

РЕБЕНОК КАК КОНСТРУКТОР СОБСТВЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ

Стелла Цейтлин
(Санкт-Петербург, Россия)

У статті розглянуто наукові підходи вітчизняних і зарубіжних учених щодо проблеми конструювання дитиною власної мовленнєвої системи.

Ключові слова: мовна система, засвоєння мови, інтенція, мовлення, мовленнєвий розвиток.

В статье рассмотрены научные подходы отечественных и зарубежных ученых к проблеме конструирования ребенком собственной языковой системы.

Ключевые слова: языковая система, освоение языка, интенция, речь, языковое развитие.

In the article are considered the scientific approaches of domestic and foreign scientists concerning the problem of child's constructing of the own linguistic system.

Key words: linguistic system, mastering of language, intension, speech, linguistic development.

“...каждый индивид приобретает язык самостоятельно благодаря своей собственной работе”

Бодуэн де Куртэнз

Изложение основного материала. Мысль о том, что каждый ребенок создает собственную языковую систему, а не перенимает ее в готовом виде у взрослых, фактически всегда присутствовала, хотя иногда и в неявном виде, в работах Л.С.Выготского, А.Р.Лурия, Л.В.Щербы, А.Н.Гвоздева, С.Д.Кацнельсона, Н.Х.Швачкина, Д.Б.Эльконина, А.А.Леонтьева, А.М.Шаханаровича, Н.И.Лепской и др. В западной науке эти идеи восходят к концепции Ж.Пиаже и разделяются большой группой ведущих исследователей, среди которых М.Бауэрман, Р.Берман, Е.Кларк, Д.Слобин, В.Дресслер, М.Томазелло и многие другие. Одна из последних книг М.Томазелло имеет знаменательное название Constructing a Language. A Used-Based Theory of Language Acquisition. [Tomasello 2003]. Различия между сторонниками данного подхода, который можно назвать функционально-конструктивным, и подходом нативистов, возглавляемых Н.Хомским, заключается прежде всего в том, начинается ли это конструирование “с чистого листа” или же ребенок при рождении уже имеет некоторое вмонтированное в его мозг устройство, называемое универсальной грамматикой, которое в дальнейшем лишь модифицируется, приспособляясь к языку окружающих ребенка людей. Это приспособление заключается в установлении определенных параметров, ориентиров, задаваемых родным языком. В первом случае речевой среде приписывается роль источника и фактора, определяющего в значительной

степени ход самого развития, во втором – некоторого условия, но при этом неслици важного, скорее даже второстепенного.

Вторая из названных концепций продолжает оставаться весьма авторитетной в западных исследованиях [Пинкер 2004]. Сам тезис о врожденности грамматики (заметим – не языка в целом, а именно грамматики как самого сложного его компонента) возник как своего рода реакция на факт стремительности освоения родного языка ребенком при отсутствии сколько-нибудь заметного целенаправленного воздействия взрослого на этот процесс. Необходимо, однако, отметить, что тезис о врожденности грамматики появился в те годы, когда количество исследований по детской речи было еще достаточно небольшим, а фактическая база этих исследований – более чем скромной. В последние десятилетия, в связи с накоплением большого количества фактов, полученных как в результате лонгитюдных наблюдений за отдельными детьми, так и разного рода экспериментов, отношение к проблеме приобретения ребенком языка претерпело существенные изменения. Выясняется существенная роль социальных и когнитивных факторов, определяющих направление и пути освоения языка ребенком, а также важнейшая роль речевой среды, в которую он погружен. Эти факторы всегда рассматривались как чрезвычайно значимые в отечественной науке, особенно в рамках теоретической концепции Л.С.Выготского, но в течение длительного времени недооценивались на Западе. В поле зрения исследователей в настоящее время находится не только речь самого ребенка, осваивающего язык, но и обращенная к нему речь взрослого; становится все более очевидным, насколько речевое поведение взрослого, пусть даже интуитивное, не вполне им осознаваемое, способствует продвижению ребенка в языке. Следует отметить, что в настоящее время и генеративисты значительно смягчили свою позицию, утверждая, что врожденной является, скорее всего, не универсальная грамматика как таковая, а, прежде всего способность ребенка к освоению языка. Данный тезис вполне согласуется с основными положениями функционально-конструктивного направления, суть которого заключается в том, что языковая система человека формируется прижизненно, на основе самостоятельно осуществляемой им обработки речевого инпута, причем движущей силой этого процесса является естественное для человека стремление к коммуникации, самым совершенным средством осуществления которой является язык.

