

DOI: 10.15643/libartrus-2019.4.6

Освоение ребенком родного языка как синергетический процесс

© С. Н. Цейтлин

*Институт лингвистических исследований Российской академии наук
Россия, 199053 г. Санкт-Петербург, Тучков переулок, 9.*

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
Россия, 191186 г. Санкт-Петербург, Набережная реки Мойки, 48.*

Email: stl2006@list.ru

В статье рассматривается процесс освоения ребенком родного языка, который трактуется как типичное синергетическое явление, поскольку представляет собой образец самоорганизации коммуникативной системы. Ведь ребенка никто языку целенаправленно не учит, он сам создает свой собственный язык, бессознательно перерабатывая тот речевой инпут, который он получает от взрослых носителей языка. Он создает свою грамматику, которая представляет собой систему правил выбора морфологической формы и правил конструирования словоформы. В статье описываются два ранних этапа построения русским ребенком морфологии, названия которых предложены профессором В. Дресслером, Австрия): преморфологический и протоморфологический. На преморфологическом этапе используемые ребенком словоформы лишь внешне похожи на словоформы взрослого языка: они лишены грамматических характеристик, ибо представления о категориях рода, падежа, числа существительных, склонении, времени, лица глагола и прочее еще отсутствуют. Так, например, существительные, обозначающие объект или орудие действия, требующие соответственно формы винительного и творительного падежей, могут употребляться в форме именительного, которую называют в таком случае замороженной: «Рисую картинка», «Хочу копать лопатка». На протоморфологическом этапе ребенок уже владеет основными грамматическими категориями, ощущая их главные семантические функции и прототипические способы формирования словоформ. Однако ему незнакомы структурные функции грамматики, например, выбор формы существительного в сочетаниях числительных с существительными: «пять мальчиков», но «четыре мальчика», а также частные правила создания словоформ, отягощенные чередованием согласных, например, «это уши», но «одно ухо», и гласных в основе, например, «это орел», но «нет орла», передвижением ударения, наращением основы и т.д. Строя словоформу без учета частных, более сложных и сложенных с конкретной лексикой правил, ребенок иногда совершает ошибки. Кроме того, ребенок не осведомлен о том, что в языковой системе взрослых людей имеются лакуны (пустые клетки), он заполняет их, действуя по подсказанным системой правилам, в таких случаях также возникают ошибки. В сущности, все ошибки ребенка являются очевидными доказательствами творческого освоения им родного языка. Анализ этого процесса чрезвычайно важен для лингвиста, ибо дает представление о языке как об открытой, динамичной, иерархически организованной системе процедурных языковых правил.

Ключевые слова: лингвистическая синергетика, языковая система, конструирование морфологии, парадигматика, языковые правила.

Памяти Раймонда Генриховича Пиотровского

Введение

Нет, наверное, более подходящего объекта для лингвистической синергетики, основоположником которой справедливо считается Раймонд Генрихович Пиотровский [18], чем процесс освоения ребенком родного языка. Ведь суть этого процесса как нельзя лучше представляет собой образец самоорганизующейся коммуникативной системы. Фактически каждый ребенок сам, без целенаправленной работы окружающих его взрослых, в состоянии овладеть основами своего родного языка в весьма раннем возрасте: к двум – двум с половиной годам он уже уверенно выбирает грамматические формы существительных, прилагательных, глаголов, ошибаясь только в исключительных случаях. Он даже безошибочно выбирает вид глагола, что кажется на первый взгляд удивительным, поскольку для носителя другого языка это весьма сложная процедура. Как бы ни был сложен язык, каждое новое поколение детей в состоянии освоить его достаточно успешно. Точнее было бы сказать: сконструировать свой собственный индивидуальный язык в соответствии с системой данного языка.

Синергетический подход к языковым явлениям замечательно объясняет многие особенности онтогенеза речи, поскольку это в высшей степени динамичный процесс, предполагающий максимальную открытость. Достаточно вспомнить хотя бы принципиально неисчислимое количество слов, сконструированных детьми, а также разнообразные словоизменительные инновации, о которых нам неоднократно доводилось писать раньше [22–24].

Р. Г. Пиотровский проявлял большой интерес к детской речи, он записывал речь своих внуков, говоривших не только по-русски, но и по-польски, анализировал диалоги с их участием. Он не успел осуществить исследований в данной области, но всегда писал о детской речи как об очень ценном материале для анализа с лингвосинергетических позиций. Он утверждал [18, с. 18], что проявление синергетического феномена можно обнаружить «в ходе слежения за изменениями в уровне усвоения родного языка ребенком [25, с. 15], а также учащимися средних и высших учебных заведений». К сказанному выше можно только добавить, что этот феномен наиболее ярко проявляется именно при освоении языка как первого, а не как второго, поскольку происходит в естественной среде, без воздействия педагога и практически на неосознаваемом уровне, в то время как в учебных заведениях мы имеем дело с искусственной средой, прямым воздействием педагога и учебника и при достаточно высокой степени осознанности самого процесса обучения. Используя терминологию когнитивной психологии, можно сказать, что применительно к ребенку, осваивающему язык как родной, мы говорим об имплицитном научении [1, 15], а к человеку, осваивающему тот же язык как второй – скорее об обучении эксплицитном, словесном. Однако и во втором случае синергетические процессы имеют место, ибо, как справедливо утверждают А. А. Залевская и И. М. Медведева, функция преподавателя заключается лишь в оказании реальной помощи ученику в формировании его вторичной языковой личности, поскольку «для решения этой задачи самым важным становится понятие „живого знания“ – того, чему нельзя научить, но можно научиться, что создается, строится каждым учеником самостоятельно и что преподаватель не может „передать“, а может только помочь построить» [9, с. 11].

