

**С.Н. Цейтлин**

*(Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

## **ОБЩЕЕ И РАЗЛИЧНОЕ В КОНСТРУИРОВАНИИ ГРАММАТИКИ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ПЕРВОГО И КАК ВТОРОГО<sup>22</sup>**

**Аннотация:** В статье сопоставляется освоение русской грамматики русскоязычными детьми в возрасте до двух-трех лет и азербайджанскими детьми четырех лет, которые только начинают осваивать русский язык. Выясняется, что у русских детей преобладают ошибки в конструировании форм слов, а у иноязычных – в выборе самой формы.

**Ключевые слова:** освоение языка, первый язык, второй язык, стратегии освоения языка, генерализация, сверхгенерализация, симплификация, интерференция.

В статье рассматривается освоение русской грамматики ребенком, для которого русский язык является родным и единственным, и азербайджанско-русским билингвом дошкольного и младшего школьного возраста, осваивающим русский язык как второй (неродной, иностранный) путем погружения в русскоязычную речевую среду. Как тот, так и другой фактически находятся в одинаковом положении, так как оба вынуждены добывать сведения о единицах и правилах осваиваемого ими русского языка, опираясь на доступный им речевой инпут и формируя таким образом собственную индивидуальную языковую систему (ИЯС). Речь идет о том важнейшем компоненте ИЯС, который принято, вслед за Ю.Н. Карауловым, именовать грамматиконом (ментальной грамматикой). Различие же заключается в том, что в первом случае языковая система формируется «с чистого листа», от нуля, во втором же она складывается не без воздействия первой, основы которой уже отчасти сформированы к 3-4 годам и, что не менее важно, активно продолжает формироваться и после достижения детьми указанного возраста. При широкой трактовке понятия речевого онтогенеза, рассматриваемого в ка-

---

<sup>22</sup> Исследование выполняется при поддержке Президиума АН ССР (ОИФН)

честве основного предмета онтолингвистики,<sup>23</sup> наше исследование включается в современные онтолингвистические штудии. Мы исходим из предположения о том, что некоторые основные стратегии, используемые человеком при построении его индивидуального языка как в первом, так и во втором случае, являются до некоторой степени общими и определяются как особенностями языка, являющегося объектом освоения, так и тем, что оказываются в значительной степени близкими и сами бессознательные языковые операции, которые совершаются в ходе построения ИЯС.

В свое время кипели споры о том, одинаковым или различным способом приобретают язык дети и инофоны-взрослые. Достаточно распространенным являлось мнение, согласно которому ребенок, осваивающий родной язык, и взрослый, приобретающий тот же язык в качестве второго, используют одни и те же стратегии – несмотря на различия в инпуте и в способности извлекать и хранить информацию, а также несовпадения по ряду других факторов [Mac-Laughlin 1984: 219]. В то же время многие другие исследователи полагали, что пути освоения родного языка в детстве кардинальным образом отличаются от путей освоения второго языка в зрелом возрасте. При этом справедливо подчеркивался тот удивительный факт, что маленькие дети, осваивающие тот или иной язык как родной, зачастую оказываются в состоянии овладеть единицами и категориями, которые представляют значительную сложность для взрослых, приобретающих этот же язык в качестве иностранного [Brown 1973: 106]. Применительно к русскому языку такими трудными для иностранца, но достаточно легкими для ребенка проблемами является, например, выбор глагольного вида или определение рода существительного. К числу подобных проблем относится и выбор падежа или предложно-падежной формы существительного, а также конструирование последней.

