

Т. А. Круглякова

ОТ ЗНАЧЕНИЯ К ПОИСКАМ ФОРМЫ: ОБ ОДНОЙ ИЗ ДЕТСКИХ СТРАТЕГИЙ ОСВОЕНИЯ ПАДЕЖА

Осваивая категорию падежа, русскоязычные дети пользуются различными стратегиями. Неоднократно описанная в онтолингвистической литературе стратегия освоения формы одновременно со значением приводит к отсутствию ошибок выбора. Однако возможен и другой путь — от потребности выразить грамматическое значение к самостоятельным поискам средств его выражения. Выбор такого пути приводит к сверхгенерализованному использованию падежных окончаний в самых общих объектных, субъектных, определительных значениях. Наличие временных индивидуальных грамматических систем ребенка, в которых структура падежных значений и средств их выражения не соответствует узальной, рассматривается на примере дневниковых и видеозаписей речи двух детей от 1,7 до 2,3.

Ключевые слова: грамматическое значение, детская речь, падеж, стратегия освоения грамматической категории.

T. Kruglyakova

FROM MEANING TOWARDS THE SEARCH FOR THE RIGHT FORM: A CHILDREN'S STRATEGY OF CASE DISSIMILATION

While mastering the category of case Russian-speaking children use different strategies. The strategy of mastering the mode immediately with the meaning (commonly described in scientific literature) leads to the elimination of mistakes. However, there is also another approach — from the need to express grammatical meaning to unaided search for the ways of its expression. This choice leads to super-generalized use of case endings in the most general objective, subjective and definitive values. The presence of individual temporary individual grammar systems where the structure of case meanings and ways of its expression does not correspond with the custom structure is studied on the basis of daybook notes and video recordings of two children aged 1 year and 7 months and 2 years and 3 months.

Keywords: grammatical meaning, case, child language, language acquisition, grammatical category.

Гипотеза исследования

Осваивая грамматические категории родного языка, в том числе категорию падежа, ребенок должен овладеть как системой грамматических значений, так и совокупностью способов выражения этих значений. Один из основных вопросов, ответ на который важен и для практики преподавания родного и иностранного языков: какими путями происходит это освоение, что чаще наблюдается в его процессе — сознательный поиск форм, необходимых для выражения значений, или постепенное интуитивное уточнение представлений о зна-

чениях тех форм, которые были заимствованы из инпута и активно использовались в самостоятельной речи, на первых порах безотносительно к их грамматическим значениям? Иными словами, испытывает ли ребенок потребность в выражении определенных грамматических значений и подыскивает для них наиболее подходящие способы выражения из речи окружающих? Или сначала используя готовые схемы, а в некоторых случаях — готовые словоформы из речи взрослого, уже затем наделяет эти схемы и формы определенными значениями, тем самым сужая сферу их использования?

Разумеется, в реальности дети не следуют только одним или другим путем, но некоторые индивидуальные предпочтения возможно было бы обнаружить, наблюдая за выбором предложно-падежных форм в их речи.

Принято мнение, согласно которому русскоязычные дети-монолингвы даже на ранних стадиях освоения языка почти не допускают ошибок в выборе предложно-падежных форм [2, с. 144; 5, с. 77; 11, с. 168–173, 273–274]. Так, А. Н. Гвоздев отмечает, что в речи его сына «для передачи значения известного падежа используются окончания только этого падежа» [3, с. 394].

Но если данная особенность характерна для всех русскоязычных детей, то единственный путь освоения категории падежа — это путь подстраивания: изначально в арсенале ребенка есть единственная форма (чаще всего так называемый замороженный именительный), а затем он постепенно вычленяет из речи окружающих и осваивает и другие формы одновременно с их грамматическими значениями.

Однако обилие ошибок, которые допускают в сфере выбора нужной падежной формы взрослые носители русского языка, заставляет полагать, что есть и другой путь, который можно описать так: ребенок испытывает потребность выразить определенное грамматическое значение и использует для этого сверхгенерализованные падежные формы, почерпнутые из инпута. Тому или иному окончанию из речи взрослого может приписываться самое широкое значение — объектное, субъектное, определительное, что приводит к ошибкам и неточностям употребления; затем происходит постепенная дифференциация значений, сопровождающаяся ростом грамматических форм и постепенным исчезновением неизбежных на ранних этапах ошибок.

Мы предположили, что детей, идущих вторым путем, должно быть немало, а редкая фиксация межпадежных замен в их речи

обусловлена как случайностью (в поле зрения исследователей попадали дети, выбравшие первый путь), так и инерцией исследователей как носителей русского языка.

Методика исследования

В начале XX века американские лингвисты заявили о непригодности восходящих к античности и успешно работавших на протяжении столетий для большинства европейских языков принципов лингвистического описания, так как инерция описания и языковая интуиция лингвиста становились серьезной помехой в исследованиях экзотических языков. Инерция ученого, стремящегося разглядеть привычные грамматические категории в новом материале, мешает не только исследователю языков неведомых племен, но и онтолингвисту, изучающему речь ребенка на ранних этапах онтогенеза.

