

Когнитивные
предпосылки
развития
грамматики

Каждый нормальный ребенок сам конструирует для себя грамматику родного языка. Задача психолингвистики развития — описание и попытка объяснения тех сложных явлений, которые стоят за этим простым фактом. Подобные явления носят по существу когнитивный характер. Для того, чтобы овладеть грамматикой, ребенок должен 1) осознать те физические и социальные явления, информация о которых передается при помощи языка, и 2) уметь обрабатывать, организовывать и хранить языковую информацию. Иными словами, когнитивные предпосылки развития грамматики связаны как со значением, так и с формой высказывания. Данная статья представляет собой предварительную попытку исследования этих мыслительных предпосылок в свете межязыкового сравнения процессов онтогенеза грамматики*.

Dan I. Slobin. Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar. — In: «Studies of Child Language Development», C. A. Ferguson, D. J. Slobin (eds.), New York, Holt, Rinehart and Winston, inc., 1973, pp. 175—208.

* Настоящая работа представляет собой переработанный вариант статьи «Developmental psycholinguistics», опубликованной в книге «A survey of linguistic science», W. O. Dingwall. Перепечатано с разрешения У. О. Дингвалла.

Развитию идей, изложенных в данной статье, автор в значительной мере обязан беседам с многочисленными студентами и коллегами. Среди них автор с благодарностью отмечает следующих лиц: Д. Н. Аргофф, Мелисса Ф. Баурман, Урсула Беллуджи, Томас Дж. Бивер, Роджер Браун, Л. Деже, Сьюзен Эрвин-Трипп, Джон Гампертц, Пауль Кэй, Джонас Ланджер, Дэвид МакНейл, Мелани Микеш, Любица Радудович, Грэйс Уэльс Шугар, Пейтон Тодд, Племенка Влахович. Часть исследований, описанных в статье, выполнена в Лаборатории исследований речевого поведения университета Беркли (Калифорния). Подробно о методах и результатах межкультурных и межязыковых исследований, проведенных в Беркли, можно прочитать в следующих работах: Блаунт 1969; Эрвин-Трипп 1969, 1971; Кернан 1969; Слобин 1967, 1969а, 1970; Стросс 1969, 1970; Талми 1970.

За последние десять лет онтогенетическая психолингвистика значительно расширила наши знания о том, каким образом дети, говорящие по-английски, овладевают своим родным языком *. Исследования, проводимые сейчас, позволяют надеяться, что полученные данные откроют более широкую перспективу. Психолингвисты, изучающие языковое развитие, начинают исследовать и другие языковые сообщества для того, чтобы сопоставить собственные данные с результатами, полученными иностранными коллегами (см. табл. 1). В то же время мы пытаемся связать наши исследования с психологией перцептивного и когнитивного развития (см. работы в книге Хейес 1970).

Таким образом, психолингвистика развития движется от частных выводов к универсальным, и в этом движении можно выделить два основных пути: от частного исследования овладения английским языком к исследованию овладения языком вообще и от частной проблемы языкового развития к проблеме когнитивного развития в целом. Мы сейчас только начинаем осознавать тесные связи между языковыми и когнитивными универсалиями, и нам еще далеко до создания адекватной теории обоих видов развития.

Психология когнитивного развития обещает дать нам со временем универсальную теорию развития мышления (см., например, публикации в книге Мёссен 1970). Разработка психолингвистического аспекта этой теории требует подробной информации об овладении различными языками как родными. Ценность межязыкового исследования состоит, конечно, в том, что оно позволяет избежать таких выводов относительно языкового развития ребенка, которые могут быть ограничены спецификой овладения такими языками, как английский. Существует надежда, что будут обнаружены сходные процессы развития на материале языков различных типов. В настоящее время мы располагаем многообещающими данными на материале по крайней мере 40 языков, принадлежащих, приблизительно, к 14 основным семьям (см. табл. 1). Хотя данные для большинства этих языков довольно разноплановы, уже можно выделить

* Исследований, посвященных языковому развитию детей, говорящих по-английски, так много, что их нельзя перечислить в библиографической сноске. Интересующийся читатель может найти полную библиографию и ценные комментарии по указанному вопросу в следующих работах: Брейн 1971а; Браун 1973; Хейес 1970; МакНейл 1970; Меньюк 1969; Слобин 1971а; Слобин, Фергусон 1973; Эрвин-Трипп 1973.

Данные об онтогенезе речи (на материале 40 различных языков)

ИНДОЕВРОПЕЙСКИЕ ЯЗЫКИ

Романская группа

- Румынский: Слама-Казаку (1957, 1960, 1962, 1968)
Итальянский: Антинуччи, Паризи (1972); Фронтали (1943—1944); Паризи (1973); Паризи, Антинуччи (1970)
Французский: Блок (1913, 1921, 1924); Коэн (1925, 1933, 1962); де Буассон-Барди, Мелер (1969); Феррейро (1971); Феррейро, Синклер (1971); Грегуар (1937, 1947); Гийом (1927а, б); Пишвен (1968), Синклер-де-Зварт (1967).
Испанский: Гили и Гайя (1960); Кернан, Блаунт (1966)

Германская группа

- Английский: (см. сноску на стр. 144)
Голландский: Капер (1959)
Немецкий: Амент (1882, 1885, 1898, 1906); Grimm (1971); Пак (1970); Репер (1972а, б); Е. Шкупин, Г. Шкупин (1970); К. Штерн, В. Штерн (1907)
Датский: Есперсен (1916); Расмуссен (1913, 1923)
Шведский: И. Болин, М. Болин (1916, 1920); Сёдерберг (1971)
Норвежский: Боргстрём (1954); Равем (1968, 1970)

Славянская группа

- Русский: Богоявленский (1957); Дингалл, Тьюникс *, Эльконин (1958); Феофанов (1958, 1962); Гвоздев (1948, 1949); Карпова (1955, 1967); Леонтьев (1969); Маркова (1969); Мухина (1969); Павлова (1924); Попова (1958); Розенгарт-Пупко (1963); Слобин (1966а, б, 1968); Сохин (1959); Ушакова (1970); Захарова (1958)
Польский: Качмарек (1953); Пфанхаузер (1930); Шугар (1971); Скорупка (1949); Смочинский (1955); Шуман (1968); Вавровска (1938); Зарембина (1955)
Чешский: Пачесова (1968); Пруха (1971); Седлачкова (1967)
Словенский: Коларич (1959)
Сербохорватский: Микеш (1967, 1971); Микеш, Влахович (1966); Павлович (1920); Радулович

* Здесь и далее, если указывается лишь автор, это означает, что выходные данные работы найти не удалось. — Прим. перев.

Болгарский:	Денев (1969); Георгов (1905, 1906, 1908); Коспартова (1969); Манова-Томова (1969)
Балтийская группа	
Латышский:	Рюке-Дравиня (1959, 1963)
Греческий язык	Драхман, Маликути-Драхман (1971)
Армянский язык	Геодакян, Кургинян (1970); Тутунджян (1971)
Индийская* группа	
Хинди:	Кристиан (1971б)
Гуджарати:	Кристиан (1971а)
Бходшпури:	Кристиан (1971б)

СЕМИТСКИЕ ЯЗЫКИ

Иврит:	Бар-Адон (1971); Гроссман, Сколс (1971); Сколс, Гроссман
Арабский:	Омар (1970)

ЮЖНО-КАВКАЗСКИЕ ЯЗЫКИ

Грузинский:	Имедадзе (1960)
-------------	-----------------

ФИННО-УГОРСКИЕ ЯЗЫКИ

Венгерский:	Баласса (1893); Деже (1970); Деже, Влахович (1971); Эндрей (1913); Келемен (1970); Кениереш (1926, 1927); Макуинни; Медьеш (1971); Микеш (1967, 1971); Микеш, Влахович (1966); Микеш, Матиевич (1971); Симони (1906)
Финский:	Аргофф; Бауерман (1970)
Эстонский:	Виман (1971)

ТЮРКСКИЕ ЯЗЫКИ

Турецкий:	Слобин
Корейский язык	Пак (1969)
Японский язык	Кунья (1969); МакНейл (1966а); Д. МакНейл и Н. МакНейл (1968); МакНейл и др. (1971); Мураи (1970); Мурато (1968); Накадзима (1969—1970); Оваки (1933); Окубо (1967); Санчес (1968—1970); Такахаси (1967)

КИТАЙСКО-ТИБЕТСКИЕ ЯЗЫКИ

Китайский:	Чжао (1951)
------------	-------------

Бодо-нага-качинские языки	
Гаро:	Бёлинг (1959)

АВСТРОНЕЗИЙСКИЕ ЯЗЫКИ

Самоа:	Кернан (1969, 1970); Талми (1970)
Лун Баванг [Мурют]:	Гарман, Гриффитс, Уэльс (1970)

ВОСТОЧНОСУДАНСКИЕ ЯЗЫКИ

Луо:	Блаунт (1969, 1970, 1971)
------	---------------------------

АТАПАСКАНСКИЕ ЯЗЫКИ

Навахо:	Спольский (1970)
---------	------------------

ЯЗЫКИ МАЙА

Цельталь:	Стросс (1969, 1970)
-----------	---------------------

ЯЗЫКИ КЕЧУМАРАН

Кечуа:	Солберг (1971)
--------	----------------

ЯЗЫКИ ЖЕСТОВ

Американский:	Беллуджи, Клима (1977); Шлезингер, Медоу (1971).
---------------	--

Примечание: Приведенный в таблице список работ не является полным: подробнее см. библиографию в следующих изданиях: (Слобин 1967, 1972; Слама-Казак 1969). Я располагаю информацией о том, что в настоящее время, кроме перечисленных языков, исследования проводятся на материале словацкого, украинского, албанского, фарси, курдского, тамили, койя**, тайского, языков тагалог, ток-писин (неомеланезийский), суахили, зулу, юкатек (индейский). Перечень ведущихся исследований можно найти в библиографии к книге (Слобин 1972). Классификация большинства языков дана в соответствии со схемой, предложенной в работе Вёгелин и Вёгелин 1966.

* В оригинале „иранская“. — Прим. ред.

** Койя — язык дравидийской группы. — Прим. ред.

поразительные сходства в развитии (Бауерман 1970; Брейн 1971; Слобин 1970). Чтобы иметь возможность подтвердить универсальность онтогенеза языка, возникает необходимость в создании модели овладения языком, не связанной с конкретным языком (см. Бивер 1970а, а также работы в книге Слобин 1970). Подобная модель основана на допущении, что ребенок руководствуется какими-то

оперативными принципами при решении задачи овладения речью, независимо от частных особенностей того языка, с которым ему приходится иметь дело. В данной статье я представляю первые гипотезы относительно природы некоторых из этих оперативных принципов.

В основном я буду рассматривать здесь *порядок* овладения различными грамматическими механизмами и стратегии, используемые ребенком для организации языка. При таком подходе остается в стороне проблема того, каким образом язык *возникает* у ребенка и почему существуют языковые универсалии. То есть я принимаю как данный тот факт, что все дети способны овладеть языком, и задаю вопрос, существуют ли какие-то общие, свойственные всем языкам, закономерности овладения различными языковыми явлениями.

Определяющие языковые универсалии

Чтобы начать рассмотрение вопроса, вынесенного в заголовок данного раздела, необходимо принять существование того, что может быть названо «определяющими языковыми» универсалиями. Это значит, что все дети (и взрослые) одинаковым образом определяют форму и функцию языка. Повсюду речь состоит из высказываний, которые выполняют универсальные коммуникативные функции (такие, как утверждение, отрицание, требование, приказ и т. п.), выражают универсальные глубинные семантические отношения и используют универсальный набор формальных средств (таких, как комбинируемые единицы значения, состоящие из комбинируемых звуковых единиц, и т. п.). Далее, языку свойственна грамматичность, в том смысле, что значение сообщения не определяется полностью какой-либо комбинацией значений входящих в него элементов. Во всех языках, которые я буду рассматривать, — детских и взрослых — существует не прямое отношение между поверхностной звуковой формой сообщений и их глубинными значениями. Ничего удивительного в том, что ребенок определяет назначение языка таким же образом, что и взрослый: по существу, дети не могли бы овладеть языком, если бы не разделяли этого отношения к языку. Есть основания утверждать, что человеческий язык не был бы тем, что он есть, если бы он не определялся так детьми, потому что, в глубоком смысле, язык создается заново детьми каждого поколения. Опреде-

ляющие языковые универсалии — это то, что Дэвид МакНейл называет «сильными языковыми универсалиями», и я разделяю его мнение, что такие универсалии «отражают особую языковую способность и могут вовсе не быть отражением какой-либо когнитивной способности» (МакНейл 1970, с. 74). Поскольку уже высказывалось достаточно много соображений о том, являются ли определяющие языковые универсалии врожденными, я обойду этот вопрос, а просто буду рассматривать их, как основные аспекты языковой способности, являющиеся предпосылками для проблемы, составляющей предмет настоящего исследования (ср. «основные языковые способности» у Бивера 1970а). Мы начнем наше знакомство с ребенком с того момента, когда он уже знает, что существуют значимые слова, которые можно комбинировать для создания значимого высказывания. Именно сейчас мы еще раз зададим вопрос, который был сформулирован выше: существует ли какая-то общая последовательность овладения различными языковыми явлениями, свойственная всем языкам?