Задача данной статьи – сопоставить общее и различное в так называемых промежуточных грамматиках русских детей-монолингвов в возрасте от полутора до 3-4 лет и детей с родным

---

<sup>23</sup> Широкое понимание речевого онтогенеза предложено И.М. Румянцевой, см. [Румянцева 2004]

азербайджанским языком, которые оказались в русскоязычной речевой среде в связи с тем, что они начали посещать русский детский сад. Специальных занятий с иноязычными детьми не проводилось, главным источником сведений о грамматике русского языка для них являлась речевая среда, которая была фактически общей и для них, и для их русскоязычных сверстников. Тем не менее эти дети (две девочки) достаточно быстро продвигались в русском языке. За два года пребывания в детском саду они достигли уровня владения языком, достаточного для того, чтобы быть принятыми в первый класс русской школы. Разумеется, их билингвизм нельзя считать на данный момент сбалансированным, но есть основания полагать, что при внимательном отношении к ним педагогов, а также при наличии дополнительных занятий, цель которых – не столько обучить их русскому языку, сколько помочь им наилучшим способом научиться языку самостоятельно<sup>24</sup>, они смогут со временем достичь уровня, близкого к уровню владения языком их русскоязычных сверстников. Подобные примеры мы неоднократно наблюдали. Можно предположить, что эта группа детей-инофонов занимает некое промежуточное положение между русскоязычными детьми более младшего возраста и взрослыми носителями азербайджанского языка, что должно сказываться на их стратегиях освоения языка.

Анализируя материал (данные спонтанной речи русскоязычных детей и детей-инофонов), мы исходим из следующих теоретических положений. В ходе освоения языка и как первого, и как второго параллельно осуществляются два основных процесса – создание инвентаря единиц, в котором ведущее место отводится формированию лексикона, и овладение грамматикой, т.е. правилами выбора, а в случае необходимости – и конструирования языковых единиц (словоформ существительных, прилагательных, а также разнообразных словосочетаний, предложений, текстов). Поскольку оперирование блоками единиц является

---

<sup>24</sup> Нам близок лозунг, выдвигаемый А.А. Залевской и ее учениками: «язык нельзя передать, но можно помочь ему научиться». В случае, когда в роли главного учителя выступает речевая среда, а не учебные занятия, этот лозунг приобретает особую актуальность.

более экономным способом речевой деятельности, к конструированию говорящий прибегает отнюдь не всегда, а только в тех случаях, когда готового блока не обнаруживается в его ментальном лексиконе (в широком смысле этого слова) или доступ к нему по каким-то причинам затруднен.

Цель нашего исследования, некоторые результаты которого приведены в данной статье, заключается в том, чтобы выяснить, каким образом осваиваются и функционируют в реальной речевой деятельности русскоязычного ребенка-монолингва и иноязычного ребенка-дошкольника основные морфологические категории русского языка: падежа существительного, наклонения, времени, лица глагола. В сущности, речь идет о стратегиях конструирования указанными выше группами данного участка их языковой системы, а также отчасти об особенностях порождения высказываний, содержащих данные языковые единицы. Главным методом, который используется нами при выяснении общего и различного в освоении детьми и инофонами языка, служит анализ речевых ошибок, зафиксированных в спонтанной речи детей. Наличие ошибок является неизбежным следствием процесса конструирования индивидом собственной языковой системы. Анализ их причин помогает выявить наличие правил, управляющих речевой деятельностью человека. Поэтому исследование ошибок (инноваций) как особый исследовательский прием достаточно часто используется в современном языкознании (см. обзор Залевской: [Залевская 1999: 298-307]).

В целом анализ «отрицательного языкового материала», имеющегося в нашем распоряжении, позволяет сделать вывод о том, что любой человек, ребенок или взрослый, при освоении языка в качестве первого или второго проходит те же основные этапы освоения морфологических единиц и категорий, а именно:

1) **преморфологический этап промежуточного языка**, когда морфология как таковая отсутствует и человек в процессе речевой деятельности прибегает к тем или иным средствам, в определенной мере компенсирующим ее отсутствие;

2) **этап продуктивности**, когда основные принципы морфологического маркирования уже освоены, но индивид использует их непоследовательно и не во всех случаях, когда это требуется;

3) этап освоения не только общих, но и частных правил, позволяющих конструировать формы и словосочетания в пределах существующей языковой нормы.