Взрослым носителем русского языка формы *озеру*, *Антону* однозначно воспринимаются как дат. п. ед. ч., а *реку*, *Антошу* как вин. п., но есть ли серьезные основания полагать, что в условиях широкой многозначности падежных форм и омонимии падежных окончаний ребенок второго года жизни, еще не освоивший родовые характеристики, не имеющий представления ни о системе склонений, ни о специфике передачи падежных значений, ни о способах глагольного действия или переходности русских глаголов, не имеющих, кстати, особых морфологических признаков, тем не менее отчетливо ощущает разницу между падежными формами в оборотах *помоги Антону* и *выручай Антошу*, *переплыть через реку* — *поплыть по озеру*?

Лингвистам, размышлявшим над становлением категории падежа, не всегда удавалось избавиться от соблазна описывать грамматическую систему ребенка в привычных терминах. Так, А. Н. Гвоздев, анализируя становление падежной системы сына, идет именно от падежей, формы которых он усматривает за детскими выска-

званиями (ср. название подразделов в «Вопросах изучения детской речи»: «Именительный падеж», «Родительный падеж» и т. д. [3]). Но если применительно к числу, набор окончаний для выражения которого ограничен, а формы не передают такой широкой гаммы значений, этот подход представляется удачным, то при описании становления категории падежа продуктивнее было бы размышлять о тех значениях, которые постепенно приобретают определенные флексии в речи ребенка, или о тех способах, которыми он пользуется для передачи отдельных падежных значений. Следование традиционным способам описания при изучении детской речи приводит к неоднозначным утверждениям. Например, в 2,2,21 Женя, по наблюдениям отца, образует форму вин. п. ед. ч. сущ. «мальчик» по женскому типу: *мальцику* [3, с. 193], а первой формой дат. п. для обозначения лица названа все та же форма — *ицо кусить маицику* (1,11,6). При этом А. Н. Гвоздев отмечает, что остальные формы дат. п. в значении лица немногочисленны, все имеют фонетическое окончание *-и* и появляются после 1,11,28 [3, с. 194].

Остается загадкой, не повторяет ли Женя *кусить мальцику* за взрослым, а если нет, воспринимает ли он *мальцику* и *Сеицики* (Женечке), *Лени* (Лене) как разные способы выражения значения адресата или же первоначально с помощью окончания *-у* передает самое широкое значение объекта (добавим, что первая форма с *-у*, рассмотренная А. Н. Гвоздевым как вин. п. в объектном значении, появляется в 1,10,4 (*нисуку цитать, падуську насить*), но активно формы на *-у* начинают использоваться после 1,11,4 (напомним, *маицику* — 1,11,6) [3, с. 174]. (Дискуссию о правомерности выделения родительного партитивного в речи Жени см. [8, с. 730; 10, с. 188–189].)

Инерция опытного носителя русского языка заставляет исследователей видеть привычные падежные формы в речи ребен-

ка, грамматическая система которого является гораздо более простой. Можно обсуждать, какую форму образовал ребенок при помощи окончания *-у* (дат. или род. партитивный по мужскому типу либо вин. по женскому, примеры см. в [7, 8]), но это будет дискуссия о системе, которую накладывает на речь ребенка лингвист. Во многих случаях для ребенка *у*-форма будет сверхгенерализованной формой с широким объектным значением, информацию для размышлений над семантикой которой он мог почерпнуть и из *поможем брату*, и из *попроси братишку* или из *ешь кашку и нальем соку*.

Особенно важно постараться абстрагироваться от языковых привычек в тех случаях, когда речь идет об однословных высказываниях ребенка (см. наблюдения М. Д. Воейковой [2, с. 136–137]). Например, мальчик Аля Б. (1,9,24) обнаруживает, что у игрушечного человечка потерялась шапка, и говорит «*Сяпу*» (шляпу). Тетя отвечает: «А шляпу ты потерял где-то», достраивая его высказывание с помощью глагола *потерял* и делая тем самым употребление вин. п. «законным». Но в этом возрасте (об этом см. ниже) Аля использует формы с *-у* в отрицательных конструкциях. Возможно, его высказывание означает «*Нет шляпы*», и тогда перед нами так называемая межпадежная замена. С. Н. Цейтлин настаивает на том, что нельзя рассматривать в качестве ошибок выбора случаи употребления им. п. на доморфологическом этапе [10, с. 192]. Думается, и в данном случае справедливее было бы говорить не о межпадежной замене (система падежей еще только начала формироваться), а о том, что окончание *-у* в речи ребенка пока указывает на объект или его отсутствие.

М. Д. Воейкова справедливо отмечает, что вариантов падежных флексий на самом деле больше, чем привыкли думать те, кто представляет себе словоизменение по школьным учебникам. Анализируя речь ребенка, она составляет непривычную таб-

лицу падежных окончаний, помещая в нее как ударные, так и безударные их варианты [2, с. 142]. Это представляется очень удачным ходом: ребенок получает в инпуте именно звучащую речь, и в результате, во-первых, показатель падежной одноформленности будет для него ниже, чем для человека, знакомого с грамотой, а во-вторых, количество значений, выражаемых с помощью одной флексии, будет большим (ср. *-и* как окончание род. п. 2 и 3 скл. (во всех его многообразных значениях), дат., пр. п. 3 скл. (во всех значениях), а также как безударная флексия пр. п. 1 скл., дат. и пр. п. сущ. 2 скл.). На то, что «грамматика, отраженная в орфографии русского языка, и «реальная» грамматика, та, по правилам которой функционирует устная речь, — это разные грамматики, разные системы», многократно указывал В. Б. Касевич (см., например, [6, с. 15]).