В данной статье мы сосредоточили внимание прежде всего на освоении русскоязычным ребенком морфологии родного языка. Именно морфология является самым сложным компонентом русской языковой системы, поэтому освоение морфологических категорий представляет серьезные трудности для человека, для которого русский язык не является родным. В то же время русскоязычный ребенок справляется с этими трудностями гораздо легче, речь его

нельзя назвать аграмматичной, особенно в сравнении с русской речью инофона. В данном случае мы сосредоточиваем внимание на ранних этапах становления морфологического компонента индивидуальной языковой системы русского ребенка, соответствующих приблизительно первым трем годам его жизни¹.

В нашей работе использованы материалы Фонда данных детской речи, создаваемого в течение двух десятилетий сотрудниками кафедры детской речи (1991–2011) с участием студентов, выполнявших дипломные работы или работавших над магистерскими диссертациями. В основном это молодые матери, которые вели дневники, записывая речь своих детей. Кроме того, некоторые из них фиксировали речь детей с помощью магнитофонов и видеокамер. Аудиозаписи подвергались расшифровке и вводу в компьютер, а некоторые из них – также и морфологической кодировке.

Впервые описание данного периода языкового развития находим в работах основоположника отечественной онтолингвистики А. Н. Гвоздева; материалом для его исследования послужили дневниковые записи, фиксирующие речевое развитие его сына Жени [5–6]. Основными информантами, речь которых учитывалась в нашем исследовании, являются Аня С., Ваня Я.; Витя О., Варя П.

Главная языковая единица, судьба которой прослеживается в этой работе – словоформа. Мы ставим своей задачей проследить, как меняется стратегия порождения словоформы в спонтанной речи ребенка на ранних этапах освоения языка, а также выяснить, каким образом ребенок формирует морфологический компонент своего языка, постигая, точнее – конструируя, ориентируясь на получаемые ими речевые образцы, в определенной последовательности грамматические категории, нащупывая семантические функции граммем, облегчающие их выбор при продуцировании, а также правила конструирования словоформ в случае необходимости.

1. Краткий экскурс в историю изучения речевого онтогенеза

Как известно, существуют разные подходы к исследованию речи детей. Широко известна концепция Н. Хомского, популярная преимущественно в исследованиях, осуществляемых на Западе. В свое время она возникла как противовес теории бихевиористов, сводивших процесс освоения языка ребенком преимущественно к разным способам имитации ребенком речи взрослого. Сторонники данного подхода предполагали, что не соответствующие норме языковые единицы и конструкции исчезали из речи ребенка благодаря тому, что взрослые исправляют ошибки в речи детей. Однако наблюдения свидетельствуют о том, что родители обращают внимание прежде всего на содержание речи ребенка, а не на ее правильность.

Н. Хомский рассматривает освоение языка в рамках генеративной грамматики. По его мнению, удивительно быстрое постижение ребенком родного языка объясняется тем, что он рождается с уже заложенной в его мозге универсальной грамматикой, общей для всех языков мира, которая в дальнейшем под влиянием речевой среды приобретает свойства определенного национального языка. Ребенок порождает высказывания, пользуясь совокупностью абстрактных языковых правил.

¹ Мы не рассматриваем случаи, связанные с речевой патологией, а также с генетически обусловленным отставанием ребенка от норм развития, т.е. не учитываем так наз. «поздноразвивающихся детей». Следует также отметить, что индивидуальные различия, касающиеся темпа развития языка, очень значительны.

Одним из ярких современных последователей Н. Хомского можно считать Стивена Пинкера [32–34]. В книге «The language instinct», переведенной на русский язык в 2004 г., он рассматривает язык как «сложный, специализированный навык, который самопроизвольно развивается в ребенке и не требует осознанных усилий или систематических наставлений; не связано это развитие и с постижением глубинной логики языка» [17, с. 11]. Если с первым тезисом можно, по нашему мнению, вполне согласиться, второй хотелось бы оспорить: мы полагаем, что глубинная логика языка все же осваивается детьми, причем на достаточно высокой степени абстрактности. Об этом неоднократно писали отечественные лингвисты, в первую очередь В. Б. Касевич [11–12]. В сущности, об этой глубинной логике ребенка уже писал в книге «От двух до пяти» и К. И. Чуковский, утверждая, что ребенок не виноват, что в языке не соблюдается строгая логика. Он настаивал на том, что ребенок знает правила языка лучше взрослых, а взрослые кажутся ребенку законодателями, нарушающими собственные законы. Характерны представленные в книге «От двух до пяти» метаязыковые высказывания ребенка, особенно те, в которых ребенок критикует высказывания взрослого, не отвечающие той самой глубинной логике, о которой идет речь.

Характерна научная судьба одного из ведущих специалистов в области речевого онтогенеза – Дэна Слобина, который начинал свой путь в науке отчасти под влиянием Н. Хомского, но постепенно все более отдаляясь от его концепции в сторону когнитивной лингвистики, учитывающей в первую очередь коммуникативные намерения ребенка и смысловую составляющую речевого онтогенеза. Знаменитая работа Слобина «Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar», изданная в русском переводе в 1984 г. [17], практически положила начало функциональному подходу к исследованиям детской речи во всем мире и значительно повлияла в т.ч. и на отечественные исследования в данной области. Его основные идеи, предложенные им более полувека назад, не потеряли своей значимости и в настоящее время. Обобщая данные, полученные исследователями на материале самых различных языков, он приходит к выводу, что стратегия освоения языка универсальна, поскольку основана на общности когнитивного развития ребенка, и предлагает целую серию так называемых оперативных принципов, которыми пользуется ребенок независимо от типологических особенностей осваиваемого им языка. Одной из важнейших его идей является утверждение о том, что онтогенез грамматики семантически мотивирован (что является серьезным отступлением от взглядов Н. Хомского, фактически не учитывающим семантики): «Имеются многочисленные данные, полученные в межъязыковых исследованиях, свидетельствующие о том, что правила, относящиеся к классу, организованному на основе семантических принципов, формируются раньше, чем правила для формально определяемых классов, а целиком произвольные правила исключительно трудны для освоения» [20, с. 192]. Данное положение блестяще подтверждается материалами русского языка, располагающего достаточно сложной, иерархически организованной системой правил, к тому же отнюдь не всегда семантически мотивированных [23–24].