Содержание и форма в детской речи

Первое и наиболее очевидное, что приходит в голову, — это то, что язык используется для выражения представлений ребенка об окружении — физическом и социальном, и что ребенок не может начать использовать данную языковую форму как значимую, пока он не в состоянии понять, что она значит. Следовательно, есть возможность расположить языковые формы в порядке психологической, или когнитивной, сложности выражаемых ими понятий. Например, никто не ожидает, что ребенок сможет использовать условное наклонение до того, как он научится строить утверждение, или что ребенок будет высказывать суждения относительно времени до того, как он научится указывать местоположение, и т. д. Удастся ли проследить универсальный путь языкового развития, основываясь на том, что мы знаем об универсальном ходе когнитивного развития? (Можно ли считать книгу Пиаже справочником по психолингвистическому развитию?)

В действительности, многие подобные предположения (включая и приведенные выше) подтверждаются данными. Самые первые грамматические маркеры, появляющиеся

в детской речи, по-видимому, выражают основные понятия, доступные сознанию ребенка. Например, если в языке существует окончание звательного падежа, оно, как правило, является одним из самых первых грамматических маркеров, появляющихся в детской речи (венгерский, сербохорватский (Микеш 1967; Микеш, Влахович 1966), польский (Шугар 1971)). Одним из первых среди семантических отношений в детской речи формально маркируется отношение глагол — объект. В языках с фиксированным порядком слов, таких как английский, это отношение маркируется рано при помощи устойчивого порядка слов. В языках, где используется падежное окончание для обозначения объекта действия (аккузатив), это окончание, как правило, возникает в речи ребенка очень рано — часто самым первым (финский (Аргофф); латышский (Рюке-Дравиня 1959; 1963), русский (Гвоздев 1949; Имедадзе 1960)). В языке луо первыми флексиями оказываются глагольные суффиксы субъекта (Блаунт 1969). Во всех языках, для которых мы располагаем соответствующими данными, существует ранняя форма отрицания, где негативная частица служит как бы аффиксом к простому предложению. В таких различных языках, как английский, арабский, чешский, латвийский, японский и самоа, ранние предложения типа «да-нет» формируются при помощи восходящей интонации.

Многочисленные данные такого рода подтверждают предположение о том, что первыми лингвистическими формами, используемыми в речи ребенка, являются такие, которые выражают значения, соответствующие уровню его когнитивного развития. Но в некоторых языках встречаются удивительные явления. Например, вопрос, требующий ответа «да-нет», в финском сопровождается не восходящей интонацией, а добавлением вопросительной частицы к слову, относительно которого задается вопрос, и перемещением этого слова в начало предложения. И, что также удивительно, Мелисса Баурман в диссертации, посвященной проблеме овладения финским языком (Баурман 1970), пишет, что финские дети не задают «да-нет» вопросов — во всяком случае, для них нет формального выражения. А Маргарет Омар, исследовавшая в своей диссертации овладение арабским языком детьми в Египте, сообщает, что множественное число существительного является «наиболее сложным и поздно развивающимся аспектом языковой структуры; старшие дети, участвовавшие в эксперименте, делали ошиб-

ки даже в образовании множественного числа самых знакомых существительных» (Омар 1970, с. 367). А старшими в этом эксперименте были дети 15 лет! Причина, по-видимому, кроется в чрезвычайной трудности образования множественного числа в арабском языке. Поясню: имеется небольшой класс правильных форм множественного числа, но большинство слов попадает в многочисленные классы, образующие множественное число нерегулярным образом. Существует еще и специальная форма двойственного числа, различие между формой множественного числа для «исчисляемых» и «собирательных» существительных (например, «деревья» как целая группа и «деревья» как совокупность отдельных деревьев); более того, числительные от 3 до 10 требуют существительного во множественном числе, а числительные от 11 и далее — формы единственного числа.

Из сказанного следует, что хотя и можно говорить о порядке овладения языком, исходя из семантической или когнитивной сложности, безусловно существует какой-то момент, когда чисто языковая сложность тоже играет определенную роль. Я думаю, что мы узнаем очень многое, если выясним, что составляет формально-языковую сложность для ребенка. Упорядочив языковые средства по возрастанию сложности овладения ими, мы сможем прийти к пониманию стратегий, которые использует ребенок для построения грамматики своего языка. Иными словами, чтобы установить, какими языковыми средствами ребенку проще овладеть, нужно определить сущность его первых догадок о природе языка. Ребенок, по-видимому, весьма успешно модифицирует эти первые догадки до тех пор, пока не построит представление о языке, разделяемое всеми взрослыми членами его общества.

Изучение детей-билингвов позволяет сделать весьма ценные предположения о том, какие формальные средства легче для овладения. Если данное значение получает выражение одновременно в обоих языках ребенка-билингва, это может означать, что формальные средства в обоих языках представляют одинаковую трудность. Например, Н. Имедадзе, изучавшая языковое развитие своей дочери в условиях русско-грузинского билингвизма, отмечает параллельное развитие форм родительного и творительного падежей в обоих языках. Одновременное появление в речи форм родительного и творительного падежей и легкость овладения ими, по мнению Н. Имедадзе, могут быть объяснены только тем, что эти формы выражают одни и те же семантические отноше-

ния аналогичными способами в русском и грузинском языках.

Если данная семантическая область получает выражение в одном из двух языков раньше, чем в другом, то можно предположить, что существует различие в сложности формальных средств выражения. Ценные данные по этому вопросу содержатся в работах М. Микеш и Р. Влахович, исследовавших детей-билингвов (носителей сербохорватского и венгерского языков) в Северной Югославии (Микеш 1967; Микеш, Влахович 1966). Две девочки-билингвы, еще задолго до того, как им исполнилось два года, продуктивно и адекватно использовали различные падежные окончания существительных венгерского языка, выражающие, например, локативные отношения (иллативные, элативные суперессивные и сублативные*, т. е. использовали окончания для выражения понятия «в», «из», «на (что-то)», и понятия местонахождения «наверху (чего-то)». В то же время в их речи на сербохорватском языке едва начало развиваться выражение локативных отношений, требующее предлога с пространственным значением перед существительным в сочетании с падежным окончанием существительного.

Тот факт, что подобные межъязыковые различия наблюдаются у одного ребенка, говорящего на двух языках, а не у двух детей-монолингвов, дает возможность поставить самый важный для нас вопрос. Когда ребенок говорит по-венгерски, он адекватно использует окончания, выражающие направление и местоположение, и разумно утверждать, что у этого ребенка есть семантическое намерение выразить такие понятия, как «в», «на (что-то)» и т. д. Но что же мы должны сказать об этом же ребенке, если он не может грамматически оформить то же семантическое содержание, используя соответствующие предлоги сербохорватского языка?

Для меня, например, совершенно очевидно, что, когда эта девочка кладет куклу в ящик, говоря при этом на сербохорватском «кукла ящик», мы можем считать, что семантический замысел у нее тот же самый, что и в случае, когда

* *Иллатив* — внутренне-местный падеж вхождения. В некоторых языках категориальная форма падежа, обозначающая вхождение внутрь предмета; *элатив* — категориальная форма падежа, со значением движения изнутри наружу; *сублатив* — движение от чего-либо по направлению вверх, из-под чего-либо; *суперессив* — значение нахождения на чем-либо. — Прим. перев.

она использует в аналогичной ситуации венгерский и прибавляет к слову «ящик» окончание иллатива.

Вывод, который я собираюсь сделать, не зависит, конечно, от биллингвизма этого ребенка. Данный пример просто иллюстрирует общее предположение о том, что глубинный семантический замысел ребенка может содержать больше информации, чем его высказывание в поверхностной форме. Речь очень маленького ребенка почти всегда можно интерпретировать только в контексте, и ребенок не чувствует необходимости и не может выражать все замыслы в одном высказывании. Блум четко показала это в своей недавно вышедшей книге, описывающей раннее развитие грамматики у трех американских детей (Блум 1970). Например, девочка говорит «мама носок» в двух различных ситуациях: когда мама надевает на нее носок и когда девочка поднимает мамин носок. Блум с уверенностью определяет высказывание в первой ситуации как выражение отношения «субъект — объект», а во втором — как выражение «генитива», и я думаю, что она права. Описания грамматики ребенка, которые делались раньше, были слишком привязаны к поверхностным характеристикам дистрибуции слов, что не давало возможности провести различие между несколькими значениями омонимичных высказываний типа «мама носок» (см., например, Брейн 1963б; Браун, Фрейзер 1963; Миллер, Эрвин 1964). Более современные подходы к исследованию детской речи (и к лингвистической теории) все большее внимание уделяют семантической сущности речи и функциям высказываний (см. Антинуччи, Паризи 1973; Блум 1970; Блаунт 1969; Бауерман 1970; Браун 1973; Е. Кларк 1970, 1971, 1973; Г. Кларк 1970; Кромер 1968; Эрвин-Трипп 1970а, б, 1971; Кернан 1969; Паризи, Антинуччи 1970; Шлезингер 1970; Слобин 1970; Талми 1970).

Резюмируем сказанное выше: развитие познавательных процессов и языковое развитие не происходят абсолютно параллельно. Ребенок должен найти языковые средства для выражения своих намерений. Одними средствами овладеть очень легко (как, например, локативными отношениями в венгерском языке), другими — исключительно трудно (например, «да-нет» вопросы в финском языке или множественное число существительных в арабском). Проблема состоит в следующем: что делает овладение данным языковым средством более или менее доступным для ребенка?

Ставя вопрос в такой форме, я допускаю, что происходит совершенно автономное развитие намерений для выражения различных семантических понятий. Это предположение нужно аргументировать, прежде чем рассматривать вопросы относительной доступности формальных языковых средств, так как у кого-то может возникнуть контраргумент, что грамматика играет ведущую роль в развитии познавательных процессов.

Первичность развития познавательных процессов

Вернемся к нашему примеру сербохорвато-венгерского билингвизма и согласимся, что о семантической интенции мы узнаем по использованию высказываний в определенных контекстах, а не по поверхностным языковым маркерам, отражающим эти интенции. Возможно, при более тщательном исследовании мы обнаружим, что у ребенка есть намерение выразить те же локативные отношения и в речи на втором языке. (Единственной альтернативой к такому подходу было бы допустить, что выражение локативных отношений в сербохорватском языке настолько трудно для ребенка, что он вообще избегает разговоров о движении и местоположении объектов, говоря на этом языке. Думается, что такую альтернативу можно смело отбросить — хотя, конечно, этот вопрос подлежит исследованию.)

Почему же тогда выражение локативных отношений в венгерском языке развивается так рано? Можно избрать такой путь объяснения: считать, что обилие четких локативных окончаний в венгерском языке заставляет ребенка обращать внимание на соответствующие понятия раньше, чем в том случае, если бы он говорил только на сербохорватском языке. Это предположение соответствует понятию лингвистического детерминизма по Уорфу на грамматическом уровне, и я думаю, что оно окажется неверным, когда будут получены все данные. Кажется невероятным, чтобы структура какого-то конкретного языка заставляла ребенка больше обращать внимание на возможность положить предмет во что-то, на что-то и т. д., чем его собственный повседневный опыт. Невозможно себе представить, чтобы ребенок не касался в речи подобных ситуаций. И действительно, данные межъязыковых исследований свидетельствуют о том, что

дети начинают выражать основные локативные понятия при помощи комбинаций «существительное + существительное», «существительное + глагол» еще на этапе двусловных предположений во всех языках. Двусловные высказывания детей на сербохорватском, болгарском, русском, английском, финском, иврите и самоа вначале выражают, по-видимому, понятия «в (чем-то)» и «во (что-то)», «на (чем-то)» и «на (что-то)», «из» без всяких окончаний или предлогов. Эти понятия совершенно четко выявляются из контекста, например, когда русский ребенок говорит «кастрюля плита», показывая на кастрюлю, стоящую на плите; когда знаменитый «Адам» * Роджера Брауна сказал put box 'кладу коробка', кладя что-то в коробку и т. д. Кроме того, локативные отношения выражаются на ранних стадиях развития при помощи пролокативных и указательных местоимений, например, в английском there, inhere, on и эквивалентов этих слов в болгарском (Георгов 1908), в немецком (Леопольд 1939; Пак 1970), в финском (Аргофф) и в других языках.

Далее последовательность овладения формами выражения локативных отношений, по-видимому, зависит от последовательности развития познавательных процессов, происходящего вне языка. Например, Паризи, Антинуччи (1970), продолжая линию исследований Пиаже, выдвинули предположение, что овладение локативными формами основано на развитии пространственных понятий от простейших топологических понятий (выражаемых предлогами типа «в» и «на» к локативным формам, обозначающим понятия трехмерного или эвклидова пространства (как «вперед», «под», «около») и к формам, передающим более сложные пространственные понятия (как «вдоль» и «через»). Авторы приводят некоторые предварительные данные из речи итальянских детей, подтверждающие правильность такого предположения о порядке овладения локативными формами, и все межъязыковые исследования, о которых мне известно, свидетельствуют в пользу такой последовательности.

Если последовательность овладения локативными понятиями есть лишь один из аспектов общего развития познавательных процессов, мне не представляется вероятным, чтобы

* «Адам» и «Ева» — своего рода «экспериментальные псевдонимы» детей, речь которых исследовал Р. Браун. Закономерности речевого поведения детей в экспериментальной ситуации, выявленные Р. Брауном в этом исследовании, часто называют «Феноменами Адама». — Прим. перев.

эти понятия были столь зависимы от языковых операций. Хотя этот вопрос пока остается открытым, многочисленные работы, сделанные в исследовательском институте Пиаже в Женеве, заставляют предположить, что темп развития познавательных процессов не может существенно измениться оттого, что мы обучим ребенка словарю, который должен функционировать на более высоком уровне когнитивного развития (С и н к л е р - д е - З в а р т 1967, 1969). Современные открытия и теории наводят меня на мысль, что регулятором темпа языкового развития является развитие познавательных процессов, в противоположность предположению об автономности языкового развития, которое затем отражается снова на познании. Как пишет Пиаже, «...языка недостаточно, чтобы объяснить мышление, потому что структуры, характеризующие мышление, коренятся в действиях и сенсомоторных механизмах, более глубоких, чем языковые» (П и а ж е 1967, с. 98) *.