Характерен путь, который прошел один из могокан в области изучения детской речи Дэн Слобин. В начале своего творческого пути он был убежденным сторонником нативизма, однако уже в 70-годах прошлого века в значительной степени от данного направления отошел. Достаточно вспомнить часто цитируемую фразу Д.Слобина, открывающую его знаменитую статью “Когнитивные предпосылки развития грамматики”, написанную в 1973 году и переведенную на русский язык в 1984 году: “Каждый ребенок сам конструирует для себя грамматику родного языка [Слобин 1984: 143]”. Он считает главной задачей исследователей, работающих в данной научной области, которую он называет психолингвистикой развития, “описание и попытку объяснения тех сложных явлений, которые стоят за этим простым фактом [Там же: 143]”. Обращает на себя кажущаяся парадоксальность этой фразы. Если грамматика родного языка уже существует, зачем, казалось бы, конструировать ее заново? Не проще ли просто перенять? И посылно ли это маленькому ребенку? Почему

при самостоятельном конструировании каждым ребенком грамматики получается все же единая для всех грамматика именно данного, а не какого-то иного языка? И каким образом простой факт может быть результатом сложных явлений? В последнем вопросе заключена главная интрига. Очевидно, слово “простой” здесь означает “очевидный”, “каждодневно наблюдаемый” и должно трактоваться только в том смысле, который имел в виду Д.Макнил, когда на одной из первых американских конференций по детской речи заявил о том, что “каждый ребенок осваивает язык в очень короткий срок, и это чудо так часто происходит у нас на глазах, что мы не в состоянии оценить самую его чудесность”. Сложность же проблемы определяется тем, что требуется выяснить, каким именно образом на основе самостоятельной переработки пестрого и крайне неоднородного речевого инпута ребенок оказывается в состоянии выстроить собственную индивидуальную языковую систему, сформировав в том числе и самый сложный ее компонент – грамматику, представляющую собой набор некоторых правил, определяющих как выбор, так и конструирование языковых единиц разной степени сложности¹. Тем не менее, практически каждый ребенок рано или поздно с этой задачей справляется, что с неопровержимостью свидетельствует о том, что они умеют каким-то образом анализировать звучащую вокруг них речь, систематизировать языковые факты, извлекая нужные для речевой деятельности языковые единицы и правила, которые и составляют в совокупности их собственную индивидуальную языковую систему.

В указанной статье Д.Слобина, не потерявшей своей актуальности и в настоящее время, он стремится, сопоставляя освоение детьми грамматики самых различных, иногда типологически далеких один от другого языков, выяснить, чем обусловлен порядок освоения в разных языках однотипных в семантическом отношении явлений, а также наметить основные стратегии, которыми пользуются дети в ходе освоения (= конструирования) грамматической системы родного языка. В ряду других языков Д.Слобином рассматривается и русский, особое внимание уделяется работам А.Н.Гвоздева, о котором Д.Слобин всегда отзывался с неизменным уважением², видя в нем не только автора одного из лучших в мире лингвистических дневников, но и крупнейшего о теоретика, взгляды которого оказали большое влияние на развитие исследований детской речи не только в России, но и во всем мире.

Одним из главнейших сюжетов из числа рассматриваемых в статье Д.Слобина, является соотношение когнитивного и языкового развития ребенка, причем декларируется первичность развития познавательных процессов по сравнению с языковыми. Этот тезис, очевидно, нельзя оспорить и в настоящее

¹ Заметим, что мы считаем компонентом грамматики правила не только правила конструирования грамматических форм, но и правил выбора самих форм (применительно к морфологической подсистеме – граммам). Это обстоятельство обычно не учитывается исследователями.