В современных отечественных исследованиях в настоящее время приобретает все большее распространение функционально-структурный подход к анализу процесса освоения ребенком родного языка, который подробно изложен в [2, 26]. В самых разных аспектах он представлен в современных работах ученых, принадлежащих Санкт-Петербургской школе онтолингвистики [3, 7, 8, 10, 22–24, 26]. Данный подход, несмотря на различия в терминологии, удачно совмещается с основными положениями лингвистической синергетики, поскольку позволяет выявить скрытые от непосредственного наблюдения механизмы самоорганизации

и саморазвития языковых явлений. Формирование каждым ребенком собственного варианта постигаемого им языка отвечает современным представлениям о языке как об открытой саморазвивающейся «мягкой» системе. На смену теориям о врожденном характере механизмов постижения языка приходит новое знание о поражающих воображение возможностях человеческого мозга (см., напр., [27, 28]), позволяющих осваивать язык фактически без участия сознания.

Оригинальная концепция освоения языка, которая именуется «теорией, основанной на употреблении», предложена М. Томаселло [21, 35–36]. Ее сторонники считают важнейшим триггером языкового развития ребенка частотность лексем и конструкций в инпуте, получаемом ребенком.

Большое значение в развитии онтолингвистических идей принадлежит В. У. Дресслеру (Австрия, Венский университет), в течение многих лет возглавлявшему группу ученых из разных стран, занимающихся проблемой освоения ребенком морфологии. Проект «Cross-linguistic Project on Pre- and Protomorphology in Language Acquisition», начатый в 1994 г. и продолжавшийся по сию пору², посвящен выяснению последовательности освоения детьми основных морфологических категорий в типологически разных языках. Применительно к освоению морфологии В. У. Дресслер предлагает разграничивать три стадии в ее становлении. Они являются универсальными для всех языков, располагающих морфологией, но дальше мы будем иметь в виду освоение именно русского языка. Опираясь на классификацию В. У. Дресслера и собственные наблюдения, опишем кратко особенности каждой из выделенных им стадий.

Первая стадия называется преморфологической (доморфологической) и обозначает начальную ступень, когда ребенок еще не владеет способами выражения грамматических значений, принятых в языке. Чаще всего это возрастной период от 1 года до 1 года и 8–10 месяцев. Словоформы, заимствованные ребенком из языка взрослых, в данный период способны передавать лексическое, но не грамматическое (точнее – морфологическое) значение.

Вторая стадия именуется протоморфологической, она характеризуется появлением морфологических категорий (числа и падежа существительных, времени глагола и вида глагола и др.), числа, падежа и рода прилагательных, формированием оппозиций граммем внутри каждой категории. Освоены основные семантические функции граммем, но периферийные еще недоступны. Для большинства детей это возраст от 1 года 8–10 месяцев до трех лет.

Третья (и последняя) стадия именуется стадией модулярной морфологии, она практически уже соответствует в грамматическом отношении языковой системе взрослого носителя языка, хотя могут быть не до конца освоены некоторые периферические семантические функции граммем, а также редко используемые частные правила, касающиеся отдельных лексико-грамматических групп. В данной статье рассматриваются первая и вторая из обозначенных выше стадий.

2. Преморфологическая стадия в конструировании индивидуальной языковой системы

На первом – втором году жизни ребенок воспринимает речь окружающих его взрослых людей, но уловить ее содержание способен лишь отчасти. Наглядность и понятность ситуации

² Группу российских ученых, участвующих в данном проекте, возглавляет М. Д. Воейкова (ИЛИ РАН).

обеспечивает правильное (или приблизительное правильное) понимание ребенком речи взрослого – в данном случае речь идет прежде всего о восприятии лексических значений слов. Грамматические маркеры – флексии, формообразовательные суффиксы, другие способы маркировки морфологических значений, имеющиеся в речевом инпуте, ребенком не воспринимаются, ибо он еще не способен уловить грамматические значения, которые ими обозначаются. Можно сказать, что словоформа в это время выступает как представитель лексемы в целом.

Первые высказывания ребенка, состоящие из одного слова, принято называть голофразами. Их можно считать в некотором смысле и первыми текстами, поскольку они являются в смысловом отношении завершенными и самодостаточными. Наряду со словами, заимствованными из речи взрослых и в большинстве случаев крайне модифицированными в звуковом отношении, используются многочисленные слова «языка нянь» - *гав-гав* (о собаке), *би-би* (о машине), *бух* (о падении чего-то или кого-то) и т.д.

С. Д. Кацнельсон видит в однословных высказываниях – голофразах – ранние проявления того, что он называет языковым мышлением: «Это, собственно говоря, еще не слова, если под словами понимать заготовки, служащие для составления из них предложений; это и не предложения, если под предложениями понимать сложные образования, составленные из слов. Это ни то, ни другое или, если угодно, то и другое в неразрывной связи, в недифференцированном виде. Это образования сугубо ситуативные, в том смысле, что о значении их можно судить только в конкретной ситуации речи, и вне этой ситуации они почти бессмысленны» [13, с. 521]. Вслед за Л. С. Выготским Кацнельсон называет такие своеобразные языковые единицы «синкретами». Одно и то же слово-синкрет может употребляться в самых разных ситуациях, обозначая и агенса неназванного действия, и предмет, имеющий какое-либо отношение к лицу, названному данным словом, и многое другое.