Известно, что разграничение 2 и 3 этапов связано с объективным наличием в русском языке сложной иерархии правил и закономерностью их постижения в онтогенезе: самые общие правила, максимально «очищенные» от связи с лексическим материалом, наименее специализированные по отношению к лексике и в наибольшей степени соответствующие системе (прототипические) осваиваются в первую очередь; частные правила, представляющие собой результат ограничений, налагаемых на действие общих правил, рассчитанные на определенные группы лексем (лексико-грамматические разряды), – следом за общими. В самую последнюю очередь постигаются правила, связанные с конструированием уникальных единиц, представляющие собой «лингвистическую пыль», по Ф. де Соссюру.

Наличие указанных этапов как таковых признается многими исследователями,<sup>25</sup> однако при этом существенно различаются принципы и способы их описания. Мы исходим из того, что данные этапы не отделены один от другого четкой демаркационной линией: разные части речи могут в разное время проходить указанные выше стадии, а лексические единицы, принадлежащие к одной и той же части речи, в каждый определенный момент в составе индивидуальной языковой системы человека могут вести себя различным образом. Забегая вперед, можно заметить, что разнообразие индивидуального поведения ряда лексем в речи иноязычных детей гораздо значительнее и проявляется гораздо ярче. Весьма сходные по ряду параметров лексемы обрабатываются языковым сознанием инофона различным образом: одна из лексем может употребляться безошибочно как в плане своего лексического значения, так и грамматических модификаций, другая, чрезвычайно к ней близкая, может оказаться весьма трудной для освоения. Безошибочность использования нужной словоформы может объясняться как постижением частных морфологических правил, применимых к данной лек-

---

<sup>25</sup> Ср., например, концепцию В. Дресслера, разделяемую рядом отечественных исследователей ([Гагарина 2008], [Воейкова 2011]).

семе, так и возможностью ее гештальтного извлечения из ментального лексикона, в котором она может храниться в целостном виде. Мы исходим из того, и это принципиально для нашей работы, что применение правил конструирования словоформы требуется отнюдь не при каждом случае использования языковой единицы в речи: по мере расширения речевого опыта все большее применение получает способ «блокового употребления», оперативные единицы речи все более укрупняются. В соответствии с современными представлениями о строении ментального лексикона, который трактуется не только в качестве ментальных репрезентаций лексем, но и как собрание всего гештальтно воспроизводимого, можно предполагать, что ментальный лексикон различным образом структурирован и монолингвов и у билингвов.

Проанализированный языковой материал позволяет выделить следующие основные стратегии формирования индивидуальной языковой системы, используемые при освоении языка как первого (ребенком) и как второго (инофоном): (а) **генерализацию** языковых явлений, которая основана на установлении аналогий разной степени глубины и является основным способом освоения грамматики; (б) **симплификацию** (упрощение) языковых явлений, которая находит свое проявление в игнорировании тех или иных морфологических категорий, синтаксических конструкций, устранении семантических и формальных различий между языковыми единицами (прежде всего – лексемами, морфологическими формами, синтаксемами). Эти стратегии проявляются как при освоении содержательной стороны языковых единиц (то есть их семантических и структурных функций), что имеет своим следствием ошибки выбора, так и при конструировании языковых единиц в тех случаях, когда они не извлекаются в целостном виде из ментального лексикона.

Кроме того, при освоении языка как второго заметную роль играет и так называемая языковая интерференция. Одним из главных ее проявлений является **калькирование** тех или иных особенностей родного языка инофона (возникновение словообразовательных, лексико-семантических, синтаксических калек). Межъязыковое калькирование в данном случае можно рассмат-

ривать в качестве особой (но отнюдь не единственной) стратегии освоения языка.