² Интересно, что в самом начале своего творческого пути Д.Слобин, который в настоящее время является признанным мировым лидером в изучении детской речи, изучил и обобщил опыт российских исследователей в этом отношении. Две ранних его работы посвящены речи русского ребенка.

время, однако к этому можно добавить, что и сам язык, закрепивший в своих единицах и категориях способ членения и означивания мира, косвенным образом воздействует на самое восприятие этого мира. Вот как пишет об этом М.И.Черемисина: “Уникальная призма родного языка стоит между человеком и миром с самого начала разумного существования человечества, с момента, когда каждый индивид входит в мир. Поэтому мы не замечаем ее и можем прожить всю жизнь, не догадываясь о ее существовании. Только сталкиваясь с другими сетками, с возможностью другого членения мира, можно заподозрить относительную произвольность членения, предлагаемого нашим родным языком [Черемисина 2002: 66]”. И на другой странице той же мудрой книги: “Овладевая вторым, пятым, пятнадцатым языком, мы вбираем в себя другие системы, другие возможности членения мира, но первый язык потому и называется родным, что именно он становится нашими естественными “умственными очами”. Тот тип членения мира, который предлагает нам он, остается для человека самым естественным и простым [Там же]”.

Категоризация некоторых явлений внешнего мира начинается до освоения языка и независимо от этого освоения, так, например, уже трехмесячные младенцы реагируют на изменения цвета, размера, формы предметов [Сергиенко 2008: 354–355], но, когда различия между этими явлениями закрепляются различием соответствующих языковых этикеток, процессы языковой категоризации и внеязыковой категоризации вступают во взаимодействие и продолжают развиваться в тесном контакте. Не менее многочисленны и ситуации, когда языковые различия заставляют ребенка обратить внимание на различия в явлениях внешнего мира. Разумеется, языковые явления (и это в полной мере относится к морфологическим категориям, о которых преимущественно идет речь в нашей работе) осваиваются сначала не во всем многообразии своих функций и средств выражения, но сама по себе координация когнитивного и языкового развития не подлежит сомнению.

Освоение языка, которое мы понимаем как создание каждым индивидом собственной языковой системы, предполагает неустанно совершаемую ребенком работу по анализу, осуществляющуюся на низших уровнях сознания, речевой продукции взрослых носителей. Как справедливо утверждает Л.В.Щерба: “Если бы наш лингвистический опыт не был упорядочен у нас в виде какой-то системы, которую мы и называем грамматикой, то мы были бы просто понимающими попугаями, которые могут повторять и понимать только слышанное [Щерба 1974 : 48]”. Следует только, очевидно, добавить, что таким образом создается не только грамматический компонент системы, но и вся языковая система в целом. Речь взрослых носителей языка, звучащая вокруг ребенка и в особенности - обращенная к ребенку, служит для него тем самым материалом, который он бессознательно (на основе определенных аналогий и ассоциаций) перерабатывает.

К сожалению, английское слово *acquisition*, которое наиболее адекватно передает приобретение ребенком языка путем естественного погружения в соответствующую речевую среду, не имеет точного аналога в русском языке. Переводить его приходится с помощью слова “освоение”, но освоить некоторую информацию (в данном случае – лингвистическую) можно и в результате целенаправленного обучения чему-то. Поэтому можно, например, говорить об

освоении материала школьной программы и т.п.³ Заметим, что в западной традиции данный термин *acquisition* используется и по отношению к приобретению какого-либо языка в качестве второго (иностранный), в том случае если он также осваивается путем погружения в новую для человека речевую среду, а не является результатом специального обучения. Соответственным образом разграничивается два направления исследований: *first language acquisition* (FLA) и *second language acquisition* (SLA), имеющие много точек соприкосновения, одной из важнейших при этом является бессознательность самого процесса приобретения языка⁴.

