.П.Ермакова предложила различать типы разговоров с животными по функции (как форма общения с человеком, когда животное выступает как псевдоадресат; в усло-

виях непосредственного общения), по содержанию (вопрос; вопрос-увещевание; выражение симпатии; извинение; выражение недовольства, раздражения), по форме (монолог хозяина или гостя, знакомого; монолог от лица животного, диалог) [Ермакова 1988: 240–242]. О. П. Ермакова не связывает выделенные типы «разговоров» с конкретными лингвистическими чертами, считая, что особенности разговора с животными не поддаются типизации из-за высокой индивидуальной вариативности, а также в связи с тем, что «в этой сфере общения выступает все тот же носитель литературного языка или просторечия» [Ермакова 1988: 244]. Исследования РОД показывают, что регистр не только обладает рядом устойчивых черт, но может быть представлен как континуум разных текстов, среди которых могут быть выделены базовые.

4.1. Неоднородность РОД отмечалась разными исследователями. В работе Дж. Чью, посвященной РОД в японском языке, выделяются пять «стилей» РОД, которые постепенно сменяют друг друга по мере взросления ребенка. Первый стиль состоит из высказываний, содержащих только одну лексическую единицу, и характеризуется определенными интонационными особенностями. Второй стиль отличается от первого проявлением интонационных черт. Третий стиль содержит высказывания больше чем с одной лексической единицей. Интонационные особенности приближаются к обычной речи. Четвертый стиль содержит сложные предложения. Отличия от нормальной речи лежат в области лексики. Пятый стиль ближе всего к нормальной взрослой речи. Первый стиль используется до того момента, когда ребенок начинает учиться языку (неясно только, когда именно, по мнению автора, это происходит). Второй и третий стили становятся неактуальны, когда речь ребенка становится беглой. И, наконец, четвертый стиль сменяется пятым, когда ребенок достигает школьного возраста [Chew 1969]. А. Келкар пишет о возможности выбора говорящим разной степени выраженности РОД («degree of babyshness»). За точку отсчета А. Келкар принимает нулевую степень РОД при совпадении с нормальной речью (автор имеет в виду в основном фонетические особенности) [Kelkar 1964: 41–42]. По-видимому, выбор той или иной степени выраженности РОД обусловливается не только желанием говорящего, но и возрастом ребенка. Приведенные стили РОД могут быть расценены как результат постепенного убывания черт регистра. Определить четкие границы РОД и его подвариантов, по-видимому, невозможно, но мы можем говорить о том, что по мере взросления ребенка меняется статус РОД, так как меняется характер коммуникации [Snow 1977].

4.2. Мы можем говорить о неоднородности РОД, которая определяется рядом взаимосвязанных параметров: ситуацией, в которой общаются взрослый и ребенок, целью этого общения, возрастом и коммуникативными навыками ребенка. Прежде всего, надо отметить существование внутри выбранного нами периода (от 0 до 2 лет по возрасту адресата) двух разных вариантов РОД, хотя граница между ними достаточно условна. Первый вариант — речь, адресованная еще не говорящему ребенку (примерно до 1.06 лет), второй вариант — речь, адресованная уже говорящему ребенку (от 1.06 лет). РОД постепенно меняется, некоторые черты его убывают, некоторые становятся более заметными. Это связано, прежде всего, с тем, что постепенно меняется сам характер коммуникации с ребенком. Так, Н. И. Лепская отмечает преобладание фатического и эмоционального аспектов на ранних этапах взаимодействия взрослого и ребенка и постепенное усиление предметно-содержательного аспекта [Лепская 1997]. С. Н. Цейтлин добавляет еще один важный аспект, характеризующий коммуникацию «взрослый–ребенок», — дидактический [Цейтлин 2001б]. Движение от фатической коммуникации к информативной является, на наш взгляд, основным фактором, вызывающим изменения в РОД. Ранняя коммуникация с ребенком направлена, в первую очередь, на поддержание «речевого режима». Взрослый берет на себя организацию «диалога», компенсируя коммуникативную некомпетентность партнера. Усиление информативной функции происходит, по нашим наблюдениям, в тот момент, когда в развитии ребенка осуществляется так называемый языковой прорыв, когда появляются двусоставные высказывания — примерно в полтора года [Цейтлин 2000: 214], хотя эта граница может сдвигаться как в одну, так и в другую сторону.

4.3. Помимо возраста (а точнее, связанной с ним языковой компетенции) ребенка необходимо отметить еще один важный фактор, обусловливающий преобладание тех или иных текстов, — степень ритуализованности ситуации. Ритуализованными являются рутинные ситуации общения взрослого и ребенка, такие как укладывание спать, кормление, купание, массаж, одевание. Постоянство места, набора и последовательности действий, необходимость отвлекать внимание ребенка или успокаивать его привычными текстами объединяет все эти ситуации. К свободным ситуациям следует отнести, в первую очередь, общение нескольких взрослых и ребенка. В данном случае возможно появление в разговоре «взрослых» тем, в то время как в общении с ребенком взрослый стремится структурировать ситуацию «детским образом»: отразить в своем выска-

зывании только то, что ребенку известно, то есть вынужден обращаться к конкретной ситуации [Шахнарович, Юрьева 1990; Негневицкая, Шахнарович 1981]. В работе [Bakker-Rennes, Hoefnage-Höhle 1974] авторы сравнивают 6 ситуаций, 3 из которых относятся к рутинным (caretaking situations) (одевание, купание и кормление) и 3 — к свободным (игра, разговор после обеда и чтение книги). Исследователи обнаружили, что в свободных ситуациях речь матери сложнее, чем в рутинных (сложность определялась в зависимости от длины фразы и текста). Зависимость степени сложности речи матери от возраста анализировалась в работе [Phillips 1973]: оказалось, что речь, обращенная к детям в возрасте 18–28 месяцев, сложнее, чем речь, адресованная восьмимесячным детям. Таким образом, и фактор возраста, и степень ритуализованности ситуации оказываются важными для РОД и должны учитываться при анализе.

4.4. Характер изменений, происходящих в РОД в период от 0 до 2 лет, может быть описан как постепенное вытеснение одних типов текстов другими. Под текстом в данном случае мы понимаем любой законченный фрагмент речи взрослого, обладающий внутренней цельностью (наличием синтаксических, анафорических, интонационных связей). Таким образом, к текстам мы можем отнести как достаточно протяженный «монолог» взрослого, сопровождающий укачивание или купание младенца, так и реплику в диалоге с уже говорящим ребенком.

4.5. Итак, доминирование фатической или информативной функции, связанное с возрастом и речевой компетенцией ребенка, а также степень ритуализованности ситуации и некоторые ее особенности определяют тип текста в речи взрослого. Мы можем выделить несколько основных типов текстов, встречающихся в РОД: воркование, текст-комментарий к действию, текст от имени ребенка, текст-«покажи», текст-побуждение. Мы не будем анализировать собственно вопросо-ответные комплексы в коммуникации с ребенком, так как, во-первых, эта тема достаточно полно разработана в упоминавшихся выше работах, а во-вторых, для исследования этих текстов целесообразно сдвигать возрастные рамки и привлекать материал, относящийся и к более старшему возрасту ребенка — от полутора до 3 лет.

5 Лингвистические особенности разных типов текстов в регистре общения с детьми

Итак, рассмотрим отличительные особенности названных текстов. Первые два типа текстов (воркование и комментарий) относятся к ритуализованной сфере и характерны для раннего РОД. Они обладают рядом общих черт, по которым они могут быть противопоставлены другим текстам, однако между ними существуют и некоторые различия, связанные с характером обслуживаемых ситуаций. Воркование — это, как правило, достаточно протяженный текст, адресованный ребенку, обладающий большой интонационной, синтаксической слитностью, изобилующий повторами на всех уровнях. Воркование может сопровождать любые действия, но направлено оно, прежде всего, на ребенка. Это выражается, в частности, в поддержании контакта «глаза в глаза» при проговаривании таких текстов. Тексты-комментарии могут сопровождать кормление, одевание, купание ребенка, а также любое действие взрослого (приготовление обеда, стирку белья, поиск книги на полке и т.д.). Эти тексты могут относиться как к рутинным, так и к свободным ситуациям. Одна из функций этих текстов — установление привычного речевого контекста в любой ситуации. Тексты, произносимые от имени ребенка, обладают меньшей степенью ритуализованности, чем воркования и сопровождения. Они встречаются как в раннем, так и в позднем РОД. Они имеют информационный, а не фатический характер, но информация, содержащаяся в них, как правило, адресована не ребенку, а другому взрослому. Текст-«покажи» может быть отнесен к обучающим текстам, его задача — научить ребенка узнавать те или иные предметы (*Где мячик? Где у нас ляля?*), части тела (*Где у собачки глазки? Покажи ушки/где у Кати ушки?*), цвета (*Где зеленое колечко? Где красненькая формочка?*). Эти тексты информативны, рутинны, начинают использоваться взрослым, когда возраст ребенка достигает приблизительно 1 года. Тексты-побуждения наиболее активно используются в позднем РОД, они информативны.

5.1. В ворковании и комментарии преобладает фатическая функция — функция поддержания речевого режима. Взрослому важно говорить, удерживая внимание ребенка, поэтому он использует приемы, позволяющие выстраивать протяженный текст с минимальными усилиями. Принцип построения таких текстов может быть определен как амплификация — нанизывание однотипных конструкций, лексических повторов. В ворко-

вании и комментарии активно используются средства имитации диалога, так как взрослый вынужден «играть за двоих». Диалогический характер сообщается монологу взрослого благодаря членению речи на короткие фразы и использованию маркеров-сегментаторов (*М? Да? Вот. Да-а*). Средняя длина фразы (по количеству слов) для этого типа текстов составляет 2,9, в то время как для текстов от имени ребенка, «покажи»-текстов и текстов-побуждений этот показатель равен 3,7. Вторая группа текстов в меньшей мере нуждается в средствах имитации диалога, так как они подразумевают некоторый реальный отклик ребенка или другого взрослого (как в случае текста от имени ребенка). Заметим, что во всех типах текстов РОД длина фразы меньше, чем в обычной взрослой коммуникации, где она составляет 5,34 (эти данные приводятся по диалогической разговорной речи в работе [Журавлев 1988: 132]). Заметим, что такая небольшая длина фразы в РОД связана с распространенностью однословных высказываний: в воркованиях и комментариях доля однословных высказываний 24,75%, а в других типах текстов 12,25%.

5.2. Тексты РОД могут быть поделены на номиноцентрические и вербоцентрические. К первому типу относятся воркования, комментарии и тексты-«покажи», ко второму — тексты от имени ребенка и побуждения.