Использование указанных стратегий может привести к положительному результату, исключая отступление от нормы. Если, например, монолингв или билингв, опираясь на стратегию генерализации, самостоятельно конструирует единицу, которая в русском языке уже существует, то самый акт языкового творчества, как правило, оказывается незамеченным. Но в ряде случаев генерализация правила конструирования или использования той или иной языковой единицы может оказаться чрезмерной, ее действие распространяется на более широкий круг объектов, чем это требуется в соответствии с действующей языковой нормой, что приводит к ошибкам (инновациям).

Так, например, генерализация может проявиться в расширении сферы использования слова, связанном с невниманием к его внутренней форме или непониманием таковой, ср. высказывания русскоязычного ребенка *Посоли песочком*, *Разгрызи мне зернышки молотком* и близкие по сути ошибки ребенка-инофона. В приведенных примерах ребенок употребляет слова *посолить* и *разгрызть* не в конвенциональном значении `посыпать солью` и `раздробить зубами`, соответственно, а в более широком – `посыпать каким-либо сыпучим веществом` и `раздробить любым инструментом`. Подобные примеры еще более распространены в речи инофонов, так как установление точной сферы референции слова требует значительного речевого опыта, который у инофона обычно является ограниченным.

Симплификация также может оставаться незамеченной, если используемая замороженная форма не противоречит контексту (ср. известный анекдот про инофона, который заказывает *один кофе*, что воспринимается как проявление образцового речевого поведения, но следом за тем произносит «*и один булочка*»). Можно утверждать, что симплификация вообще неизбежна при освоении любого языка в качестве второго (неродного, иностранного), особенно на ранних стадиях его освоения; при этом она фактически не зависит или зависит в незначительной степени от каких-либо определенных особенностей родного языка. Сам факт совпадения ряда трудностей при освоении одного и того же языка носителями разных в типологическом отношении

языков говорит о том, что причина симплификации связана в значительно большей степени с фактом вторичности самой осваиваемой языковой системы, чем с давлением конкретного языка, являющегося родным для инофона.

Что касается калькирования, заключающегося в копировании тех или иных структур родного языка с использованием материала другого языка, то такой перенос также может играть и отрицательную, и положительную роль (в последнем случае это связано с тем, что то или иное внеязыковое явление интерпретируется первым и вторым языком аналогичным образом). Так, например, использование слова *ножницы* в форме множественного числа применительно к одному объекту может считаться естественным для носителя английского языка, поскольку в английском языке эквивалент этого слова относится к разряду *pluralia tantum*; однако тот же механизм калькирования может привести к образованию неестественного для современного русского языка словосочетания *мои одежды*, поскольку соответствующее слово употребляется в английском языке исключительно во множественном числе. При этом необходимо отметить, что калькирование нельзя рассматривать как однородный процесс, поскольку его особенности тесно связаны с уровнем языковой компетенции инофона: калькирование единиц родного языка на преморфологическом этапе существенно отличается от калькирования в речи тех инофонов, которые в целом уже овладели основами грамматики русского языка.

Как будет показано ниже, кардинальные различия «отрицательного языкового материала» ребенка – носителя языка и инофона (независимо от возраста, в котором началось воздействие второго языка) имеют место прежде всего на преморфологическом этапе. Если русскоязычный ребенок овладевает парадигматикой основных частей речи и практически без ошибок осваивает выбор глагола нужного вида, не ошибается в технике согласования примерно уже через год после того, как произнес свое первое слово, то у инофона этот период может растягиваться на долгие годы, причем для взрослых инофонов этот процесс в ряде случаев оказывается более сложным, чем для инофонов-детей. На некоторых причинах, определяющих эти различия, мы остановимся ниже. В то же время на этапе продуктивности, осо-



бенно на поздних его стадиях, речевая деятельность ребенка и инофона обнаруживает значительно больше общего. Ошибки инофона относящиеся к разряду так называемых поздних, имеют место в тех случаях, когда инофон опирается на общие грамматические правила русского языка, но еще не владеет частными правилами и игнорирует исключения. Такие ошибки инофона весьма напоминают ошибки русского ребенка, так что представленные в [Цейтлин 2009] основные принципы анализа детских речевых ошибок в основном подходят и для описания подобных ошибок инофонов. Что же касается ошибок инофона, совершаемых на ранних этапах освоения нового для них языка, то они еще изучены явно недостаточно.