Так, Аня С. (1.04.03)³ говорит: *Папа*, указывая на папину куртку, месяцем позднее (1.05.28) приносит ботинок, произносит: *Папа*. Смысл таков: 'вот вещь, имеющая отношение к папе'. То же слово она произносит, жалуясь, что папа ее наказал за то, что она бросила на пол кусок хлеба. Она бежит к маме, показывая пальцем в сторону кухни, где находится отец, и произносит: *Папа! Папа!* (1.06.08). То же слово девочка использовала в цепочке голофраз, передающих достаточно сложную ситуацию, о чем свидетельствует следующая запись в материнском дневнике: «Аня (1.06.12) катала игрушечную коляску по квартире, была очень увлечена. Папа заметил, что ее пора переодеть, и взял на руки. Аня плачет, показывает пальчиком на папу и говорит: *Папа! Би-би!* – жалуется, что папа оторвал ее от интересного занятия». Эти две голофразы передают ситуацию, смысл которой можно передать следующим образом: 'папа не дал мне поиграть с машинкой'. В высказываниях подобного рода, несмотря на их внешнее сходство со словоформами «взрослой речи», нет никакого намека на морфологическое значение, они не могут быть отнесены к какой-то определенной части речи.

Слова-синкреты неправомерно приравнивать к подлинным существительным и глаголам, поскольку не сформированы еще соответствующие морфологические категории, отсутствует словоизменение как таковое, а говорить о подлинных синтаксических функциях в однословных высказываниях преждевременно. Мы согласны с утверждением В. Б. Касевича, что «здесь мы имеем дело с чисто механическим воспроизведением „взрослой“ формы без ее

³ Первая цифра обозначает количество лет, вторая – количество месяцев, третья (имеющаяся не всегда) – количество дней.

функции, но грамматической формы без функции не существует» [11, 33]. Эти ранние формы обычно именуют замороженными (frozen forms).

Многие словоформы в этот период жестко закреплены за определенной ситуацией и содержат смысл, понятный только постоянному партнеру по коммуникации. Так, Алеша С. в возрасте 1.03. требовательно кричал: *Мидéдем*, что значило, что он будет качаться на качелях только в обнимку со своим плюшевым медведем. Ни в каких иных случаях это слово в такой форме не употреблялось, следовательно, нельзя говорить, что мы имеем дело с формой как таковой. Ребенок осваивает эти ранние словоформы как некое единство звукового комплекса и содержания и использует их, опираясь на содержание, в соответствии со своим коммуникативным намерением. При этом в наиболее частотных в данном периоде высказываниях, в которых констатируется наличие предмета, используется «замороженная форма» именительного падежа, которая является самой частотной по сравнению с другими падежными формами и в речи взрослого, обращенной к ребенку, поскольку он чаще всего использует ее именно в сходной функции указания на предмет.

3. Протоморфологическая стадия

Следующая ступень, в соответствии с классификацией В. У. Дресслера, именуется протоморфологической. Это означает, что в языковой системе ребенка уже сформированы абстрактные словоизменительные парадигмы основных частей речи, и он в состоянии сконструировать нужную словоформу, опираясь на некие освоенные им правила, относящиеся к разряду процедурных⁴. Красноречивым доказательством является появление на этой стадии словоизменительных инноваций, о которых нам неоднократно случалось писать (См. напр. [22]). Интересно, что словоизменительные инновации разных детей, осваивающих один и тот же язык, совпадают, чего нельзя сказать об инновациях словообразовательных. Очевидно, это объясняется многократным преобладанием количества правил конструирования слов над правилами конструирования словоформ.

Практически каждый ребенок в течение некоторого времени соблюдал правило, которое мы предпочитаем называть йотовой корреляцией основ, образуя закрытую глагольную основу от открытой: *не плакай* вм. *не плачь*, *искаю* вм. *ищу*; *пей* вм. *пой*. Большинство детей в течение определенного времени игнорируют так называемое 3 склонение существительных, используя флексии 1 склонения существительного вместо флексий 3 склонения: *под скатертей* вм. *под скатертью*. Чрезвычайно распространены случаи образования формы сравнительной степени путем прибавления суффикса к основе положительной степени: *хорош`ее* вм. *лучше*; *плохее* вм. *хуже* и т.д. В каждом из упомянутых выше случаев мы имеем дело с так называемой сверхрегуляризацией, т.е. расширением сферы действия регулярных правил словоизменения и игнорированием менее регулярных. Подобные явления зарегистрированы для всех языков

⁴ Традиция разграничивать процедурные и декларативные правила все больше укрепляется в отечественной психолингвистике и онтолингвистике, что связано с их противопоставлением по ряду существенных параметров. Процедурные правила постигаются на неосознаваемом уровне и не требуют вербализации. Они управляют и речевой деятельностью взрослого человека. В отличие от процедурных, декларативные правила требуют осознанности и вербализации, именно они включены в школьные учебники. В ряде современных работ данная дихотомия правил соответствует противопоставленности терминов мозг и сознание: мозг понимается как совокупность бессознательных явлений, а сознание – осознанных, требующих вербализации [4, 16, 27, 28]. В лаконичной форме это различие подчеркнуто Б. Ю. Норманом: «Процессы речевой деятельности чрезвычайно сложны и недостаточно познаны. Однако в основе их лежат определенные закономерности, незнакомые нашему мозгу» [16, с. 5].