Для всех текстов первой группы типично активное использование имен. Однако есть и некоторые различия в характере их употребления. В воркованиях имя часто выступает как квалитатив в цепочке предложений.

В. (мама): *Ты моя* ***заечка*** *маленькая/ты моя хорошая. Ты моя* ***заечка****? Кто такая* ***заечка*** *у мамы? М? Это Катюшка такая хорошенькая? Да? Катюшка моя хорошая* ***девочка****!*

В. (мама): *О/какая* ***плюшка****! Ой какой* ***толстец****! Ой какая* ***деевочка*** *толстая! Да-а-а/какая толстая* ***девочка****. Ай какие толстые/толстые маленькие* ***мышки****! Ой/какие* ***толстецы****. Кух-х-пух-х.* ***Толстецы/толстецы****.*

В. (бабушка): *Бабушкина* ***Гуся****. Ты моя* ***солнышко*** *родное! Ты моя сладкая* ***девочка*** *такая! М? Ты моя* ***Руфонька****?* ***Руфочка****.* <Нрзбр.> *Ты* ***Руфочка****?* (Посмеивается.) *Ты* ***Руфочка****? Да?*

В текстах-«покажи» имя, как правило, выступает в функции субъекта.

В. (бабушка): *А где у нас* ***ляля****? Где* ***ляля****? Возьмем лялю? Жалко* [*жялко*]. *Скажи/жалко* [*жялко*].

Распространена ситуация, когда в цепочке предложений одно и то же имя выступает то в роли субъекта, то в роли объекта.

В. (мама): *Покажи/где у лисички* ***носик****? где у лисички* ***носик****? Покажи* ***носик*** *у лисички. У лисички где* ***носик****?* Р.: *О-о.* (Показывает лапы.) В. (мама): *Это ро/это лапки у лисички/а* ***носик*** *где?* ***Носик****?* Р.: *А!* (Показывает неправильно.) В. (мама): *Данюша/***носик***?* ***Носик****!*

Для текстов-комментариев типична ситуация, когда имя, занимающее семантико-синтаксическую позицию объекта (реже — инструмента), в следующем предложении становится субъектом. Такая смена роли отражает характерный принцип наращивания текста, когда рема предыдущего предложения становится темой последующего и т.д.

В. (мама): *Смотри/Мама тебе* ***крышечку*** *какую даст/м-м!* (Дает ребенку крышку от рожка.) *Отличная* ***крышечка****/грязная такая. Да? Хорошая* ***крышечка****? Сейчас мама обедик Кате сделает/да? Подогреет чайничек ‖Сейчас мы размешаем* ***ку-урочку*** *с овощами. Да-а/сейчас мама будет делать тебе ням-ням/сейчас* ***курочка*** *подогреется.* ***Ку-урочка*** *подогреется наша/***курочка****! Подогреется* ***курочка****/и малыш будет лопать.* (Последние два предложения произносятся с сильным интонационным повышением.)

В. (мама): *Как Даник ест* ***котлетку****?* (Ребенок берет вилку, начинает есть котлету.) *Вот как хорошо Данюша кушает* ***котлетку****/вот какой молодец. Отлично кушает* ***котлетку*** *Данята! Ну как? Вкусная* ***котлетка****? Вкусно?*

В. (бабушка): *Чем вытирают* ***попу****? ‖девочек. Чем у девочек вытирают* ***попу****? М-м!* (Произносится с пониманием, высоко.) ***Тряпочками****?* ***Тряпочками****? Во-от* ***тряпочка*** *прячется.*

5.3. Тексты от имени ребенка и тексты-побуждения являются скорее вербоцентрическими. В побуждениях, так же как и в описанных выше текстах, сохраняется тенденция к повторам имени, но к ним добавляются и глагольные повторы:

В. (мама): *Данюша/***поставь** *дед ма/деда мороза под елочку.* ***Поставь*** *под елочку деда мороза ‖***отнеси** *его под елочку/Данюля.*

В. (мама) (показывает сыну новую игрушку): *Ну-ка нажми на кнопочку. Будешь факс* ***отправлять*** *бабушке.* ***Отправь*** *бабушке факс //Бабушке Тане и бабушке Соне/и бабушке Агриппине.* ***Отправь*** *факс.*

В текстах от имени ребенка глагольная составляющая увеличивается за счет распространенности маркера передачи реплики ребенку — «скажи» (реже «говорит»).

В. (мама) (в ответ на восхищение тети по поводу того, как хорошо ходит ребенок): ***Скажи****/мама меня не носит.*

Тексты от имени ребенка:

В. (тетя): (обращается к ребенку) *А за уши можно подергать?* В. (мама) (смеется): *За уши/****скажи*** *подергать.*
В. (мама) (в ответ на реплику тети): *Конечно на ручках* ***скажи****/я буду молчать.*
В. (дедушка): *Что у папы на ногах?* В. (бабушка): *Что вы/****скажи****/такие неграмотные? Неужели вы не знаете/что дома ходят в тапочках.*
В. (дядя) (в гостях; дядя комментирует от имени ребенка поведение пристающих к нему с вопросами взрослых): *Куда вы меня привели... привезли/****говорит*** *[грит].*
В. (мама): *Папа/****скажи****/я обкакалась/попу мне помой.*
В. (папа): ***Скажи*** *мама/посиди с нами хоть немного.*

Последние два примера могут быть расценены как побуждение к речепроизводству, но они не являются таковыми, поскольку имеют другую цель — и м и т а ц и ю участия ребенка в разговоре.

Положение о номиноцентрическом характере одних текстов и вербоцентрическом — других подтверждается данными, характеризующими степень распространенности в них существительных и глаголов. Приведем цифры для текстов РОД и обычной «взрослой» коммуникации. Данные по взрослой коммуникации взяты из работы [Журавлев 1988], в которой автор анализирует разные типы речи, в частности разговорный диалог и монолог.

Индексы рассчитываются как отношение числа слов названной части речи к общему числу слов в тексте. Сравнивая полученные результаты с данными А.Ф.Журавлева, можно заметить, что для первого типа текстов значение индекса глагольности близко к значению этого индекса для взрослой коммуникации, а разница в значении индекса субстантивности является

Таблица 2. Показатели глагольности и субстантивности в текстах разных жанров.

	Воркования, комментарии, тексты-«покажи»	Тексты от имени ребенка, побуждения	Разговорная речь (монолог)	Разговорная речь (диалог)
Индекс субстантивности	0,28	0,29	0,16	0,13
Индекс глагольности	0,15	0,21	0,16	0,14

существенной. Если для воркования, комментариев и текстов-«покажи» это значение достигает 0,28 (а в отдельных текстах и 0,34), то для взрослой коммуникации — лишь 0,16 (монолог), 0,13 (диалог). Индекс субстантивности РОД приближается по значению к письменным текстам: 0,26 (беллетристика) [Журавлев 1988: 116]. Высокие значения индексов субстантивности в воркovании связаны, в частности, также с распространенностью в этом типе текстов следующих конструкций: «Кто такой + N/Adj?», «Ты мой/моя + N/Adj», «Какие (мы) + N/Adj»:

В. (бабушка): *Кто такой зайчик/кто [тьто] такой маленький?*

В. (мама): *Кто такой довольный? Кто такой довольный? Кто такой довольный? Да-а. Кто так смеется смешно?*

В побуждениях и текстах от имени ребенка индекс субстантивности высок, как и в первом типе текстов, но они отличаются от текстов взрослой коммуникации и по индексу глагольности. Увеличение индекса глагольности происходит за счет распространенности маркера передачи реплики «скажи» в текстах от имени ребенка, а также за счет большого числа глагольных повторов в текстах-побуждениях.

Можно сказать, что воркования и комментарии направлены на категоризацию объектов — в них называются с многократными повторениями предметы, люди, животные и т.д. В воркovании основное внимание уделяется ребенку, в комментариях — объектам, с которыми совершаются те или иные действия.

Любопытно сопоставить описанные особенности РОД с данными по детской речи. При анализе детского лексикона исследователь сталкивается со многими трудностями, которые связаны, в частности, с невозможностью классификации по мор-

фологическим признакам (так как они просто еще не сформированы), со сложностью описания значения слова из-за лексико-семантической сверхгенерализации, с омонимией и т.д. (см. [Воейкова, Чистович 1994; Елисеева 2000]). Тем не менее, определенные закономерности в формировании словаря могут быть обнаружены. Анализ лексикона ребенка в возрасте полуторадвух лет показывает, что в словарном запасе преобладают слова с семантикой предметности, на втором месте — с семантикой действия и на третьем — с семантикой признака. Интуитивно это кажется вполне понятным, так как «ребенку важнее выделять предметы и обозначать действия, с ними связанные, чем указывать на качества этих предметов» [Цейтлин 2000: 123]. Можно лишь добавить, что преобладание лексики с семантикой предметности может быть связано — помимо общих особенностей восприятия — с ее доминированием в раннем инпуте в воркованиях и комментариях. Доминирование семантики предметности не может быть объяснено только тем, что взрослый в разговоре с ребенком стремится не выходить за рамки ближайшей ситуации, так как эта ситуация может быть достаточно динамичной. Однако даже в текстах-комментариях, сопровождающих какой-либо процесс (одевание, купание и т.д.), акцент делается не столько на действиях, сколько на предметах, с которыми эти действия совершаются.

Необходимо остановиться еще на одной особенности раннего РОД, которая подтверждает его номиноцентрический характер, — на языковой игре. Под языковой игрой мы понимаем сознательное употребление взрослым искаженной, неправильной формы слова. Языковая игра наиболее активно используется в текстах раннего РОД — воркованиях и комментариях. Важно отметить, что искажению подвергаются главным образом существительные — обыгрываться может фонетический облик слова, формообразовательная или словообразовательная модель.

В. (дедушка): *Ой. Вот так в деда* ***но́гами*** *уперлись.*
В. (мама): *Гу-уська!* ***Погре-емуська! Погремуська!***
В. (бабушка): *Ты* ***трусенок-то*** *//Ой какой* ***трусих****.*
В. (дедушка): *Ой/какие мы* ***скромнюшки****/ой какие мы* ***тихушки****.*
В. (папа): *А кто тут/скажи/***гусениц** *с толстым* ***попом****/ пусть три раза подпрыгнет.*
В. (бабушка): ***Шуршавица*** *наша? М?*

По-видимому, значение этих «отрицательных» примеров не ограничивается усилением экспрессивности речи и привнесением неожиданного лексического материала в однообразный

по своей природе РОД (повтор, нанизывание однотипных конструкций — один из основных способов наращивания текста в РОД). Можно предположить, что, обыгрывая слово, взрослый таким образом акцентирует внимание на его форме, на способах выражения того или иного значения. Нарочито неправильное использование формообразовательной или словообразовательной модели актуализирует саму эту модель и выражаемые ею значения. Связь взрослой языковой игры и инноваций в детской речи нуждается в дополнительном рассмотрении и может дать, по-видимому, интересные результаты.

