

ловек – текст – культура. / Под ред. Н.А. Купиной, Т.В. Матвеевой. – Екатеринбург, 1994. – С. 7-59.

Слобин Д.И. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика. – М., 1984.

Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Программа коррекционного обучения и воспитания детей с ОНР 6-го года жизни. – М., 1989.

Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2000.

©Гридина Т.А., 2015

©Коновалова Н.И., 2015

Г.Р. Доброва

(РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

ОСВОЕНИЕ РЕБЕНКОМ НАРЕЧИЯ КАК ЧАСТИ РЕЧИ⁵

Аннотация: В статье рассматривается вопрос о том, как происходит процесс освоения ребенком наречия как части речи. Материалом для исследования послужили дневниковые лонгитюдные записи спонтанной речи одного ребенка. Этот процесс прослеживается последовательно – от вычленения ребенком наречий из аморфных до-частеречных структур, к постепенному освоению их главного формального признака – неизменяемости, а затем их семантики и словообразования. В результате создается модель поэтапного освоения наречий, а затем и более генерализованная модель, которую можно применять к освоению детьми и других частей речи.

Ключевые слова: речевой онтогенез, онтолингвистика, наречие, часть речи, лексико-семантическая сверхгенерализация, адвербиализация, реадвербиализация, языковой протест.

Вопросу о том, как осваивают дети (по крайней мере – русскоязычные) наречие как часть речи, как ни удивительно, нико-

⁵ Работа осуществлялась при поддержке РНФ – проект 14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

гда и никем специального внимания, насколько нам известно, не уделялось. Из работ С.Н. Цейтлин (например, [Цейтлин 2009: 413]) отечественные онтолингвисты знают, что детям свойственна реадвербиализация (разложение наречий): Положи внутрь – *А где у нее *нутрь?* Однако специально вопросом о том, как происходит освоение наречия как части речи, никто не задавался. Связано это, возможно, с тем, что наречие в некотором отношении – вторичная часть речи, и освоение ее ребенком тоже в определенном смысле вторично. Кроме того, на начальных этапах освоения языка наречие как часть речи сложно отграничить от других частей речи (от прилагательных), и обусловлено это, во-первых, тем, что «не всегда возможно даже понять, какое именно слово использовал ребенок, поскольку и в качестве прилагательного, и в качестве наречия в детской речи, в связи с несовершенством артикуляции, оно может звучать одинаково, особенно в случае совпадения места ударения (например: мокро и мокрый; быстрый и быстро)» [Елисеева 2014: 58], и, во-вторых, как представляется, – аморфностью, размытостью частеречных границ на этом этапе речевого онтогенеза.

Вместе с тем, наречие – очень интересный «плацдарм», на котором можно исследовать становление в детской речи частей речи как таковых: наречие начинает осваиваться относительно поздно, в период активного «говорения» (т.е. не так, как существительное, начальные этапы освоения которого приходятся на довербальный этап, когда не говорящий еще ребенок начинает осваивать семантику существительного как части речи), и потому освоение наречия как части речи можно проследить с самого начала.

Для того, чтобы проследить динамику самого процесса становления в онтогенезе указанной части речи, требуются лонгитюдные записи спонтанной речи ребенка. Поэтому материалом для данной статьи послужил дневник речи Алеши Д., который с той или иной степенью регулярности велся его матерью (автором данной статьи) и бабушкой – тоже лингвистом. Безусловным недостатком данного дневника является то, что записывались лишь какие-то «интересные моменты» – детские инновации того или иного плана. Обычные высказывания ребенка в дневнике не отражены, и поэтому судить о появлении каких-то

языковых знаков в его речи можно лишь по косвенным показателям – по тому, когда этот языковой знак попадает в дневник из-за другой причины, например – в составе предложения, в котором, наряду с этим (правильным) новым для ребенка языковым знаком присутствует и какая-то инновация, касающаяся другого языкового знака. Однако в целом такой способ «выискивания» момента появления в речи ребенка языковых знаков, как представляется, не очень существенно искажает общую картину языкового развития ребенка.

На самом раннем этапе речевого развития Алеши в его речи встречались некие аморфные образования, которые (при желании) можно трактовать и как наречия. Так, обжегшись о плиту в возрасте около года, Алеша в дальнейшем, используя «слово» «плита» – *пля-пля*, стал применять его для выражения значения сначала ‘плита – это опасно’, а затем и для выражения значения ‘опасно’ – не только применительно к плите, а позже, произведя еще более широкую лексико-семантическую сверхгенерализацию, – и для выражения значения ‘опасно, больно, нельзя’. Однако представляется, что подобные аморфные сверхгенерализованные структуры – это еще не слова тех или иных частей речи как таковых.