мира, о чем писал в свое время Д. Слобин. «Детская» словоформа отличается от существующих более высоким уровнем того, что мы в работах 70–80 гг. называли системностью. В данное время мы бы предпочли по отношению к ней более распространенный в настоящее время термин *дефолтная*. Конструируя словоформу, ребенок опирается на самый простой и при этом самый экономный способ перехода от одной формы слова к другой, игнорируя те способы, которые соответствуют реальной норме и предполагают дополнительные языковые операции (чередования согласных, участие беглых гласных, смену ударения, наращения основы и т.д.). В сущности, детские формы оказываются более абстрактными (см. [12, 23]) и более соответствующими требованиям системности, которая является базовым аспектом синергетики. Грамматическое правило таким образом как бы освобождается из-под гнета лексических ограничений.

Дефолтные словоизменительные модели осваиваются раньше, чем сложные, в которых различия между формами обозначаются не только словоизменительными аффиксами, но дополнительно и другими средствами, что, в сущности, можно считать избыточностью. Сравним, например, «детскую» оппозицию *друг – други* и «взрослую» *друг – друзья*, в которой различие между словоформами выражено не только флексиями, но и сдвигом ударения, чередованием согласных, а также наращением основы с помощью /л/. Подобные факты убедительно демонстрируют лингвосинергетическую природу процесса освоения ребенком родного языка.

Одной из причин появления словоизменительных инноваций является наличие лакун в словоизменительном механизме, довольно многочисленных в русском языке. Так, значительное число глаголов не имеет формы деепричастия (*красить, писать, курить, чистить* и пр.), отнюдь не все переходные глаголы имеют формы страдательных причастий, это относится, в частности, и к глаголам, названным выше. У некоторых существительных отсутствуют формы родительного падежа множественного числа (*тахта, фата*), ряд глаголов лишен форм 1 лица ед. числа (*победить, убедить*). Так называемый креативный потенциал русской грамматики (термин Е. Н. Ремчуковой) достаточно высок [19]. Ребенок, не ведая о существующих в грамматике запретах, реализует ее скрытые возможности: «*Я тебя все равно победю*»; «*Река, теча, образует пороги*» и т.д.

Выше мы говорили об особенностях конструирования ребенком словоформ. Однако речевая деятельность в большинстве случаев не предполагает необходимости при порождении речи обязательного создания словоформ. Ментальный лексикон человека, под которым мы понимаем совокупность единиц, употребляющихся им гештальтно, включает и готовые словоформы, в первую очередь те, которые являются наиболее частотными. Выше мы уже говорили, в сущности, о гештальтном их употреблении ребенком – на преморфологической стадии, когда морфологические значения еще ребенку недоступны, а словоформа выступает лишь как представитель лексемы в целом. По мере освоения языка формирующаяся в индивидуальной языковой системе ребенка абстрактная морфологическая модель вступает во взаимодействие с уже существующими в ментальном лексиконе единицами, которые становятся представителями не только лексического, но и грамматического значения. Таким образом, можно говорить о двух доступных ребенку механизмах порождения словоформы в процессе производства речи: извлечении ее из памяти и построении с использованием освоенной на определенном этапе словоизменительной модели.

Важно подчеркнуть, что еще А. Н. Гвоздев заметил, что у ребенка ведущим фактором, который служит основой для дальнейшего формирования грамматических категорий, является значение. Позднее об этом писали и другие исследователи [20, 29–31], привлекая данные из множества языков. Уже на протоморфологической стадии ребенок уверенно выбирает нужную грамму, что резко отличает его речь от речи инофона, находящегося примерно на той же стадии языкового развития. Русскоязычный ребенок может неверно, т.е. нарушая норму, сконструировать словоформу, но при этом он фактически не ошибается в выборе падежа, числа существительного, времени глагола и т.д., что представляет трудности для инофона. Однако сказанное выше относится в первую очередь к семантическим функциям граммы. Что касается структурных функций граммы, то их освоение может растягиваться на долгий срок. Так, не имеющее семантической основы правило выбора числа существительного в количественно-именных сочетаниях постигается отнюдь не сразу, т.е. ребенок 3–4 лет может сказать *три карандашей и пять карандаша*, ибо выбор формы числа существительного никак семантически не мотивирован.

На той же стадии можно отметить и явление, касающееся морфологической семантики словоформы. Известно, что семантические функции граммы в русском языке многообразны. Многие из граммы полисемантчны. Как показывают наблюдения наши и других исследователей [14, 23], ребенок в ходе своего когнитивного развития фиксирует внимание прежде всего на основной семантической функции граммы, не замечая до определенного момента наличия таких периферийных функций, как обозначения совокупной множественности у граммы единственного числа существительных, что объясняет наличие в их речи таких высказываний, как *«Горохи по полу рассыпались»* и пр.

Хорошо известно, что темпы освоения языка и стратегии, к которым прибегает ребенок, конструируя свою собственную языковую систему, вариативны и зависят от самых разных факторов: гендерных, психо-физиологических, социальных и прочих (см. [7]). В нашей статье намечены лишь основные онтолингвистические механизмы, характерные для подавляющего большинства детей. Одно остается несомненным: творческий характер самого процесса речевого онтогенеза.

То обстоятельство, что отклонений от нормы в речи детей сравнительно мало, что ребенок лишь в редких случаях попадает в ловушки, расставленные языком, свидетельствует о том, что, во-первых, он способен неосознанно анализировать воспринимаемую им речь взрослых и по мере расширения речевого опыта все более искусно подстраиваться к ней; во-вторых, ментальный лексикон ребенка становится все богаче, вследствие чего потребность в конструировании словоформ постепенно отпадает, поскольку все большее число словоформ воспроизводится гештальтно; в-третьих, ребенок становится все более чувствительным к ограничениям, установленным нормой.