5.4. Еще одно отличие текстов РОД лежит в сфере выражения семантики персональности. Характеристика текстов РОД по этому признаку кажется нам весьма важной, так как дает информацию для понимания особенностей усвоения семантической категории персональности детьми.

Ранний РОД является по сути квазикоммуникацией, так как для него не характерна смена ролей участников «диалога». Роли закреплены за участниками этого своеобразного «диалога»: говорит всегда взрослый, слушает — ребенок. Из-за этой специфики РОД для него оказывается нерелевантным противопоставление 1 и 2 л. — говорящего и слушающего. Это служит предпосылкой для развития определенных особенностей обозначения участников коммуникации. Наиболее распространенным средством выражения семантики персональности являются формы 1 л. мн.ч., а на втором месте 3 л. ед.ч. Распространенность форм 1 л. мн.ч. объясняется тем, что они маркируют вовлеченность ребенка в сферу говорящего при том, что реально говорит только взрослый.

Для текстов, произносимых от имени ребенка, характерна реализация семантики персональности в формах 1 л. ед.ч., что не типично для других текстов РОД. В этих текстах взрослый исключает себя из сферы говорящего, передавая свои слова ребенку при помощи маркера «скажи». Формально именно эти тексты РОД дают образец нормативной реализации семантики персональности в диалоге. Однако это тексты не используются так регулярно, как воркования или комментарии.

В текстах-побуждениях основными оказываются формы 2 л. ед.ч. и 1 л. мн.ч.

Ребенок на ранних речевых этапах может назвать себя в 3 л., а может сразу использовать формы 1 л. ед.ч. Использование 3 л. характерно для речевого поведения так называемых референциальных детей, а 1 л. — для экспрессивных (обобщение данных по референциальным и экспрессивным детям см. в [Цейтлин 2000: 42–48]). Характер усвоения языка ребенком корре-

лирует с образовательным уровнем родителей: родители референциальных детей, как правило, более образованны, чем экспрессивных [Цейтлин 2000: 47]. Так как мы анализировали речь взрослых только с высшим образованием, можно лишь предположить, что использование форм 3 л. ед.ч. характерно для них в большей мере, чем для взрослых без образования. Во всяком случае, речь образованных родителей, действительно, предоставляет ребенку массу образцов с формой 3 л. ед. ч. Однако простого количественного преобладания, видимо, недостаточно для того, чтобы ребенок раньше усвоил ту или иную форму. Так, выражение семантики 1 л. ед.ч. формами 1 л. мн.ч., чаще всего встречающимися в текстах раннего РОД, по-видимому, не используется ребенком.

Подведем некоторые итоги. В РОД можно выделить несколько основных типов текстов, которые могут быть охарактеризованы через доминирование фатической или информативной функции, а также по характеру ситуации. По мере взросления ребенка количество текстов-воркований и комментариев в речи взрослого сокращается, они уступают место побуждениям, текстам-«покажи» и реальному диалогу с ребенком. Ранние тексты (воркования, комментарии, тексты-«покажи») являются номиноцентрическими, они направлены на категоризацию окружающей действительности. В текстах-побуждениях активизируются как глагольные, так и именные повторы. Можно сказать, что через повторение предиката и его актантов акцентируется валентная структура глагола, что позволяет говорить о важности этих текстов для собственно речевого развития.

Мы рассмотрели лишь основные типы текстов в РОД. Безусловно, их список может быть расширен за счет включения более аморфных форм, обладающих менее яркими лингвистическими особенностями, а также за счет привлечения текстов, характерных для более поздних этапов коммуникации «взрослый–ребенок».

Литература

Адамец П. Порядок слов в современном русском языке // Rozpravy Českosl. Akad. Ved. Praha, 1966. Vol.15.

Адамец П. К вопросу о модификациях (модальных трансформациях) со значением необходимости и возможности // Ceskoslovenska rusistika. 1968. XIII. №2.

Акимова Т.Г., Козинцева Н.А. Аспектуально-таксисные ситуации // Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. М., 2001.

Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. М., 1964.

Андреева Е.В. Посессивность и одушевленность/неодушевленность в детской речи (на материале русского языка в сопоставлении с французским) // Теоретические проблемы функциональной грамматики. Материалы Всероссийской научной конференции (Санкт-Петербург, 26–28 сентября 2001 года). СПб., 2001.

Апресян Ю. Д. Дейксис в лексике и в грамматике и наивная модель мира // Избранные труды: В 2 тт. Т. 2: Интегральное описание языка и системная лексикография. М., 1995.

Апресян В.Ю. Уступительность в языке и слова со значением уступки // Вопросы языкознания. 1999. №5.

Арутюнова Н. Д. Некоторые типы диалогических реакций и «почему»-реплики в русском языке // Научные доклады высшей школы. Филологические науки. 1970. №3.

Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. М., 1976.

Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. М., 1988.

Арутюнова Н.Д. Проблемы коммуникации // Язык и мир человека. М., 1998а.

Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М., 1998б.

Ахапкина ЯЭ. Временная нелокализованность действия на ранних этапах речевого онтогенеза (на материале русского языка) // Проблемы функциональной грамматики: Категоризация семантики. СПб., 2008.

Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М., 2001.

Баранов А.Н., Кобозева И.М. Семантика общих вопросов в русском языке (категория установки) // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. 1983. Т.42. №3.

Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 1979.

Беличова-Кржижкова Х. Система причинных отношений между предложениями в русском и чешском языках // Новое в зарубежной лингвистике. Вып.XV. Современная зарубежная русистика. М., 1985.

Белошапкова В.А. Минимальные структурные схемы русского предложения // Русский язык за рубежом. 1978. №5.

Белошапкова В.А. Расширенные структурные схемы русского предложения // Русский язык за рубежом. 1979. №5.

Белошапкова В.А., Брызгунова Е.А., Земская Е.А. и др. Современный русский язык: Учеб. для филол. спец. ун-тов. М., 1989.

Беляева Е.И. Возможность // Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. Л., 1990а.

Беляева Е.И. Достоверность // Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность. Л., 1990б.

Беляева Е.И., Цейтлин С. Н. Соотношение значений возможности и необходимости в семантической сфере потенциальности // Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. Л., 1990.

Бенвенист Э. Общая лингвистика. М., 1974.

Бирюлин Л.А., Корди Е.Е. Основные типы модальных значений, выделяемых в лингвистической литературе // Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность. Л., 1990.

Богуславская О.Ю., Левонтина И.Б. Смыслы 'причина' и 'цель' в естественном языке // Вопросы языкознания. 2004. №2.

Богуславский И.М. Сфера действия лексических единиц. М., 1996.

Бодуэн де Куртенэ И.А. Количественность в языковом мышлении // Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. Т.2. М., 1963.

Болотина Ю.Н. Модели русских элементарных простых предложений пространственной семантики с локативным компонентом в форме винительного падежа без предлога. Дис. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 2006.

Бондаренко В.Н. Виды модальных значений и их выражение в языке // Филологические науки. 1979. №2.

Бондаренко В.Н. Отрицание как логико-грамматическая категория. М., 1983.

Бондарко А.В. Вид и время русского глагола (значение и употребление). М., 1971.

Бондарко А.В. Теория морфологических категорий. М., 1976.

Бондарко А.В. Аспектуальность // Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. Л., 1987.

Бондарко А.В. Модальность. Вступительные замечания // Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность. Л., 1990.

Бондарко А.В. К проблеме соотношения универсальных и идиоэтнических аспектов семантики: интерпретационный компонент грамматических значений // Вопросы языкознания. 1992а. №3.

Бондарко А.В. Субъектно-предикатно-объектные ситуации // Теория функциональной грамматики. Субъектность. Объектность. Коммуникативная перспектива высказывания. Определенность/неопределенность. СПб., 1992б.

Бондарко А.В. Проблемы грамматической семантики и русской аспектологии. СПб., 1996.

Бондарко А.В. Основы функциональной грамматики. Языковая интерпретация идеи времени. СПб., 1999.

Бондарко А.В. К истолкованию семантики модальности // Язык, литература, эпос (к 100-летию со дня рождения академика В.М.Жирмунского). СПб., 2001.

Бондарко А. В. Теория значения в системе функциональной грамматики: на материале русского языка. М., 2002.

Бондарко А. В. Инварианты и прототипы в системе функциональной грамматики // Проблемы функциональной грамматики. Семантическая инвариантность/вариативность. СПб., 2003.

Бондарко А.В. Теория морфологических категорий и аспектологические исследования. М., 2005.

Бурдина И.В. Категория времени и ее развитие в детской речи // Усвоение ребенком родного (русского) языка: Межвузовский сборник работ молодых авторов. СПб., 1995.

Бурдина И.В. Время в детской речи // Проблемы детской речи-1996: Материалы межвузовской конференции. СПб., 1996.

Бурдина И. В. Проблема формирования категории времени в детской речи // Проблемы детской речи-1997: Материалы межвузовской конференции. СПб., 1997.

Бырдина Г.В. Сложноподчиненные конструкции в функции вопросительных реплик модусных вопросо-ответных диалогических единств // Сложное предложение в тексте. Калинин, 1988.

Бырдина Г.В. Модусный компонент исходной реплики как повод для постановки вопроса в диалогическом вопросно-ответном единстве // Сложное предложение и диалогическая речь. Тверь, 1990.

Вахтин Н.Б. Языки народов Севера в XX веке. Очерки языкового сдвига. СПб., 2001.

Вимер Б. Овладение модальными значениями в онтогенезе (на материале русского и английского языков) // Детская речь: Лингвистический аспект. СПб., 1992.

Виноградов В.В. Категория числа в системе имен существительных // Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). М.; Л., 1947а.

Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). М.; Л., 1947б. (2-е изд. 1949).

Воейкова М.Д. Типы и разновидности квалитативных отношений на ранних этапах речевого развития ребенка (на материале русского языка). Доклад на совместном заседании семинаров «Функциональная грамматика» и «Детская речь» при Санкт-Петербургском лингвистическом обществе. 21 сент. 1999.

Воейкова М.Д. Формальные особенности парадигмы прилагательного и ее усвоение детьми // Речь ребенка: Ранние этапы (Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып.1). СПб., 2000.

Воейкова М.Д. Типы и разновидности квалитативных отношений на ранних этапах речевого развития ребенка // Проблемы функциональной грамматики. Семантическая инвариантность/вариативность. СПб., 2003.

Воейкова М.Д., Чистович И.А. Первые слова русского ребенка // Бюллетень фонетического фонда русского языка. СПб., 1994. №5.