Переходя от вопросов восприятия речи ребенком к вопросам ее порождения, исследователь должен учитывать еще один фактор — несовершенство детской артикуляции. С. Н. Цейтлин указывает, что детское *мами* может быть истолковано и как «маме», и как «к маме», и как «мамы», и задумывается над вопросом, следует ли тут говорить о «трех разных формах, получивших одинаковое представление в речи ребенка вследствие несовершенства его артикуляторных навыков, или о некоем косвенном протопадеже, который на данном этапе языкового развития выступает в качестве своеобразного временного синкрета» [10, с. 187].

Возможность существования косвенных протопадежей во временной грамматической системе ребенка кажется нам вполне реальной, но трудность исследования синхронных срезов детской речи заключается в том, что в отличие от этапа развития общенационального языка, обладающего пусть и относительной, но тем не менее значительной временной протяженностью, детские временные грамматические систе-

мы сменяют друг друга быстро, и в некоторых случаях этап интенсивного смешения определенных падежных флексий может занять всего от нескольких дней до нескольких недель.

Ф. Боас предполагал, что для объективного исследования языка, существенно отличающегося от привычных для ученого, «необходимо учитывать три момента: во-первых, составляющие язык фонетические элементы; во-вторых, группы понятий, выражаемых фонетическими группами; и, в-третьих, способы образования и модификации фонетических групп» [1, с. 180], то есть замечать регулярные повторяющиеся элементы в звучащей речи и выяснять, какое значение в них может быть заложено говорящим.

Так как мы предполагаем, что некоторые дети осваивают сначала семантические функции граммем и, возможно, не различают омонимично звучащие окончания разных падежей, мы постарались избежать употребления терминов, связанных с традиционно принятой русской падежной системой, и шли от звучащего окончания к попытке определения значения детской формы. Строя наши рассуждения, мы старались отвлечься от орфографической записи окончаний и ориентироваться на их звучание.

Неузуальный выбор падежных форм в речи русскоязычного ребенка

Несмотря на то, что многие исследователи отмечают, как говорилось выше, отсутствие ошибок выбора окончаний, в научной литературе имеются сведения о неузуальном использовании предложно-падежных форм русским ребенком.

Серьезный исследователь детской речи О. Б. Сизова отмечает в дневнике речевого развития дочери: «1,9,8. Уже несколько раз отмечали в Дюшиной речи соединения глагола и существительного в косвенном падеже (форма последнего не всегда верна)» [4, с. 138].

В книге С. Н. Цейтлин приводится обширная цитата из неопубликованного дневника Я. Э. Ахапкиной, наблюдавшей за речевым развитием сына. Согласно наблюдениям исследовательницы, в речи мальчика в возрасте 1,4 появляются флексии прямого (-а) и косвенного (-и) падежей. Формы с окончанием -и маркируют «недифференцированный комплекс значений: 1) адресат (“дать маме”, говорит, протягивая предмет); 2) локатив, точнее, директив — направление (“хочу к маме”, просится на руки или в ту комнату, в которую пошла мама); 3) возможно, совместность (“идти с мамой”, “что-либо делать с мамой”))» [10, с. 187].

Моя дочь Тоня С. в возрасте 1,7–1,11 также часто выбирала неузую падежную форму (подробно данные представлены в статьях [7, 8]). Впервые косвенный падеж (вин.) появляется в 1,4 в ответ на его использование взрослым, а первые самостоятельные падежные противопоставления -а// -у появляются в 1,7. Затем в короткое время от 1,7 до 1,9 появляются и другие формы с окончаниями -ы, -и, -ам, -ами, наделенные различными грамматическими значениями, не всегда совпадающими с узуюными. В 1,8,15 Тоня допускает первые ошибки конструирования формы и выбора ненормативного окончания из числа возможных в данной форме. Случаи выбора «чужого» окончания появляются раньше, в 1,7,29, и сразу становятся частотными.

Неузуюный выбор не всегда удается объяснить ни влиянием ближайшего контекста, ни предпочтением частотных форм, ни грамматическим эффектом изменения лексического значения слова в речи девочки. Ребенок не только заимствует из нашей речи готовые синтагмы и схемы, но часто осуществляет выбор, опираясь на самостоятельно выработанные временные грамматические правила.

На начальном этапе субъектное значение выражается с помощью форм, совпадающих с им. п. (*Тоня шапка* (то есть у Тони

шапка), *Много автобусы стоит, Папа нету*). Затем начинается постепенная дифференциация субъектных значений: в 1,8 конструкция «у + -и, -ы, -а» передает значение посессивного и качественного субъекта (*У коты хвостик*, *У папы шапка*) и субъекта состояния (*У папы больно*); в 1,9 ненадолго значение субъекта состояния закрепляется за -у (*Маму больно*), а затем за -и (*Тони холодно*); с 1,10 формы с -и указывают на субъект невозможности, необходимости действия (*Нельзя Фели!*) и субъект совместного действия (*Дядя гуляет собаки*).