Заключение

Мы рассмотрели некоторые характерные особенности индивидуальной языковой системы русскоязычных детей раннего возраста, акцентируя внимание прежде всего на освоении морфологии. Имеющиеся у нас данные подтверждают предположение, что каждый ребенок строит собственную языковую систему самостоятельно, овладевая морфологическими правилами родного языка и ориентируясь в первую очередь на грамматические значения

языковых единиц, а не на форму их представления. Что касается языковой формы, то в некоторых случаях (наличие в языке вариативности на системном уровне или не предусмотренной системно не обусловленной лакуны) ребенок конструирует форму самостоятельно, опираясь преимущественно на прототипические правила, игнорируя частные правила и исключения. При порождении речи ребенком (равно как и взрослым) конструирование словоформы происходит отнюдь не в каждом случае – частотные словоформы преимущественно порождаются гештальтно, что обеспечивает высокую скорость продуцирования текста. Каждая лексема проходит свой путь грамматикализации, возможны разные случаи, отражающие взаимодействие лексики с грамматикой. Так, гештальтное воспроизведение словоформы может встретиться дважды: сначала на самой ранней стадии освоения языка, когда продуктивная морфология отсутствует, затем – на более продвинутой, когда основные правила уже освоены, а периферические еще не известны. Конструируя словоформу, ребенок в большинстве случаев опирается на прототипическое (дефолтное) правило. При этом словоформа, если она создана иным образом, может быть рано или поздно перестроена. Естественно, что рано или поздно ребенок приходит к традиционной форме. Творческий характер освоения языка ребенком находит свое проявление в создании речевых инноваций, логичных с позиции языковой системы, но при этом не предусмотренных действующей языковой нормой.

Конструируя свой язык, ребенок, не ведая того сам, совершает операции, позволяющие обнаружить «порядок в хаосе», под которым можно применительно к данному случаю понимать неорганизованность речевого инпута, т.е. речи взрослых, которую он воспринимает. Он классифицирует самостоятельно языковые единицы и обнаруживает таким образом грамматические категории, добывает правила выбора и конструирования языковых единиц и использует их в собственной речи, по мере продвижения в языке все более уточняя эти правила и все более приближаясь к норме, управляющей речевой деятельностью взрослых.

Синергетическая природа освоения языка ребенком может, как нам представляется, считаться доказанной.

Статья публикуется при финансовой поддержке издательства «Социально-гуманитарное знание» (решение №190471).

Литература

1. Аллахвердов В. М. *Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания*. СПб.: Речь, **2003**.
2. Воейкова М. Д. *Становление имени: Ранний этап усвоения детьми именной морфологии русского языка*. М.: Развитие фундаментальных лингвистических исследований, **2015**.
3. Гагарина Н. В. *Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи*. СПб.: Наука, **2008**.
4. Гаспаров Б. М. *Язык, память, образ*. М.: Новое Литературное Образование, **1996**.
5. Гвоздев А. Н. *Вопросы изучения детской речи*. М.: Детство-Пресс, **2007**.
6. Гвоздев А. Н. *От первых слов до первого класса: Дневник научных наблюдений*. 2 изд. М.: КомКнига, **2005**.
7. Доброва Г. Р. *Вариативность речевого развития детей*. М.: Языки славянской культуры, **2018**.
8. Елисеева М. Б. *Становление индивидуальной языковой системы ребенка*. М.: Языки славянской культуры, **2014**.
9. Залевская А. А., Медведева И. Л. *Психолингвистические проблемы учебного двуязычия*. Тверь: изд-во Тверь. гос. ун-та., **2002**.
10. Казаковская В. В. *Вопросо-ответные единства в диалоге «взрослый – ребенок»*. СПб.: Наука, **2006**.
11. Касевич В. Б. *Онтолингвистика: типология и языковые правила // Язык и речевая деятельность*. М., **1998**. Т. 1. С. 19–29.