Вольф Е.М. Грамматика и семантика прилагательного. М., 1978.

Воронова Р.А. Опыт различения пространственных отношений у детей, имеющих поражение опорно-двигательного аппарата // Известия Академии пед. наук РСФСР. М., 1956. Вып.86.

Всеволодова М.В., Владимирский Е.Ю. Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке. М., 1982.

Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. М., 2000.

Всеволодова М.В., Мадаени А. Система русских приставочных глаголов движения (в зеркале персидского языка). М., 1998.

Выготский Л.С. Проблема сознания. Собр. соч. Том 3. М., 1983.

Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1996.

Гаврилова Т.О. Регистр общения с детьми: структурный и социолингвистический аспекты (на материале русского языка): Дис. . . . канд. филол. наук. СПб., 2002.

Гагарина Н.В. Аспектуальная семантика и функционирование видов русского глагола в детской речи. Дис. . . . канд. филол. наук. СПб., 1997.

Гагарина Н.В. Этапы развития грамматической системы языка в зеркале освоения грамматики глагола (опыт предвари-

тельного анализа) // Теоретические проблемы функциональной грамматики. Материалы Всероссийской научной конференции (Санкт-Петербург, 26–28 сентября 2001 г.). СПб., 2001.

Гак В.Г. Глаголы БЫТЬ и ИМЕТЬ как центры лексико-грамматической структуры предложения // Rev. rom. linguist. Vol. 20. №4.

Галактионова И.В. Средства выражения согласия // Идеографические аспекты русской грамматики. М., 1988.

Гвоздев А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. М., 1949. Ч.1–2.

Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961.

Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. Саратов, 1981. (2-е изд. М., 2005).

Гвоздев А.Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка. Саратов, 1990.

Гвоздев А.Н. Значение изучения детского языка для языкознания: как дети дошкольного возраста наблюдают явления языка. СПб., 1999.

Гиро-Вебер М., Микаэлян И. В защиту глагола *иметь* // Сокровенные смыслы. Слово. Текст. Культура. Сборник статей в честь Н.Д.Арутюновой. М., 2004.

Глезер В.Д. Зрение и мышление. СПб., 1993.

Гловинская М.Я. Активные процессы в грамматике // Русский язык конца XX столетия. М., 1996.

Грамматика 1970 — Грамматика современного русского литературного языка. М., 1970.

Греческо-русский словарь. М., 1991.

Гусев В.Ю. Целевые конструкции при глаголах движения: актанты или сирконстанты? // Международный симпозиум «Типология аргументной структуры и синтаксических отношений». Тезисы докладов. Казань, 2004.

Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка (в 4-х т.). М., 1980.

Детская психология. Минск, 1988.

Детская речь: Тексты, дневники, наблюдения. Вып. 1. СПб., 1993.

Дмитриева Л.И. и др. — *Л.И.Дмитриева, Л.Н.Клокова, В.В.Павлова*. Словарь языка жестов. М., 2003.

Доброва Г.Р. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). СПб., 2003.

Доброва Г.Р. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). Дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2006.

Добрушина Е.Р. Способы выражения верификации в современной русской диалогической речи // Синтаксис: изучение и преподавание: Сб. работ учеников В.А.Белошапковой. М., 1997.

Долинина И.Б. Количественность в сфере предикатов (Категория «глагольной множественности») // Теория функциональной грамматики. Качественность. Количественность. Компаративность. СПб., 1996.

Дресслер В.У. Против неоднозначности термина «функция» в функциональных грамматиках // Вопросы языкознания. 1990. №2.

Евтюхин В.Б. Группировка полей обусловленности: причина, условие, цель, следствие, уступка // Теория функциональной грамматики: Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность. СПб., 1996.

Евтюхин В.Б. Категория обусловленности в современном русском языке и вопросы теории синтаксических категорий. СПб., 1997.

Еливанова В.А. Двукомпонентные высказывания как этап становления грамматической системы языка ребенка раннего возраста. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2004.

Елисеева М.Б. Лексикон ребенка раннего возраста // Речь ребенка: Ранние этапы (Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып.1). СПб., 2000.

Елисеева М.Б., Цейтлин С.Н. Говорят дети. Словарь-справочник детских речевых инноваций. СПб., 1996.

Ермакова О.П. Разговоры с животными (лингво-психологические заметки) // Разновидности городской устной речи. Сборник научных трудов. М., 1988.

Ермакова О.П. Обратимость *куда* и *зачем* в русском языке // Логический анализ языка. Языки динамического мира. Дубна, 1999.

Есперсен О. Философия грамматики. М., 1958.

Журавлев А.Ф. Опыт квантитативно-типологического исследования разновидностей устной речи // Разновидности городской устной речи. Сборник научных трудов. М., 1988.

Зализняк Анна А. Многозначность в языке и способы ее представления. М., 2006.

Засорина Л.Н. Грамматика локативных словосочетаний русского языка: Автореф. дис. . . . д-ра филол. наук. М., 1977.

Зеленщиков А.В. Пропозиция и модальность. СПб., 1997.

Золотова Г.А. Синтаксический словарь: репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. М., 1988 (2001).

Исенина Е.И., Барановская Т.И. Особенности влияния качества матери «субъект обучения общению» на психомоторное развитие младенца в 3–4 месяца // Психолингвистика и проблемы детской речи-2000. Материалы Российской научной конференции. Череповец, 2000.

Казаковская В.В. Вопросо-ответные диалогические единства в коммуникации «взрослый-ребенок»: прагматический и синтаксический аспект // Речь ребенка: ранние этапы (Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып. 1). СПб., 2000.

Казаковская В.В. Коммуникативные навыки ребенка в диалоге: вопросно-ответные комплексы // Ребенок как партнер в диалоге. СПб., 2001.

Казаковская В.В. Вопросо-ответные единства в диалоге «взрослый-ребенок». СПб., 2006.

Казаковская В.В. Функциональная категоризация вопросительных реплик в русском диалоге: анализ речи взрослого, обращенной к ребенку // Проблемы функциональной грамматики: Категоризация семантики. СПб., 2008.

Казаковская В.В., Цейтлин С.Н. Локативные вопросы в диалоге «мать-ребенок» и их роль в синтаксическом развитии // Материалы XXIX межвуз. науч.-метод. конференции преподавателей и аспирантов. Секция общего языкознания. СПб., 2000.

Карцевский С. И. Бессоюзие и подчинение в русском языке // Карцевский С.И.Из лингвистического наследия. М., 2000.

Категории бытия и обладания в языке. М., 1977.

Категория 1983 — Категория притяжательности в славянских и балканских языках. Тезисы докладов. М., 1983.

Категория 1989 — Категория посессивности в славянских и балканских языках. М., 1989.

Кацнельсон С. Д. Категории языка и мышления: из научного наследия. М., 2001.

Китайгородская М. В. Чужая речь в коммуникативном аспекте // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. М., 1993.

Клобуков Е. В. Семантическая категория падежности в системе функциональной грамматики русского языка // Проблемы функциональной грамматики: Категории морфологии и синтаксиса высказывания. СПб., 2000.

Князев Ю.П. Стратификация видо-временных значений и детская речь // Материалы международного симпозиума «Сто лет Р.О.Якобсону». М., 1996.

Князев Ю. П. Формирование видо-временных противопоставлений в детской речи // Исследования по языкознанию: к 70-летию чл.-корр. РАН А.В.Бондарко. СПб., 2001.

Князев Ю.П. Ранняя детская письменная речь: лексика и грамматика // Человек пишущий и читающий: проблемы и наблюдения. Материалы международной конференции. СПб., 2004.

Князев Ю. П. Первые союзы и вопросительно-относительные слова в детской речи // Проблемы онтолингвистики-2007. Материалы научной конференции. СПб., 2007.

Козинцева Н.А. Временная локализованность действий и ее связи с аспектуальными, модальными и таксисными значениями. Л., 1991.

Кондрашкина С.И. Об отражении в речи детей личностных особенностей педагога // Проблемы детской речи. Материалы межвузовской конференции. СПб., 1994.

Кошкарева Н. Б. Эмотивные модели простых предложений с дательным падежом при непереходных глаголах // Принципы

моделирования структуры и семантики предложения. Новосибирск, 2004.

Кравченко А.В. Язык и восприятие: когнитивные аспекты языковой категоризации. Иркутск, 1996.

Красильникова Е.В. Имя существительное в русской разговорной речи. Функциональный аспект. М., 1990.

Крейдлин Г.Е., Рахилина Е.В. Семантический анализ вопросно-ответных структур со словом «какой» // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. 1984. Т.43. №5.

Крылов С.А. К типологии дейктических систем // Лингвистические исследования: Типология. Диалектология. Этимология. Компаративистика: В 2 ч. Ч.1. М., 1984.

Крылов С. А., Падучева Е. В. Дейксис: Общетеоретические и прагматические аспекты // Языковая деятельность в аспекте лингвистической прагматики. М., 1984.

Кубрякова Е.С. Специфика актов референции в детской речи // Детская речь: проблемы и наблюдения: Межвузовский сборник научных трудов. Л., 1989.

Кубрякова Е.С. Проблемы онтогенеза речевой деятельности // Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. М., 1991.

Кубрякова и др. 1996 — Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996.

Кузнецова Е.С. Полисемия русских предложений, построенных по структурной схеме *N1 Vf N4 N3*. Дис. . . . канд. филол. наук. Новосибирск, 2006.

Лайонз Дж. Лингвистическая семантика: Введение. М., 2003.

Лекант П.А. Очерки по грамматике русского языка. М., 2002.

Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., 1999.

Лепская Н.И. Освоение детьми категории падежа // Семантика в речевой деятельности (на материале онтогенеза): Сб. предварительных публикаций. М., 1988.

Лепская НИ. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации). М., 1997.

Леушина Л.И., Невская А.А. Развитие пространственного зрения в раннем онтогенезе у детей дошкольного возраста // Пространственное зрение. СПб., 1999.

Ли Н.М. Взаимодействие матери и ребенка. Интонационный аспект (возраст 1.03–1.08) // Психолингвистика и проблемы детской речи — 2000. Материалы Российской научной конференции. Череповец, 2000.

Ломтев Т.П. Общее и русское языкознание. М., 1976.

Лурия А.Р., Юдович Ф.Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка. М., 1956.

Люблинская А.А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста // Известия Академии пед. наук РСФСР: Вып.86. М., 1956.

Люблинская А.А. Детская психология. М., 1971.

Люблинская А.А. Восприятие времени // Теория и методика развития элементарных математических представлений у дошкольников: Хрестоматия в 6 ч. СПб., 1994.