Известно, что ребенка целенаправленно языку не учат. Правда, в цивилизованных странах существуют традиции общения с малышом, которые способствуют тому, чтобы он овладел языком в максимально короткий срок и наиболее успешно. Можно говорить о специфическом языке, созданном для общения с детьми и создающем для ребенка возможность вступить в коммуникацию с взрослым как можно раньше [Гаврилова 2007], об особых тактиках матери, к которым она прибегает в общении с ребенком: повторяя его высказывания с расширением, корректируя некоторые неправильности, но специфическим образом и т.д. Богатым развивающим потенциалом обладают используемые в интуитивной народной педагогике считалки, потешки и т.п. И все же нельзя отрицать, что дети начинают говорить на своем родном даже в тех случаях, когда им не уделяют особого внимания до достижения ими двух или трех лет. Таковы традиции, существующие в некоторых культурах. Однако и в этом случае дети, как показывают наблюдения, все же и в этих условиях рано или поздно овладевают языком в той степени, которая необходима для общения с другими членами языкового сообщества, хотя и продвигаются в постижении языка гораздо медленнее. Отрицать наличие у любого ребенка врожденной способности строить самостоятельно собственную языковую систему на основе “упорядочивания своего лингвистического опыта”, путем переработки, совершаемой каждым ребенком самостоятельно, речи других носителей языка, невозможно. Эту способность можно, в соответствии с концепцией Н.Хомского называть LAD (*language acquisition device*) или каким-то иным образом, но тот очевидный факт, что такая способность имеется у человеческого детеныша и отличает его от детенышей животных, в том числе и приматов, что она развивается и совершенствуется по мере взросления, никем не может отрицаться⁵.

Язык не дается ребенку при рождении (и в этом наша позиция радикально отличается от позиции генеративистов), но зато ему дана уникальная способность самостоятельно выстраивать в собственном сознании все

³ В последнее время фиксируется тенденция к следующему разделению терминов “освоить” и “усвоить” и соответствующих отлагательных существительных. Освоить – значит сделать собственным достоянием без специального целенаправленного обучения, усвоить – при участии последнего. Однако часто эти термины употребляются и как равнозначные.

⁴ Представляется, что, если наука об освоении ребенком родного языка в России развивается весьма активно, это нельзя сказать об изучении того, как, каким образом осваивается в естественной среде второй язык. Во всяком случае, преждевременно говорить о формировании самостоятельной научной области.

⁵ Ссылка на Кошелева.

компоненты языковой системы (фонологический, морфологический, синтаксический, лексический и ряд иных), а также перестраивать и совершенствовать эту систему в течение всей жизни при взаимодействии с другими людьми. Для того чтобы перенять язык у взрослых его носителей, ребенку необходима и другая способность – способность читать коммуникативные намерения других людей в процессе общения с ними. Именно две указанные выше способности есть основания рассматривать в качестве ключевых, необходимых для освоения языка [Томазелло 2003: 3–4].

Импульс к овладению языком у человека как у социального существа определяется потребностями в совместной деятельности с другими людьми, предполагающей общение с помощью языка как наиболее совершенного из всех существующих на земле средств коммуникации. Именно потому, что иницируемая взрослым коммуникация начинается обычно с первых моментов жизни младенца, у ребенка постепенно формируется интенция к продолжению общения и к овладению его средствами (на ранних стадиях коммуникации невербальные средства: плач, вокализации, жесты играют особенно важную роль). Источником, на основании бессознательного анализа которого формируется индивидуальная языковая система, является речь окружающих людей.

И все же остается не до конца понятным, каким образом ребенок добывает из инпута языковые единицы и в особенности – абстрактные правила, которые позволяют этими единицами пользоваться при восприятии и порождении речи, а также при самостоятельном создании единиц и конструкций. Этот вопрос, существенный для онтолингвистики, непосредственно связан с другим, активно обсуждаемым в настоящее время, но все же, видимо, еще далеким от окончательного разрешения, вопросом относительно того, в какой форме хранятся знания о языке в сознании человека, каким образом в каждом акте речевой коммуникации он получает доступ к этим знаниям.

