

С. Н. Цейтлин

ЯЗЫКОВЫЕ ПРАВИЛА И ИХ НАРУШЕНИЕ В РЕЧИ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

В статье рассматриваются теоретические проблемы, касающиеся языковых правил, которыми руководствуется человек в процессе порождения речи. Главное внимание уделяется становлению и функционированию в речи говорящего словоформы как основной единицы русской грамматики. Разграничиваются правила выбора морфологических форм и правила конструирования словоформ в процессе речепорождения. Речевые инновации ребенка сопоставляются с грамматическими оговорками в речи взрослых носителей языка, механизм возникновения которых совсем иной, хотя несмотря на это в ряде случаев оговорки взрослых могут полностью совпадать с ошибками (инновациями) маленьких детей. Предлагается возможное объяснение причин подобных совпадений.

Ключевые слова: языковые правила, словоформа, речевые инновации, грамматические оговорки.

S. Tseytlin

LANGUAGE RULES AND THEIR VIOLATION IN CHILDREN'S AND ADULTS' SPEECH

The paper discusses theoretical issues concerning the language rules a speaker uses in the process of speech production. The main focus of attention is on the acquisition and function of a word form as the main unit of Russian grammar. We identified the distinction between the rules of selecting morphological forms and the rules of word form construction in the process of speech production. We also compared children's speech innovations and spoken grammatical mistakes made by adults in their first language. Although these types of mistakes are usually produced according to different patterns, we have come to the conclusion that occasionally adults' mistakes coincide completely with children's innovations, and we offer an explanation of this coincidence.

Keywords: language rules, word form, speech innovations, grammatical speech mistakes.

Владеть языком — это значит выполнять все его правила, подчиняться его запретам, не задумываясь об их существовании.

М. И. Черемисина

Процессы речевой деятельности чрезвычайно сложны и недостаточно познаны. Однако в основе их лежат определенные закономерности и правила, известные нашему мозгу.

Б. Ю. Норман

1. Введение

Индивидуальная языковая система человека в грубом приближении представляет собой не что иное, как собрание языковых единиц и правил их использования в речи. Между тем теория языковых правил оста-

ется не до конца разработанной и само понятие языкового правила трактуется в лингвистическом сообществе различным образом. В задачи нашего исследования входит конкретизация понятия языкового правила, а также рассмотрение языковых правил как

в онтолингвистической перспективе, т. е. в аспекте их освоения детьми, так и применительно к речевой деятельности взрослого носителя языка, владеющего современной языковой нормой, но иногда нарушающего ее в силу ряда обстоятельств. Взрослые носители языка обычно не фиксируют внимание на существовании языковых правил и обнаруживают их главным образом в тех случаях, когда эти правила кем-то нарушаются или когда они сами оказываются перед выбором той или иной языковой единицы или конструкции и вынуждены оценивать достоинства каждой из них. Что касается детей, добывающих, подобно лингвистам, языковые правила путем постепенного погружения в окружающую их речевую среду, то нарушения ими языковой нормы объясняются тем, что на каждом этапе развития их языковой системы она является промежуточной, не достроенной до конца, те или иные языковые единицы остаются неосвоенными, те или иные правила незамеченными.

Главное внимание в данной работе мы сосредоточиваем на правилах, связанных со словоформой и ее функционированием в речи детей и взрослых. Материалом для исследования являются записи детской речи, хранящиеся в лаборатории детской речи РГПУ им. А. И. Герцена. Возраст детей — от года до 5 лет. Что касается отклонений от нормы в речи взрослого, то привлекается коллекция речевых сбоев, собранная автором данной статьи, насчитывающая около двух тысяч высказываний. Оговорки (в другой терминологии — обмолвки) входят в ее состав наряду с другими речевыми аномалиями: описками, очитками, ослышками. Используются также материалы нескольких дневников, в которых взрослые люди, по просьбе автора статьи, фиксировали собственные оговорки. Нами фиксировались не только вербализованные, но и так наз. «перехваченные» оговорки, т. е. случаи, когда говорящий неожиданно менял свое намерение непосредственно перед произнесением слова. Подобный материал был получен

главным образом в результате интроспекции, т. е. наблюдения человека за своей собственной речью.

Поскольку, как мы говорили выше, подавляющая часть речевых операций говорящим не осознается, эта область лингвистики (имеем в виду прежде всего отечественную) до сих пор не привлекала особенного внимания ученых, как и многие другие явления, относящиеся к сфере бессознательного. Единственным исключением являются не до конца завершенные исследования Марины Валентиновны Русаковой (см. [9]). Нельзя не согласиться с ней, когда она пишет: «Организация речемышлительного аппарата человека сама по себе недоступна непосредственному наблюдению. Моделировать ее можно только с опорой на исследование механизмов речевой деятельности» [9, с. 35]. Применительно к нашему сюжету, связанному прежде всего с порождением словоформы, в качестве важнейших речевых операций выступает выбор морфологической формы, а также деривация одной словоформы от другой в пределах парадигмы, свойственной данной лексеме.