Специальная форма с окончанием -у для обозначения объектных отношений появляется в 1,7. В 1,8–1,9 -у используется для обозначения широкого спектра объектных отношений и образует формы сущ. разных типов склонений (ср., утверждения М. Д. Воейковой о том, что 83% первых 100 форм вин. п. образованы с помощью флексии -у [2, с. 156], и Н. И. Лепской, отмечавшей что -у используется для образования форм сущ. разных типов склонения и указания на прямой и косвенный объект и место нахождения предмета [9, с. 66]). В речи Тони -у передает значение адресата (*Тоню читать* 1,8,12), финитива (*Идет за лопату* 1,9,5), инструментива (*Тоня краску рисует* 1,9,8), делибератива (*Папа скушает Тоню* 1,11,2) и др. Эта форма также используется, когда слово еще не освоено до конца, но очевидно требуется употребление косвенного падежа (*Тоня побежала за папой. За папашу Тоня побежала* (1,9,21); *папаша* — новое слово в лексиконе) или когда только начинается освоение грамматического значения (*Рыбу нету* (1,8,13) — первая попытка изменения слова в отрицательной конструкции). О «застревании» на форме им. п. для существительных, «не занявших прочное место в лексиконе ребенка и еще не подвергнувшихся грамматической обработке», пишет С. Н. Цейтлин [10, с. 191]; в приведенных выше примерах мы, возможно, имеем дело с «застреванием» на окончании -у.

В ходе речевого развития происходит как формальная, так и смысловая дифференциация окончаний. Во-первых, формы сущ. разных типов склонения начинают образовываться при помощи разных вариантов окончаний (о самостоятельном образовании формы свидетельствуют становящиеся частотными формообразовательные инновации). Во-вторых, разные флексии начинают передавать различные значения и их оттенки, при этом возможно закрепление на непродолжительное время неузуального значения (например, в 1,9–1,10 флексия *-и* приобретает широкое значение адресата: *Мама взяла на ручки Тони. Мама взяла Тонечки. Антонечки.* 1,10,13).

Для уточнения выводов, сделанных на материале дневниковых записей, необходимо исследование записей, произведенных с помощью иных, более точных методов, что заставило нас обратиться к корпусу данных детской речи Сабины Штоль.

Материал исследования

В 1994–2004 годах автор данной статьи принимала непосредственное участие в создании корпуса данных речи русского ребенка Института антропологических и психолингвистических исследований имени Макса Планка (Нидерланды — Германия; руководитель проекта Сабина Штоль). В корпус вошли специальным образом обработанные видеозаписи речи 5 русских детей в возрасте от 1,4 до 6 лет.

Записи велись раз в неделю в течение часа, во время записей ребенок общался со своими близкими, перед которыми стояла специальная задача вести себя естественно: разговаривать, играть, общаться, читать книги так, как это происходит обычно. Видеозапись просматривалась и расшифровывалась лаборантом, а затем еще два лаборанта проверяли записанное и делали свои пометки. В тех случаях, когда о грамматической форме сказать однозначно было сложно, записи снабжались фонетической строкой. Впоследствии программа ав-

томатического кодирования создавала морфологическую строку, размечая все грамматические формы, использованные участниками диалога.

Необходимо констатировать, что при автоматическом морфологическом кодировании возникало много проблем, не решенных удачно до конца. Эти проблемы были связаны с обилием омонимичных грамматических форм в речи взрослых участников диалога, но, безусловно, в гораздо большей степени с невозможностью однозначно решить вопрос о наличии грамматической формы в речи ребенка (так называемые «замороженные» формы, в которых грамматическая информация игнорируется ребенком), а также с интерпретацией формы, связанной с несформированностью фонетической системы ребенка (особенностями его произношения).

Стратегии, которые выбирали обследованные дети, серьезно отличались друг от друга. Так, девочка Аня Л. долгое время употребляла замороженный именительный, но при этом успешно повторяла за взрослым различные падежные формы и использовала замороженные конструкции с косвенными падежами (например: *А это Аньке!* — частая фраза в устах брата, сама Аня говорила о себе *я*). Складывается впечатление, что девочка идет от употребления замороженных форм к постепенному осознанию их значений.

Иным путем идет мальчик, Аля Б., к анализу речи которого в возрасте от 1,8 (появление первых падежных противопоставлений) до 2,3 (того момента, когда формы с окончанием *-у* практически перестают использоваться неузуально) мы обратимся подробнее.

Аля Б.: путь от значения к поискам формы

По данным самых ранних записей речи Али (1,8–1,9), сложно делать выводы об особенностях индивидуальной падежной системы и даже о ее наличии. Очень часто

слова произносятся мальчиком с настолько редуцированными звуками на конце (не исключено, хотя и не очевидно, что причина пропуска окончания чисто фонетическая), что заставляет лаборанта, кодирующего речь, в расшифровке записи опускать флексию.

На протяжении записи одно и то же слово в речи малыша может фигурировать в разных фонетических вариантах. Так, тетя предлагает, а затем приносит яблоко и кормит им мальчика, и Аля (1,8,10) произносит «яблоко» следующим образом: [jap], [jabuk], [jabu] (в ответ на вопрос, принести ли яблоко, — возможно, выбор неслучаен и финаль слова соответствует окончанию вин. п. от сокращенного «яба»), [jaby], [jap'k'i], [jabg'i] (во всех случаях речь идет об одном яблоке).