12. Касевич В. Б. Чем абстрактность единиц детской речи отличается от абстрактности «взрослых»? // Современная онтолингвистика: проблемы, методы, открытия: Мат-ы международной конференции. Иваново, **2019**. С. 7–9.
13. Кацнельсон С. Д. *Категории языка и мышления. Из научного наследия*. М.: Языки славянской культуры, **2001**.
14. Князев Ю. П. *Грамматическая семантика. Русский язык в типологической перспективе*. М.: Языки славянской культуры, **2007**. 704 с.
15. Морошкина Н. В., Гершкович В. А. Актуальные тенденции в исследовании имплицитного научения // *Вестник СПбГУ*. 2014. Сер.16. Вып. 4. С. 12–31.
16. Норман Б. Ю. *Грамматика говорящего*. СПб.: изд-во С.-Петербург. ун-та, **1994**.
17. Пинкер С. *Язык как инстинкт*. М.: URSS, **2004**.
18. Пиотровский Р. Г. *Лингвистическая синергетика: исходные положения, первые результаты, перспективы*. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, **2006**.
19. Ремчукова Е. Н. *Креативный потенциал русской грамматики*. Издание второе. М.: Либроком, **2011**.
20. Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики // *Психоллингвистика: Сб. статей / Сост. А. М. Шахнарович*. М.: Прогресс, **1984**.
21. Томаселло М. *Истоки человеческого общения*. М.: Языки славянской культуры, **2011**.
22. Цейтлин С. Н. *Язык и ребенок. Освоение ребенком родного языка*. М.: Владос, **2017**.
23. Цейтлин С. Н. *Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи*. М.: Знак, **2009**.
24. Цейтлин С. Н. Системность языка в аспекте речевого онтогенеза // *Лингвистика от Востока до Запада / Под ред. Л. А. Вербицкой*. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, **2011**. С. 45–50.
25. Цейтлин С. Н. *Язык и ребенок. Лингвистика детской речи*. М.: Владос, **2000**.
26. Цейтлин С. Н., Воейкова М. Д. Санкт-Петербургская школа онтолингвистики // *Вопросы психоллингвистики*. **2019**. №1. С. 182–205.
27. Черниговская Т. В. Мозг и язык: полтора века исследований // *Теоретические проблемы языкознания*. СПб., **2004**. С. 16–34.
28. Черниговская Т. В. *Чеширская улыбка кота Шредингера: язык и сознание*. М.: Языки славянской культуры, **2013**.
29. Bowerman M. *Early syntactic development. A cross-linguistic study with special reference to Finnish*. Cambridge: Cambridge University Press, **1973**.
30. Bowerman M. Inducing the Latent Structure of Language // *The Development of Language and Language Researchers. Essays in Honor of Roger Brown*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, **1988**.
31. Clark Eve V. *First Language Acquisition*. Cambridge University Press, **2009**.
32. Pinker S. *The language instinct*. New York: Harper Collins, **1994**.
33. Pinker S. *Words and rules: ingredients of language*. New York: Harper Collins, **1999**.
34. Pinker S. *Learnability and cognition: The acquisition of argument structure*. Cambridge, Mass.: MIT Press, **1989**.
35. Stephany U. A crosslinguistic perspective on the category of nominal number and its acquisition // *In Studies in the Acquisition of number and Diminutive Marking. Antwerp papers in linguistics*. **1998**. Pp. 1–23.
36. Tomasello M. *First verbs. A case study of early grammatical development*. Cambridge, **1992**.
37. Tomasello M. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, **2003**.

Поступила в редакцию 04.08.2019 г.

DOI: 10.15643/libartrus-2019.4.6

Child's native language acquisition as a synergetic process

© S. N. Tseytlin

*Institute for Linguistic Studies, Russian Academy of Sciences
9 Tuchkov Lane, Saint Petersburg, Russia.*

*Herzen State Pedagogical University of Russia
48 Moyka Embankment, Saint Petersburg, Russia.*

The author of the article considers the process of first language acquisition by children. The process is regarded as a typical synergetic phenomenon, because it can be seen as an example of self-organization of the communicative system. Nobody teaches children language purposefully: children create their own language unconsciously transforming speech input they receive from adult speakers. They create their own grammar, which is a system of rules of choice of morphological forms and rules of construction of word forms. The article describes two early stages of acquisition of morphology by Russian-speaking children. The names for these stages were introduced by Prof. W. Dressler (Austria): pre-morphology and proto-morphology. At the pre-morphology stage, word forms used by children look like adult language word forms only externally. They lack grammar features, because ideas of categories of nominal gender, case, number, verbal mood, tense, person, etc. have not developed yet. For example, nouns meaning objects or instruments and demanding forms of Accusative or Instrumental cases, respectively, may be used by children in a Nominative form that is called in this case "frozen": "Risuyu *kartinka*" 'I draw a picture.Nom', "Hochu kopat' *lopatka*" 'I want to dig with a spade.Nom'. At the proto-morphology stage, children have already mastered basic grammar categories and know their main semantic functions and prototypical ways of word formation. They, however, don't know neither structural functions of grammemes, for example, the rule of choice of a noun form in numeral-noun phrases: "p'at' mal'chikov" 'five boys.Gen.Pl.', but "chetyre mal'chika" 'four boys.Gen.Sg.', nor particular rules of word formation complicated with consonant changes: "eto ushi" 'these are ears', but "odno uho" 'one ear', vowel changes: "eto orel" 'this is an eagle.Nom', but "net orla" 'there is no eagle.Gen.', accent shifts, stem growth, etc. Children build word forms disregarding specific, more difficult rules involving also lexicon and, therefore, make mistakes. Furthermore, children don't know that adult language system has lacunae (empty cells) and fill them basing on the rules extracted from the system. This also leads to mistakes. In fact, all children's mistakes obviously prove that they acquire their native language in a creative way. The analysis of this process is very important for linguists, because it enables us to see language as an open, dynamic, hierarchically organized system of procedural language rules.

Keywords: linguistic synergy, language system, building of morphology, paradigmatics, word form, morphological form, language rules.

Acknowledgements. The article is published under the financial support of "Sotsial'no-Gumanitarnoe Znanie" Publishing House (Decision No.190471).

Published in Russian. Do not hesitate to contact us at edit@libartrus.com if you need translation of the article.

Please, cite the article: Tseytlin S. N. Child's native language acquisition as a synergetic process // *Liberal Arts in Russia*. 2019. Vol. 8. No. 4. Pp. 288–300.

References

1. Allakhverdov V. M. *Metodologicheskoe puteshestvie po okeanu bessoznatel'nogo k tainstvennomu ostrovu soznaniya [Methodological journey across the ocean of unconscious to a mysterious island of consciousness]*. Saint Petersburg: Rech', 2003.
2. Voeikova M. D. *Stanovlenie imeni: Rannii etap usvoeniya det'mi imennoi morfologii russkogo yazyka [Formation of the name: Early stage of learning nominal morphology of the Russian language by children]*. Moscow: Razvitie fundamental'nykh lingvisticheskikh issledovaniy, 2015.