2. Языковые правила и их освоение ребенком

Под языковым правилом (в другой терминологии — правилом речевого поведения) в данной работе понимается некое указание к совершению той или иной языковой операции в соответствии с закономерностями данного языка, например, выбор подходящей лексемы или синтаксической конструкции, переход от одной формы слова к другой в составе парадигмы и т. д. Поскольку большая часть языковых закономерностей получила лингвистическое описание (мы имеем в виду европейские языки, в частности русский язык), можно считать, что и правила, так или иначе, учтены учеными, хотя и без конкретизации их для каждого конкретного случая при производстве речи. Эти правила, предписывающие осуществление определенных языковых операций, принято называть

процедурными (процедуральными), их совокупность составляет так наз. процедурное знание (языковую память) человека.

Кроме процедурных знаний, принято выделять и так наз. декларативные знания как совокупность декларативных правил, т. е. правил, кем-то сформулированных и обычно закрепленных в письменной форме. Заметим, что это разделение актуально для всех видов человеческой деятельности, а не только тех, которые связаны с языком. Именно декларативными правилами наполнены школьные учебники по русскому языку и разного рода справочники, их заучивают в школе, именно их обычно называют правилами как таковыми. О существовании процедурных правил подозревают отнюдь не все носители языка, хотя именно они и составляют основу речевой деятельности человека. Эти правила в подавляющем большинстве случаев осваиваются на неосознаваемом уровне, т. е. известны мозгу, но не сознанию человека. Разграничивая терминологически мозг и сознание, мы можем заслужить упреки со стороны психологов, но все-таки рискнем вслед за Т. В. Черниговской [15], Б. Ю. Норманом [7], И. М. Румянцевой [8] и некоторыми другими исследователями сделать это, ибо нам неизвестно никакое другое слово, которое могло бы обозначить сферу неосознаваемых человеком явлений, управляющих его действиями. Большая часть жизненно необходимых для человека естественных навыков, которыми мы пользуемся с детства, мы получаем из собственного опыта, в том числе и речевого. Ребенок учится есть ложкой не потому, что кто-то объяснил ему каждое движение, которое при этом надо совершить, удерживая ложку в руке и направляя ее в рот; он осваивает этот навык путем подражания взрослым и следуя методом проб и ошибок. Сначала действия его неловки, но с каждым разом он справляется с этой процедурой все успешнее. В конце концов он научится попадать в рот, не разлив содержимого ложки и не испачкав одежды. Таким же образом он научится чистить зубы, наде-

вать ботинки, кататься на трехколесном велосипеде и пр. Но если во всех этих случаях хотя бы незначительная помощь взрослого может иметь место: «поверни ложку правильно», «ставь ножку вот сюда» и т. д., то применительно к речи даже и такого вмешательства не требуется: взрослому достаточно просто общаться с ребенком, стараясь понимать его намерения, которые могут быть выражены вначале только жестом, вокализацией, плачем, криком или заимствованным из речи взрослых словом, из которого он на втором году жизни в состоянии произнести только два-три слога. В формирующейся языковой системе ребенка это слово, видимо, присутствует в более полном виде, но артикуляционные навыки ребенка еще слишком несовершенны, чтобы позволить ему произнести слово / словоформу точно так, как это делает взрослый. Мы не случайно написали дробью сочетание «слово / словоформа». До середины, а в некоторых случаях и до конца второго года жизни различие между этими единицами, такое существенное для нашей «взрослой» грамматики, в элементарной языковой системе ребенка отсутствует. Он не замечает, что в речи взрослых знакомые ему слова (а тем более — незнакомые) несколько меняют в некоторых случаях свой вид (сдвигается ударение, происходят изменения в конце слова и т. д.) и какой-то смысл в этих изменениях присутствует. Это изменение смысла, грамматическое по своему существу, ускользает от него до определенной, связанной с началом освоения морфологических категорий поры, которая относится в большинстве случаев к рубежу второго-третьего года жизни.