Утверждение, что язык используется только для выражения того, что ребенок уже знает, подкрепляется еще одной линией данных, полученных в исследованиях языкового развития и с формальной, и с функциональной точек зрения. Исследования предполагаемых значений, которые ребенок хотел выразить в своих высказываниях, дают основания для следующего, далеко идущего вывода: *новые формы сначала служат для выполнения старых функций, а новые*

* В связи с этим можно привести еще один аргумент в пользу первичности развития познавательных процессов, следующий из лингвистического анализа речи детей самоа, проведенного Талми (Т а л м и 1970). В ходе одного из первых исследований, где делалась попытка применить сложную современную семантическую теорию к анализу данных детской речи, Талми выражает удивление по поводу того, как рано ребенок овладевает семантическими правилами. Он пишет: «...мы видим, что дети делают много грамматических ошибок — часто пропускают функциональные слова и аффиксы — и делают мало семантических ошибок — так, словам неправильно приписывается более широкий круг значений или неправильно определяется набор компонентов значения слова, или слова не совсем правильно используются для обозначения реальных событий... Очевидно, в своем развитии ребенок добивается приближения к семантической «карте» взрослого и использует ее до того, как достигнет такого же приближения к грамматике взрослого. Естественно предположить, что механизм овладения языком связан с первичностью и всеобщностью знаменательных слов и вторичностью грамматической формы, и этот механизм подчиняется контролю скорее над органически взаимосвязанными глубинными компонентами, чем выражению временно связанных поверхностных компонентов: этот механизм организован так, что экспрессивно значимые компоненты коммуникации выражаются раньше, чем ее механические аспекты» (с. 12—13).

функции сначала выражаются старыми формами. Оказывается, что этот принцип известен в психологии развития познавательных процессов, и нет ничего удивительного в том, что мы обнаруживаем его и в языковом развитии. Например, Вернер и Каплан утверждают: «...во всех случаях, когда в развитии происходят функциональные сдвиги, новые функции сначала осуществляются через старые, доступные формы; рано или поздно, разумеется, возникает необходимость в развитии новых форм, обладающих большей функциональной спецификой, т. е. новые формы больше подходят для выполнения новой функции, чем старые» (В е р н е р, К а п л а н 1963, с. 60).

В доказательство правильности этого принципа можно было бы привести многочисленные примеры из развития грамматики. Я ограничусь лишь немногими.

Мы уже рассматривали пример с локативными отношениями. Использование высказывания в определенном контексте указывает на намерение выразить локативные отношения; когда появляются подходящие новые формы — новые предлоги, послелогов, флексии, или что-то еще — они и будут новыми формами, выражающими старые функции.

Роджер Б р а у н (1973, гл. II) провел подробный анализ развития английских флексий в речи троих детей, которые тщательно и в течение долгого времени наблюдались в Гарварде. Он обнаружил, что глагольные флексии, развивающиеся первыми, служат для формального выражения тех функций, которые уже присутствовали имплицитно при использовании глаголов на предыдущих этапах развития, когда все глаголы были немаркированы. На начальной стадии, когда глаголы употреблялись без флексий, Браун обнаружил, что они выражают четыре типа значений: 1) «наименование действия или состояния... происходящего в течение некоторого времени и имеющего место в момент высказывания», 2) непосредственно предшествующее событие, 3) высказывание относительно желаний или намерений ребенка в данный момент, 4) повелительное значение. Первые глагольные маркеры, которые появлялись в речи, использовались для выражения этих же функций: 1) -ing, выражающее происходящее сейчас явление, 2) прошедшее время и 3) сокращенные разговорные формы глагола типа *gonna* (вместо *going*), *wanna* (вместо *want to*) и *hafta* (вместо *have to*). Последняя функция, императив, продолжает, конечно, выражаться в английском языке при

помощи глагола без флексий, но Браун отмечает, что please 'пожалуйста' как маркер императива появляется почти в то же время, что и остальные глагольные маркеры. Браун также обнаружил, что все трое детей хорошо понимали семантику отношений принадлежности до того, как овладели флексией притяжательного падежа. Во всех этих случаях, следовательно, новый формальный механизм, появившийся в речи ребенка, служит для кодирования функции, которую ребенок уже понимает и выражает имплицитно.

Каким образом ребенок выражает новое значение — т. е. как он находит языковые средства для выражения вновь развившегося когнитивного понятия? Здесь мы сталкиваемся со второй стороной сформулированного выше принципа: *новые функции сначала выражаются при помощи старых форм*. Ричард Кромер обнаружил множество проявлений этого принципа, исследуя развитие выражения временных отношений в английском языке. Так, незадолго до появления перфектного времени его испытуемые прибавляли now 'сейчас' и yet 'еще не', 'все еще' к утверждениям относительно прошедшего времени, получая, таким образом, высказывания, выполняющие ту же функцию, что и перфектное время, например, I didn't make the bed yet 'Я еще не постилал постель'; Now I closed it 'Теперь я закрывал это'. Такие формы скоро заменялись перфектными: I haven't made the bed 'Я не постелил постель'; I've closed it 'Я закрыл это' (Кромер 1968).

Приведенные примеры показывают, как развитие познавательных процессов вызывает появление семантических намерений, для которых должны быть получены новые средства выражения. Действительно, временно существующие в речи детей специфические языковые формы часто служат свидетельством того факта, что развитие нового понятия дает толчок к поиску нового средства выражения. Миллер и Эрвин-Трипп четко проводят эту мысль в своих лонгитудинальных исследованиях. По их мнению, во всех случаях (специфических правил) оказывается, что нестандартные правила формируются потому, что развитие семантики у ребенка опережает развитие формальной грамматики.

Сказанное подтверждают многочисленные примеры сложностей, возникающих при овладении вспомогательными глаголами и способами выражения отрицания в английском языке. Например, высказывания моей трехлетней дочери: Anything is not to break — just glasses and plates 'Все не

разбивается — только стаканы и тарелки', т. е. Nothing is breakable except glasses and plates 'Ничего не разбивается, кроме стаканов и тарелок', или в период выздоровления после болезни: I must have getting, weller and weller 'А мне, наверно, все лучшее и лучшее'.

Складывается следующая картина: для того, чтобы овладеть языком, ребенку приходится обращать внимание как на собственную речь, так и на тот контекст, в котором проявляется эта речь, иными словами, ребенок должен стремиться понять то, что он слышит, и пытаться выразить те интенции, на которые он вообще способен. Это означает, что «открытия» ребенка происходят одновременно по двум линиям — когнитивной и языковой; так формируются внутренние структуры, которые способны ассимилировать и соотносить языковые и неязыковые данные, а также реализовать намерения в форме высказывания. Появление новых и сложных коммуникативных намерений должно повлечь за собой появление новых средств, позволяющих распознавать выражение этих намерений в речи, звучащей вокруг ребенка, который таким образом «открывает» новые средства для выражения своих намерений. Об этом пишет в своей диссертации Кромер:

«...до того, как развиваются определенные когнитивные способности, ребенок может слышать от окружающих формы, структуры и слова — причем, некоторые очень часто — и тем не менее, не овладевать ими. Например, формы перфекта встречаются, как показывают записи речи матери, чуть ли не с появления ребенка на свет, но, хотя у ребенка возникает достаточно возможностей для использования этих форм, и в его распоряжении имеются необходимые языковые средства (вспомогательный глагол have и причастия прошедшего времени), лишь после 4 лет 6 мес. формы перфекта появляются в речи ребенка. Еще пример: ребенок постоянно слышит слова со значением времени, однако проходят годы, прежде чем ребенок начинает оперировать классами подобных слов. С другой стороны, как только развиваются определенные когнитивные возможности, ребенок начинает использовать в речи формы, которые раньше употреблялись в весьма ограниченных пределах, для выражения новых суждений... Более того, как только развиваются новые когнитивные возможности, мы наблюдаем у ребенка

активный поиск новых форм. Вдруг формы (и слова!), которые годами слышал ребенок, становятся частью его собственной речи (Кромер 1968, с. 218—219).

Метод выявления стратегии овладения языком

Отдав предпочтение тезису о первичности когнитивного развития, прокладывающего путь развитию языковых средств для выражения намерений ребенка, мы тем самым признаем, что многие языковые формы могут появиться в речи ребенка до того, как он усвоит их значение. Если стадии когнитивного развития универсальны — а я склонен так считать — то можно сформулировать чрезвычайно сильную психолингвистическую универсалию: *Скорость и последовательность развития семантических отношений, выражаемых средствами языка, является постоянной, независимой от специфики языка, то есть принятых в данном языке формальных способов выражения данных семантических отношений.* (Отметим, что здесь идет речь о семантических интенциях, а не о формальных маркерах этих интенций. В таком случае дети, речь которых описывает Р. Браун, владеют четырьмя глагольными значениями на той стадии развития речи, когда они используют корневые, лишённые флексий формы глагола.)

Если сформулированная универсалия верна и коммуникативные намерения могут быть надежно определены в комбинации контекстных и частично языковых средств, мы получаем эффективный метод исследования процессов переработки информации, которые используются и развиваются детьми для понимания речи и конструирования грамматик. Необходима таксономия и схема кодирования доязыковых намерений ребенка. Разработка такой системы начата в Беркли, и мы надеемся, что в результате будет определена стабильная и универсальная последовательность развития доязыковых коммуникативных намерений*. В та-

* В данном исследовании мы основываемся на расширенной схеме, предложенной Филлмором (1968) для «падежной грамматики». Аналогичного подхода придерживается М. Брейн в университете Санта-Барбара (личное сообщение). Франческо Антинуччи и Доминико Паризи, работающие в Институте психологии в Риме, разрабатывают модель, обещающую быть весьма интересной, на основе генеративной семантики (см. Антинуччи и Паризи 1973).

ком случае можно измерить отрезок времени между появлением коммуникативного намерения и моментом овладения конвенциональной языковой формой, которая принята в родном языке ребенка для выражения данного намерения. (О критериях овладения языковыми средствами см. сноску на стр. 166.) Отрезок времени между первой попыткой выразить какое-либо значение и овладением релевантной языковой формой может варьировать от языка к языку, в зависимости от психолингвистической сложности формальных средств, используемых в данном языке для выражения упомянутого значения. Имея достаточно информации о том, какие типы формальных элементов трудны для овладения, мы сможем более точно представить себе возможности и стратегии, включенные в процесс овладения языком. Необходимо сопоставить формальные средства, используемые в разных языках для выражения одного семантического намерения, чтобы убедиться в том, что дети, участвующие в исследовании, находятся приблизительно на одном уровне когнитивного развития, и данные средства используются ими в сходных целях.

Проверка метода: развитие локативных отношений

По существу, в данном исследовательском подходе делается попытка представить языковое развитие ребенка-билингва как параллель развития двух детей-монолингвов с одинаковой последовательностью развития коммуникативных намерений. Интересно применить этот метод для повторного рассмотрения результатов исследования речевого развития девочек-билингвов, о которых шла речь выше (венгерский и сербохорватский языки). Проверка предлагаемого метода целесообразна по следующей схеме: повторный анализ средств выражения локативных отношений в двух языках; формулировка универсалии языкового развития, построенной на индуктивном обобщении результатов сравнения; формулировка оперативного психолингвистического принципа, который бы в какой-то степени приближался к определению универсалии. Рассмотрим использование данного метода исследования на примере локативных отношений.

Напомним читателю, что развитие локативных флексий в венгерском языке опережало развитие предлогов, выражающих те же отношения в сербохорватском. Почему же языковыми средствами, выражающими локатив в венгерском, ребенок овладевает легче? Чтобы получить ответ на этот вопрос, рассмотрим кратко грамматические способы выражения локативных отношений в обоих языках. Венгерский язык располагает множеством суффиксов существительных, выражающих комбинации значений позиции и направления. Например, для слова *hajó* 'лодка' существуют формы *hajóban* со значением 'находящийся в лодке', *hajóból* — 'движущийся из лодки наружу', *hajótól* — 'движущийся от лодки' и т. д. Эти суффиксы могут быть использованы с любым существительным (в венгерском нет категории грамматического рода). Все суффиксы односложны и регулярно используются для описания позиции, движения к позиции и движения от позиции. В сербохорватском языке, как и в английском, имеется ряд предлогов, выражающих местоположение: предлоги, эквивалентные *in*, *on*, *from* и т. п. Некоторые из этих предлогов, подобно английским, могут обозначать направление (аналогично *to* 'в' и *from* 'из'), в то время как другие предлоги не имеют дифференциации между позицией и направлением. (Сравните *Put it in the box* 'Положи это в коробку' и *It is in the box* 'Это находится в коробке'.) Но в отличие от английских предлогов, в сербохорватском языке различия между позицией и направлением кодируются при помощи флексий существительных. Так, при употреблении двусмысленного предлога *u*, подобного *in*, используется аккузатив для передачи значения направления и локатив в тех случаях, когда предлог служит для выражения позиции (например, *kuća* 'дом', *u kući* 'в дом', *u kući* 'в доме'). Ситуация в сербохорватском особенно сложна из-за наличия полупроизвольных комбинаций типа «предлог — падеж». Например, с предлогами *blizu* 'около', *do* 'до', *iz* 'с/из' должны употребляться существительные в родительном падеже, к 'к' требует дательного, *prí* 'за/у' — локатива, и т. д. И в сербохорватском, и в английском языках позиция и направление иногда обозначаются одним и тем же простым или сложным предлогом (*towards*, *out of* и т. д.), а иногда один предлог сам по себе не отражает различия двух значений (*in*, *on*). Сербохорватский язык сложнее английского в этом отношении, так как имеет предложное управление. Флексия существительного может быть значимой и служить для различения

значений позиции и направления, в других случаях флексия избыточна. Более того, конкретная фонетическая реализация флексии зависит от рода и конечного звука основы каждого существительного.