Любопытно отметить и особенности поведения исследователей, работающих с записями. Описанные выше фонетические варианты рассматривались всеми лаборантами как попытки произнести «яблоко» (в морфологической строке этот вариант размечен как сущ. ср. р. в ед. ч. им. п., вариант [jabu] — в вин. п.). Но очевидно, что приписывание слову грамматических характеристик во многих случаях связано или с инерцией исследователя — взрослого носителя русского языка, или с невозможностью «очистить» слово от его грамматики (отсутствие нейтральной, нулевой формы в русском языке). Если обращать внимание только на расшифровку записей, не заглядывая в фонетические комментарии, перед нами классический случай «замороженного именительного падежа», но возникает вопрос: в чьем сознании он «заморожен» — ребенка или наблюдающего за ним взрослого?

Время приобретения существительными относительно четких флексий *-a* (условно — им. п.) и *-u* (условно — вин. п.) совпадает. Причем иногда и формы с редуцированными окончаниями, которых в возрасте 1,8–1,9 в речи мальчика большое количество,

появляются по соседству с обеими доступными флексивными формами:

Аля вспоминает об ушедшем отце: *Пан. Пана* (показывая рукой на дверь). *Пану. Пану*. Тетя: Папочка уже ушел (1,8,10).

В некоторых случаях складывается впечатление, что финаль *-a* или *-u* выбирается мальчиком произвольно: он повторяет за взрослым последнюю прозвучавшую форму или использует частотную форму из инпута. Но иногда можно приписать выбору Али определенную логику.

Тетя Али рассказывает: После сна Олежка сидел и рисовал. Я зашла к нему. Увидев меня, он с серьезным видом сказал: «*Тётя. Ся. Пану*». И это означало: «Тётя, сядь, нарисуй машину». Когда он говорит «*Пану, пану*», значит, надо машину <рисовать>. Я нарисовала ему машину, он засмеялся и, тыча в картинку пальцами, сказал: «*Пана, пана*» (1,10,0).

Здесь очевидно различается форма с *-u* в значении прямого объекта (нарисуй папу) и форма с *-a* для идентификации объекта.

Важно отметить, что Аля не просто повторяет за взрослым грамматические формы, но и самостоятельно их конструирует. Так, окончание *-u* появляется у фонетически искаженных слов, воспринимаемых мальчиком и его окружением как существительные, оканчивающиеся на *-a* в начальной форме: *ябу* (просьба дать яблоко — *яба*, 1,8,10), *таку* (просьба нарисовать танк — *така*, 1,9,3), *капку* (просьба прочитать о колобке, колобок — *капка*, 1,10,0), *багу* (просьба положить игрушку в багажник игрушечного автомобиля, *бага* — багажник, 1,11,18). Эти формы нередко подхватывают за ребенком взрослые. Замечателен следующий диалог (1,10,0). Тетя кормит Алю, возле стола сидит собака. Как обычно, во время еды мальчику предлагается игра «Ложечка за папу (маму, бабу и т. д.)».

Тетя: За кого мы съедим? Аля: *Гу... Гу. Гу!* — Что за... За какую гу? За что будем кушать? — *Гу.* — За... За тетю будешь? Аля, шепотом, не

охотно: *Да*. — Будешь? Открывай рот. Широко. Давай-давай. Закрывай-закрывай. <...> А сейчас за кого? — *Га!* — Ах, за собачку! — *Да*.

Падежные формы от искаженных слов Аля образует и позже, в возрасте 2-х лет:

Мама: Про папу расскажи, как он камень. — *Камью*. — Куда камень кидал папа? — *Тама*. — Куда? — *Там*. — В воду. — *Воду*. — Как камень падал в воду? — *Вот так*. *Ук!* — Бух! — *Бух камја* (2,0,1). (Не исключено, что тут склоняется [kamja] — искаженное *камень*.)

Аля прибегает к формам на -у и тогда, когда в речи взрослого прозвучала иная форма.

Тетя приносит игрушечный телефон: На, звони. Будешь звонить бабушке? — *Бабу* (1,8,10).

Вряд ли в данном случае Аля стремится передать отношения адресата при помощи формы дат. п. ед. ч. по мужскому типу, так как других аналогичных форм в речи Али еще нет. Ситуация, показанная в приведенном диалоге, очень частотна. Одна из любимых игр Али — разговор по телефону. Взрослые спрашивают мальчика, кому он будет звонить, с кем разговаривать, а затем имитируют телефонный разговор. С 1,9 Аля, играя с телефоном, пользуется разными формами: выбирает формы на -а в обращениях (ср. им. п. в речи взрослого) и формы на -у (у взрослого дат. п. (кому звонишь?) или тв. п. (с кем говоришь?)), называя воображаемого абонента. Можно предположить, что формы на -у имеют тут расширенное значение объекта действия.

Аля набирает номер в игрушечном телефоне, раздаётся звонок. Мама: Так. А теперь скажи, с папой поговоришь? Аля маме: *Папу*. Поднимает телефонную трубку и говорит в нее: *Папа!* (1,9,3).

Отказывается от игры в телефон: *Всё папу, мама. Всё*. Мама: Поговорил? Ну, как мало. — *Всё мама папу* (1,11,9).

В телефонной игре ожидаемые формы дат. п. появляются в записях после 2,1,12.

Формы с -у в значении адресата выступают и в других ситуациях.

Мама поит куклу чаем: Дай Ксюше. Скажи: «Пей! Пей!» Скажи: «Пей, Ксюша!» — *Ксю тья (чай)*. *Ксю тьяй*. *Сюку*. — Чай Ксюше? — Да (1,9,24).