Вот полуторугодовалый малыш стоит у грядки с кустиками клубники, посаженной для урожая будущего года, и твердит: «Я, Я, Я». Бабушка поддерживает: «Да, тут будут ягодки, правильно». Это уже вполне законченная мысль, поместившаяся в одно высказывание, состоящее из одного слова, редуцированного до одного слога. Можно считать, что это одновременно и маленький текст,

поскольку он представляет собой нечто завершенное и при этом понятное партнеру по коммуникации, в нашем случае — бабушке. Ребенок выбрал из своего скудного лексикона подходящее слово, произнес его, как мог. Он уже понимает, что окружающий мир как-то обозначен словесными знаками, сумел привлечь внимание взрослого и выразить свою мысль о том, что тут «будут ягоды». Мысль о будущем довольно сложна для такого маленького ребенка, и этот малыш — большой молодец, поскольку разграничивает настоящее и будущее. Он ждал реакции бабушки и удовлетворился ею. Через год, стоя около этой грядки, тот же малыш уже сможет произнести: «Ягодку дай» или «Ягодку Тима будет есть», может быть, даже «Буду ягоды есть» (разные дети в разное время постигают персональный дейксис, т. е. способность вести отсчет от себя, употребляя местоимения и глаголы в личных формах). При этом совершенно ясно, что никто не объяснял ему, какие формы существительного или глагола нужно выбирать, чтобы выразить мысль. Он даже наверняка правильно выберет вид глагола — *есть*, а не *съесть* (задача, очень трудная даже для взрослого иностранца!). И никто не будет втолковывать ему, что о себе надо говорить *я*, *мне*, а не *Тима*, *Тиме* и т. д. Это правило, как и многие другие, он тоже рано или поздно освоит сам и научится пользоваться им, как это делают окружающие его взрослые. Всем этим правилам его никто сознательно не учил. Однако они уже имеются в его языковом багаже, потому что его мозг неумоимо работал, запечатлевая все новые и новые лексемы и добывая разного рода правила путем сопоставления и дифференциации сходных в лексическом или грамматическом отношении словоформ. Ему, точнее его мозгу, ничего не требовалось, кроме общения со взрослыми на понятные ему темы, связанные с различными явлениями, предметами и событиями. Мозг нуждается только в материале, но при этом в сочетании с конкретным, ясным для ребенка смыслом. Мож-

но сказать, что освоение языка ребенком с самого начала семиотично, включая даже довербальный период, когда общение осуществляется с помощью вокализаций, жестов, плача, выступающих в роли знаков.

Л. В. Щерба в свое время назвал грамматику правилами речевого поведения. Очевидно, речевое поведение включает и другие аспекты, кроме грамматического: лексический, фонологический и, возможно, какие-то еще. Поневоле приходится признать, что это огромное количество языковых единиц и фантастическое по объему количество процедурных правил, определяющих поведение не только говорящего, но в той же степени и слушающего, осваивается ребенком на самом раннем этапе его жизни, причем фактически без участия сознания.

Что касается декларативных правил, упомянутых выше, которые обычно входят в программу школьного обучения и связаны прежде всего с письменной формой речи, то их, в сущности, можно трактовать как те из процедурных, которые нуждаются во вмешательстве сознания, поскольку мозгу в некоторых случаях бывает трудно с ними справиться самому. Именно поэтому возникает потребность в экспликации, а иногда даже и специальном заучивании правила.

Применительно к устной речи число декларативных правил невелико. Обычно на них фокусируется внимание только в тех случаях, когда на уровне системы предусмотрена некоторая вариативность, а языковая норма настаивает на одном из вариантов как единственно правильном. В качестве примера можно привести некоторые случаи орфоэпии (произношение «штобы», а не «чтобы»; «срЕдства», а не «средствА» и пр.), словоизменения (много «носок», а не «носок») и пр. Что касается письменной речи, то здесь помощь сознания, представленная декларативными знаниями, гораздо чаще требуется человеку — как ребенку, так и взрослому. Подчас даже взрослые люди вынуждены припоминать выученные в школе

правила правописания — например, касающиеся слитного или раздельного написания наречий или написаний -Н/НН- в отглагольных образованиях. Однако и в этой области известно достаточно много примеров так наз. «врожденной грамотности», когда даже в трудных случаях пишущий без колебаний способен выбрать самостоятельно правильное решение. Его выручает натренированный мозг, действующий в таких ситуациях безотказно. Наблюдения показывают, что люди, любящие чтение, допускают мало ошибок в письме. На это обстоятельство указывал еще основоположник отечественной онтолингвистики А. Н. Гвоздев.

Можно полагать, что при порождении речи, как устной, так и письменной, существует своего рода разделение труда: сознание занято прежде всего содержанием речи, мозг — его языковым (техническим) оформлением: выбором лексем и граммем, а в большинстве случаев и целых словоформ.