Почему же тогда дети-билингвы овладевают средствами выражения локативных отношений в венгерском языке быстрее, чем в сербохорватском? В самых общих словах можно сказать, что способы обозначения локативных отношений в венгерском языке проще: маркер локатива всегда находится в конце существительного, всегда однозначно и стабильно показывая позицию или движение к объекту либо от него. Этот пример демонстрирует, как минимум, хотя бы то, что система, состоящая из небольшого набора непротиворечивых и регулярных правил, легче для овладения, чем система с меньшей стабильностью и регулярностью, даже для детей в возрасте от двух до семи лет. Но мы можем пойти дальше этих выводов, построенных на внешних впечатлениях. Ценность подобного межъязыкового исследования в том, что оно в известной степени проливает свет на процессы обработки речи детьми.

В венгерском языке локативные отношения передаются суффиксами существительного. Этот факт может облегчить усвоение, так как конец слова, по-видимому, обладает большей перцептивной «выпуклостью». Маленькие дети очень часто имитируют именно последнюю часть слова, говоря, например, *gaff* вместо *giraffe* по-английски, *sayim* вместо *miḥnasayim* на языке иврит (Бар-Адон 1971); *hibb* вместо *ʿam-yhibb* — на арабском (Омар 1970) и т. д. Безударные начальные слоги, префиксы и предлоги часто опускаются в детской речи, как отмечают практически все исследователи. Более того, данные, полученные на материале чешского языка, в котором все слова имеют ударение на начальном слоге, показывают, что и здесь концы слов более «выпуклы» перцептивно, даже несмотря на отсутствие ударения. Пачесова (1968), описывая результаты тщательного лонгитудинального исследования речи чешского мальчика, приводит многочисленные примеры отбрасывания начальных ударных слогов в детской речи на чешском языке. Она отмечает, что если бы «ударение было существенным фактором в этой операции аббревиации, то слоговые предлоги, ударные в чешском языке, должны были бы появляться в речи рано, а при сокращении слов должны были бы сохраняться, в то время как все это не наблюдается» (с. 205).

Еще один аргумент в пользу перцептивной значимости конца слова мы находим в исследованиях по акустической фонетике. В работе Кима О л л е р а (1971) мое внимание привлек тот факт, что фонетисты отмечают удлинение конечного слога в речи на многих языках, например, русском (З л а т о у с т о в а 1954), шведском (Л и н д б л о м 1968), английском, испанском, немецком, французском (Д е л а т р 1966). Оллер (с. 13) приводит по этому поводу тезис Эрнеста Х а д е н а (1962): «Удлинение последнего слога показывает слушателю, что здесь проходит граница языковой единицы». Это является добавочным аргументом в пользу утверждения, что дети обращают особое внимание на концы слов.

Если вернуться к нашему примеру с билингвами, то предположение о различной перцептивной «выпуклости» частей слова можно было бы проверить, попросив детей имитировать предложения на венгерском и сербохорватском языках и отмечая, что в этих предложениях отбрасывается. Такое исследование пока не проведено, но имеются другие данные, свидетельствующие о том, что легкость овладения частично зависит от того, занимают локативные маркеры препозицию или постпозицию относительно существительного. В речи ребенка-монолингва, говорящего на сербохорватском, отсутствуют предлоги, а флексии появляются раньше предлогов (М и к е ш, 1967; М и к е ш, В л а х о в и ч 1966; П а в л о в и ч 1920). Флексии располагаются в конце слов и должны быть более перцептивно «выпуклыми», исходя из выказанного выше предположения. Но самым лучшим доводом в пользу нашего предположения является то, что дети, говорящие на сербохорватском, начинают выражать различия между позицией и направлением, пользуясь флексиями существительных, а не предлогами.

Подтверждение высказанной гипотезы мы находим также, сравнив данные, полученные на материале различных языков. В русском языке, весьма похожем на сербохорватский, наблюдается та же последовательность овладения предлогами и флексиями (см. Г в о з д е в 1949). Вначале локативные отношения выражаются комбинациями «существительное + существительное», как в приведенном выше примере «кастрюля плита». На следующем этапе появляются первые флексии, и ребенок начинает выражать в речи различия между местом и направлением, используя различия в значении между предложным падежом, с одной стороны, и дательным и винительным, с другой. На этом

этапе ребенок одними флексиями выражает локативные значения «в» (места и направления), «на» (места и направления) и «к», не употребляя предлогов. Позже, когда появляются предлоги, это всегда предлоги, выражающие *те же* отношения, выполняющие *те же* функции, что и более ранние беспредложные высказывания. Спустя несколько месяцев употребление в речи предлогов стремительно растет — появляются предлоги, выражающие значения «под», «за», «через», «по» и т. д.

Рюке-Дравиня (1959, 1963) описывает такую же картину развития речи на латышском языке: сначала появляются флективные аналоги предлогов «в», «на», «из», а затем появляются сами предлоги. Автор отмечает: «Окончания, как маркеры падежей, обычно появляются раньше, чем соответствующие предлоги» (1963, с. 141); овладение предлогами происходит постепенно, сопряжено с трудностями, и даже после того, как предлоги заняли свое место в речи, латышские дети часто опускают их.

На ранних стадиях развития речи у англоговорящих детей также отмечаются пропуски предлогов, но в их распоряжении нет флексий, которые могли бы эти предлоги заменить. Первыми в речи англоговорящих детей появляются предлоги *on* и *in* (Б р а у н 1973, гл. II), затем появляется большое число других предлогов (неопубликованные данные Р. Брауна). Складывается впечатление, что в онтогенезе речи ребенка должен наступить момент, когда предлоги становятся доступными ребенку: ребенок использует предлоги для выражения хорошо освоенных локативных отношений, а затем быстро начинает применять предложные конструкции и для выражения других отношений.

Предположение о перцептивной «выпуклости», высказанное выше, подтверждается и при обращении к английскому языку. Задолго до появления предлогов в речи англоговорящего ребенка используются локативные глагольные частицы типа *on*, *off*, *down* и т. п. Эти частицы, как правило, звучат в конце высказываний взрослого, обращенных к ребенку: *Put the shirt on*, *Take your shoes off* * и т. п. Некоторые из таких частиц часто появляются в речи как однословные высказывания (Б р е й н 1963; Л е о п о л ь д 1939; М и л л е р, Э р в и н 1964). То же отмечается относительно аналогичных глагольных частиц в немецком

* Ср. примеры из русской разговорной речи: «Он ходит, скорее всего, около» и «Плывите все время вдоль». — *Прим. перев.*

языке, типа *ab*, *an*, *auf*, *mit* и т. п. (Леопольд 1939; Пак 1970). Напротив, в славянских языках глагольные частицы такого типа являются префиксами глагола (ср. «с-лететь», «на-деть» и т. п.). Грейс Шугар (1971), которая провела лонгитудинальное исследование речи польских детей, отмечает, что локативные глагольные префиксы такого типа появляются в речи ребенка одновременно с предлогами — т. е., относительно позже, по сравнению с англоговорящими детьми. Например, предлог *od* со значением 'от (чего-то)' и 'из (чего-то)' появляется одновременно и как глагольная приставка (*odjecha* 'отъехал', *odpadł* 'отпал'), и как предлог (*od taty* 'от мамы'). Поскольку в польском языке частицы стоят перед глаголом, они, вероятно, обладают такой же перцептивной «выпуклостью», как предлоги.

Таким образом, можно прийти к выводу, что если в каком-либо языке локативные отношения выражаются при помощи флексий и постглагольных частиц (последние могут быть, по существу, послеслогами), овладение вербальным выражением локативных отношений будет облегчено. Этот вывод можно проверить, сравнивая данные, полученные на материале языков, содержащих подобные конструкции. Предварительные результаты исследования овладения локативными отношениями детьми, говорящими по-турецки (Слобин), по-фински (Аргофф), по-корейски (Пак 1969), подтверждают сделанный вывод (все указанные языки в данном случае подобны венгерскому). В таком случае есть основания переформулировать этот вывод, сделав индуктивное обобщение в виде универсалии онтогенеза грамматики.

Универсалия: Пост-глагольные и пост-номинальные маркеры локативных отношений усваиваются раньше, чем пре-глагольные и пре-номинальные локативные маркеры.*

* Для понимания предлагаемых универсалий онтогенеза речи чрезвычайно важным представляется понятие «раньше» применительно к процессам развития. Можно назвать два оперативных критерия, определяющих это понятие: 1) Если в языке существуют два способа выражения (одного и того же смысла. — Прим. перев.), то «раньше» означает, что одно из этих средств появляется в речи ребенка в более раннем возрасте. Это может быть установлено в ходе лонгитудинального или срезового исследования. Если языковое средство Б в психолингвистическом смысле сложнее средства А, то можно ожидать, что ребенок будет использовать в речи А или А и Б одновременно, но не Б при отсутствии А. 2) Если в языке существует единственный способ выражения данного смысла, релевантной переменной следует считать период времени, начиная с момента, когда отмечается первое намерение вы-

Сформулированная здесь универсалия речевого развития, несомненно, распространяется не только на выражение локативных отношений. По существу, она отражает тенденцию ребенка на ранних этапах онтогенеза речи обращать больше внимания на концы слов при сканировании речевого «входа» в процессе поиска ключей к пониманию значения. Это своего рода эвристический или оперативный принцип, который используется ребенком для решения проблемы организации и хранения языковой информации. В первом приближении можно сформулировать одну из основных «самоинструкций» для овладения языком:

Оперативный принцип А: Обращай внимание на конец слова.

Мы видели, что действие этого оперативного принципа прослеживается не только на материале имитации слов, но и на материале овладения локативными отношениями. Данный принцип реализуется и при усвоении других флективных систем. Например, флексии винительного и дательного падежа очень рано появляются в речи на флективных языках типа русского, польского, сербохорватского, латышского, финского, венгерского и турецкого — т. е. в языках, где они имеют статус аффиксов существительного. Но те же флексии появляются в речи сравнительно поздно при овладении немецким языком (Штерн, Штерн 1907), где они реализуются в форме пре-номинальных частиц. Английские артикли также отсутствуют в речи детей на ранних этапах развития. Можно предположить, что опу-

разить этот смысл, но для этого не используются принятые в языке средства, вплоть до момента, когда соответствующее намерение облекается в должную языковую форму. В данном случае возможно лишь лонгитудинальное исследование. Р. Браун (1973) предложил надежный критерий для определения степени овладения языковой формой. Он считает необходимым выделить в корпусе речи ребенка контексты, в которых появление данной грамматической формы обязательно, и устанавливать факт овладения формой по принципу «появления в нужном месте». Р. Браун полагает, что можно с достоверностью констатировать овладение грамматической морфемой в случае, если она появляется в 90% обязательных для этой морфемы контекстов. Если изучение универсалии делается в ходе межъязыкового исследования, необходимо измерять промежуток времени между появлением интенции выразить смысл, кодируемый в языке при помощи А и Б, а затем оценивать овладение формой по 90%-ому критерию Р. Брауна. В таком случае отрезок времени между появлением соответствующей коммуникативной интенции и овладением формой А должен быть короче, чем период от появления интенции до овладения формой Б.

шение артикля детьми, говорящими по-английски и по-немецки, не объясняется семантической природой артикля, поскольку болгарский артикль, являющийся суффиксом существительного, рано появляется в детской речи (Г е о р г о в 1980). Очевидно, *оперативный принцип А* работает и здесь, поэтому ребенку, говорящему по-немецки, трудно овладеть флексией. Этот принцип оказывается релевантным и для французского языка. Так, данные Грегуара свидетельствуют, что для выражения отрицания ребенок вначале использует *pas* — конечный элемент разобщенного комплекса *ne...pas* (Г р е г у а р 1937).

Результаты анализа указанных данных приводят нас к формулировке обобщенной универсалии речевого развития, основанной на предположении, что *оперативный принцип А* одним из первых определяет онтогенез грамматики:

Универсалия А1: Для каждого семантического понятия его грамматическая реализация в форме суффикса или послелога усваивается ребенком раньше, чем реализация того же понятия в форме префикса или предлога.*

Для того чтобы подтвердилась данная универсалия, необходимо принять за истину ряд определяющих языковых универсалий (например: существование слов; наличие значимых единиц, меньших, чем слова; утверждение о том, что звуки могут выражать грамматические отношения и иметь референтную соотношенность, и т. п.). Далее, процесс развития флективных элементов в речи ребенка позволяет предположить наличие по крайней мере еще одного базового *оперативного принципа*.

* Гринберг приводит сходный аргумент, рассматривая проблему психолингвистических оснований языковых изменений. Его исследования подтвердили известный тезис Сепира о том, что «в языках мира гораздо чаще встречается суффиксация, чем префиксация» (Г р и н б е р г 1957, с. 89). Гринберг строит гипотезы относительно возможных психологических причин исторического движения языков от префиксации к суффиксации и, наконец, к изолирующей языковой системе. Автор рассматривает этот феномен как пример влияния психологических факторов на языковые изменения. Сделанные нами предположения об особой «чувствительности» ребенка к суффиксам в процессе развития речи являются существенным дополнением к аргументации Гринберга. (Разумеется, необходимо выявить и те психолингвистические факторы, которые обуславливают развитие изолирующих языков в сторону «префиксации» либо «суффиксации». Впрочем, Гринберг отмечает, что второй путь исторического развития языков встречается чаще (с. 93).