Судя по материалам упоминавшейся выше статьи М.Б. Елисеевой, можно сделать вывод, что первыми наречиями у детей являются слова типа «больно». Их мы тоже не можем считать наречиями, поскольку в речи исследуемого ребенка таких наречий не было – после совсем сверхгенерализованного **пля-пля* появилось тоже еще аморфное сверхгенерализованное **бобо*, которое можно «перевести» на язык взрослых и как «больно», и как «болит», и как «место, которое болит», т.е. это и наречие, и глагол, и существительное, и при этом это – и не наречие, и не глагол, и не существительное, а некая аморфная сверхгенерализованная до-частеречная структура.

Поэтому в данной статье подробнее анализируется только тот материал, который можно считать свидетельством освоения наречия именно как части речи.

Первые отраженные в дневнике использования ребенком наречий очень характерны: *Мама уже вышла из *домоя* (2.6), *Баба, мы сейчас будем в *домое* (2.6). Очевидно, что на этом этапе

развития ребенок не понимает, что наречие «домой» не имеет парадигмы, не изменяется. Поэтому можно сказать, что оно используется ребенком как окказиональное существительное – со свойственной существительному системой словоизменения. Иными словами, ребенком еще не осознается главный, основной признак наречий («Главным формальным признаком наречия как части речи является отсутствие словоизменения» – [Русская грамматика 1980: 703]). Можно было бы сделать вывод, что ребенок на этом этапе вообще не способен осознать возможность существования неизменяемой части речи, но это совсем не так. В тот же самый момент развития тот же самый ребенок, напротив, как ни странно это звучит, создает и нечто вроде собственного окказионального наречия: *Я упала в *напол* (2.6) (или же надо писать слитно – *Я упала *внапол?*). По-видимому, из-за частого присутствия в инпуте ребенка существительного «пол» именно с предлогом «на», они «срастаются» в ментальном лексиконе ребенка в единое слово **«напол»*, а поскольку это «единое слово» требует при себе предлога – либо «на», либо «в» – с разными, естественно, оттенками значения – то ребенок этот предлог и добавляет (в не совсем точном значении). Можно ли считать это **«напол»* (или даже **«внапол»?*) полноценным наречием? Разумеется, нет. Однако это и не существительное. В любом случае, на основании этого и двух приведенных выше примеров можно предположить, что на этом, самом раннем, этапе освоения наречий ребенок пытается «очертить для себя их круг», понять, что это такое, как следует воспринимать и использовать эту часть речи.

На рассматриваемом же этапе возникают и самые первые попытки самостоятельного конструирования наречий. В этот период наречие конструируется лишь по аналогии, почти как эхоимитация, в ответной реплике на услышанное слово: Взрослый спрашивает, как Алеша собирается дальше передвигаться – бегом? – *Нет, *прыгом* (2.6); Б.: А ночью я тебя к себе не возьму! – *А *денью?* (3.2). Следует отметить, что такие «образования строго по аналогии» характерны для освоения ребенком не только наречий: Б.: Будем спатки? – *Нет, только *лежатки* (2.8). В этих случаях морфемная структура подвергающихся модификации слов в репликах взрослых либо вообще непрозрачна,

либо достаточно архаична, все эти слова образованы отнюдь не по системным продуктивным в современном языке словообразовательным моделям. И это заставляет нас считать вышеперечисленные слова-реакции не самостоятельным конструированием по воспринятой словообразовательной модели, а лишь более примитивным способом конструирования – конструированием по аналогии в рамках эхоимитации.

Как уже отмечалось выше, применительно к наречиям, вслед за С.Н. Цейтлин, принято говорить о реадвербиализации – разложении наречий. У Алеши этого явления не наблюдалось, зато имели место некоторые сходные явления. На этом этапе он «разлагал» не наречия, а некие идиоматические выражения: «*Дождь идет *как из формочки*» (2.7) – ср. с нормативным «*Дождь идет как из ведра*»; *Я надел шапку *вверх ногой* (2.7) (вверх ногами), *С одной стороны, это плохо, да?* (2.7) (с одной стороны). Объединяет эти примеры друг с другом и с реадвербиализацией то, что во всех этих случаях нечто целостное, нечленимое не воспринимается как таковое. Существенно позднее в речи ребенка появится и еще один пример «разложения» (на этот раз производного предлога): «*У нас на даче лес *вквадрат дома* (4.3) (вокруг дома). Последний пример заставляет задуматься: не является ли реадвербиализация частным случаем более широкого явления – разложения «омертвевших» неизменяемых слов?