Поскольку морфологическая форма в русском языке, за редким исключением, включает не одну грамему, а две или более, в каждом случае выбор морфологической формы в языковой памяти говорящего фактически должен осуществляться сразу по нескольким каналам, соответствующим отдельным морфологическим категориям. Так, для выбора морфологической формы существительного «карандаш» в сочетании с глаголом «писать» нужно произвести идентификацию по категориям числа, падежа и рода, их сочетание дает форму «карандашом», воплощающую три грамемы одновременно. Мы вынуждены абстрагироваться в данной статье от нейробиологического описания основ, на которых базируется этот поиск, поскольку это не входит в сферу нашей компетенции, скажем только, что представляется достаточно убедительным мнение о том, что нейронные сети мозга, способные хранить любой когнитивный опыт человека, в том числе и языковой, активируются в нужный момент и берут на себя основную нагрузку по переда-

че информации. При этом связи, основанные на лексических, грамматических, фонетических и прочих ассоциациях, имеют различное представительство в нейронных сетях, что сказывается в многообразии видов ошибок и речевых сбоев.

С. Д. Кацнельсон в свое время отметил, что грамматические значения языковых единиц практически не осознаются человеком и этим резко отличаются от лексических значений: «Хотя выражение мысли и ее понимание совершается при посредстве грамматических форм, в фокусе внимания участников речевого общения находится лишь вещественное содержание речи» [5, с. 115]. Индивид отдает себе отчет в том, что означает то или иное слово, может истолковать его и т. п., но при этом «толкование грамматических форм в отдельности представляет для говорящих значительные трудности» [5, с. 115]. Интересно в связи с этим отметить, что в каждойдневной речи носителя языка отклонений от языковой нормы, т. е. оговорок, связанных с выбором лексемы, в десятки, если не в сотни раз больше, чем заключающихся в выборе морфологической формы. При этом мы не включаем в эти подсчеты случаи контекстуального прайминга, имеющие совсем иную природу. Это может означать только одно: грамматика как ядро, своего рода костяк языка, его специфика имеет глубочайшее представительство в мозгу человека. Лексика по сравнению с ней как бы пестрая одежда, которую можно приобретать, менять и выбрасывать, если она становится ненужной.

Задача говорящего, как взрослого, так и ребенка, — конструируя высказывание, максимально адекватно передать некий смысл (А. В. Бондарко именуется его речевым), для чего он и выбирает по известным ему правилам языка нужные средства, опираясь на интуитивное знание их функций — как лексических, так и грамматических. В данной работе мы сосредоточиваем внимание на грамматических функциях, связанных с морфологическими категориями.

3. К построению типологии языковых правил

Типология языковых правил остается к настоящему времени фактически не разработанной, но можно думать, по крайней мере, что в основе ее лежит дихотомия: (1) правила, определяющие выбор языковой единицы; (2) правила, определяющие конструирование языковых единиц и конструкций. В нашем случае речь идет о выборе словоформы, представляющей собой объединение лексем и морфологической формы, включающей в себя две или более граммы, и о конструировании словоформы при необходимости. Необходимость конструирования словоформы возникает в том случае, если говорящий по каким-то причинам не может извлечь ее из своего ментального лексикона гештальтно. У взрослых, которые в основном способны к гештальтному извлечению словоформы из языковой памяти, необходимость в конструировании возникает в тех случаях, когда они по каким-то причинам оказываются не способными найти нужную словоформу из-за спешки, волнения, болезни, а иногда и вследствие небрежности самого акта общения, когда контроль говорящего над собственной речью отсутствует или ослабевает. Что касается детей, то их ментальный лексикон находится в динамике: с одной стороны, он постоянно пополняется новыми лексемами и словоформами, с другой стороны, гештальтно освоенные на ранних этапах освоения языка словоформы могут изменяться в связи с овладением детьми абстрагированными от лексики морфологическими моделями. Это особенно ярко выражается в явлении, которое принято именовать U-shaped development [13]. Так, маленький Женя Гвоздев, сын основоположника отечественной онтолингвистики А. Н. Гвоздева, на втором году жизни, протягивая отцу карандаш, сначала произнес соответствующее норме *пиши*, через какое-то время, постигнув некоторые правила, диктующие способ образования закрытой глагольной основы от открытой, «исправил» форму в со-

ответствии с более системным (прототипическим) правилом, которое можно назвать основным правилом йотовой корреляции глагольных основ, и заменил императивную форму на *писай* (ср. *играть* — *играй*, *читать* — *читай*, *болтать* — *болтай*). Через некоторое время ребенок, разумеется, вернулся к форме *пиши* под влиянием инпута, играющего решающую роль в освоении языка. Если первое *пиши* можно отнести к так наз. «замороженным» формам, в сущности, еще не грамматикализованным, второе (*писай*) — к грамматикализованным, но не нормативным, то третье — не только к грамматикализованным, но и отвечающим современной норме.