Рассмотрим русскую речь двух маленьких девочек-азербайджанок, которые поступили в детский сад в возрасте 4-х лет, практически не зная ни одного русского слова, не умея поддерживать даже самого элементарного диалога. Запись их речи велась в течение двух с половиной лет, вплоть до поступления их в первый класс русской школы. Знание русского языка было в тот момент весьма далеко от совершенства, но тем не менее оказалось достаточным для того, чтобы зачислить их в первый класс<sup>26</sup>. Дома с детьми говорят исключительно на родном для них азербайджанском языке. Во время первой встречи с экспериментатором они не могли ответить на вопрос, как их зовут, свой возраст показывали с помощью пальцев, в их лексиконе отсутствовали такие элементарные слова, как «стул», «мячик» и т.п.

Отметим общее и различное в освоении грамматики русскоязычными детьми раннего возраста (от полутора до трех-четырёх лет) и двумя азербайджанскими детьми, о которых речь шла выше. Данные речи русскоязычных детей получены в результате анализа материалов Фонда данных детской речи, существующих в лаборатории детской речи РГПУ им. А.И. Герцена.

Прежде всего обращает на себя внимание различное соотношение стратегий освоения языка. В речи русских детей симплификация практически незаметна и касается только употребления «замороженного» именительного падежа в течение очень недол-

---

<sup>26</sup> Записи производились в школе-детском саду №624 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга Г.С. Рогожкиной.

гого периода (мы имеем в виду фразы типа «Дай вода» вместо «Дай воды», «Чистить ножик» вместо «Чистить ножиком», «Нет кубики» вместо «Нет кубиков») и чрезвычайно редких случаев использования так называемого опционального инфинитива («Мама книжка читать» вместо «Мама книжку читает»).<sup>27</sup> Получается, что «телеграфная речь», если под ней понимать использование морфологически не оформленных должным образом лексем, практически не свойственна русскоязычным детям (случаев речевой патологии, где подобное явление иногда встречается, мы в данном случае не касаемся). В речи двух иноязычных девочек, речь которых мы анализировали, примеров таких «аграмматичных» высказываний большое количество. Приведем некоторые из них: «Моя нету – смотри» – до этого речь шла о ювелирных украшениях, девочка хочет сказать, что у нее их нет. «Моя» здесь заменяет стандартное для русского языка «у меня», специфическую русскую и очень частотную конструкцию, обозначающую включенность какого-то факта в личную сферу человека, в данном случае – субъекта речи. Эта конструкция встречается в речи даже двухлетних русскоязычных детей, несмотря на свою специфичность. Конструируя приведенную выше беспомощную фразу, ребенок пренебрегает даже частеречной принадлежностью слова, что практически исключено в речи русского ребенка. В речи детей-инофонов подобный случай также достаточно редок, в огромном числе случаев аграмматичность заключается в неверном использовании граммы вследствие того, что ребенок-инофон не ощущает ее функции. Можно считать, что та или иная морфологическая категория для него просто не существует. Применительно к существительному ярко проявляется тенденция к использованию формы именительного падежа (у некоторых русскоязычных детей такая стадия бывает, но оказывается чрезвычайно краткой). Использование «замороженного» именительного характерно даже для взрослых инофо-

---

<sup>27</sup> Мы не считаем возможным трактовать в качестве примера опционального инфинитива фразы типа «Книжку читать» (просьба, обращенная к родителям, побуждение) или «Открыть!» – выражения намерения совершить действие, поскольку не видим в данном случае отклонения от норм русского языка: и в конвенциональном языке такие случаи совершенно обычны.