В 2.9 начинается адекватное использование наречий: *Это действительно плохо!* (2.9), а в 2.10, по-видимому, начинается процесс адекватного использования немотивированных наречий: *Суп *очень грибной* (2.10), *Я уже весь *покушался* (2.10). Как отмечалось в начале статьи, в дневник эти примеры попали случайно, не из-за использованных в них наречий, а из-за инноваций: в первом случае «семантический сдвиг» в значении слова «грибной», «переводящий» это относительное прилагательное в качественное, позволил ребенку образовать степень сравнения с наречием «очень», вполне уже адекватно использованным – в пределах окказиональной формы сравнения; во втором случае внимание авторов дневника привлекло не наречие «уже», а глагольная словообразовательная инновация – (весь) *«покушался» (ср. с «(весь) помылся»). Однако представляется, что все эти

примеры (или пример с глагольной формообразовательной инновацией *Я *вестю себя хорошо* (2.11), случайно попавшие в запись, показывают, что именно в этом возрасте (2.10 – 2.11) начинается активное адекватное использование наречий.

Вместе с тем, в указанный период изредка наблюдаются и примеры, сходные с фиксировавшимися в более ранний период: *Почему все задние части (машины) во *вперёде? – Впереди? – Нет, во вперёде!* (увидел машину, в которой багажник не сзади, а спереди) (3.01). С одной стороны, этот пример родственен рассмотренным выше примерам со словом «домой» (**вышла из *домоя*) – наречие воспринимается как окказиональное существительное, по крайней мере – как изменяемая часть речи, но, с другой стороны, здесь уже, по-видимому, ребенком признается как наречие предложенное взрослым слово «впереди» (и отвергается, по семантическим основаниям, для данной ситуации): «впереди» – статика, просто указатель местоположения, но «вперёд» – тоже еще не динамика, не направленность действия, а окказиональное существительное, заменившее, очевидно, для ребенка по какой-то причине слово «перёд», «передняя часть».

Приблизительно в этот же период начинается и «правильное» (правильное – в отношении языковой системы, не в отношении нормы) конструирование наречий: *Оксана играла с Аней *по-Оксански, а Андрей со мной – *по-Андрейски* (3.2). С.Н. Цейтлин считает данную модель достаточно редкой для детской речи [Цейтлин 2009: 382] и полагает, что эти окказионализмы – следствие двухшаговой деривации (червяк – **червяческий* – **по-червячески*). В речи исследуемого нами ребенка и в дальнейший период развития такая модель встречается, что не подтверждает «нечастотность» указанной модели: *Сейчас я оденусь *по-Айболитски: надену *Айболитское лицо (маску), возьму белое...* (4.4), зато подтверждается предположение о двухшаговости деривации, поскольку «утраченное промежуточное звено» – окказиональное прилагательное – непосредственным образом вербализуется: *Айболит – *Айболитский – *по-Айболитски*.

В этот же период ребенок проводит и другие «эксперименты» с наречиями: *Почему тебе нельзя булку, а хлеб - *обходимо? – Б.: Необходимо? – Да нет, тебе его есть *обходимо* (3.3). По всей видимости, из-за того, что ребенок уже знает, что беспре-

фиксного антонима к слову «нельзя» («льзя») в русском языке нет, он, размышляя над этим обстоятельством, «потерял» наверняка известное ему слово «можно», но не смущается и начинает самостоятельно образовывать способом депрефиксации слово от известного ему слова «необходимо» – «*обходимо». Заметим, что он не соглашается с предложенным взрослым вариантом («булку нельзя, а хлеб необходимо»), поскольку этот безупречный по форме вариант нарушает принцип семантической адекватности: хлеб не является для бабушки необходимой пищей, его ей (всего лишь) можно есть.

В дальнейшем в речи ребенка появляются примеры, наглядно показывающие вторичность восприятия наречий – вслед за вторичностью части наречий как таковых. *Как я *долго спал!* (долго) (4.6). Действительно, на этом этапе абсолютно аналогично ребенок поступает и с прилагательными: *Расскажи мне сказку, только высокую!* (длинную) (4.6); *Насколько Толик *длиннее меня?* – Как это – длиннее?? – *Ну, старше* (4.6). Слова заменяются словами с неточным, но более генерализованным значением; интересно, что более сложные темпоральные значения передаются с помощью слов, выражающих более простые для восприятия ребенка локативные значения. И принадлежность здесь к части речи – наречию или прилагательному – не существенна, поэтому подобные примеры можно считать показателями освоения наречия как части речи лишь в том отношении, что ребенок начинает обращаться с ними «запросто», как с уже освоенными частями речи.