Ляпон М.В. Прагматика каузальности // Русистика сегодня. Язык: система и ее функционирование. М., 1988.

Ляпон М.В. Сложносочиненные предложения // Русская грамматика. Т.2. М., 1980.

Мальчуков А.Л. Наблюдения над семантикой и типологией противительных конструкций // Типологические обоснования в грамматике. М., 2004.

МАС — Словарь русского языка: В 4-х тт. М., 1981–1984.

Межкатегориальные связи в грамматике. СПб., 1996.

Мельчук И.А. Поверхностный синтаксис русских числовых выражений. Wiener Slawistischer Almanach, Sonderband 16. Wien, 1985.

Мельчук И.А. Русский язык в модели «Смысл←Текст». М; Вена, 1995.

Менчинская Н.А. Психическое развитие ребенка от рождения до 10 лет. Дневник развития дочери. М., 1996.

Милютина М. Г. Специфика конативных ситуаций в русском языке (природа конативной модальности) // Язык. Функции. Жизнь. Сб. ст. в честь проф. А.В.Бондарко. СПб., 2000.

Милютина М.Г. Семантика конативности и потенциальная модальность: Комплекс «попытка-результат» и его выражение в современном русском языке. Ижевск, 2005.

Михайлов Л.М. Грамматика немецкой диалогической речи. М., 1986.

Мурашова О.В. Онтогенез субстантивных синтаксем. Автореф. дис. . . . канд. филол. наук. Череповец, 2000.

Мустайоки А. Теория функционального синтаксиса. От семантических структур к языковым средствам. М., 2006.

Назиров А.Э., Маслиева О.В. Проблемы развития детского мышления // Методология и социология педиатрии. Сборник научных трудов. СПб., 1991.

Небыкова С.И. Синонимия средств выражения модальности возможности и необходимости (на материале художественной литературы) // Научные доклады высшей школы. Филологические науки. 1973. №3.

Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. М., 1981.

Николаева Т.М. Посессивность и другие содержательные категории в высказывании // Категория посессивности в славянских и балканских языках. М., 1989.

Николина Н. А. Структурные и семантические особенности несвободных синтаксических конструкций типа «не А, а В» // Предложение и его структура в языке (русский язык). Межвуз. сб. научн. трудов. М., 1986.

Новый объяснительный словарь 1997 — Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Первый выпуск. М., 1997.

Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М., 1996.

Обухова Л.Ф., Каданкова Н.Н. Феномен 5 лет // Педагогическая наука и образование. 2001. №1.

Овчинникова И.Г., Угланова И.А., Краузе М. Об оценке детьми двух возрастных групп степени уверенности/неуверенности высказывания // Проблемы детской речи-1999. Материалы Всероссийской конференции (СПб., 24–26 ноября 1999). СПб., 1999.

Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1961.

Ожегов, Шведова 1996 — Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1996.

Онипенко Н.К. Первые речевые акты: обращение и побуждение в речи ребенка // Детская речь. Лингвистический аспект. СПб., 1992.

От двух до трех. Дневниковые записи. СПб., 1998.

От нуля до двух. Дневниковые записи. СПб., 1997.

Падучева Е.В. О семантике синтаксиса: Материалы к трансформационной грамматике русского языка. М., 1974.

Падучева Е. В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью (референциальные аспекты семантики местоимений). М., 1985.

Падучева Е.В. Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива). М., 1996.

Падучева Е. В. Эгоцентрическая семантика союзов А и НО // Русские сочинительные союзы. М., 1997.

Падучева Е.В. Каузативный глагол и декаузатив в русском языке // Русский язык в научном освещении. 2001. №1.

Падучева Е.В. Динамические модели в семантике лексики. М., 2004.

Панде Х. Ч. К семантике «есть» в локативных и посессивных конструкциях // Rev. rom. linguist. 1982. Vol. №5.

Панин Л.Г. О формах имени прилагательного в русском языке. М., 1993.

Панфилов В.З. Категория модальности и ее роль в конструировании структуры предложения и суждения // Вопросы языкознания. 1977. №4.

Пете И. Способы выражения пространственных отношений в русском языке в зеркале венгерского языка: Dissertationes Slavicae: Slavistische mitteilungen: Материалы и сообщения по славяноведению IX. Szeged, 1973.

Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. М., 1938. (7-е изд. М., 1956. 8-е изд. М., 2001).

Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. СПб., 1997.

Подлесская В.И. Импликативные конструкции: некоторые проблемы типологической классификации // Вопросы языкознания. 1995. №6.

Подлесская В. И. Русские глаголы *дать/давать*: от прямых употреблений к грамматикализованным // Вопросы языкознания. 2005. №2.

Попова М. И. Грамматические элементы языка в речи детей преддошкольного возраста // Вопросы психологии. 1958. №4.

Протасова Е.Ю. Осложнение и обоснование в детской речи // Актуальные проблемы развития речи и лингвистического образования детей. Орел, 2006.

Пупынин Ю. А. Усвоение системы русских глагольных форм (ранние этапы) // Вопросы языкознания. 1996. №3.

Пупынин Ю. А. Элементы видо-временной системы в детской речи // Вопросы языкознания. 1998. №2.

ПФГ 2000 — Проблемы функциональной грамматики: Категории морфологии и синтаксиса высказывания. СПб., 2000.

ПФГ 2003 — Проблемы функциональной грамматики: Семантическая инвариантность/вариативность. СПб., 2003.

ПФГ 2005 — Проблемы функциональной грамматики: Полевые структуры. СПб., 2005.

ПФГ 2007 — Проблемы функциональной грамматики: Категоризация семантики. СПб., 2008.

Разлогова Е.Э. Эксплицитные и имплицитные пропозициональные установки в причинно-следственных и условных конструкциях // Логический анализ языка. Знание и мнение. М., 1988.

Разлогова Е.Э. Модальные слова и оценка степени достоверности высказывания. М., 1996.

Рахилина Е.В. Отношение причины и цели в русском языке // Вопросы языкознания 1989. №6.

Рахилина Е. В. Семантика или синтаксис? (К анализу частных вопросов в русском языке) // Slawistische Beiträge. Bd. 268. München, 1990.

Рахилина Е.В. Локативность и вопрос // Теория функциональной грамматики: Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность. СПб., 1996а.

Рахилина Е. В. Посессивность и вопрос // Теория функциональной грамматики: Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность. СПб., 1996б.

РГ 1980 — Русская грамматика: В 2 тт. Т.1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. М., 1980. Т.2: Синтаксис. М., 1980.

Рестан П. Синтаксис вопросительного предложения. Общий вопрос (Главным образом на материале русского языка). Oslo, 1969.

Речь русского ребенка. Звучащая хрестоматия. Бюллетень фонетического фонда русского языка. Приложение № 4. СПб., 1994.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 тт. Т.1. М., 1989.

Рузин И.Г. Когнитивные стратегии именования и их выражение в языке // Вопросы языкознания. 1994. №6.

Сабанеева М.К. Эпистемическая модальность высказывания в ракурсах прагматики и формальной логики // Язык и речевая деятельность. Т.2. СПб., 1999.

Салахова А.Д. Развитие звуковой стороны речи ребенка: Дневник матери. М., 1973.

Санников В.З. Русские сочинительные конструкции: Семантика. Прагматика. Синтаксис. М., 1989.

Санников В.З. Семантика и прагматика союза ЕСЛИ // Русский язык в научном освещении. 2001. №2.

Свиридова Т.М. Выражение согласия/несогласия лексико-синтаксическими средствами. Автореф. дис. . . . канд. филол. наук. М., 1994.

Селиверстова О.Н. Семантический анализ предикативных притяжательных конструкций с глаголом «быть» //Вопросы языкознания.1973. №5.

Селиверстова О.Н. Контрастивная синтаксическая семантика. Опыт описания. М., 2004.

Сергиенко Е.А. Когнитивная репрезентация в раннем онтогенезе человека // Ментальная репрезентация: динамика и структура. М., 1998а.

Сергиенко Е.А. Роль раннего зрительного опыта в развитии интерсенсорного взаимодействия в раннем онтогенезе человека // Ментальная репрезентация: динамика и структура. М., 1998б.

Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И. Понимание обмана детьми дошкольного возраста в норме и при аутизме // Психологический журнал. 2003. Т. 24. №4.

Сергиенко, Лебедева и др. 2004 — Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Герасимова А.С., Прусакова О.А. Развитие модели психического у детей дошкольного и младшего школьного возраста // Первая российская конференция по когнитивной науке. Казань, 2004.

Скобликова Е.С. Лексика ребенка в исследовании А. Н. Гвоздева // Гвоздев А. Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка. Саратов, 1990.

Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика: Сб. статей. М., 1984.

Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. М., 1976 (2003).

Словарь служебных слов русского языка. Владивосток, 2001.

Смирнов И.Н. Типы временной нелокализованности действия в русском языке (на материале высказываний с формами настоящего и прошедшего времени): Автореф. дис. . . . канд. филол. наук. Л., 1987.

Смирнова Е.В. Отношения отрицания между репликами диалогического единства (ДЕ) // Грамматические категории и единицы: синтагматический аспект. Тезисы международной конференции. Владимир, 1995.

Солсо Р.Л. Когнитивная психология. М., 1996.

Стернин И.А. Концепт и значение // Слово отзовется. Памяти Аллы Соломоновны Штерн и Леонида Вольковича Сахарного. Пермь, 2006.

Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. М., 1988.

Томмола Х. Условные конструкции в финском языке // Типология условных конструкций. СПб., 1998.

Труб В.М. О функционировании правил семантической интерпретации конструкций с адвербиальным предикативом *нельзя* // Труды международного семинара «Диалог 2000». М., 2000.

Труб В.М. О влиянии типов видовых противопоставлений подчиненного предиката на семантическую интерпретацию конструкций с предикативом *нельзя* // Труды международного семинара «Диалог 2001». М., 2001.

Труб В.М. Аспектуальные, коммуникативные и сочетаемостные факторы интерпретации конструкций с предикативом *нельзя* // Труды международного семинара «Диалог 2002». М., 2002.

ТФГ 1987 — Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. Л., 1987.

ТФГ 1990 — Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность. Л., 1990.

ТФГ 1991 — Теория функциональной грамматики: Персональность. Залоговость. СПб., 1991.

ТФГ 1992 — Теория функциональной грамматики: Субъектность. Объектность. Коммуникативная перспектива высказывания. Определенность/неопределенность. СПб., 1992.

ТФГ 1996а — Теория функциональной грамматики. Качественность. Количественность. СПб., 1996.

ТФГ 1996б — Теория функциональной грамматики: Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность. СПб., 1996.

Урысон Е.В. Союз *но*, или что такое «обманутое ожидание» // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. М., 2005.