Оперативный принцип Б: *Фонологические формы слов могут систематически изменяться.*

Многочисленные исследователи отмечают, что игра со словом, в процессе которой ребенок изменяет слово, предшествует появлению в его речи флексий. Вернер и Каплан, обобщая дневниковые записи европейских авторов, пишут:

«...в литературе имеются данные, позволяющие предположить, что намного раньше, чем ребенок осваивает формоизменение как грамматическую операцию, он постигает, что звуковые формы слов могут модифицироваться для выражения определенного суждения или аффективной реакции относительно какого-то события» (В е р н е р, К а п л а н 1963, с. 155).

Авторы приводят много примеров детских игр со словом, в которых происходит удвоение слов, прибавление суффиксов и т. п. В языках, где при помощи аффиксов образуются уменьшительные или аффективные формы, соответствующие аффиксы появляются одними из первых в речи ребенка. Ш у г а р (1971), например, приводит ранние формы уменьшительных аффиксов в речи польских детей: *tatunia* [=tata] 'папа', *matunia* [=mama] 'мама', *sliweczka* [=sliwka] 'слива', *jabłuszka* [=jabłko] 'яблоко'. П а ч е с о в а (1968, с. 216) приводит удивительные примеры из речи чешского мальчика, который вставлял дополнительные слоги в прилагательные, чтобы усилить их значение. Например, в речи этого ребенка встречались следующие серии форм прилагательного *veliký* 'большой': [velikej] — [velika:nskej] — [velikana:nskej], а прилагательное *malý* 'маленький' изменялось следующим образом: [mali:] — [malij-ki:] — [malinejki:] — [malilinejki:] — [malulilinejki:].

Дети часто экспериментируют с формами слов до того, как постигают значение отдельных формальных изменений. Например, Р ю к е - Д р а в и н я (1959) приводит многочисленные примеры бессознательного случайного использования языковых форм в речи латышских детей:

флексии *-a/-e* (номинатив) и *-u/-i* (аккузатив) в возрасте 1; 6 используются как свободные варианты произношения существительных и не дифференцируются как значения двух разных падежей до 1; 8.

Окончание множественного числа присоединяется к существительному окказионально при обозначении объектов в единственном числе до того, как про-

исходит овладение правилом выражения множественности.

Прилагательные мужского и женского рода в начале используются произвольным образом, при этом род существительного игнорируется.

Во всех приведенных примерах латышской речи речь взрослого обладает достаточной перцептивной «выпуклостью» (в соответствии с *оперативным принципом А*) и чрезвычайной регулярностью. Аналогичный пример представляют собой английские формы множественного числа, которые иногда встречаются в речи ребенка на ранних этапах развития как один из вариантов произношения существительного*.

Оперативные принципы А и Б отчасти могут быть использованы для объяснения той относительной легкости, с которой происходит овладение локативными флексиями в венгерском языке: согласно нашим предположениям, флексии являются перцептивно «выпуклыми», и ребенок уже готов манипулировать конечной частью слова в своей речи. Оба эти принципа относятся к постоянно протекающему процессу обработки речевой информации — распределению (фокусировке) внимания при восприятии речи и использованию грамматических маркеров при порождении речи.

* Отмечаются значительные индивидуальные различия в склонности детей играть языковыми формами, по существу, не имеющими для ребенка значения. Например, такие различия наблюдал Р. Браун, изучавший речь двух девочек: Ева прошла период свободного варьирования форм единственного и множественного числа; Сара, напротив, не пользовалась формами множественного числа до тех пор, пока не научилась делать это правильно. Проблема индивидуальных различий при овладении языком до сих пор достаточно редко рассматривалась в рамках психолингвистики развития, но большое значение этой проблемы очевидно — особенно учитывая тот факт, что методы лонгитудинального исследования обычно предполагают небольшие выборки речевого материала. Уик М и л л е р (1964а) пишет по этому поводу, что существуют индивидуальные различия в развитии грамматики. Некоторые дети более склонны к изобретению самостоятельных грамматических конструкций, отсутствующих в речи взрослых. На раннем этапе развития грамматические правила, которым подчиняется речь одних детей, ограничены и вполне регулярны; другие дети пользуются более разнообразными правилами, с трудом поддающимися формализации. Некоторые дети всегда говорят охотно, независимо от того, имеются ли в их распоряжении правильные грамматические структуры для выражения мысли, другие дети сдержанны в этом отношении, вообще избегают говорить или используют неуклюжие «обходные пути». Миллер склонен думать, что вариативность речи, тесно связанная с формальными характеристиками языка, отражает врожденные индивидуальные различия.

хотя названные принципы имеют отношение и к типам языковых правил, которые должны сформироваться у ребенка.

Еще один ряд условий, влияющих на легкость овладения языком, связан непосредственно с факторами образования языковых правил с простотой и устойчивостью правила с формальной точки зрения, а также его семантической устойчивостью. В системе венгерского языка локативный маркер непосредственно связан с существительным, а в сербохорватском языке функция этого маркера поделена между преноминальным предлогом и флексией. Кроме того, выбор формальных средств для выражения локативных отношений в венгерском языке семантически устойчив и обязателен, а в сербохорватском этот выбор гораздо менее регулярен и подчинен логике. Для полного ответа на наш контрольный вопрос, впрочем, потребуется сформулировать оперативные принципы также для образования правил и обработки языковой информации. Ниже, параллельно с соответствующими данными, эти принципы будут сформулированы (см. ниже *Оперативные принципы Д и Е*). Разбор контрольного случая помог нам продемонстрировать типы когнитивных предпосылок развития грамматики, которые могут быть выявлены при помощи описанного выше метода.

Говоря обобщенно, имеется три класса когнитивных предпосылок: 1) предпосылки, связанные с глубинной семантикой высказывания; 2) предпосылки, связанные с восприятием и порождением речи в объеме кратковременной памяти и 3) предпосылки, связанные с образованием и хранением языковых правил*. Исследование предпосылок первого типа относится к области общей психологии когнитивного развития, остальные два типа должны быть исследованы в рамках психолингвистики развития. Существуют

* Сравни недавно предложенную Брейном (1971а) модель «способов совершения открытия» при овладении языком: различаются 1) овладение понятиями, 2) сканирующее устройство и 3) компонент памяти. Предлагаемые в данной статье оперативные принципы предназначены для уточнения свойств, к которым чувствительно сканирующее устройство, и некоторых организующих факторов памяти. Наконец, в модели Брейна предлагается последовательность, или иерархия свойств, фиксируемых сканирующим устройством. Иерархия свойств (ср. «мера простоты» у Хомского) может быть установлена для каждого языка путем применения оперативных принципов (как отмеченная выше предпочтительность конечных маркеров слов) или может быть представлена в форме последовательности применения оперативных принципов.

собственно языковые переменные процесса обработки речи, которые могут быть описаны в терминах *оперативных принципов* по типу изложенных выше. Ряд таких принципов и вытекающих из них универсалий онтогенеза речи будет дан ниже в последней части этой статьи. Подобные оперативные принципы направляют ребенка в выработке стратегий порождения и интерпретации речи и конструировании систем языковых правил. Оперативные принципы действуют в рамках ограничений, накладываемых на речевое поведение. Прежде чем рассматривать подробно конкретные оперативные принципы, необходимо рассмотреть вопрос об этих ограничениях.

В целом переменные, которые можно выделить в процессе переработки языковой информации, детерминируются тем фактом, что человеческая речь продуцируется и воспринимается в сжатые временные сроки. Иными словами, поскольку мы осуществляем коммуникацию посредством исчезающей во времени и организованной во времени слуховой модальности, мы должны обладать стратегиями быстрого программирования и дешифровки речевого сообщения. Переменные процесса обработки информации, о которых пойдет речь, тесно связаны, таким образом, с общими перцептивными и программирующими поведенческими принципами. Некоторые из этих переменных могут оказаться биологическими по своей природе способами адаптации к процессу обработки речевой информации или вообще могли возникнуть у человека в связи с языком, но здесь нет необходимости рассматривать их происхождение и эволюцию*.

Ограничения, накладываемые на речевое поведение, могут быть как кратковременного, так и долговременного характера. Ограничения кратковременного характера распространяются на текущий процесс речи, а «долговременные» ограничения связаны с хранением и организацией элементов языковой системы. И взрослый, и ребенок общаются в условиях исчезающего сигнала и исчезающего слу-

* Вполне допустимо предположить, что человеческие навыки, связанные со слуховым восприятием, вообще с продуцированием и восприятием мгновенно сменяющих друг друга, организованных во времени звуковых последовательностей и подобных им сигналов, первоначально возникли именно для обслуживания языкового общения. Впрочем, возникнув однажды, подобные навыки могли быть перенесены и на более широкий набор функций. Например, музыка может оказаться обязанной своим существованием тем навыкам, которые первоначально возникли для речевых целей.

хового образа; и ребенок, и взрослый должны быть готовы к тому, чтобы выбрать из хранящихся языковых правил те из них, которые нужны для программирования и интерпретации высказываний. Хотя объем кратковременной памяти, необходимый для обработки высказывания, с возрастом увеличивается, одни и те же ограничения на речевое поведение распространяются и на ребенка, и на взрослого. Бивер (B и в е r 1970a) высказал предположение, что определенные языковые структуры отсутствуют в человеческом языке именно потому, что они не могут быть перцептивно обработаны. Столь же верно, что некоторые структуры отсутствуют в речи ребенка потому, что превышают перцептивные возможности ребенка. Поскольку эти возможности с возрастом увеличиваются, очевидно, что многие универсалии речевого развития базируются на увеличивающемся временном диапазоне операций обработки. Это утверждение одинаково справедливо как для порождения, так и для восприятия речи.

Возможности обработки вначале ограничиваются просто количеством элементов, из которых может состоять высказывание. Почти все исследователи отмечают этап двусловных (или двуморфемных) высказываний. В течение этого этапа ребенок может, как правило, выразить в речи отношения агент — действие, действие — объект, агент — объект, но не может объединить в одном высказывании три члена отношения. Переход от двусловных к трехсловным высказываниям включает момент заполнения позиций трехчленного высказывания за счет фрагментов двусловных высказываний (см. Б р а у н 1973, гл. I; Б а у е р м а н 1970). По мере развития ребенок достигает момента, когда он может соединить в одном высказывании все элементы отношения агент — действие — объект. Комбинация прилагательное + существительное, которая появляется в ранних двусловных высказываниях, может также входить в комбинацию трехсловного предложения, но это требует устранения одного из двух других элементов, обычно субъекта, в результате чего получается цепочка действие — объект, где место объекта занимает группа подлежащего. Примеры подобных высказываний ребенка: *Mama drink coffee* 'Мама пьет кофе' или *Drink hot coffee* 'Пьет горячий кофе', но не *Mama drink hot coffee* 'Мама пьет горячий кофе'. Следовательно, на этом этапе развития имеются весьма строгие ограничения на длину единиц речевого выхода — настолько строгие, что речь идет о словах, а не о структу-

рах или языковых операциях. Речь взрослого не подвергнута таким ограничениям, и, по-видимому, этот аспект речевого развития связан просто с возрастными возможностями кратковременных операций обработки. На последующих этапах уже можно обнаружить, что речь ребенка регулируется теми же ограничениями, что и речь взрослого, но в уменьшенном, «детском» масштабе. Например, и взрослые, и дети испытывают затруднения при обращении с речевым материалом, расположенным внутри разобщенных, но связанных по смыслу частей предложения (см. ниже *Оперативный принцип Д.*). Здесь единственно важным возрастным различием является лишь объем такого «вставленного» материала, который может быть воспринят без потери общего смысла предложения. Например, дети с трудом воспринимают объект с двойным определением, помещенный между глаголом и глагольной частицей — типа *He called the little old lady up **, хотя взрослые могут справиться и с более длинной цепочкой такого рода. Но и для детей, и для взрослых существуют ограничения кратковременного характера на объем материала, который может быть интерполирован без нарушения порождения или восприятия высказывания. Точно так же дети ограничены в числе грамматических операций, которые могут быть проделаны в одном высказывании (Беллуджи 1968), но качественно те же ограничения управляют и речью взрослых.

Можно предположить, таким образом, что кратковременные ограничения, которым подчиняется речь ребенка, — кроме ограничений на абсолютную длину предложения, действующих на самом раннем этапе, — являются универсальными, присущими процессу обработки речевой информации человеком, и что эти универсалии основаны на общих принципах восприятия и переработки информации. Природа развития этих универсалий может быть вскрыта в рамках общей психологии развития восприятия.

Ограничения на производство и восприятие высказываний тесно связаны, особенно в детской речи, где ребенок использует те же формы, которые он в состоянии воспринять и вычленил из речи других. Поэтому предлагаемые ниже оперативные принципы непосредственно относятся как к стратегиям восприятия речи (ср. «перцептивные

* Ср. русское предложение «Он отправил незнакомого человека, надоевшего ему, прочь». — *Прим. перев.*

ориентирующие правила», предложенные Бивером), так и к типам языковых правил, которым первоначально отдает предпочтение ребенок. В значительной степени форма такого языкового правила определяется кратковременными ограничениями на обработку информации, потому что правила относятся к системе, представленной в слухо-акустической модальности, и поэтому «проигрывание» этих правил происходит в быстром процессе обработки речи.

В самом деле, на начальной ступени развития разница между стратегиями кратковременной обработки информации и собственно языковыми правилами крайне мала. Иными словами, знания ребенка о языке — за исключением тех знаний определяющего характера, которые мы вынесли за рамки нашего рассмотрения, — представлены главным образом в тех примерах, которыми ребенок пользуется для интерпретации и продуцирования высказываний*.