нов, которые могут владеть русским языком на достаточно высоком уровне, строить объемные тексты с большим количеством придаточных предложений и т.п. В речи детей-инофонов они абсолютно преобладают. Встречаются даже случаи использования именительного падежа с предлогом, что абсолютно исключено в речи носителя русского языка: «К бабушка хочу»; «На книжка надо!» – имеет в виду, что картинку нужно положить на книжку.

Что касается глагола, то здесь ситуация совершенно иная. Мы не можем отметить какой-то одной излюбленной формы, которая оказывалась бы универсальным заменителем других (в речи русскоязычных детей на эту роль может претендовать инфинитив, выполняющий роль формы-посредника (по выражению Ю.А. Пупынина). Более того, в речи одного и того же ребенка-инофона возможны самые разные замены. Достаточно часто используется форма императива, причем в том числе и в тех случаях, когда она никак не связана с побуждением кого бы то ни было к совершению действия. Очевидно, это связано с воздействием инпута, в котором такие конструкции преобладают, особенно – в ситуации общения в детском саду. Переходя в ментальный лексикон иноязычного ребенка, они используются им безотносительно к их нормативной функции как представители лексемы в целом: «Она вот так сделай» (имеется в виду – сделала); «Пей хочу», – говорит, когда хочет пить.

Достаточно характерны для речи наших информантов и сложности с освоением категории лица: на ранних этапах освоения языка в диалоге дети, отвечая на вопрос, механически копируют форму второго лица, не конвертируя ее в форму первого. На вопрос: «Где ты играешь?» следует ответ: «Вон там играешь».

Данное явление встречается иногда и у русскоязычных детей более младшего возраста, при этом очень быстро дети переходят к использованию верных форм. Однако существенное различие между русскоязычными и иноязычными детьми заключается в следующем: освоение персонального дейксиса, который в русском языке выражается не только личными глагольными формами, но и использованием личных и лично-притяжательных местоимений, русскоязычный ребенок сразу после того, как на

когнитивном уровне постигает это важное явление, распространяет его сразу на всю сферу указанных выше средств выражения. Что касается детей-инофонов, то здесь такого соответствия не наблюдается: дети-инофоны довольно быстро осваивают функции личных местоимений, т.е. верно используют «я» и «ты», не стремятся говорить о себе в 3-лице, что же касается использования глагольных форм, связанных с персональным дейксисом, то путаница в этой области продолжается очень долго. В их речи можно зарегистрировать совершенно невозможные для русского ребенка случаи нарушения согласования по лицу: «Я уже играешь», «Эмил стоишь там». Вне всякого сомнения лексические средства выражения того или иного содержания осваиваются инофоном легче, чем грамматические; выбор лексемы как таковой гораздо проще выбора грамматической модификации лексемы в каждом конкретном случае. При этом можно сказать, что первый (родной) язык осваивается более системно, чем второй (неродной), ибо его освоение непосредственно накладывается на когнитивную базу, формирующуюся одновременно с языком и при его участии. Познание тех или иных явлений объективной действительности, в данном случае – соотношения денотативной (отражаемой в высказывании ситуации) и ситуацией речевой (персональный дейксис), сформированное применительно к одной языковой системе, должно трансформироваться, перестраиваясь под другую языковую систему, что оказывается в ряде случаев достаточно нелегким делом.

Хорошо известны трудности, которые испытывают инофоны, осваивая категорию рода существительных: если для носителя языка любая субстантивная лексема, хранящаяся в его ментальном лексиконе, имеет ту или иную характеристику по роду, проявляющуюся в своеобразном «шлейфе сочетаемости», за нею закрепленном, то в ментальном лексиконе инофона та же самая лексема этого «шлейфа», основанного на ассоциативных формальных связях, отработанных в речевом опыте, лишена. Отсюда – случаи нарушения нормативного согласования, а также не соответствующие норме корреляции личных форм глагола с местоимением он\она\оно\они. Подобным образом каждый русский глагол в лексиконе носителя языка (даже двухлетнего возраста) имеет аспектуальную характеристику, отражающуюся

в семантических функциях, которые он может выполнять в речи. Вновь приобретаемые лексемы этих характеристик лишены и поэтому до определенного момента могут использоваться безотносительно к закрепленным за ними в языковой системе структурным (в данном случае – согласовательным, если речь идет о существительном) функциям, и к семантическим (если речь идет о глаголе) функциям.