Урысон Е.В. Союз *хотя* сквозь призму семантических примитивов // Вопросы языкознания. 2002. №6.

Федорова О.В. Пространственная типология указательных местоимений дагестанских языков // Вопросы языкознания. 2001. №6.

Федорова и др. 2000 — Федорова О.В., Брукс П.Дж., Кемпе В., Миронова Н.И. Роль диминутивов в усвоении ребенком русской именной морфологии // Психолингвистика и проблемы детской речи-2000. Материалы Российской научной конференции. Череповец, 2000.

Фергюсон Ч. Автономная детская речь в шести языках // Новое в лингвистике. Вып.7. М., 1975.

Фромм Э. Иметь или быть? М., 1986.

Храковский В. С. Семантические типы множества ситуаций и их естественная классификация // Типология итеративных конструкций. Л., 1989.

Храковский В. С. Теоретический анализ условных конструкций (семантика, исчисление, типология). Анкета для описания условных конструкций // Типология условных конструкций. СПб., 1998.

Храковский В.С. Уступительные конструкции: семантика, синтаксис, типология // Типология уступительных конструкций. СПб., 2004.

Цейтлин С. Н. Некоторые типы модальных ситуаций в современном русском языке // Функциональный анализ грамматических аспектов высказывания. Межвузовский сборник научных трудов. Л., 1985.

Цейтлин С.Н. Категория числа в онтогенезе // Детская речь как предмет лингвистического изучения. Л., 1987.

Цейтлин С.Н. Окказиональные морфологические формы в детской речи (Учебное пособие к спецкурсу). Л., 1988.

Цейтлин С. Н. Детская речь: инновации формообразования и словообразования (на материале современного русского языка). Дис. . . . доктора филол. наук. Л., 1989.

Цейтлин С.Н. Необходимость // Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. Л., 1990.

Цейтлин С. Н. Усвоение ребенком прилагательных // Детская речь: Норма и патология. Межвуз. сб. науч. трудов. Самара., 1996.

Цейтлин С. Н. U-shaped development при усвоении ребенком родного языка: (анализ случаев мнимого регресса) // Материалы XXVII межвузовской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. Вып. 13. Секция общего языкознания. СПб., 1998.

Цейтлин С Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи. М., 2000.

Цейтлин С. Н. «Взрослая» и «детская» лингвистика: некоторые размышления // Теоретические проблемы функциональной

грамматики: Материалы Всероссийской научной конференции (Санкт-Петербург, 26–28 сентября 2001 г.), 2001а.

Цейтлин С.Н. Некоторые особенности диалога «взрослый-ребенок»: функции реплик-повторов // Ребенок как партнер в диалоге. СПб., 2001б.

Цейтлин С. Н. К вопросу об онтогенезе синтаксем // Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста: Сб. ст., посв. юбилею Г.А.Золотовой. М., 2002а.

Цейтлин С. Н. Начальные комбинации синтаксем в речи ребенка // Научные чтения-2001: Материалы конф. (С.-Петербург, 17–18 декабря 2001 г.): Приложение к журналу «Язык и речевая деятельность» (т. 4, ч. 1). СПб., 2002б.

Цейтлин С. Н. Некоторые наблюдения над модальными ситуациями, представленными в высказываниях ребенка раннего возраста // Языковая игра. Онтогенез речевой деятельности. Дискурсивная презентация языковой личности. Материалы международной конференции. Екатеринбург, 2004.

Цейтлин С. Н. Категория рода в детской речи // Проблемы функциональной грамматики: Полевые структуры. СПб., 2005.

Цейтлин С.Н. Выражение побуждения в детской речи // Проблемы функциональной грамматики. Категоризация семантики. СПб., 2008.

Цивьян Т.В. Лингвистические основы балканской модели мира. М., 1990.

Человеческий фактор 1991 — Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. М., 1991.

Черемисина М. И. О системности в сфере моделей предложения // Строение предложения в языках разных систем. Новосибирск, 1992.

Черемисина М.И. Теоретические проблемы синтаксиса и лексикологии языков разных систем. Новосибирск, 2004.

Черемисина М. И., Колосова Т. А. Очерки по теории сложного предложения. Новосибирск, 1987.

Черемисина М. И., Колосова Т. А. О структурной модели и семантике предложения // Вопросы грамматики и лексикологии в историческом и синхронном освещении. Новосибирск, 1994.

Черемисина М.И., Скрибник Е.К., Сэрээдар Н.Ч. Структурно-семантическая организация предложений наличия, локализации и отсутствия в тюркских языках Южной Сибири. Новосибирск, 1996.

Чинчлей К. Г. Типология категории поссесивности. Кишинев, 1990.

Чинчлей К. Г. Поле посессивности и посессивные ситуации // Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность. СПб., 1996.

Чистович И.А. Раннее коммуникативное развитие: первые жесты (данные опросников для родителей) // Речевая деятельность в норме и патологии. Материалы межотраслевой научно-методической конференции (11–13 ноября 1998 года). СПб., 1999.

Чуковский К.И. От двух до пяти. Киев, 1958.

Шапиро Я. Н., Чистович И. А. Руководство по оценке уровня развития детей от 1 года 2 месяцев до 3 лет 6 месяцев по русифицированной шкале RCDI–2000. СПб., 2000.

Шатуновский И.Б. Предложения наличия VS бытийности и локативные предложения в русском языке // Логический анализ языка: Языки пространств. М., 2000.

Шахнарович А.М. Модальность // Детская речь в зеркале психолингвистики. М., 1999.

Шахнарович А.М., Арама Б.Е. Интонация и модальность. М.; Тамбов, 1997.

Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики. На материале онтогенеза речи. М., 1990.

Швейцер А.Д. Контрастивная лингвистика и теория перевода. М., 1985.

Шелякин М. А. Категория вида и способы действия русского глагола: Теоретические основы. Таллин, 1983.

Шрамм А.М. Очерки по семантике качественных прилагательных. Л., 1979.

ЭСС — Русские глагольные предложения: Экспериментальный синтаксический словарь. М., 2002.

Яковлева Е.С. Модели пространства, времени и восприятия // Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира. М., 1994а.

Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). М., 1994б.

Ярцева В.Н. Контрастивная грамматика. М., 1981.

Advances in the Social Psychology of Language. London; NY; New Rochelle; Melbourne; Sydney, 1982.

Aksu-Koç A. Aspect and Modality in the Children's Acquisition of the Turkish Past Tense. Dissertation. University of California, 1978.

Antinucci F., Miller R. How Children Talk About What Happened // Journal of Child Language. 1976. Vol.3.

Astington J.W. The child's discovery of the mind. Cambridge, 1993.

Bakker-Rennes H., Hoefnagel-Höhle M. Situatie verschillen in taalgebruik. (Situation differences in language use.) Master's thesis. University of Amsterdam. Amsterdam, 1974.

Bar-Shalom E. Tense and Aspect in Early Child Russian // Language Acquisition. 2002. №10 (4).

Bascelli E., Barbieri M.S. Italian children's understanding of the epistemic and deontic modal verbs *dovere* (must) and *potere* (may) // Journal of Child Language. 2002. Vol.29.

Bates E., Bretherton I., Snyder L. From first words to grammar. Individual differences and dissociable mechanisms. Cambridge, 1988.

Beals D. Sources of support for learning words in conversation: Evidence from mealtimes // Journal of Child Language. 1997. Vol.24.

Behrens H. Temporal Reference in German Child Language: Form and Function of Early Verb Use. Zutphen, 1993.

Berman R.A. The Acquisition of Hebrew // The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Hillsdale, 1985.

Bickerton D. Roots of Language. Ann Arbor (MI), 1981.

Bickerton D. The Language Bioprogram Hypothesis // Behavioral and Brain Sciences. 1984. Vol.7.

Bittner et al. 2000 — Bittner D., Dressler W.U., Kilani-Schoch M. First verbs: On the Way to Mini-Paradigms // ZAS Papers in Linguistics. 2000. Vol.18.

Bittner et al. 2003 — Bittner D., Dressler W.U., Kilani-Schoch M. Introduction // *Bittner D., Dressler W.U., Kilani-Schoch M.* Development of Verb Inflection in First Language Acquisition: A Cross-Linguistic Perspective. Mouton de Gruyter. Berlin; NY, 2003.

Blauw et al. 1979 - Blauw A. de, Dubber C., Roosmalen G. van, Snow C. Sex and Social Class Differences in Early Mother-Child Interaction // Language, Children and Society. Oxford; NY; Toronto; Sydney; Paris; Frankfurt, 1979.

Bloom L. One word at a time: The use of single-word utterances before syntax. The Hague, 1973.

Bloom L. Language Development from Two to Three. Cambridge, 1989 (1993).

Bloom et al. 1980 — Bloom L., Lahey M., Lifter K., Fliess K. Complex sentences: acquisition of syntactic connectives and the semantic relations they encode // Journal of Child Language. 1980. Vol.20.

Bloom L., Lifter K., Hafitz J. Semantics of verbs and the development of verb inflection in child language // Language. 1980. Vol.56.

Bloom et al. 1992 — Bloom L., Merkin S., Wootten J. Wh-questions: linguistic factors that contribute to the sequence of acquisition // Bloom L. Language development from two to three. Cambridge, 1992.

Bloom P., Wynn K. Linguistic cues in the acquisition of number words // Journal of Child Language. 1997. Vol.24.

Bloomfield L. Language. NY, 1933.

Borer H., Wexler K. The Maturation of Syntax // Parameter Setting. Reidel, 1987.

Bowerman M. What shapes children's grammar? // The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Hillsdale, 1985.

Bowerman M. First steps in acquiring conditionals // On conditionals. Cambridge: Cambridge University Press. 1986.

Bowerman M. Learning a Semantic System: What Role Do Cognitive Predispositions Play? // The Teachability of Language. Baltimore (MD), 1989.

Bybee J., Hopper P. (Eds.) Frequency and the emergence of linguistic structure. Amsterdam, Philadelphia, 2001.

Casagrande J.B. Comanche Baby Language // Language in Culture and Society. A Reader in Linguistics and Anthropology. NY; Evanston; London. 1964.

Cejtlin S. Acquisition of possessive relations by a Russian child // Pre- and Protomorphology in Language Acquisition. Papers and Studies in Contrastive Linguistics. 1998. Vol.33. Adam Mickievicz University. Poznan.

Charney R. Speech roles and the development of personal pronouns // Journal of Child Language. 1980. Vol.7. №3.

Chew J. The Structure of Japanese Baby Talk // The Journal-newsletter of Association of Teachers of Japanese. NY, 1969. Vol.1. №1.

Chiat S. Context-specificity and generalization in the acquisition of pronominal distinctions // Journal of Child Language. 1981. Vol.8. №1.