Аля угощает куклу: *Тять* (чай) *Сюку* (то есть Ксюше). *Сам*. *Саху* (требуется сахар; 1,11,9). Отметим, что *саху*, скорее всего, не отсылает нас к форме род. партитивного, а является образованием с -у от усеченного *сах*, которое заменяет в речи Али слово *сахар*).

Надевает кукле шапку: *Сянка Сюку* (1,11,9).

Аля шутит, переименовывая стишок. Тетя: Шишка отлетела прямо мишке... Аля: *Тётю. Тётю*. — Тёте? Куда? — *Ло* (лоб). — В лоб! — *Лон!* (2,1,12).

Первые самостоятельные формы с -и в значении адресата появляются после 2,1,5:

Мама: А как мы с тобой учили «Наша Таня громко плачет»? Ну-ка? — *Папу*. — Папе учили. Рассказывали папе.

Таким образом, можно констатировать, что ребенок испытывает потребность выразить значение адресата раньше, чем в его речи появляются соответствующие узуальные формы. Или, возможно, точнее будет сказать, что мальчик не вычленяет из общего значения объекта значение адресата и поэтому довольствуется в данном случае формами с окончанием -у.

Такая же картина наблюдается и при обозначении инструмента действия. Пока в арсенале мальчика нет нужных форм тв. п. (они появляются в 2,1,12 как реакция на взрослую реплику и более уверенно после 2,2) или пр. п. (появятся после 2,1,20), он в некоторых случаях повторяет узуальные формы за взрослым, но чаще пользуется формами с окончанием -у:

Мама: Ну, бери барабан и стучи по нему. Аля: *Паку* (палку) (1,11,8).

Тетя: А ты сегодня на чем катался? — *Бибуку*. — Не, на лодке. — *Да. Лодке* (2,0,15).

Показывает на фотографии, как он катается на карусельной машинке: *Олежка машинку* (2,1,20).

Первый предлог (*на Стёпу* — прочитай про <дядю> Стёпу) зафиксирован в речи Али в 1,11,2, в 1,11,18 появляется конструкция у + род. п. в значении посессивного субъекта (*у папы так*). Для передачи значений других конструкций Аля пользуется формами с окончаниями -у. Так, они передают директивные значения к + дат. п. (Мама: Куда ты поехал-то? Расскажи. К папе? — *Да*. (Гудит, как мотор, едет на игрушечной машинке.) *Так. Всё! Папу всё*. — Приехал к папе? — *Да*. 1,11,18); из + род. п. (Просит вытащить игрушку — дядю из трактора (в речи Али — *кака*): *Вот дядя!* Мама: Ну открывай, вытаскивай его. — *Каку дядю. Мама, каку дядю!* 1,11,9). Могут указывать на субъекта — владельца отчуждаемого объекта (ср. у + род. п.; возможно, Аля сознательно отказывается от такого использования): Аля забирает у тети экран для рисования: *Тяню. Тётъ*. Тетя: Что ты отобрал? — *Тётъ* (1,9,17). (Отметим, что Аля не обращает внимания на падежную форму местоимения в вопросе тети, а продолжает говорить о том, что его занимает.) Неоднократно формы с -у указывают на субъект совместного действия (ср. с + тв. п.): Бабушка: С кем ты в садике-то играл? — *Катьку*. — С Катькой? С Ксюшей? — *Сюку* (1,9,17).

В 1,8 в речи Али появляются отрицательные конструкции «сущ. с окончанием -у + не/нет»:

Аля ищет книгу о дяде Степе: *Стёпу не*. — Нету Степы? (2,0,15).

Ищет на фотографии дядю Сашу: *Сашку не там* (2,0,22).

Формы с окончаниями -ы, -и начинают использоваться в отрицательных конструкциях значительно позже, в 2,1,12, вероятно, как подражание услышанному. В 2,1,20 Аля несколько раз конструирует отрицательную конструкцию при помощи формы с -а (*дядя нет*), но и после этого момента привычные формы на -у конкурируют с обоими названными вариантами:

Там гагу нет (там нет ягод, *гага* в речи Али — ягода, 2,1,27).

Отрицание при этом в речи Али выражается не только частицами «не», «нет», но и другими способами, например, при помощи слова «всё».

Тетя: Где ваша машина? Аля: *Уехала*. — Куда уехала? — *Басяя масина*. — Осталась только большая машина. Да? — *Да*. — А маленькая где? — *Маиньку фсё. Уеха* (2,3,20).

О том, что формы с -и (-ы) закрепились в конструкциях с «нет», мы можем судить после 2,2, когда мальчик образует их самостоятельно.

Мама: Помнишь, на дядиной лодке сидел? Рулем крутил. И мотор у лодки шевелился. Помнишь? — *Да. Йои'* ([joi] — руль) *нет* (2,2,28).

(Вряд ли здесь уместно говорить о том, что Аля склоняет слово «руль» по 3 склонению, так как никакой системы склонений в его речи еще не сложилось и речь идет о менее разветвленных противопоставлениях форм.)

На ранних этапах речевого онтогенеза формы с -у могут выражать и атрибутивные значения. В 1,9,10 они используются для обозначения внешнего покрытия лица или предмета (ср. в + пр. п.):

Аля рассматривает куклу Ксюшу, у которой надета шапка: *Ксюка сапк. Сапку*. Тетя: Ксюша в шапке. Ксюша в шапке! Скажи «Ксюха в шапке». — *Ксюка сапку* (1,9,10).