Приведем некоторые примеры **правил выбора граммы, составляющих морфологические категории и входящих в морфологическую форму слова.**

- Для обозначения множества (т. е. двух и более предметов) используй форму множественного числа существительных: *знак* — *знаки*, *стул* — *стулья*, *чудо* — *чудеса*.
- Для обозначения прямого объекта, т. е. объекта, на который направлено действие, выбери винительный падеж: *вижу маму*, *вижу стол*, *съел суп*, *ищу грибы*.
- Для обозначения действия, которое уже совершилось, используй форму прошедшего времени, при этом, если оно было длительным и не имело предела, выбирай глагол несовершенного вида: *мы гуляли*, а если целостным и имеющим предел — то совершенного вида: *мы погуляли*.
- В сочетании «прилагательное + существительное» используй форму прилагательного, ориентируясь на род существительного и учитывая форму числа и падежа: *купили новую игрушку*, *стучу новым молотком*.

Приведенные выше правила обычному носителю языка кажутся совершенно ненужными, излишне громоздкими, а некоторые

из них — к тому же еще и непонятными (как, например, выбор вида глагола), но речь ведь и не идет о необходимости их осознания в процессе порождения речи. Подавляющая часть подобных правил не требует никаких формулировок — во всяком случае, носители языка в этих правилах не нуждаются. Тем не менее именно правила выбора морфологической формы с трудом постигаются носителями других языков. Мы не имеем возможности подробнее останавливаться на ошибках инофонов, подавляющая часть которых состоит из неверного выбора лексем и граммем, ограничимся лишь несколькими примерами из речи иноязычных детей, которые учатся в российских школах: *Руки моют мылой; Это сделано из стекло; Дети идёт; Красивые обуви; Она похожа на ракетта; Все будут тебя сфотографировать.*

Особенно сложен для выбора вид глагола, в чем не ошибается даже русский ребенок, который в раннем возрасте уже осваивает это почти не поддающееся вербальному объяснению правило, что лишний раз подчеркивает ведущую роль имплицитного (неосознаваемого) научения в овладении языком.

Нормально развивающийся русский ребенок в возрасте двух — двух с половиной лет уже владеет базовыми правилами выбора морфологической формы, объединяющей в себе две или более граммемы, что подтверждается как классическим исследованием А. Н. Гвоздева, так и работами современных исследователей: М. Д. Воейковой [1], Н. В. Гагариной [2], Г. Р. Добровой [3], М. Б. Елисеевой [4], С. Н. Цейтлин [14] и др. Он может не знать, например, каких-либо функций падежей — скорее скажет *ехать на поезде*, чем *ехать поездом*, поскольку ему может быть незнакома «транспортная» функция этой словоформы, или, например, предпочтет форму множественного числа форме единственного в конструкциях, обозначающих узуальные ситуации: *Мальчики должны помочь девочкам*, а не *Мальчик должен помочь девочке* (обе фразы по смыслу идентичны). Заметим, что в каждой

из приведенных выше пар и первое, и второе высказывание являются вполне нормативными, но первые компоненты в каждой паре более соответствуют базовой функции граммемы. Характерно использование граммемы множественного числа абстрактных или вещественных существительных в тех случаях, когда норма предписывает использование граммемы единственного числа. Вот некоторые примеры из речи детей: *В огороде растут морковки и капуста; В садах и лесах хорошие воздуха; Всюду слышны смехи.* Формы множественного числа, противореча норме и отраженной в ней традиции, не противоречат базовому правилу, которое улавливают дети: «Обозначай количество любых предметов и явлений, больших чем один, граммемой множественного числа». Совершенно естественно, что базовые, центральные функции граммем, иконически отражающие явления действительности и, что не менее важно, гораздо чаще представленные в инпуте, чем второстепенные, неиконические, раньше осваиваются, чем периферические.