Chiat S. Personal pronouns // Language acquisition (studies in first language development). Cambridge, 1986.

Christofidou A. Number or case first? Evidence from modern Greek // Perspectives on Language Acquisition // Aksu-Koç, Ayhan et al. (eds.) Selected papers from the VIIth International congress for the study of child language. Istanbul, 1998.

Clahsen H. Constraints on Parameter Setting: A Grammatical Analyses of Some Acquisition Stages in German Child Language // Language Acquisition. 1991. Vol.1.

Clahsen et al. 1992 — Clahsen H., Rothweiler M., Woest A., Marcus G. Regular and irregular inflection in the acquisition of German noun plurals. Cognition 45. 1992.

Clancy P. M. The Acquisition of Communicative Style in Japanese // Language Socialization Across Cultures. Cambridge, 1986.

Clancy P. Form and function in the acquisition of Korean *wh*-questions // Journal of Child Language. 1989. Vol.16.

Clark E. V. The Acquisition of Romance with Special Reference to French // The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Hillsdale, 1985.

Clark E. The lexicon in acquisition. Cambridge, 1993.

Clark H., Clark E. Psychology and language. An introduction to psycholinguistics. NY; Chicago; San Francisco; Atlanta, 1977.

Comrie B. Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect. Cambridge, 1976.

Comrie B. Conditionals: a typology // On conditionals. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

Corbett G.G. Gender. Cambridge, 1991.

Dil A. Bengali Baby Talk // Child Language-1975. London, 1976.

Doroszewski W. O kulturę słowa: Poradnik językowy. Warsaw, 1962.

Dressler W.U. Studien zur verbalen Pluralität. Wien, 1968.

Dressler W. U. Introduction // Antwerp Papers in Linguistics. Vol.112. Typological Perspectives on the Acquisition of Noun and Verb Morphology. Antwerpen, 2007.

Dressler et al. 1987 — Dressler W.U., Mayerthaler W., Panagl O., Wurzel W.U. Leitmotifs in natural morphology. Amsterdam, 1987.

Dressler et al. 2005 — Dressler W. U., Dzuibalska-Kolaczyk K., Gagarina N., Kilani-Schoch M. Reduplication in Child Language // Studies on Reduplication. Berlin, 2005.

Dressler W. U., Karpf A.-M. The Theoretical Relevance of Pre- and Protomorphology in Language Acquisition // Yearbook of Morphology-1994. 1995.

Eisenberg A. R. Teasing: Verbal Play in Two Mexicano Homes // Language Socialization Across Cultures. Cambridge, 1986.

Eisenberg P. Grundriss der deutschen Grammatik. Stuttgart, 1999.

Elman et al. 1996 — Elman J. L., Bates E. A., Johnson M. H., Karmiloff-Smith A., Parisi D., Plunkett K. Rethinking Innateness: A Connectionist Perspective on Development. Cambridge (MA), 1996.

Farwell C.B. The Language Spoken to Children // Human Development. 1975. Vol.18.

Ferguson C.A. Arabic Baby Talk // For Roman Jakobson. The Hague, 1956.

Ferguson C.A. Talking to Children: A Search for Universals // Universals of Human Languages. Vol. 1. Stanford, California, 1978.

Ferguson C.A. Absence of Copula and the Notion of Simplicity: A Study of Normal Speech, Baby Talk, Foreigner Talk and Pidgins // Ferguson C.A. Sociolinguistic Perspectives. Papers on Language in Society, 1959–1994. NY, Oxford, 1996.

Flavell J.H. Development of children knowledge about the mental world // International journal of behavioral development. 2000. Vol.24 (1).

Foley W.A. Anthropological Linguistics. An Introduction. Oxford, 1988.

Gagarina N. The Acquisition of Aspectuality by Russian Children: The Early Stages // ZAS Papers in Linguistics. Berlin, 2000. Vol.15.

Gagarina N. The Early Verb Development and Demarcation of Stages in Three Russian-Speaking Children // Development of Verb Inflection in First Language Acquisition. A Cross-Linguistic Perspective. Berlin, 2003.

Gagarina N. Does the acquisition of aspect have anything to do with aspectual pairs? // ZAS Papers in Linguistics. Berlin, 2004. Vol.33.

Gagarina N., Guelzow I. The acquisition of verbs and their grammar: the effect of particular languages // Series Studies in Theoretical Psycholinguistics. 2007. Vol.33.

Gagarina N., Voeikova M. Early syntax, first lexicon and the acquisition of case forms by two Russian children // Pre- and Protomorphology: Early Phases of Morphological development in Nouns and Verbs. LINCOM Studies in Theoretical Linguistics, 29. LINCOM Europa. München, 2002.

Gagarina N., Voeikova M., Gruzincev S. New Version of Morphological Coding for Speech Production of Russian Children (In the Framework of CHILDES) // Proceedings of FDSL 4. 28–30.11.2001. Potsdam, 2003.

Garnica O.K. Some Prosodic and Paradigmatic features of Speech to Young Children // Talking to Children: Language Input and Acquisition. Cambridge, 1977.

Garnica O.K. The Boys Have the Muscles and the Girls have the Sexy Legs: Adult-Child Speech and the Use of Generic Person Labels // Language, Children and Society. Oxford; NY; Toronto; Sydney; Paris; Frankfurt, 1979.

Gathercole V.C. Introduction to Special Issue: Language-specific influences on acquisition and cognition // First Language. 2006. Vol.26.

Gathercole et al. 1999 — Gathercole V.C.M., Sebastián E., Soto P. The Early Acquisition of Spanish Verbal Morphology: Across-the-Board or Piecemeal Knowledge? // International Journal of Bilingualism. 1999. №3.

Gillis S. (ed.). Studies in the acquisition of number and diminutive marking. Antwerp Papers in Linguistics 95. Universiteit Antwerpen. 1998.

Givón T. Syntax: a functional-typological introduction. Vol. 2. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins, 1990.

Gordon P. The Thruth-Value Judgment Task // Methods for assessing Children's Syntax. MIT Press. 1998.

Guelzow I., Gagarina N. Introduction // Frequency Effects in Language Acquisition. Berlin: De Gruyter. 2007.

Hall et al. 2003 — Hall D.G., Burns T.C., Pawluski J.L. Input and word learning: Caregivers' sensitivity to lexical category distinctions // Journal of Child Language. 2003. Vol.30.

Harris M. Concessive clauses in English and Romance // Clause combining in grammar and discourse. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1988.

Haspelmath M., König E. Concessive conditionals in the languages of Europe // Adverbial constructions in the languages of Europe. Berlin: Mouton de Gruyter, 1998.

Hirst W., Weil J. Acquisition of epistemic and deontic meaning of modals // Journal of Child Language. 1982. Vol.9.

Holzman M. The verbal environment provided by mothers for their young children // Merrill-Palmer Quarterly. 1974. Vol.20.

Jakobson R. Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze. Frankfurt am Main, 1944.

Jakobson R. Why 'Mama' and 'Papa'? // Jakobson R. Selected Writings. I. Hague: Mouton, 1962.

Kajakawa S., Amano S., Kondo T. Speech overlap in Japanese mother-child conversation // Journal of Child Language. 2004. Vol.31.

Karmiloff-Smith A. A Functional Approach to Child Language. A Study of Determiners and Reference. Cambridge, 1979.

Karmiloff-Smith A. Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science. Cambridge (MA); London, 1995.

Katis D. The emergence of conditionals in child language: are they really so late // On conditionals again. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins. 1997.

Kazanina N., Phillips C. Russian Children's Knowledge of Aspectual Distinctions // Procedings of BUCLD 27. Somerville, 2003.

Kelkar A.R. Marathi Baby Talk // Word. Journal of the Linguistic Circle of New York. 1964. Vol.20. №1.

Kempe V., Brooks P.J., Mironova N., Fedorova O. Diminutivization supports gender acquisition in Russian children // Journal of Child Language. 2003, 30 (2).

Kiebczak-Mandera D., Smoczyńska M., Protassova E. Acquisition of Russian verb morphology // Studies in pre- and protomorphology. Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften, 1997.

Kilani-Schoc M. The acquisition of number in French // Gillis S. (ed.). Studies in the acquisition of number and diminutive marking. Antwerp Papers in Linguistics 95. Universiteit Antwerpen. 1998.

Klahr D., MacWhinney B. On Formation Processing // Handbook of Child Psychology. NY, 1998. Vol.2.

Knjazev J.P. Main Stages of the Acquisition of the Tense-Aspect Meanings by Russian Children. Poster Presented at the 9th International Morphology Meeting, 25–27.02.2000. Vienna, 2000.

Koehn C. The Acquisition of Gender and Number Morphology within NP // Bilingual First Language Acquisition: French and German Grammatical Development. Amsterdam, 1994.

Köpcke K.-M. Untersuchungen zum Genussystem der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen, 1982.

Köpcke K.-M. The acquisition of plural marking in English and German revisited: Schemata versus rules // Journal of Child Language. 1998. Vol.25.

Köpcke K.-M., Zubin D. A. Sechs Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen: Ein Beitrag zur natürlichen Klassifikation // Linguistische Berichte 93. 1984.

Krause M. Epistemische Modalität: zur Interaktion lexikalischer und prosodischer Marker. Bochum, 2002.

Laalo K. Diminutives in Finnish child-directed and child speech: morphopragmatic and morphophonemic aspects // Psychology of Language and Communication 2/2001.

Laalo K. Acquisition of case in Finnish: a preliminary overview // Pre- and Protomorphology. Early Phases of Morphological Development in Nouns and Verbs. Lincom Studies in Theoretical Linguistics 29. München, 2002.

Language Socialization 1986 — Language Socialization Across Cultures. Cambridge, 1986.

Lehmann V. Die Russische Aspekte als gestufte kategorie (Ein Beispiel für die Bedeutung der kognitiven Linguistik in der slavistischen Sprachwissenschaft) // Die Welt der Slaven. Universität München, 1993. Vol.38.

Li P. Aspect and Aktionsart in Child Mandarin. Unpublished Doctoral Dissertation. Leiden University, 1990.

Li P., Bowerman M. The Acquisition of Lexical and Grammatical Aspect in Chinese // First Language. 1998. Vol.18.

Li P., Shirai Y. The Acquisition of Lexical and Grammatical Aspect // Studies in Language Acquisition. Berlin; NY, 2000.

Lyons J. Semantics. Cambridge, 1977.

MacNeill D. The Capacity for the Ontogenesis of Grammar // The Ontogenesis of Grammar: A Theoretical Symposium. NY; London, 1971.

MacWhinney B. The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. Vol.I: Transcription, format and programs. Mahwah (NJ), 2000.