Важно при этом отметить, что языковое сознание русского ребенка уже на ранних стадиях освоения языка становится «синтагматичным», т.е. настроенным на учет не только смысловых, но и формальных связей компонентов синтаксического ряда. Это сказывается и на структуре ментального лексикона, и на тактике программирования высказывания текста. Каждое слово при этом осваивается с «синтагматическим шлейфом», о котором речь шла выше. Приобретение этого «шлейфа», освоение правил формальной сочетаемости на основе механизма согласования и управления – сложная задача для инофона, растягивающаяся на ряд лет. Можно только отметить, что инофоны-дети справляются с нею гораздо лучше, чем инофоны-взрослые, очевидно, благодаря большей пластичности детского мозга.

В речи детей-инофонов гораздо шире, чем в речи маленьких русскоязычных детей, распространен эллипсис компонентов высказывания, также являющийся разновидностью симплификации. Это естественно: узость лексикона не позволяет заполнять те синтаксические позиции, которые необходимы для описания ситуаций, иногда довольно сложных по числу и разнообразию участников. В речи маленьких русскоязычных детей эллипсис также достаточно обычен, чаще всего это временное отсутствие предиката, поскольку глагольный словарь формируется гораздо медленнее субстантивного. В речи двухлетнего ребенка встречаются «предикатные дырки» типа «Мама ... щеткой» или «Папа ... на улицу». По мере формирования глагольного словаря эти лакуны понемногу заполняются. Но ситуации, подлежащие описанию более старшими по возрасту иноязычными детьми, речь которых мы обследовали, гораздо более сложны, их высказывания предполагают присутствие самых различных синтаксисом, выражение достаточно разнообразных семантических отношений между ситуациями: причинно-следственных, вре-

менных, сопоставительных и прочих. Все это приводит к созданию предельно аграмматичных текстов, например такого: «Мама сказала: играй нет», имеется в виду – запретила играть.

Если формирование лексикона у маленьких русскоязычных детей и детей-инофонов в некоторой степени сходно, то строительство грамматикона происходит совершенно различным образом. Отчасти благодаря мудрой тактике матери, но прежде всего – в связи с той гармонией когнитивного, коммуникативного и языкового развития, которая возможна только в процессе освоения первого, родного языка, ребенку бывает достаточно легко осмысливать все, что он слышит, соотносить с объектами и явлениями окружающего мира. Это позволяет ему конструировать свою языковую систему, учитывая не только план выражения, но в первую очередь – план содержания грамматических категорий. Поэтому русскоязычные дети редко ошибаются в выборе граммем при порождении речи: они ориентируются прежде всего на знание их функций. Поскольку каждая граммема имеет, как правило, не одну, а несколько функций, в освоении этих функций наблюдается определенная очередность, о чем нам неоднократно уже случалось писать (см.: [Цейтлин 2009]). Большая часть инноваций в сфере грамматики у русского ребенка связана не с планом содержания, а с планом выражения морфологических форм и проявляется чаще всего в унификации средств выражения: дети склонны, полагаясь на самые глубокие, прототипические закономерности языковой системы, строить формы с опорой исключительно на специализированные средства выражения грамматических значений – таких, как флексии и словоизменительные аффиксы. В результате «детские» формы обычно отличаются от «взрослых» отсутствием чередований, в том числе и с нулем звука, наращений, передвижки ударения и т.п. Однако формы конструируются отнюдь не всегда – в подавляющем большинстве случаев не только нерегулярные, но и регулярные формы могут не строиться, а воспроизводиться при порождении речи целостно, гештальтно, поскольку именно в таком, «собранном» виде значительная их часть, по мере расширения речевого опыта все более увеличивающаяся, хранится в ментальном лексиконе человека. В сущности, стадию гештальтного воспроизведения словоформа может проходить