3. Gagarina N. V. *Stanovlenie grammaticheskikh kategorii russkogo glagola v det-skoi rechi* [Formation of grammatical categories of the Russian verb in children's speech]. Saint Petersburg: Nauka, **2008**.
4. Gasparov B. M. *Yazyk, pamyat', obraz* [Language, memory, image]. Moscow: Novoe Literaturnoe Obrazovanie, **1996**.
5. Gvozdev A. N. *Voprosy izucheniya det-skoi rechi* [The questions of studying children's speech]. Moscow: Det-stvo-Press, **2007**.
6. Gvozdev A. N. *Ot pervykh slov do pervogo klassa: Dnevnik nauchnykh nablyudenii* [From the first words to the first grade: Diary of scientific observations]. 2 ed. Moscow: KomKniga, **2005**.
7. Dobrova G. R. *Variativnost' rechevogo razvitiya detei* [Variability of children's speech development] Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury, **2018**.
8. Eliseeva M. B. *Stanovlenie individual'noi yazykovoi sistemy rebenka* [Formation of the individual language system of child]. Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury, **2014**.
9. Zalevskaya A. A., Medvedeva I. L. *Psikholingvisticheskie problemy uchebnogo dvuyazychiya* [Psycholinguistic problems of educational bilingualism]. Tver: izd-vo Tver. gos. un-ta., **2002**.
10. Kazakovskaya V. V. *Voprosy-otvetnye edinstva v dialoge «vzroslyi – rebenok»* [Question-answer unities in the "adult – child" dialogue]. Saint Petersburg: Nauka, **2006**.
11. Kasevich V. B. *Yazyk i rechevaya deyatel'nost'*. Moscow, **1998**. Vol. 1. Pp. 19–29.
12. Kasevich V. B. *Sovremennaya ontolingvistika: problemy, metody, otkrytiya: Mat-y mezhdunarodnoi konferentsii. Ivanovo, 2019*. Pp. 7–9.
13. Katznelson S. D. *Kategorii yazyka i myshleniya. Iz nauchnogo naslediya* [Categories of language and thinking. From the scientific heritage]. Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury, **2001**.
14. Knyazev Yu. P. *Grammaticheskaya semantika. Russkii yazyk v tipologicheskoi perspektive* [Grammatical semantics. Russian language in a typological perspective]. Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury, **2007**.
15. Moroshkina N. V., Gershkovich V. A. *Vestnik SPbGU. 2014*. Ser.16. No. 4. Pp. 12–31.
16. Norman B. Yu. *Grammatika govoryashchego* [Grammar of speaker]. Saint Petersburg: izd-vo S.-Peterburg. un-ta, **1994**.
17. Pinker S. *Yazyk kak instinkt* [Language as an instinct]. Moscow: URSS. **2004**.
18. Piotrovskii R. G. *Lingvisticheskaya sinergetika: iskhodnye polozheniya, pervye rezul'taty, perspektivy* [Linguistic synergetics: starting points, first results, prospects]. Saint Petersburg: Filologicheskii fakul'tet SPbGU, **2006**.
19. Remchukova E. N. *Kreativnyi potentsial russkoi grammatiki* [The creative potential of Russian grammar]. Izdanie vtoroe. Moscow: Librokom, **2011**.
20. Slobin D. *Psikholingvistika: Sb. statei*. Comp. A. M. Shakhnarovich. Moscow: Progress, **1984**.
21. Tomasello M. *Istoki chelovecheskogo obshcheniya* [The origins of human communication]. Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury, **2011**.
22. Tseytlin S. N. *Yazyk i rebenok. Osvoenie rebenkom rodnogo yazyka* [Language and child. Learning native language by child]. Moscow: Vldos, **2017**.
23. Tseytlin S. N. *Ocherki po slovoobrazovaniyu i formoobrazovaniyu v det-skoi rechi* [Essays on word formation and inflection in children's speech]. Moscow: Znack, **2009**.
24. Tseytlin S. N. *Lingvistika ot Vostoka do Zapada..* Ed. L. A. Verbitskoi. Saint Petersburg: Filologicheskii fakul'tet SPbGU, **2011**. Pp. 45–50.
25. Tseytlin S. N. *Yazyk i rebenok. Lingvistika det-skoi rechi* [Language and child. Linguistics of children's speech]. Moscow: Vldos, **2000**.
26. Tseytlin S. N., Voeikova M. D. *Voprosy psikholingvistiki. 2019*. No. 1. Pp. 182–205.
27. Chernigovskaya T. V. *Teoreticheskie problemy yazykoznaniya*. Saint Petersburg, **2004**. Pp. 16–34.
28. Chernigovskaya T. V. *Cheshirskaya ulybka kota Shredingera: yazyk i soznanie* [The Cheshire smile of Schrödinger's cat: language and consciousness]. Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury, **2013**.
29. Bowerman M. *Early syntactic development. A cross-linguistic study with special reference to Finnish*. Cambridge: Cambridge University Press, **1973**.
30. Bowerman M. *The Development of Language and Language Researchers. Essays in Honor of Roger Brown*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, **1988**.
31. Clark Eve V. *First Language Acquisition*. Cambridge University Press, **2009**.
32. Pinker S. *The language instinct*. New York: Harper Collins, **1994**.
33. Pinker S. *Words and rules: ingredients of language*. New York: Harper Collins, **1999**.
34. Pinker S. *Learnability and cognition: The acquisition of argument structure*. Cambridge, Mass.: MIT Press, **1989**.
35. Stephany U. *In Studies in the Acquisition of number and Diminutive Marking. Antwerp papers in linguistics. 1998*. Pp. 1–23.
36. Tomasello M. *First verbs. A case study of early grammatical development*. Cambridge, **1992**.
37. Tomasello M. *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, **2003**.