Интересно, что ту же тенденцию мы отмечаем в оговорках взрослых носителей языка. Вот несколько примеров из нашей картотеки. Все они касаются не соответствующего норме, но с точки зрения логики вполне мотивированного выбора граммемы множественного числа: *Нужно, чтобы не было массовых гибелей людей; Всюду светы, во всех комнатах; При переписях населения всегда случаются ошибки; Ходить с оружием тут не полагается.*

Можно отметить еще одну тенденцию, объединяющую детские инновации с оговорками взрослых носителей языка. Выбор граммемы определяется знанием ее функции, семантической или структурной. Нам уже случалось говорить о том, что семантические функции осваиваются раньше, чем структурные [12]. Поэтому ошибочный выбор граммемы числа в количественно-именных сочетаниях или падежа в отрицательных предложениях типа с предикативом «нет»

в речи детей младшего дошкольного возраста вполне объясним. Так, большинство детей, уже способных безошибочно выбирать нужный падеж, ориентируясь на его семантическую функцию, могут в возрасте 2–3 лет в отрицательных конструкциях употреблять существительное не в родительном, а в именительном падеже: *Мама нет* вместо *Мамы нет*. Частотны ошибки в количественно-именных конструкциях: *Четыре книжек* вместо *Четыре книжки*. К области структурных относится и функция согласуемого с существительным прилагательного, что объясняет такую, например, ошибку, как *Патина нос бася* (1г. 10 мес.), т. е. «У Буратино нос большая».

Правила конструирования словоформ диктуют говорящему, каким образом должна быть построена словоформа: глагольная, субстантивная, адъективная. Выше уже шла речь о том, что говорящему, ребенку или взрослому, при порождении речи отнюдь не всегда приходится строить словоформы. В последнее время все чаще мы получаем подтверждение мнения о том, что наш мозг в состоянии хранить практически бесконечное количество словоформ, только доступ к некоторым из них может быть затруднен в силу тех или иных обстоятельств: болезнь, тревога, волнение или своего рода небрежность речи, допустимая в домашнем обиходе. В таких случаях словоформу приходится конструировать самостоятельно, опираясь на процедурное правило. При этом правила используются как набор неких техник перехода от одной формы лексемы к другой в пределах определенных парадигм, т. е. фактически осуществляются акты словоизменительной деривации. Перечисление всех правил конструирования невозможно в силу их огромного количества, а также практической нецелесообразности: их формулирование ничего не дает носителю языка, который уже имеет соответствующие навыки, он фактически на эти правила и опирается в речевой деятельности, в большинстве случаев не подозревая об их существовании.

Ребенок вынужден прибегнуть к конструированию словоформы просто потому, что образ нужной словоформы еще не закрепился в его памяти или же вообще ему неизвестен, поскольку его речевой опыт еще слишком невелик.

Исходной формой при деривации может быть отнюдь не обязательно так наз. словарная форма (для существительного — именительный падеж ед. числа, для глагола — инфинитив, для прилагательного — форма единственного числа, именительного падежа, мужского рода), но и любая другая форма, которая встретилась в тексте или по каким-то причинам доминирует в подсознании. Отнюдь не всегда мы можем определить исходную форму для каждого случая деривации (разве что в специальных экспериментах). Если сконструированная говорящим форма совпадет с нормативной, что случается, видимо, гораздо чаще, чем мы думаем, то отклонений от нормы не происходит. Если же индивид избирает другой способ, возникает ошибка (если это ребенок) или оговорка (если это взрослый). Важно отметить то обстоятельство, что ошибки ребенка и оговорки взрослого, связанные с конструированием форм, в подавляющем числе случаев совпадают. Ниже мы приведем их примеры, но сначала представим несколько примеров правил конструирования словоформ. Носителю русского языка они, как и правила выбора, тоже будут казаться нелепыми и лишними. Это лишь подчеркивает роль неосознаваемых явлений, которые имеют место как в процессе освоения языка, так и при речевых операциях, совершаемых при производстве речи.

Приведем примеры правил конструирования словоформ

- Чтобы перейти от формы именительного падежа ед. числа к форме именительного падежа мн. числа, нужно к основе единственного числа прибавить флексию: *знак* — *знак-и*, *картин-а* — *картин-ы*. Заметим, однако, что это правило не соблюдается для пар *стул* —

стулья и *чудо* — *чудеса* и многих других, в которых деривация происходит более сложным образом: в форме *стулья* к основе прибавляется *|j|* и окончание иное: не *-И*, а *-А*. Словоформы *чудо* — *чудеса* различаются также наращением основы во множественном числе, а также смещением ударения и окончаниями. Мы привели эти примеры, чтобы показать различия между основными (базовыми, прототипическими) и частными, периферийными правилами.

- Чтобы перейти от основы инфинитива к основе настоящего времени, достаточно добавить к ней *|j|*: *читать* — *читаю*, *болтать* — *болтаю* и т. д. Это правило можно считать базовым (прототипическим). Однако существует некоторое количество корреляций глагольных основ, которые строятся иным образом: *красить* — *крашу*, *мыть* — *мою*, *рисовать* — *рисую* и пр. Они соответствуют частным правилам конструирования, которые распространяются либо на достаточно широкий круг лексем (это касается прежде всего последнего из указанных выше классов), либо на небольшие их группы, объединяющие не более десятка лексем.