дважды – в самом начальном (дограмматическом) периоде и гораздо позднее, когда она становится настолько привычной и обкатанной частым употреблением, что тоже не нуждается в конструировании. Нерегулярные в том или ином отношении формы в некоторых случаях проходят путь так называемого U-shape-development: сначала воспроизводятся целостно (и, следовательно, соответствуют норме), затем, когда начинается освоение правил, могут возникнуть самостоятельно построенные формы, «исправляющие» язык взрослых, и потом, уже на новом этапе, под воздействием инпута происходит возвращение к нормативной форме. У инофонов эти процессы происходят подобным образом, но характеризуются рядом достаточно существенных различий. Во-первых, специфична сама стадия «гештальтности», ибо касается не только и не столько формальных особенностей языковой единицы, сколько ее содержания, которое может не соответствовать нормативному (выше об этом уже шла речь). Форма воспроизводится, но не в обычной ее функции, что позволяет ее трактовать как грамматико-семантическую инновацию. Отсутствие четкого представления о функциях граммы освобождает инофона от необходимости искать в заимствованной им из инпута словоформе какое-либо значение, кроме лексического. Поэтому сам грамматикон формируется гораздо позднее и без влияния родного языка, обнаруживающегося в случаях калькирования.

Возникновение словоизменительных инноваций в речи инофонов свидетельствует об освоении ими словоизменительных моделей (парадигм). Эти инновации мало чем отличаются от инноваций русских детей, и механизм их тот же: опора на глубинные (прототипические) модели словоизменения при игнорировании периферийных, частных правил. В речи наших информантов мы обнаружили формы «ухи» вместо «уши», «пеили» вместо «пили» (образование от основы наст. времени «пей» с опорой на активно употребляемую форму императива с использованием -И-, ср. «курили», «возили», по той же модели создано еще несколько глагольных форм: «браться» вместо «браться», «можила» вместо «могла». Как мы уже говорили выше, появление подобных инноваций само себе факт чрезвычайно положи-

тельный, свидетельствующий о том, что дети находятся уже на этапе продуктивности.

В заключение приведем фрагмент речи одной из девочек, фиксирующий значительное продвижение в языке. Запись сделана через 8 месяцев после серии предшествующих.

Хадижа: Новый год пришла. Видели вы, какой Новый год? Они пришли с собаками в доме. Котиками в доме пришел собака. Идет, идет... (картинка в руках у девочки «идет» по столу).

Учитель: Какую песенку пели про елочку?

Хадижа: Ёлочка зажгла. Ёлочка, какие красивый Новый год. Они очень Новый год. Мы тебя, мы меня. От меня, от тебя. Мы ёлочке подарочки любит. А дед Мороз ещё не пришла. И пришла Новый год. Зима идёт, зима. Эта песня поётся вот такое, вот такое, вот такое песенку. Хлопай, хлопай веселей. Подойди ко мне скорей. Мы с тобой подружимся, ёлочка покружимся.

Учитель: Это вы где учили такую песенку?

Хадижа: Это в другой занятие всем песню поётся такую.

Мы видим, как расширился лексикон, изменился и усложнился синтаксис, но проблемы, связанные с освоением морфологии, остались.

## ЛИТЕРАТУРА

*Воейкова М.Д.* Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. – М., 2011.

*Гагарина Н.В.* Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи. – М., 2008.

*Залевская А.А.* Введение в психолингвистику. – М., 1999.

*Румянцева И.М.* Психология речи и лингвопедагогическая психология. – М., 2004.

*Цейтлин С.Н.* Речевые ошибки и их предупреждение. – М., 2009.

*Mac-Laughlin B.* Second Language Acquisition in Childhood. Vol. 1 Preschool Children. – Hillsdale 1984.