Mandler J.M. Thought before language // TRENDS in cognitive sciences. 2004. Vol.8 (11).

Maratsos M. The Child's Construction of Grammatical Categories // Language Acquisition: The State of the Art. Cambridge, 1982.

Maratsos M., Chalkley M. The Internal Language of Children's Syntax: The Ontogenesis and Representation of Syntactic Categories // Children's Language-II. NY, 1980.

Menn L., Gleason J.B. Babytalk as a Stereotype and Register: Adult Reports of Children's Speech Patterns // The Fergusonian Impact. In Honor of Charles A. Ferguson on the Occasion of His 65th Birthday. Vol.1. Berlin; NY; Amsterdam, 1986.

Mills A.E. The Acquisition of the Gender. A Study of English and German. Berlin, 1986.

Müller N. Developing Two Gender Assignment System Simultaneously // Two First Languages. Early Grammatical Development in Bilingual Children. Dordrecht, 1990.

Müller N. Gender and Number in Acquisition // Gender in Grammar and Cognition. Berlin; NY, 2000.

Naumann B. Grammatik der deutschen Sprache zwischen 1781 und 1856: die Kategorien der deutschen Grammatik in der Tradition von Johann Werner Meiner und Johann Christoph Adelung. Berlin, 1986.

Nelson K. Event Knowledge: Structure and Function Development. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1986.

Ochs E. From Feeling to Grammar: A Samoan Case Study // Language Socialization Across Cultures. Cambridge, 1986.

Olmsted H. Diminutive morphology of Russian children: A simplified subset of nominal declension in language acquisition // Alexander Lipson: In memoriam. Slavica Publishers Inc. Columbus, Ohio, 1994.

Palmer F.R. Mood and modality. Cambridge, 1986.

Peters A. Language Typology, Prosody, and the Acquisition of Grammatical Morphemes // CLSL. 1997. Vol.5.

Pfeiler B. Acquisition of number in Yucatec Maya // Gillis S. (ed.). Studies in the acquisition of number and diminutive marking. Antwerp Papers in Linguistics 95. Universiteit Antwerpen. 1998.

Phillips J. Syntax and vocabulary of mother's speech to young children: Age and sex comparisons // Child development. 1973. Vol.44.

Pinker S. The Bootstrapping Problem in Language Acquisition // Mechanisms of Language Acquisition. Hillsdale; New Jersey; London, 1987.

Poeppel D., Wexler K. The Full Competence Hypothesis of Clause Structure in Early German // Language. 1993. Vol.69. №1.

Progovac L. Negative and Positive Polarity: A Binding Approach. Cambridge, 1994.

Robinson W. R. Language and Social Behaviour. Penguin Books, 1972.

Rumelhart D., McClelland J. Learning the Past Tense of English Verbs: Implicit Rules or Parallel Distributed Processing // Mechanisms of Language Acquisition. Hillsdale; New Jersey; London, 1987.

Sasse H.-J. Recent Activity in the Theory of Aspect: Accomplishments, Achievements, or Just Non-Progressive State? // Linguistic Typology. 2002. №6(2).

Savickiene I. The acquisition of diminutives in Lithuanian. — Studies in the acquisition of number and diminutive marking // Gillis S. (ed.). Studies in the acquisition of number and diminutive marking. Antwerp Papers in Linguistics 95. Universiteit Antwerpen. 1998.

Sedlak M., Klampfer S., Müller B., Dressler W. U. The acquisition of number in Austrian German: A case study on the early stages // Gillis S. (ed.). Studies in the acquisition of number and diminutive marking. Antwerp Papers in Linguistics 95. Universiteit Antwerpen. 1998.

Shatz M., Gelman R. Beyond Syntax: The Influence of Conversational Constraints on Speech Modifications // Talking to Children: Language Input and Acquisition. Cambridge, 1977.

Shirai Y. Primacy of Aspect in Language Acquisition. Los Angeles (CA), 1991. UCLA Dissertation.

Shirai Y., Andersen R. The Acquisition of Tense-Aspect Morphology: A Prototype Account // Language. 1995. Vol.71.

Slobin D.I. Crosslinguistic Evidence for the Language-Making Capacity // The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Vol.2. Theoretical Issues. Hillsdale; New Jersey, 1985a.

Slobin D. I. The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Vol.I: The Data; Vol.II: Theoretical Issues. Hillsdale, 1985б.

Slobin D.I. The Origins of Grammaticizable Notions: Beyond the Individual Mind. Vol. 5 // The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. New Jersey, 1997.

Smith C.S. The acquisition of time talk: relations between child and adult grammars // Journal of Child Language. 1980. Vol.7.№2.

Smith C.A Theory of Aspectual Choice // Language. 1983. Vol.59.

Smith C.S. Aspectual Entities and Tense in Discourse. University of Texas, 1992a.

Smith C.S. Temporal Information in Sentences of Mandarin. University of Texas, 1992b.

Smith C. The Parameter of Aspect. Second Edition. Dodrecht, 1997.

Smith C. S. The Domain of Tense // The Syntax of Time / ed. J.Gueron, J.Lacarme. MIT-Press, Paris, 2000.

Smoczyńska M. The Acquisition of Polish // The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Hillsdale, 1985.

Snow C.E. Mother's Speech Research: From Input to Interaction // Talking to Children: Language Input and Acquisition. Cambridge, 1977.

Sobel D. M., Lillard A. S. Children' understanding of the mind's involvement in pretense: do words bend the truth? // Development science. 2002. Vol.5 (1).

Stephany U. Verbal Grammar in Modern Greek Early Child Language // Child Language: An International Perspective. Baltimore (MD), 1981.

Stephany U. Modality in First Language Acquisition: The State of the Art // Modality in Language Acquisition. Berlin; NY, 1993.

Stephany U. The Acquisition of Greek // The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Hillsdale, 1997.

Stephany U. A crosslinguistic perspective on the category of nominal number marking and its acquisition // Gillis S. (ed.). Studies

in the acquisition of number and diminutive marking. Antwerp Papers in Linguistics 95. Universiteit Antwerpen. 1998.

Stephany U. Early Development of Grammatical Number — A Typological Perspective // Voeikova M., Dressler W.U. (Eds.) Pre- and Protomorphology: Early Phases of Morphological Development in Nouns and Verbs. LINCOM Studies in Theoretical Linguistics 29, München: LINCOM Europa Publ. 2002.

Stoll S. The Acquisition of Russian Aspect. Ph. D. Thesis. University of California, Berkeley, 2001.

Tomasello M. First verbs: A case study of early grammatical development. NY, 1992.

Tomasello M. The Item-Based Nature of Children's Early Syntactic Development // Language Development. The Essential Readings. Oxford, 2001.

Tomazello M. Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition. Cambridge, 2003.

Truby H.M. Prenatal and Neonatal Speech, «Pre-speech», and an Infantile-Speech Lexicon // Child Language–1975. London, 1976.

Tucker G.R., Lambert W.E., Rigault A.A. The French Speaker's Skill with Grammatical Gender: An Example of Rule-Governed Behavior. The Hague, 1977.

Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience. Second edition/Baron-Cohen S., Tager-Flusberg H., Cohen D. (eds.). Oxford, 2000.

Vendler Z. Verbs and Times. Linguistics in Philosophy. Ithaca; NY, 1967.

Vinnitskaja I., Wexler K. The role of pragmatics in the development of Russian aspect // First Language. 2001. Vol.21.

Voegelin et al. — Voegelin C.F., Robinett F.M. 'Mother Language' in Hidatsa // International Journal of American Linguistics. 1954. Vol.20. №1.

Voeikova M.D. Early extragrammatical operations in the speech of a Russian child // Studies in pre- and protomorphology. Veröffentlichungen der Komission für Linguistik und Kommunikationsforschung. №26. Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften. Wien, 1997.

Voeikova M. Russian Existential Sentences: A Functional Approach // LINCOM Studies in Slavic Linguistics. München, 2000.

Voeikova M. The Acquisition of Case in Typologically Different Languages // Voeikova M., Dressler W. U. (eds.) Pre- and Protomorphology: Early Phases of Morphological Development in Nouns and Verbs. LINCOM Studies in Theoretical Linguistics 29, München: LINCOM Europa Publ. 2002.

Vollmann et al. 1997 — Vollmann R., Sedlak M., Müller B., Vassilakou M. Early verb inflection and noun plural formation in 4 Austrian children: The demarcation of phases and interindividual variation // K.Dziubalska-Kolaczyk (ed.), Pre- and Protomorphology in Language Acquisition. Papers and Studies in Contrastive Linguistics. Vol.33. Poznan, 1997.

Wegener H. Die Pluralbildung im Deutschen — ein Versuch im Rahmen der Optimalitätatheorie // Linguistik online 4, 3/1999. `http://www/euv-frankfurt-o.de/~wjournal/3-99/wegener.html` 1999.

Wegener H. Transparency in morphology — the case of German s-plural. Societas Linguistica Europaea, 33rd Annual Meeting. Poznan, August 31 — September 2. 2000.

Weissenborn J. Functional Categories and Verb Movement: The Acquisition of German Syntax Reconsidered // Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie. Linguistische Berichte. Sonderheft 3. 1990.

Weist R. Syntactic-Semantic Interface in the Acquisition of Verb Morphology // Journal of Child Language. 2004. Vol.31.

Weist R. (ed.) The acquisition of lexical and grammatical aspect. Berlin, 2000.

Weist R.T., Buczowska E. The emergence of temporal adverbs in child Polish // First Language. 1987. №7.

Weist et al. 1984 — Weist R., Hanna W., Witkowska-Stadnik K., Buczowska E., Konieczna E. The Defective Tense Hypothesis: On the Emergence of Tense and Aspect in Child Polish // Journal of Child Language. 1984. Vol.11.

Wellman H.M. The child's theory of mind. Cambridge, 1990.

Westney P. Modals and Periphrastics in English: an investigation into the semantic correspondence between certain English modal verbs and their periphrastic equivalents. Tübingen, 1995.

Wexler K. The Development of Inflection in a Biologically Based Theory of Language Acquisition // Toward a Genetics of Language. Mahwah (NJ), 1996.

Wierzbicka A. Lexical prototypes as a universal basis for cross-linguistis identification of «parts of speech» // Approaches to the typology of word classes. Berlin; NY: Mouton de Gruyter, 2000.

Wiese H. Zahl und Numerale: Eine Untersuchung zur Korrelation konzeptueller und sprachlicher Strukturen. Berlin, 1997.

Wills D.D. Participant Deixis in English and Baby Talk // Talking to Children: Language Input and Acquisition. Cambridge, 1977.

Wynn K. Children's acquisition of the number words and the counting system. Cognitive Psychology 24. 1992.