Гипотеза об универсалиях онтогенеза грамматики

В этой части статьи будут предложены некоторые, весьма специфичные, стратегии обработки речевой информации. Цель состоит в том, чтобы сформулировать ряд предположительно универсальных оперативных принципов, которые вырабатывает каждый ребенок для решения проблемы овладения языком. Из этих оперативных принципов может быть выделен ряд более частных стратегий, что в конечном счете приведет к построению конкретно-языковых стратегий, используемых для овладения тем или иным аспектом конкретного родного языка. Оперативные принципы и универсалии выявлялись при помощи таких же процедур, что и в описанном выше контрольном примере с локативными отношениями. Здесь нет необходимости описывать подробно эти процедуры, и ход изложения будет следующим: от более широких оперативных принципов к пред-

* Кроме этих специфически языковых ограничений, однако, многие языковые универсалии безусловно действуют в рамках более общих ограничений, налагаемых на правила, которым вообще подчиняется работа человеческого мозга. Я полагаю, что если бы другие сложные области были описаны с такой степенью формальной точности, с которой описан язык, мы столкнулись бы с аналогичными ограничениями и относительно абстрактных систем правил.

лагаемым на их основе универсалиям речевого онтогенеза, с приведением обобщенных данных в пользу каждой универсалии (данные приводятся в разделах, помеченных ниже знаком §). Я пытался сформулировать универсалии таким образом, чтобы в последующих исследованиях они могли быть подтверждены, изменены или опровергнуты.

Порядок слов

Один из наиболее ранних и распространенных оперативных принципов связан с порядком элементов высказывания. Создается впечатление, что ребенок включается в процесс грамматического развития как бы ожидая, что порядок элементов высказывания может быть соотнесен с глубинными семантическими отношениями.

Оперативный принцип В: *Обращай внимание на порядок слов и морфем.*

Универсалия В1: *Стандартный порядок функциональных морфем «языкового входа» сохраняется в речи ребенка.*

§ Ни один исследователь не отмечает нарушений порядка связанных морфем. Бёлинг (1959) указывает, что пост-вербальный и пост-номинальный порядок морфем всегда сохраняется в языке гаро*, для которого характерны длинные упорядоченные последовательности аффиксов. Аналогичное явление наблюдается и в речи детей на турецком, финском и венгерском языках. Элементы вспомогательных комплексов английского языка также всегда употребляются в правильном порядке (например, *has not been reading, will not be able to come* и т. д.).

Универсалия В2: *Порядок слов в детской речи отражает порядок слов «языкового входа».*

Мы умышленно даем несколько неопределенную формулировку этой универсалии, потому что имеющиеся данные пока нельзя считать абсолютно точными. Полученные ранее

* Гаро — язык бодо-нага-качинской группы; район распространения — Северный Ассам. — *Прии. ред.*

ограниченные данные свидетельствуют о том, что дети придерживаются фиксированного порядка слов независимо от того, насколько свободным является порядок слов «языкового входа» (Слобин 1968). Более поздние данные (Баурман 1970) свидетельствуют о наличии значительных индивидуальных различий в этом аспекте речевого развития детей.

§ Более устойчивый порядок слов в детской речи обычно отмечается для языков с фиксированным порядком слов (например, английский, самоа) в противоположность языкам, обладающим относительно большей свободой в этом отношении (таких, как немецкий, славянские языки, финский, турецкий). Однако, в работах Бёлинг 1959 и Брейн 1971 приводятся примеры нарушения порядка слов в речи детей на английском языке.

§ У американских детей наблюдается тенденция сохранения порядка слов при имитации предложений (см. Браун, Фрейзер 1963; Фрейзер, Беллуджи, Браун 1963), в то время как польские дети (Шугар 1971) и русские дети (Дингвалл, Тюникс) часто изменяют порядок слов при имитации предложений.

§ Баурман (1970) отмечает, что финский ребенок, речь которого она исследовала, по-видимому, овладел основными закономерностями порядка слов, которыми пользуются взрослые финны, к тому моменту, когда средняя длина высказываний ребенка равнялась 1,42 морфемы. Баурман приводит следующие цифровые данные о частоте встречаемости различных поряд-

	Ребенок	Мать
ПС	44	47
СП	4	5
СД	4	16
ДС	1	3
ПСД	7	32
ДПС	1	0
ДСП	0	1
СПД	0	1
ПДС	1	1

ков следования подлежащего, сказуемого и дополнения в речи ребенка и его матери (цифры обозначают число высказываний, записанных в ходе естественного общения).

Универсалия В3: Предложения с нетипичным порядком слов интерпретируются на ранних стадиях развития речи так, как будто они являются примерами стандартного порядка слов.

§ Фрейзер, Беллуджи и Браун (1963) обнаружили, что дошкольники, говорящие по-английски, стремятся интерпретировать пассивные предложения так, словно их компоненты следуют в порядке подлежащее — сказуемое — дополнение. Например, *the girl is pushed by the boy* соотносится с картиной «девочка толкает мальчика». Иными словами, интерпретации детей подчиняются стандартному порядку слов, при этом значение меняется на противоположное. Бивер выдвинул следующее предположение о существовании универсальной стратегии интерпретации английского предложения: «Любая последовательность *существительное — глагол — существительное* в потенциальной глубинной структуре соответствует последовательности *агент — действие — объект* в поверхностной структуре (Бивер 1970а, с. 298). Он приводит многочисленные данные, подтверждающие это предположение. Аналогичную точку зрения высказывает Макнейл (1970, с. 124).

§ Соединенные друг с другом предложения, относящиеся к двум упорядоченным во времени событиям, вначале интерпретируются таким образом, что первое предложение всегда воспринимается как передающее первое событие, хотя предложения могут быть соединены и противоположным образом (Кларк 1971; Кромер 1968; Хэтч 1969). То есть, детям труднее понять предложения типа «Событие 2 после события 1», и «До события 2 событие 1», чем предложения типа «Событие 1 до события 2», или «После события 1 событие 2».

§ Универсалия В3, по-видимому, справедлива даже для флективных языков, в которых допускается боль-

шая гибкость порядка слов, чем в английском. Репер (1973) исследовал, насколько внимательны немецкие дети к порядку слов и словоизменению. Стандартный порядок слов для повелительных предложений в немецком языке таков: сказуемое — косвенное дополнение — прямое дополнение, при этом характер дополнения определяется артиклем с флексией. Наличие флексий дает возможность взрослым носителям языка изменять порядок следования обоих существительных, не искажая смысла и не нарушая грамматической правильности. Когда же предложения со структурой С — кД — пД были даны детям для имитации, дети часто переставляли артикли, присоединяя артикль с флексией дательного падежа к первому существительному, а артикль с флексией винительного падежа — ко второму. Таким образом, дети продемонстрировали свою способность манипулировать с флексиями — а также своего рода «доверие» к порядку слов: они интерпретировали первое существительное, следующее после глагола, как косвенное дополнение и соответственно добавляли флексию к артиклю, предшествующему этому существительному. Аналогично, в заданиях на понимание предложений Репер обнаружил, что предложения со структурой С — кД — пД часто интерпретируются как предложения типа Г — кД — пД. Можно сделать вывод, что и в понимании, и в имитации предложений дети больше ориентируются на порядок слов, чем на флексии как показатели грамматических отношений*.

§ К. Хомски (1968) и Кромер (1970) показали, что дети с трудом понимают предложения типа *John is easy to see* 'Джона легко увидеть', в которых субъект в поверхностной структуре соответствует объекту в глубинной структуре. Дети 6 лет интерпретируют первое существительное в подобных предложениях как субъект.

* Функционирование переменных процесса обработки информации можно рассматривать и с точки зрения языковых изменений (ср. Бивер, Лангедун 1971). Например, функцию флексий в пиджин-языках выполняет порядок слов, из чего можно заключить, что порядок слов — более фундаментальный языковой механизм, чем система флексий. По-видимому, во всех языках порядок слов используется как основное средство репрезентации глубинных отношений, в то время как использование флексий не универсально.

Поверхностная презентация глубинной структуры

Психолингвистические исследования позволяют выдвинуть еще один вид оперативных принципов, связанный с тем, что речь передается и воспринимается последовательно в быстро исчезающей модальности. В наиболее общей форме этот принцип утверждает, что прерывистость или перегруппировка языковых единиц вызывает трудности при обработке предложения — как на уровне восприятия, так и на уровне продуцирования. Иными словами, над нами довлеет необходимость сохранения внутренних и глубинных структур языковых единиц при их поверхностной реализации. В связи с этим принципом может быть сформулирован ряд стратегий, относящихся к восприятию речи, а также к формированию и употреблению правил порождения.

Оперативный принцип Г. Избегай прерывания или перегруппировки языковых единиц.

Универсалия Г1: Структуры, требующие пермутации элементов, вначале появляются в непермутированной форме.

§ Английские «да-нет» вопросы вначале появляются в форме без инверсии (например, I can go?), также отсутствует инверсия подлежащего и вспомогательного глагола в первых вариантах wh-вопросов (например, Where I can go?). (См. Браун, Казден, Беллуджи 1969; Клима, Беллуджи 1966).

§ Первые относительные придаточные предложения появляются в конце высказывания без инверсии (например, I know what is that (см. Меньюк 1969)).

Универсалия Г2: Везде, где возможно, прерывистые морфемы подвергаются сокращению или заменяются непрерывными морфемами.

§ Падежные окончания в славянских языках на ранних этапах онтогенеза используются для выражения контраста между позицией и направлением, при этом предлог отсутствует — т. е. локативные отношения вначале не маркируются с обеих сторон существительного (см. об этом выше).

§ Первой формой, относящейся к обозначению продолженного времени в английском языке, является глагольная флексия — при отсутствии вспомогательного глагола перед основным (Браун 1973, гл. II; многие другие авторы).

§ Первой формой, используемой для выражения отрицания во французском языке, является *pas*, конечный элемент прерывистого комплекса *ne... pas* (Грегуар 1937).

§ Прерывная форма выражения отрицания в арабском *ma...* § усваивается египетскими детьми позже, чем выражение отрицания при помощи одного префикса *miš*, хотя обе формы в языке одинаково частотны. Дети младше 3; 6 пользуются во всех случаях формой отрицания *miš + сущ.*, даже если при этом получают неправильные с точки зрения «взрослых» норм конструкции (например, *huwa miš gāh* вместо *huwa ma-gāh-s* 'он не пришел'). После 3; 6 прерывистое *ma...-s* никогда не употребляется вместо *miš*, однако обратное имеет место (Омар 1970).

Универсалия Г3: Существует тенденция к сохранению структуры предложения как замкнутого целого, в силу чего развитие происходит путем движения различных форм вне предложения внутрь его.

§ Используемые на ранних этапах онтогенеза формы отрицания в английском языке вначале добавляются к примитивным предложениям (*No do this*), затем перемещаются внутрь предложения (*I no do this*), а после овладения вспомогательными глаголами (*I can't do this*) (Беллуджи 1967; Клима, Беллуджи 1966; Меньюк 1969; Снайдер 1914)*.

§ Вопросы «да-нет» в финском языке требуют присоединения вопросительной частицы к слову, к которому задается вопрос, и перемещения этого слова в

* Однако, по свидетельству Шугар, польские дети помещают отрицательную частицу внутрь предложения на ранних этапах онтогенеза. Причину этого Шугар видит в том, что, вероятно, относительно свободный порядок слов и опыт использования уменьшительных инфиксов может облегчить подобные перегруппировки таких языковых единиц, как предложения в польском языке (Шугар 1971).

начало предложения. Овладение этой формой построения вопроса происходит у финских детей исключительно поздно (А р г о ф ф; Б а у е р м а н 1970). Ранние формы «да-нет» вопросов, которыми пользуются финские дети, состоят из вопросительной частицы, завершающей предложение (S + vai) или (S + uoko) (А р г о ф ф).

§ Стоящие в конце высказывания относительные придаточные предложения (I met a man who was sick 'Я встретил человека, который был болен') появляются в речи раньше, чем «вложенные» относительные придаточные (The man who was sick went home 'Человек, который был болен, пришел домой') (Б р о г а н 1968; М е н ь ю к 1969; С л о б и н, У э л ш 1973).

*Универсалия Г4: Чем дальше друг от друга связанные по смыслу части предложения, тем больше вероятность неадекватной обработки этого предложения (в процессах имитации, понимания и порождения) **

§ Б р о г а н (1968), анализируя неопубликованные данные по имитации предложения, полученные Кэролайн Уордрик, обнаружил, что предложения (1) и (2) легко имитировались дошкольниками, в то время как (3) вызывало значительные трудности:

- (1) He knows how to read because he goes to school.
'Он умеет (букв. знает как) читать, потому что он ходит в школу'.
- (2) I saw the man who fell down.
'Я видел человека, который упал'.
- (3) The man that fell down gaa away.
'Человек, который упал, убежал'.

* Это, собственно говоря, не столько универсалия развития, сколько формулировка общего психолингвистического ограничения, которому подчиняется языковая активность. Как указывалось выше, единственным следствием возрастных различий является строгость этого ограничения. Уатт сформулировал эту универсалию в терминах «теории кумулятивных предписаний» следующим образом: «...сложность психолингвистического анализа грамматики возрастает в зависимости от того, какая часть глубинной структуры откладывается при обработке «на потом»; она возрастает в зависимости от протяженности предложения, на которую откладывается это «на потом», а также в зависимости от сложности неверных предписаний, отбрасывание которых возвращает реципиента речи к предыдущим точкам предложения» (У а т т 1970, с. 151).