На этом же этапе одни локативные значения могут выражаться с помощью слов, в норме выражающих другие локативные значения: *Открой глаза *повыше* (пошире) (4.6). Любопытно, что здесь ребенок в каком-то плане более прав, чем языковая норма: «пошире» – обычно (не применительно к глазам) означает движение по горизонтали, а глаза открывают, действительно, по вертикали – отсюда и «повыше».

Как это бывает у детей данного возраста (не обязательно применительно к наречиям), антонимы могут подбираться к другим, чем требуется, значениям многозначных слов: Б.: *Грибы мало пахнут. – Нет, они *много пахнут* (4.6).

Показателем того, что к этому возрасту ребенок в целом с

наречиями уже «освоился», служит тот факт, что появляются наречия – словообразовательные инновации (отадъективные): «*Надо идти молча, а ты идешь *говорливо*» (4.6): у прилагательных есть антонимическая пара «молчаливый – говорливый», а у наречий второго компонента в этой оппозиции нет. Не смущает ребенка при словообразовании наречий на этом этапе и отсутствие соответствующего прилагательного: «*Хорошо бросаешь, папа, (кубики в коробку), только очень *стукно*» (4.6). По-видимому, в таких случаях имеет место двухшаговая деривация: стучать/стучать – *стукный – *стукно, хотя не исключено, что такие наречия образуются непосредственно от глаголов по принципу межсловной аналогии (ср. стучать/стучать – *стукно как звучать – звучно⁶).

Доказательством того, что ребенок, действительно, к этому моменту уже «освоился» среди наречий, может служить то, что именно на этом этапе появляется «языковой протест» (о явлении, названном нами «языковым протестом», подробнее см. [Доброва 2012]): **Множко*. – Нет такого слова – «множко». – Нет, раз есть «немножко», значит, есть и *«множко» (4.7). Подобные примеры свидетельствуют о том, что в ментальном лексиконе (или в ментальном грамматиконе?) ребенка выстраивается окказиональная система наречий, что говорит об уже очень высоком уровне освоения наречий как части речи.

Наконец, последний требующий рассмотрения пример: *Помнишь, мы приехали на озеро Долгое?! Там, *внеглубоко, стоял мальчик и всего меня разбрызгал* (забрызгал). (4.10). Представляется, что в данном случае имеет место то, что можно назвать

⁶ Тот факт, что в языке, очевидно, в такого рода примерах словообразование – двухшаговое (звучать – звучный – звучно) не опровергает той возможности, что для ребенка подобные образцы могли послужить образцом не двухшаговой, а, напротив, одношаговой деривации как межсловной аналогии: звучать – звучно – стучать/стучать – *стукно. Сомнительно, чтобы данный ребенок в раннем детстве встречался с отглагольным прилагательным «звучный», а вот с глаголом «звучать» и наречием «звучно» встречался наверняка (когда он что-то делал слишком громко, ему нередко говорили «Эх, как у тебя звучно получилось»). Отсутствие же в паре стучать/стучать – *стукно «историческое» чередования к/ч – вполне естественно.

вторичной адвербиализацией – конструированием окказионального наречия на основе наречия узуального: к наречию «неглубоко», указывающему нахождение по отношению к глубине воды («по вертикали»), добавляется предлог «в», указывающий в данном случае на местонахождение мальчика по отношению к «береговой линии» («по горизонтали»). Пример интересен тем, что он показывает, что наречие как часть речи на уровне языковой системы (наречие – неизменяемая часть речи) к этому моменту уже освоено, а самостоятельное отадвербиальное конструирование демонстрирует, как легко ребенок пользуется языковыми законами построения вторичных языковых знаков, – не зная нормы и нисколько не смущаясь собственным незнанием.