Мы исходим из следующего предположения: овладение языком и использование языка в процессе речевой деятельности можно рассматривать прежде всего как своего рода *диалог между двумя важнейшими подсистемами (модулями), являющимися достоянием каждого индивида, компонентами его формирующейся языковой системы: лексиконом и грамматиконом (в терминологии Ю.Н.Караулова). Причем диалог этот качественно меняется на разных этапах языкового развития.*

В настоящее время ведутся дискуссии о том, разграничены ли строго эти две области в сознании человека, а так же о том, как они функционируют в речевой деятельности и в процессе речевого онтогенеза. Существует мнение, что для современной науки противопоставление лексики и грамматики можно считать анахронизмом (Ссылки). Хотя граница между тем и другим в ряде случаев является подвижной и даже неопределенной, хорошо известны случаи грамматикализации лексических единиц, однако случаи эти, как нам кажется, как раз и демонстрируют разделенность того и другого.

Выводы. При изучении речевого онтогенеза важность разграничения лексикона и ментальной грамматики становится особенно очевидной. Ни в какой другой области лингвистических исследований разделение эти двух подсистем, каждая из которых рассматривается как некое достояние человека, пользующегося языком, не является столь значимым и даже необходимым,

поскольку каждая из них имеет свои механизмы формирования и особенности функционирования в индивидуальной языковой системе ребенка, и при этом на всех этапах языкового развития осуществляется самое тесное и разнонаправленное взаимодействие этих двух подсистем, которое можно в весьма условном смысле назвать грамматикализацией лексикона и лексикализацией грамматики. Под грамматикализацией в данном случае понимаем приобретение каждой из единиц лексикона определенных грамматических характеристик, а под лексикализацией грамматики – уточнение сферы распространения действия грамматических правил на определенные группы лексических единиц, выделяемые на основании семантической, фонологической или какой-то иной общности. Поскольку, как известно, ребенок начинает освоение грамматики с самых общих правил и постепенно движется к более частным и лексически специализированным, процесс лексикализации можно трактовать как установление разного рода фильтров и барьеров, ограничивающих действие общих правил. Это в равной степени относится как к правилам выбора единиц, так и к правилам их конструирования.

Разведение ментального лексикона и ментальной грамматики существенно и применительно к анализу раннего (доморфологического) этапа речевого развития и во многом обусловлено тем, что каждая из словоформ, имеющаяся в речевом инпуте, воспринимаемом ребенком, на основе обработки которого он строит свою языковую систему, представляет собой единство лексического и грамматического начал и вносит свой определенный вклад одновременно в формирование и ментального лексикона, и ментальной грамматики. Перед ребенком стоит задача распределить получаемую информацию между двумя этими ведомствами. Без решения этой задачи невозможно освоение языка (language acquisition), которое мы трактуем как построение каждым индивидом в собственном сознании некоей действующей модели, позволяющей ему осуществлять речевую деятельность с использованием данного языка.

Построение каждым ребенком собственной языковой системы представляет собой не прекращающийся диалог между постоянно возрастающим в количественном отношении и меняющим свою внутреннюю организацию лексиконом и постоянно усложняющейся, приобретающей все большую детализацию грамматикой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаврилова Т.О. Регистр общения с детьми: структурный и социолингвистический аспекты (на материале русского языка): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2002.
2. Залевская А. А. Введение в психоллингвистику. 2-е изд. – М., 2007.
3. Пинкер С. Язык как инстинкт / Пер. с англ. – М., УРСС, 2004.
4. Сергиенко Е.А. Когнитивное развитие невербального ребенка // Разумное поведение и язык. Вып. 1. Коммуникативные системы животных и язык человека. Проблема происхождения языка. – М., 2008.
5. Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психоллингвистика. – М., 1984.
6. Черемисина М.И. Язык и его отражение в науке о языке. – Новосибирск, 2002.
7. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.
8. Tomasello M. Constructing a Language. A Used-Based Theory of Language Acquisition. Harvard University Press, 2003.