Отметим, что дело здесь не в длине предложения или числе «вложенных» предложений. Трудность представляющая не просто вложенные, но «самовложенные» предложения, как в примере (3). Аналогичные данные получили Меньюк (1969); Слобин, Уэлш (1973); Смит (1970).

Четкая маркировка глубинных отношений

Дети сканируют предложения, произносимые взрослыми, в поисках «ключей» к пониманию значения, руководствуясь при этом внешне выраженными морфологическими маркерами, которые отличаются регулярностью и перцептивной «выпуклостью».

Такие маркеры, вероятно, играют ту же роль и в порождении речи, помогая ребенку не растеряться на пути от мысли к высказыванию. По мере роста и психического развития, у ребенка развивается и совершенствуется способность извлекать глубинную структуру при наличии минимального количества «ключей». Бивер предлагает «при определении сложности предложения считать, что чем больше материала глубинной структуры представлено в поверхностной структуре имплицитно, тем труднее предложение, поскольку ребенок должен самостоятельно добавлять информацию к такому предложению» (Б и в е р 1970а, с. 350).

Дети, по всей вероятности, предпочитают, чтобы грамматические формы не только были отмеченными везде, где возможно, но были бы еще и четко маркированы акустически. Собственно, в детской речи маркеры оказываются более акустически четкими, чем у взрослого. Р. Левина отмечает, что у детей, говорящих по-русски,

«в первую очередь четкость произношения проявляется во флексиях. В то же время корневая часть продолжает звучать нечленораздельно... Работа, проделываемая ребенком в связи с начатками различения грамматических значений... способствует в этом периоде более расчлененному восприятию состава слова» (Л е в и н а 1961, с. 26).

Рюке-Дравиня (1963) отмечает, что в речи латышских детей только что освоенные союзы и другие соединительные слова произносятся с ударением, даже если в речи взрослых они безударны.

Оперативный принцип Д: Глубинные семантические отношения маркируются четко при помощи внешних средств.

Универсалия Д1: Ребенок в том случае начинает раньше маркировать в своей речи семантическое отношение, если морфологическая реализация этого отношения перцептивно «выпукла» (*ceteris paribus**).

§ Понятия перцептивной «выпуклости» и «*ceteris paribus*», конечно, нуждаются в более четком определении. Оперативный принцип А и описанное выше развитие локативных отношений предоставляют нам некоторые аргументы в подтверждение Универсалии Д1 (ср. раннее развитие флексий венгерского локатива, артикль-суффикс в болгарском языке -at/-ta-to и т. д.).

§ Дети-билингвы (венгерский и сербохорватский языки) раньше овладевают сербохорватской флексией аккузатива -и, чем соответствующей венгерской флексией -t, причем используют первую флексию в словах обоих языков.

§ В речи на индоевропейских языках поздно развиваются формы пассива, который во многих языках, как правило, требует серии морфологических изменений, а также изменений в порядке слов. Напротив, формы пассива в арабском рано усваиваются египетскими детьми (Омар 1907), так как пассив в данном случае образуется прибавлением префикса it- к форме прошедшего времени глагола, при этом слово со значением агента опускается, а глубинный объект действия ставится в начальную позицию. Хотя, как мы видим, индоевропейский и арабский пассив различаются по ряду факторов, четкое маркирование пассива при помощи единственного префикса, по-видимому, является одной из причин, обуславливающих раннее овладение этой формой детьми-арабами.

§ Шугар сообщает следующие данные об онтогенезе речи польских детей, подтверждающие роль перцептивной «выпуклости» в развитии системы флексий:

* При прочих равных условиях (лат.). — Прим. ред.

«Появляются следующие оппозиции: ед. число — множ. число существительных, глаголов и местоимений; первое — второе лицо ед. числа в глагольных окончаниях; номинативный — аккузативный падежи для существительных женского рода; мужской — женский род для местоимений и для глагольных окончаний. Большинство названных противопоставлений, очевидно, развивается в связи с овладением новым акустическим материалом, а именно акустически четкой дифференциацией а /и/ /е/» (Шугар 1971).

Универсалия Д2: Имеется тенденция избегать маркировки семантической категории при помощи Ø («нулевой морфемы»). Если некоторая категория иногда маркируется Ø, а иногда другой — выраженной — фонологической формой, последняя на определенной стадии заменяет Ø*.

§ В русском языке винительный падеж единственного числа маркируется Ø для неодушевленных существительных мужского рода и существительных среднего рода. Русские дети вначале маркируют эти существительные, пользуясь акустически четкой морфемой -у, принятой в языке для существительных женского рода (Гвоздев 1949; Павлова 1924; Слобин 1966а, 1968; Захарова 1958). Аналогично обстоит дело с развитием речи детей на сербохорватском языке (Микеш, Влахович 1966; Павлович 1920).

§ Сын русского лингвиста Гвоздева (1949) использовал флексию -ов (для существительных мужского и женского рода) вообще со всеми существительными в родительном падеже множ. числа, в том числе и вместо принятой формы Ø для существительных женского рода.

* Здесь необходимо провести различие между маркированными и немаркированными категориями (Гринберг 1966). Дети не стремятся употреблять флексию для маркирования именительного падежа в славянских языках, хотя теоретически такая сверхгенерализация возможна. Маленькие дети, говорящие по-английски, охотно пропускают флексию третьего лица ед. числа глагола (это категория, которая обычно не маркируется в языках мира), но при этом имеет место сверхгенерализация форм множ. числа существительных (например, *sheeps* вместо *sheep* 'овцы') и прошедшего времени глагола (например, *cutted* вместо *cut* 'отрезал') во всех возможных случаях.

§ В арабском языке с числительными выше 10 употребляются существительные в форме ед. числа; однако у египетских детей отмечается тенденция к использованию со всеми числительными форм множ. числа существительных.

Универсалия Д3: Если в системе флексий существуют омонимичные формы, они, как правило, не являются наиболее ранними формами, которыми овладевает ребенок: иными словами, ребенок стремится, насколько это возможно, к отбору фонологически уникальных форм в качестве первых реализуемых в речи флексий.

§ Первой флексией творительного падежа существительных, появляющейся в речи русских детей, оказывается форма *-ом* для существительных мужского и среднего рода, а не более частотная форма *-ой* для существительных женского рода (Гвоздев 1949; Павлова 1924; Слобин 1966а, 1968; Захарова 1958). У суффикса *-ом* имеется лишь одна омонимичная форма (окончание прилагательных мужского и среднего рода в предложном падеже), в то время как *-ой* выступает в пяти омонимичных формах (окончание прилагательных ед. числа мужского рода в именит. падеже, женского рода в родительном, дательном, творительном и предложном падежах).

Универсалия Д4: Когда ребенок впервые получает возможность использовать в речи сплошное языковое единство, которое в принципе может подвергаться стяжению или частичному пропуску элементов, ребенок в своей речи избегает стяжений или частичных пропусков элементов этого сложного языкового единства.

§ Беллуджи (1967) отмечает четкое произнесение I will даже при имитации предложений, содержащих I'll на стадии онтогенеза, когда ребенок проявляет особое внимание к системе вспомогательных глаголов.

§ Слобин и Уэлш (1973) в лонгитудинальном исследовании вызванной имитации отмечают ряд случаев, когда испытуемые прибавляли при имитации элементы предложения, которые выборочно опуска-

лись в контрольном предложении (ср. контрольное предложение: I see the man the boy hit 'Я вижу человека, побитого мальчиком'; имитация ребенка: I see a man who a boy hit 'Я вижу человека, которого мальчик бьет').

Универсалия Д5: Легче понять сложное предложение, в котором элементы, потенциально могущие быть опущены, представлены в полной форме.

§ Это утверждение является соответствием тезису Бивера о том, что «ребенок... испытывает трудности с конструкциями, понимание которых требует активной реконструкции частично не представленной глубинной структуры» (Бивер 1970а, с. 351). Психолингвистическое исследование речи взрослых, проведенное Фодором, Гарретом и Бивером (1968), показало, что комплекс из многих самовложенных предложений трудно понять и взрослым (например, «The pen the author the editor liked was new»). Очевидно, существует слишком много интерпретаций этого предложения, и в них легко запутаться. Подобные предложения становятся сразу понятнее для взрослых, если каждое вложенное предложение маркируется относительным местоимением (например, The pen which the author whom the editor liked used was new 'Перо, которым пользовался автор, который нравился редактору, было новым' — Фодор, Гаррет, 1967; Хейкс, Кэрнс 1970). Очевидно, это объясняется тем, что при перцептивном сканировании предложения происходит поиск «ключей», раскрывающих глубинное значение, и относительное местоимение направляет путь поиска интерпретации множества вложенных предложений — а именно, за счет того, что в цепочке *существительное — относительное местоимение — существительное — переходный глагол* первое существительное является объектом, а второе — субъектом следующего за ним глагола.

Дети, разумеется, не могут понять комплекс самовложенных предложений, но они научаются понимать высказывания с одним вложенным предложением. Например, Чарльз Уэлш и я обнаружили, что двухлетняя девочка могла имитировать много предложений со вставленными конструкциями, маркированными при

помощи относительных местоимений, и результат имитации свидетельствовал, что девочка правильно понимает глубинные отношения (например, контрольное предложение: The man who I saw yesterday was wet 'Человек, которого я вчера видела, был промокшим'; имитация ребенка: I saw the man and he got wet 'Я видела человека, и он был промокшим'). В предложении-имитации сохраняется значение, т. е. девочка сумела интерпретировать глубинную структуру, но стремилась избегать разрывных элементов в своем высказывании. Она восстановила полные формы глубинных структур, введя в предложение пропущенное подлежащее I saw the man и He got wet *. (Отметим, что приведенный пример подтверждает также правильность *Оперативного принципа Г*). На данной стадии онтогенеза ребенок не может имитировать предложения, в которых пропущено относительное местоимение (например, экспериментатор: The boy the book hit was crying, ребенок: boy the book hit was crying). Такие структуры, очевидно, превышали возможности девочки и интерпретировались просто как наборы слов (Ср. пример, иллюстрировавший Универсалию Д4, полученный в ходе исследования речи того же ребенка на более поздней стадии развития. В примере пропущенное относительное местоимение восстановлено ребенком при имитации предложения, что свидетельствует, во-первых, о том, что девочка в состоянии интерпретировать пропущенный элемент и, во-вторых, о потребности маркировать пропущенное относительное придаточное предложение во внешней речи при помощи местоимения (С л о б и н, У э л ш 1973).

§ О л д с (1968) обнаружил, что мальчики в возрасте семи, девяти и одиннадцати лет быстрее выполняли инструкцию, содержащую относительное местоимение (например, The piece that your opponent moved may be moved two spaces 'Фигура, разыгранная вашим противником, может быть передвинута на два поля'), нежели соответствующие более короткие инструкции, в которых местоимение было пропущено (The piece your opponent moved may be moved by two spaces).

* Кстати, этот пример ясно показывает, что правила восприятия не идентичны правилам порождения. То есть, ребенок в состоянии извлечь значение из структур, которых сам пока не умеет строить.

§ К. Х о м с к и (1969) и О л д с (1968) показали, что вероятность неправильной интерпретации детьми глаголов ask и tell меньше в тех случаях, когда глубинное подлежащее вложенного предложения маркируется местоимением. Так, предложения (1) и (2) оказались более трудными для интерпретации, чем (3) и (4):

- (1) Ask Laura what to feed the doll.
'Спроси Лауру, чем кормить куклу.'
- (2) Tell Laura what to feed the doll.
'Скажи Лауре, чем кормить куклу.'
- (3) Ask Laura what you should feed the doll.
'Спроси Лауру, чем тебе надо кормить куклу.'
- (4) Tell Laura what she should feed the doll.
'Скажи Лауре, чем ей надо кормить куклу.'

Сверхрегуляризация

Вероятно, одним из наиболее широко известных аспектов детской речи является стремление ребенка к сверхрегуляризации или сверхгенерализации. Фактически каждый исследователь приводит примеры образований по аналогии, случаев расширения сфер действия регулярных принципов и т. п., поэтому здесь нет возможности привести полный список примеров. Правила, рассчитанные на более широкие классы языковых явлений, обычно усваиваются раньше, чем правила для подклассов. Наблюдается тенденция детей применять языковые правила во всех теоретически возможных случаях, что позволяет сформулировать:

Оперативный принцип Е: Избегай исключений.

Универсалия Е1: Можно выделить следующие типичные стадии овладения языковой формой выражения некоторого семантического понятия: (1) маркировка отсутствует, (2) правильная маркировка в ограниченном числе случаев, (3) сверхрегуляризация маркировки (часто сопровождаемая избыточной маркировкой) и (4) полное овладение маркировкой, принятой в системе взрослых носителей языка.

§ Классической иллюстрацией этого принципа является развитие форм прошедшего времени в английском языке, о чем свидетельствует следующая после-

довательность схематического появления сильных и слабых форм в контекстах, требующих прошедшего времени: 1) break, drop; 2) broke, drop; 3) breaked, dropped; 4) breakted, dropted, 5) broke, dropped (С л о б и н 1971а).

§ Стадия (3) может состоять из промежуточных этапов последовательной сверхгенерализации, в которых одна форма является дериватом другой (такое чрезмерное использование флексий Слобин называл «империализмом флексий» — С л о б и н 1968). Например, русские дети вначале используют во всех случаях, требующих творительного падежа, окончание *-ом*, предназначенное для существительных мужского и среднего рода; затем заменяют это окончание на *-ой*, предназначенное для существительных женского рода, и лишь позже научаются производить выбор из этих двух окончаний (З а х а р о в а 1958). Точно так же говорящие по-русски дети вначале употребляют все глаголы прошедшего времени в женском роде независимо от рода подлежащего; затем для всех существительных используют окончание мужского рода; далее следует период смешения окончаний и отдельные случаи правильного согласования форм прошедшего времени в роде с существительным (П о п о в а 1958).