Таким образом, освоение наречия как части речи имеет следующие стадии: сначала наречия вычлениются из аморфной массы сверхгенерализованных внечастеречных языковых знаков; затем ребенок пытается обращаться с ними как с более рано освоенными существительными (склонять); после этого возникают первые самостоятельные конструирования наречий – по аналогии – как результат эхоимитаций; затем, наряду с появлением адекватно используемых узуальных наречий, может возникать реадвербиализация – разложение тех наречий, в которых «ощущается» существительное с предлогом (или сходные с реадвербиализацией явления); затем возникают самостоятельные конструирования наречий по отчетливым, ясным словообразовательным моделям; затем – различные «эксперименты» с наречиями, сначала – лишь с несложной процедурой депрефиксации; затем с наречиями ребенок начинает обращаться как с обычной частью речи, делая с ними то, что делает и с другими частями речи – заменяет их другими наречиями, с более генерализованными значениями, подбирает в случае их многозначности антонимы к другим, не тем, которые требуются в данном случае, значениям многозначного слова; затем начинает активно самостоятельно строить наречия (нарушая языковую норму, но не систему); затем возникает «языковой протест», свидетельствующий о том, что ребенок уже создал собственную окказиональную систему наречных оппозиций; наконец, возникает окказиональное отадвербиальное наречное словообразование, демонстрирующее, что ребенок уже верно усвоил и суть наречий

как части речи, и способы их образования.

Итак, если обобщить вышеперечисленное, можно выстроить такую модель:

первый этап – наречий еще нет – не только как самостоятельной части речи, но и как отдельных слов; на этом этапе происходит постепенное расчленение аморфных сверхгенерализованных внечастеречных образований на отдельные группы, в том числе – на протонаречия;

второй этап – использование полученных из инпута наречий как существительных – с парадигмой словоизменения, т.е. ребенок впервые пытается понять, что это за часть речи – наречия, «пробует их на зуб»;

третий этап – «гештальтное» (имитационное) появление первых наречий и параллельно – первые попытки конструирования и самих наречий, и на основе наречий: самые первые конструкции – по аналогии в эхоимитации, реадвербиализация и т.п.;

четвертый этап – самостоятельное адекватное языковой системе конструирование окказиональных наречий по легким, четким («прозрачным») словообразовательным моделям; обращение с наречиями как с другими частями речи (например, лексико-семантические сверхгенерализации);

пятый этап – активное самостоятельное конструирование наречий в соответствии с языковой системой (но, естественно, с нарушением нормы) и «языковой протест», что, в сочетании одного с другим, свидетельствует о том, что в целом система наречий в ментальном лексиконе и грамматиконе ребенка уже построена;

шестой этап – более сложное (в том числе – отадвербиальное) наречное словообразование, в результате которого образуются языковые знаки с системообразующими наречными признаками.

Если предельно обобщить эту модель и попробовать в дальнейшем применить ее к освоению детьми других частей речи, то получится примерно следующее: сначала слова данной части речи вычлняются ребенком из общей аморфной внечастеречной массы; затем ребенок начинает обращаться с ними как с другими частями речи, освоенными ранее; затем – гештальтное

(имитационное) употребление слов данной части речи и появление первых самостоятельных конструкций этих слов с верным, адекватным частеречным значением – от простых конструкций к всё более сложным, и «языковой протест» как одна из высших форм метаязыковой деятельности, что демонстрирует высокую степень усвоения семантики и грамматики данной части речи.

Интересно было бы «приложить» эту обобщенную модель к освоению детьми других частей речи и проверить, насколько она универсальна.

ЛИТЕРАТУРА

Доброва Г.Р. «Языковой протест» как одно из проявлений метаязыковой деятельности – почему не у всех детей? // Проблемы онтолингвистики – 2012: материалы Международной научной конференции, посвященной 130-летию со дня рождения К.И. Чуковского и 120-летию со дня рождения А.Н. Гвоздева. – СПб.: Златоуст, 2012. – С.467–473.

Елисеева М.Б. Первые прилагательные и наречия в речи русскоязычных детей в сопоставлении с корпусом CLEX // Вестник ЧГУ. – Череповец, 2014, №6. – С. 57-61.

Русская грамматика, т.1. – М.: Наука, 1980.

Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М.: Знак, 2009.

©Доброва Г.Р., 2015

М.А. Еливанова

(РГПУ им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

ОСВОЕНИЕ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРОСТРАНСТВЕННОГО КОМПОНЕНТА КАРТИНЫ МИРА И ОТРАЖЕНИЕ ЕГО В РЕЧИ

Аннотация. В статье говорится об особенностях формирования пространственного компонента антропоцентрической картины мира, о когнитивном освоении пространства ребенком от рождения до 6 лет и отражении его параметров в речи. Основное внимание уделяется параметрам трехмерной системы координат – вертикальной, сагитальной и горизонтальной осям.

Ключевые слова: речевое развитие, когнитивное развитие,