Нам уже неоднократно случалось отмечать тенденцию, характерную для инноваций русскоязычных детей, отмеченных в их спонтанной речи, — игнорирование принятого традицией частного правила, являющегося более сложным, замена его на базовое правило, которое называют в таком случае дефолтным [12]. Эта же тенденция отмечается в современных экспериментальных исследованиях [10; 11].

Характерно, что зафиксированные нами грамматические оговорки взрослых также в большинстве случаев строятся именно по базовым моделям. Ниже приводим высказывания взрослых, содержащие оговорки, которые совпадают с детскими речевыми инновациями: Подобного *сона* никогда не

видал; Надо воспитывать *гражданинов*; Приходится опять повышать *ценУ*; Я вовсе не *волнуюсь!* Ваше поведение не *переставает* всех удивлять; Я *крутюсь, крутюсь*, а толку никакого; Она *дАла* оппозиции новые возможности; *В Крыме* теперь отличная погода; Он лежал на *мОсте...* на мосту; Больше *не пей...* не пей, пожалуйста! Можно заметить, что во всех случаях отклонение словоформ от нормы способствует унификации их парадигм и не противоречит языковой системе.

4. Вместо заключения

При освоении ребенком языка происходят два основных процесса, существенных для формирования морфологического компонента индивидуальной языковой системы ребенка: это, во-первых, постижение правил выбора граммем и, шире, морфологических форм, составляющих грамматическую основу словоформ, и способов конструирования словоформ в том случае, если они отсутствуют в ментальном лексиконе, а во-вторых, пополнение ментального лексикона все новыми и новыми словоформами, которые могут извлекаться гештальтно, а не конструироваться. Не исключено, что дети с разными когнитивными стратегиями тяготеют к какому-то одному из указанных выше процессов, по-видимому, референциальные — к накоплению моделей и правил, этим моделям соответствующих, а экспрессивные — к элементарному постижению словоформ, однако каждый, так или иначе, использует эти способы параллельно и с самого начала.

Что касается взрослых, языковую компетенцию которых можно считать сформировавшейся, то их речевое поведение в процессе порождения речи во многом зависит от состояния рабочей памяти в момент коммуникации: в одних случаях (можно предположить, что такие случаи преобладают) возможно гештальтное извлечение готовых словоформ из ментального лексикона, в других — словоформы приходится строить по существующим правилам.

Подводя предварительные итоги нашей работы, заметим следующее:

- Как дети, так и взрослые носители языка чувствуют себя достаточно уверенно в выборе граммем и их совокупностей, представленных в морфологических формах. В этом отношении они резко отличаются от индивидов, для которых русский язык не является родным.
- Как дети, так и взрослые носители языка хорошо знакомы с правилами деривации, при этом в абсолютном большинстве случаев предпочитают дефолтные, т. е. прототипические и наиболее простые в техническом отношении варианты.
- Очевидно, именно процедурные языковые правила, связанные не только

с конструированием, но и с выбором языковых единиц, в совокупности и составляют то таинственное и не вполне понятное явление, которое принято называть языковым чутьем, или чувством языка. Мозг каждого из носителей языка хранит эти правила в виде определенных структур, основанных на языковых закономерностях.

Закончим важным для нас тезисом, принадлежащим М. В. Русаковой: «Языковая природа грамматического явления не может быть определена без учета того, — тем более в противоречие тому, — как эта единица представлена в индивидуальной системе носителя языка» [9, с. 9].