Формы с -у могут встречаться на месте родительного принадлежности: *Олежку бибику* (просьба нарисовать машину Олежки — Олежину машину, 2,0,8; не исключено, что на появление окончания -у влияет в данном случае форма сущ. *бибику*). Размышляя над вопросом «Чья машинка?» в 2,0,1, Аля ищет нужную форму, но так и не нащупывает ее: *Папа бибика. Папу бибика. Папа бибика*. В той же записи он впервые самостоятельно ис-

пользует в посессивном значении форму с окончанием *-и*:

Мама: Тут нельзя рисовать. Аля: *Тёти*. — Да, тетино.

Появившиеся формы с *-и* (*-ы*) обычно употребляются в однословных высказываниях, подобных приведенному выше, или, что необычно для других синтаксисов, находятся в препозиции: *Папи сину* (машину) *там* (2,1,20). *Вот там папы кышку* (книжку). *Вот она папа кышка* (2,1,27).

В речи ребенка наблюдается и период расширительного использования окончания *-и*. Так, в конце 27-го месяца жизни эти формы часто используются для указания на дарителя:

Аля в поисках игрушки, подаренной бабушкой Женей: *Женю*. *Баби Жени*. (Находит игрушку, показывает тете). *Вот это баби Жени* (2,3,20).

Аля приносит мишку: *Баби Нати*. Тетя: К бабе Нате? Баба Ната подарила! — *Да* (2,3,27).

В 2,1 появляется безударное *-ам* для указания на характеристику лица или предмета по его деталям или атрибутам: *дед Мороз с палкам*, *сина утепам* (машина с прицепом), но после появления форм с *-и* (*-ы*) Аля несколько недель пользуется ими и вместо узуальной конструкции «с + тв. п.»:

Аля показывает на фотографии отца, стоящего возле велосипеда: *Папа седи* (велосипеде). Тетя: Папа с велосипедом (2,2,18).

Тетя показывает на фотографии отца, стоящего с веслом: Папа твой с палкой. — *Папа палки*. — С веслом. — *Йотку* (лодку). — От лодки (2,2,18).

Таким образом, Аля на ранних этапах речевого онтогенеза использует формы с *-у* для выражения различных значений. На какое-то время сверхгенерализованные формы с *-у* вытесняют формы с редуцированными окончаниями, не поддающиеся интерпретации, и формы с окончанием *-а*

(за исключением идентифицирующих контекстов), а затем сменяются узуальными формами. Периоды, в которые формы с *-у* выступают вместо узуальных в том или ином значении, могут быть очень непродолжительными, что затрудняет их фиксацию.

Позже привычные формы с *-у* появляются у Али в новых грамматических ситуациях, например, при необходимости согласования прилагательного с существительным.

Тетя: На синей машине катался? — *Каську*. *Каську сине*. — Чего? На красной машине (2,1,12).

Аля просит нарисовать трактор: *Ной* (новый). *Каки ною* (трактор новый). *Каку ноя*. Мама: Что? Аля: *Ной каки*. *Каку ноя*. — Новый трактор! — Да! (2,2,28).

Когда Аля осваивает новые флексии для обозначения отношений, передаваемых раньше с помощью *-у*, наблюдается короткий период экспансии новых форм, а потом ребенок переходит к узуальным обозначениям.

Выводы и перспективы дальнейших изысканий

Мы предположили, что в речи некоторых русскоговорящих детей может встречаться существенное количество случаев неузуального использования падежных форм, что связано с выбором определенной речевой стратегии — от потребности выразить грамматическое значение к поискам средств его выражения. Гипотеза отчасти подтвердилась на полученном разными способами (дневниковый и способ видеофиксации) материале речи двух детей — мальчика и девочки в возрасте от 1,7 до 2,3.

Анализ отдельных индивидуальных речевых стратегий — неизбежный этап онтолингвистического исследования. Для того чтобы делать выводы о специфике путей постижения падежных значений и способов их выражения, необходимо привлече-

ние масштабного материала и использование новых, более точных методов исследования. Так, для ответа на вопрос, существует ли стадия сверхгенерализованного использования падежных форм, исследователю необходимо пройти путь от звучания

детской формы к ее значению, не только постаравшись абстрагироваться от собственных шаблонов восприятия, но и тесно сотрудничая со специалистами в области фонетики, способными оценить качество звучания грамматических форм.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боас Ф. Введение к «Руководству по языкам американских индейцев» // Звегинцев В. А. История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях. Ч. 2. М.: Просвещение, 1965. С. 170–181.
2. Воейкова М. Д. Становление имени: ранние этапы усвоения детьми именной морфологии. М.: Языки славянских культур, 2015. 352 с.
3. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-Пресс; М.: Творческий центр «Сфера», 2007. 472 с.
4. Две девочки: Соня и Надя: дневниковые записи / сост. О. А. Юнтунен, О. Б. Сизова. СПб.: Тускарора, 2001. 191 с.
5. Ионова Н. В. Семантические функции падежных форм и предложно-падежных конструкций имени существительного в речи детей дошкольного возраста: дис. ... канд. филол. наук. Череповец: ЧГУ, 2007. 145 с.
6. Касевич В. Б. О «реальной» грамматике русского языка // Проблемы онтолингвистики — 2013: материалы международной научной конференции 26–28 июня 2013 г., Санкт-Петербург. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. С. 15–17.
7. Круглякова Т. А. К вопросу о развитии способов выражения падежных значений в речи ребенка второго года жизни // Проблемы онтолингвистики — 2016: материалы ежегодной международной научной конференции. Иваново: ЛИСТОС, 2016. С. 138–146.
8. Круглякова Т. А. Выбор предложно-падежной формы в речи ребенка второго года жизни // Acta Linguistica Petropolitana. Труды Института лингвистических исследований РАН. 2017. Т. 13. № 3. С. 727–740.
9. Лепская Н. И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации. М.: РГГУ, 2013. 311 с.
10. Цейтлин С. Н. Лингвистические этюды. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. 408 с.
11. Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М.: Знак, 2009. 592 с.