ПРИМЕЧАНИЯ

Совпадение детских инноваций и оговорок взрослых не следует понимать слишком буквально. В речи взрослых большую роль играет прайминг, т. е. давление образца в правом или левом контексте, а также то, что можно условно назвать «вмешательство свыше». Под ним мы понимаем сложное сплетение мыслительной и речевой деятельности, от которого дети избавлены, так как, по Выготскому, у них отсутствует внутренняя речь.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Воейкова М. Д.* Становление имени: Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. М.: Фонд «Развитие фундаментальных лингвистических исследований», 2015. 352 с.
2. *Гагарина Н. В.* Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи. СПб.: Наука, 2008. 273 с.
3. *Доброва Г. Р.* Вариативность речевого развития детей. М.: Языки славянской культуры, 2018. 262 с.
4. *Елисеева М. Б.* Становление индивидуальной языковой системы ребенка. Ранние этапы. М.: Языки славянской культуры, 2014. 342 с.
5. *Кацнельсон С. Д.* Типология языка и речевое мышление. Л.: Наука, 1972. 216 с.
6. *Мечковская Н. Б.* Грамматические процедуральные знания: различия в степени трудности их освоения в онтогенезе и обучении немецкому языку как иностранному // *Лики билингвизма* / отв. ред. С. Н. Цейтлин. СПб.: Златоуст, 2016. 264 с.
7. *Норман Б. Ю.* Грамматика говорящего. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999. 228 с.
8. *Румянцева И. М.* Психология речи и лингвопедагогическая психология. М.: ПЕР СЭ, 2004. 334 с.
9. *Русакова М. В.* Элементы антропоцентрической грамматики русского языка. М.: Языки славянской культуры, 2013. 568 с.
10. *Свистунова Т. И., Черниговская Т. В.* К вопросу о сетевой и модулярной моделях в морфологии: экспериментальные исследования усвоения русских глагольных словоизменительных классов детьми // *Вестник Санкт-Петербургского государственного университета*. Сер. 9. 2008. Вып. 2. Ч. 1. С. 75–86.
11. *Слюсарь Н. А.* Введение в экспериментальные исследования грамматики. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2019. 71 с.
12. *Цейтлин С. Н.* Процедурные правила и их роль в порождении речи // *Когнитивные исследования языка*. 2015. № 22. С. 908–910.
13. *Цейтлин С. Н.* U-shaped development при усвоении ребенком родного языка (анализ случаев многого регресса) // *Материалы XXVII межвуз. науч.-метод. конф. преподавателей и аспирантов*. Вып. 13 / отв. ред. В. Б. Касевич. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1998. С. 76–80.

14. *Цейтлин С. Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М.: Знак, 2009. 592 с.
15. *Черниговская Т. В.* Чеширская улыбка кота Шрёдингера: язык и сознание. М.: Языки славянской культуры, 2013. 447 с.

REFERENCES

1. *Voejkova M. D.* Stanovlenie imeni: Rannie etapy usvoeniya detmi imennoj morfologii russkogo yazyka. M.: Fond «Razvitie fundamental'nyh lingvisticheskikh issledovanij», 2015. 352 s.
2. *Gagarina N. V.* Stanovlenie grammaticheskikh kategorij russkogo glagola v detskoj rechi. SPb.: Nauka, 2008. 273 s.
3. *Dobrova G. R.* Variativnost rechevogo razvitiya detej. M.: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2018. 262 s.
4. *Eliseeva M. B.* Stanovlenie individual'noj yazykovoj sistemy rebenka. Rannie etapy. M.: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2014. 342 s.
5. *Kacnelson S. D.* Tipologiya yazyka i rechevoe myshlenie. L.: Nauka, 1972. 216 s.
6. *Mechkovskaya N. B.* Grammaticheskie procedural'nye znaniya: razlichiya v stepeni trudnosti ih osvoeniya v ontogeneze i obuchenii nemeckomu yazyku kak inostrannomu // S. N. Tseitlin (otv. red.). Liki bilingvizma. SPb.: Zlatoust, 2016. 264 s.
7. *Norman B. Y.* Grammatika govoryashchego. SPb.: Izd-vo SPbGU, 1999. 228 s.
8. *Rumyanceva I. M.* Psihologiya rechi i lingvopedagogicheskaya psihologiya. M.: PER SE, 2004. 334 s.
9. *Rusakova M. V.* Elementy antropocentricheskoj grammatiki russkogo yazyka. M.: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2013. 568 s.
10. *Svistunova T. I., Chernigovskaya T. V.* K voprosu o setevoj i modulyarnoj modelyah v morfologii: eksperimentalnye issledovaniya usvoeniya russkih glagolnyh slovoizmenitelnyh klassov det'mi // Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 9. 2008. Vyp. 2. Ch. 1. S. 75–86.
11. *Slyusar N. A.* Vvedenie v eksperimental'nye issledovaniya grammatiki. SPb.: Izd-vo SPbGU, 2019. 71 s.
12. *Tseitlin S. N.* Procedurnye pravila i ih rol' v porozhdenii rechi // Kognitivnye issledovaniya yazyka. 2015. № 22. S. 908–910.
13. *Tseitlin S. N.* U-shaped development pri usvoenii rebenkom rodnogo yazyka (analiz sluchaev mnimogo regressa) // V. B. Kasevich (otv. red.). Materialy XXVII mezhvuz. nauch.-metod. konf. prepodavatelej i aspirantov. Vyp. 13. SPb.: Izd-vo SPbGU, 1998. S. 76–80.
14. *Tseitlin S. N.* Oчерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М.: Знак, 2009. 592 с.
15. *Черниговская Т. В.* Чеширская улыбка кота Шрёдингера: язык и сознание. М.: Языки славянской культуры, 2013. 447 с.