REFERENCES

1. Boas F. Vvedenie k «Rukovodstvu po yazykam amerikanskih indeytsev» // Zvegintsev V. A. Istoriya yazykoznaneya XIX–XX vekov v ocherkah i izvlecheniyah. Ch. 2. M.: Prosveschenie, 1965. S. 170–181.
2. Voeykova M. D. Stanovlenie imeni: rannie etapy usvoeniya detmi imennoy morfologii. M.: Yazyiki slavyanskih kultur, 2015. 352 s.
3. Gvozdev A. N. Voprosyi izucheniya detskoy rechi. SPb.: Detstvo-Press; M.: Tvorcheskiy tsentr «Sfera», 2007. 472 s.
4. Dve devochki: Sonya i Nadya: dnevnikovyye zapisi / sost. O. A. Yuntunen, O. B. Sizova. SPb.: Tuskarora, 2001. 191 s.
5. Ionova N. V. Semanticheskie funktsii padezhnyih form i predlozhno-padezhnyih konstruksiy imeni sushestvitelnogo v rechi detey doshkolnogo vozrasta: dis. ... kand. filol. nauk. Cherepovets: ChGU, 2007. 145 s.
6. Kasevich V. B. O «realnoy» grammatike russkogo yazyika // Problemyi ontolingvistiki — 2013: materialy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii 26–28 iyunya 2013 g., Sankt-Peterburg. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2013. S. 15–17.
7. Kruglyakova T. A. K voprosu o razvitii sposobov vyirazheniya padezhnyih znacheniy v rechi rebenka vtorogo goda zhizni // Problemyi ontolingvistiki — 2016: materialy ezhegodnoy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii. Ivanovo: LISTOS, 2016. S. 138–146.

8. Kruglyakova T. A. Vyibor predlozhno-padezhnoy formy v rechi rebenka vtorogo goda zhizni // Acta Linguistica Petropolitana. Trudy Institut lingvisticeskikh issledovaniy RAN. 2017. T. 13. № 3. S. 727–740.
9. Lepskaya N. I. Yazyik rebenka: ontogenez rechevoy kommunikatsii. M.: RGGU, 2013. 311 s.
10. Tseytlin S. N. Lingvisticheskie etyudy. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2013. 408 s.
11. Tseytlin S. N. Ocherki po slovoobrazovaniyu i formoobrazovaniyu v detskoj rechi. M.: Znak, 2009. 592 s.

М. А. Еливанова

К ВОПРОСУ ОБ ОСВОЕНИИ ПРОСТРАНСТВЕННОГО КОМПОНЕНТА АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА РУССКОЯЗЫЧНЫМИ ДЕТЬМИ

Исследование посвящено проблеме освоения пространственных отношений и средств их языкового выражения русскоязычными детьми раннего и дошкольного возраста (до 7 лет) в связи с тем, как в языке представлен образ мира, картина мира. В статье рассматриваются особенности пространственного компонента русской антропоцентрической языковой картины мира, а также описываются закономерности освоения детьми концептов-параметров, являющихся основными для антропоцентрической картины мира: направлений вертикальной (верх / низ), сагиттальной (передний / задний) и горизонтальной (правый / левый) ориентации, которые соответствуют осям тела человека. Уделяется внимание стратегиям обозначения пространственных отношений и особенностям значений локативных синтаксем в разные периоды их освоения.

Ключевые слова: картина мира, антропоцентрический, локативная синтаксема, пространственные отношения, детская речь.

М. Elivanova

ON THE ISSUE OF ACQUIRING THE SPACE COMPONENT OF THE ANTHROPOCENTRIC LINGUISTIC WORLD IMAGE BY RUSSIAN-SPEAKING CHILDREN

The research concerns the issue of acquiring spatial relations and means of their verbal expression in connection with the linguistic world image by Russian-speaking children under 7 years of age. The article considers the peculiarities of the space component of the anthropocentric linguistic world image and describe the patterns of acquisition for such major concept measurements as directions of vertical, sagittal and horizontal orientation that correspond to human body axes. The article also reviews the strategies of expressing spatial relations and peculiarities of the meanings of locative syntaxemes in different periods of acquisition.

Keywords: world image, anthropocentric, locative syntaxeme, spatial relations, child language.

Введение

Настоящее исследование проведено в рамках парадигмы исследований Санкт-Петербургской школы онтолингвистики. Теоретической базой для него являются

функциональные лингвистические направления, которые, отталкиваясь от содержания, изучают форму, — теория функциональной грамматики (А. В. Бондарко [20]), коммуникативный синтаксис (Г. А. Золо-