§ Система форм множественного числа в арабском отличается значительной нерегулярностью и непоследовательностью, как уже отмечалось нами выше (большое число нерегулярных форм; наличие двойственного числа; употребление форм единственного числа существительного с числительными выше 10; отдельные формы для выражения «исчисляемого» и «собираемого» значения для одних и тех же существительных). Отмечается значительная сверхгенерализация суффикса множественного числа для существительных женского рода, и этому суффиксу отдавалось существенное предпочтение при образовании детьми форм множественного числа от квазислов (nonsense nouns)» (О м а р 1970, с. 375).

Универсалия E2: Правила, предназначенные для более широких классов языковых явлений, формируются раньше,

чем правила, относящиеся к подклассам; общие правила усваиваются раньше, чем частные правила.

§ Русский ребенок, речь которого была описана Г в о з д е в ым (1949), не различал исчисляемые и неисчисляемые существительные, «требуя» наличия у каждого существительного как форм единственного, так и множественного числа. Он образовывал форму множественного числа от неисчисляемых существительных (*бумаги* вместо *бумага*), считая неисчисляемые предметы (*одна сахара*), изобретал формы единственного числа для существительных, не имеющих таких форм в русском языке (*люд* как форма единственного числа существительного с собирательным значением *люди*). Подобные феномены часто отмечаются также исследователями речи англоговорящих детей.

§ Одушевленные существительные мужского рода в русском языке требуют специального окончания винительного падежа. Умение выбрать из общего класса существительных одушевленные и неодушевленные существительные мужского рода с целью выбора окончания винительного падежа обычно поздно развивается у детей, говорящих по-русски, а до этого предпочтение отдается единой форме винительного падежа для всех существительных (Г в о з д е в 1949; С о л о в ь е в а 1960).

§ К. Х о м с к и (1969) констатирует позднее овладение специальными правилами, управляющими употреблением глаголов *promise* 'обещать' и *ask* 'просить' в английском языке. Глагол *promise* специфичен тем, что при его употреблении в речи нарушается «принцип минимальной дистанции» (Р о з е н б а у м 1967), обычно соблюдаемый для определения субъекта глагола в инфинитивном дополнении; так в примере (1) субъектом глагола в дополнении, выраженном инфинитивным оборотом, является *Bill*, а в примере (2) с глаголом *promise* субъектом является *John*:

- (1) *John wanted Bill to leave.*
(ср. 'Джон пожелал Биллу уехать.')
- (2) *John promised Bill to leave.*
'Джон обещал Биллу уехать.'

В предложениях с глаголом *promise* «принцип минимальной дистанции» нарушается *регулярно*, для глагола *ask* это нарушение *нерегулярно* — ср. пример (3), где субъектом глагола в инфинитивном дополнении выступает *Bill*, и (4), где субъект — *John*:

(3) *John asked Bill to leave.*

‘Джон просил Билла уехать.’

(4) *John asked Bill what to do.*

‘Джон спросил Билла, что делать.’

Глагол *promise*, таким образом, представляет собой устойчивое исключение, *ask* — неустойчивое. Хомски обнаружила в своем исследовании, что абсолютно правильная интерпретация употребления глагола *promise* наступает в более раннем возрасте, чем интерпретация *ask*, и высказала предположение о том, что устойчивые исключения легче для овладения, чем неустойчивые.

Семантическая мотивация онтогенеза грамматики

Сверхгенерализация, порожденная *Оперативным принципом Е*, всегда подчиняется ограничениям семантического характера. Ребенок относит какую-либо флексию или служебное слово к некоторому грамматическому классу, не замечая более детального членения этого класса, но даже ошибочный выбор функционального элемента тем не менее происходит внутри данного функционального класса. Имеются многочисленные данные, полученные в межъязыковых исследованиях, свидетельствующие о том, что правила, относящиеся к классу, организованному на основе семантических принципов, формируются раньше, чем правила для формально определяемых классов, а целиком произвольные правила исключительно трудны для овладения (см. сноску на странице 175). Здесь действует:

Оперативный принцип Ж: *Использование грамматических маркеров должно быть семантически осмысленно.*

Универсалия Ж1: *В случае, если выбор нужной флексии среди группы флексий, выполняющих одну семантическую*

функцию, подчиняется произвольным формальным критериям (например, фонологическая форма основы, число слогов основы, произвольно определяемый выбор грамматического рода основы), ребенок прежде всего стремится к использованию единой формы во всех контекстах, игнорируя при этом формальные ограничения в выборе.

§ В подтверждение этой универсалии можно привести примеры, иллюстрировавшие действия универсалий Д2 и Е1. Например, типичной ошибкой в русской и сербохорватской речи детей является употребление частотных и перцептивно «выпуклых» флексий винительного падежа женского рода *-у* не только с существительными женского рода, но также мужского и среднего рода. Но, коль скоро флексия *-у* используется детьми, она добавляется только к существительным, но не к другим частям речи, и только для обозначения прямого объекта действия или целенаправленного движения. Таким образом, для обозначения данной семантической интенции выбирается нужная флексия (винительного падежа), хотя ребенок еще не руководствуется при этом правилами выбора, в основе которых лежит критерий рода и фонологической формы существительного. Для каждого грамматического падежа ребенок, говорящий на одном из славянских языков, выбирает, по-видимому, одно, наиболее ярко выраженное падежное окончание для обозначения семантики данного падежа и использует это окончание со всеми существительными. Нужное грамматическое правило, таким образом, семантически выбирается правильно, но его формальная реализация не всегда оказывается правильной.

§ В случае, если правила языка требуют согласования прилагательного с существительным, согласование в числе и падеже усваивается раньше, чем согласование в роде. Так, в русском языке ребенок вначале использует одно окончание прилагательного во всех комбинациях падежа и числа, но отражает различия в роде (например, одно окончание для всех существительных в именительном падеже ед. числа, одно окончание в именительном падеже множ. числа и т. п.) (Гвоздев в 1949).

§ Микеш и Влахович (1966) показали, что у детей, говорящих на сербохорватском языке, вначале формируются падежные различия и категории «единственное — множественное» число, а лишь затем усваивается различие в роде (это относится как к выбору обусловленных родом окончаний существительных, так и к согласованию определения с существительным в роде). Авторы отмечают, что дети гораздо чаще делают паузу перед тем, как выбрать нужный род, нежели перед принятием других решений грамматического характера.

Универсалия Ж2: Ошибочный выбор функционального элемента всегда происходит внутри требуемого функционального класса и подкатегории.

§ Гвоздев (1949) отмечает, что, несмотря на множество ошибок в употреблении падежных окончаний в русском языке, дети всегда выбирают одно из значений именно требуемого падежа. Например, ребенок может выбрать окончание творительного падежа, не принятое в языке для существительных данного рода, но не пользуется для выражения творительного падежа, скажем, окончанием дательного или временным окончанием глагола и т. п.

§ Англоговорящие дети вначале не могут подразделять класс предлогов на подклассы в зависимости от частных семантических функций предлогов, но не путают предлоги с союзами или другими частями речи и т. п. Миллер и Эрвин, подводя итоги своего лонгитудинального исследования, пишут: «Дети редко делают ошибки в выборе нужного лексического класса при употреблении суффиксов или функциональных слов» (Миллер, Эрвин, 1964, с. 26).

Универсалия Ж3: Семантически устойчивые грамматические правила усваиваются раньше и без значительных ошибок.

§ Ребенок самоа, речь которого исследовал Кернан (1969), научился правильно употреблять артикль *le* с нарицательными существительными и артикль *'o* с именами собственными или местоимениями на этапе

двусловных высказываний. В данном случае правило выбора артикля, подчиненное четкому семантическому принципу — [\pm «человеческий»], формируется на самых ранних этапах онтогенеза.

§ Роджер Браун (1973, гл. II) пишет, что флексия английского продолженного времени является единственной неподверженной сверхгенерализации флексией в речи англоговорящего ребенка. Так, дети никогда не употребляют эту флексию с глаголами «состояния», то есть не говорят *wanting, liking, needing, knowing, seeing* или *hearing*; но при этом флексия продолженного времени часто употребляется с глаголами, обозначающими процесс. Браун считает, что имеется четкое семантическое различие между теми глаголами, которые могут иметь флексию продолженного времени, и глаголами, для которых это невозможно. Последние выражают произвольные *состояния*, в то время как первые указывают на *процессы*, которые могут быть произвольными когда выступают предикатом при одушевленном субъекте. Такова единственная в английском языке подклассификация слов, служащая для выбора флексий и подчиняющаяся семантическому принципу. Необходимость запоминания того факта, что некоторые глаголы имеют нерегулярные формы прошедшего времени, а некоторые существительные — нерегулярные формы множественного числа, не базируется на семантическом или грамматическом принципах. Наборы таких форм, вероятно, заучиваются механически, и в результате подвергаются сверхрегуляризации в детской речи. Легче пользоваться правилом единообразно, чем необоснованно отвергать его, поэтому дети, говорящие по-английски и уже хорошо знающие, что никто не говорит *I am knowing*, еще долго продолжают говорить *I knowed* вместо *I know* или *two sheeps* вместо *two sheep*.

Заключение

Все написанное на этих страницах — лишь набросок, который в будущем может стать моделью последовательности овладения языковыми структурами. Эта модель предполагает несколько основных компонентов, каждый из ко-

торых должен быть исследован. Первым компонентом, как я стремился показать, является развитие семантических интенций, обусловленное общим когнитивным развитием. Ребенок, обладающий врожденным чувством структуры и функции языка, начинает поиск средств для выражения этих намерений, активно пытаясь понять речь. Иными словами, у ребенка должны быть какие-то врожденные структуры, обеспечивающие ассимиляцию как языкового, так и неязыкового «входа». Ребенок сканирует языковой «вход», чтобы постичь значение, руководствуясь при этом определенными представлениями о языке, общими когнитивно-перцептивными стратегиями, и на собственном опыте «отрабатывает» ограничения, вызванные возможностями оперативной памяти. Как и в любой сфере когнитивного развития, процесс овладения языком включает ассимиляцию информации в соответствии с имеющимися структурами, а также приспособления этих структур к новому «входу». Стратегии восприятия речи дают толчок к формированию правил порождения речи. Внутренние языковые структуры с возрастом меняются по мере того, как растет объем памяти, как возрастающее понимание речевых интенций ведет ребенка к овладению новыми, все более сложными формальными образованиями, а также по мере того, как устанавливаются взаимосвязи и происходит перегруппировка внутренних структур в соответствии с общими принципами когнитивной организации. Все эти факторы представляют собой когнитивные предпосылки развития грамматики. Могут быть разные точки зрения относительно того, требует ли онтогенез грамматики сложной врожденной языковой способности, но нет сомнения, что этот процесс требует тонко структурированного активного мышления ребенка.

Литература

- Амент 1899: Ament W. Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde. Leipzig: Ernst Wunderlich, 1899.
 Антинуччи, Паризи 1972: Antinucci F., Parisi D. Primi risultati di uno studio sullo sviluppo linguistico infantile. Atti del IV Convegno della Società di Linguistica Italiana. Rome: Bulzoni, 1972.
 Аргофф: Argoff H. D. Forthcoming doctoral dissertation on the acquisition of Finnish. Univer. Calif., Berkeley.
 Баласса 1893: Balassa J. A. A gyermek nyelvének fejlődése. «Nyelvtudományi Közlemények», 1893, 23, 60—73, 129—144.
 Бар-Адон 1971: Bar-Adon A. Primary syntactic structu-

res in Hebrew child language.— In: «Child language: A book of readings», A. Bar-Adon and W. F. Leopold (eds.). Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1971, 433—472.

Бауерман 1970: Bowerman M. F. Learning to talk: A cross-linguistic study of early syntactic development, with special reference to Finnish. Unpubl. doct. dissert., Harvard Univer., 1970.

Белинг 1959: Burling R. Language development of a Garo and English-speaking child.— In: «Word», 1959, 15, 45—68.

Беллуджи 1967: Bellugi U. The acquisition of negation. Unpubl. doct. dissert., Harvard Univ., 1967.

Беллуджи 1968: Bellugi U. Linguistic mechanisms underlying child speech.— In: «Proceedings of the Conference on Language and Language Behaviour», H. Sale (ed.). New York: Appleton-Century-Crofts, 1968.

Бивер 1970а: Bever T. G. The cognitive basis for linguistic structures.— In: «Cognition and the development of language», J. R. Hayes (ed.). New York: Wiley, 1970, 279—362.

Бивер 1970б: Bever T. G. The influence of speech performance on linguistic structure.— In: «Advances in psycholinguistics», G. B. Flores d'Arcais and W. J. M. Levelt (eds.). Amsterdam: North-Holland, 1970, 4—30.

Бивер, Фодор, Векселл 1965: Bever T. G., Fodor J. A., Wexsell W. On the Acquisition of grammar: A critique of «contextual generalization».— In: «Psychological Review», 1965, 72, 467—482.

Бивер, Лангедун 1971: Bever T. G., Langendoen D. T. A dynamic model of the evolution of language.— In: «Linguistic Inquiry», 1971, 4, 433—464.

Блаунт 1969: Blount B. G. Acquisition of language by Luo children. Unpubl. doct. Dissert., Univer. Calif., Berkeley, 1969. (Working Paper № 19 (1969). Language-Behaviour Res. Lab., Univer. Calif., Berkeley.)

Блаунт 1970: Blount B. G. The pre-linguistic system of Luo children.— In: «Anthropological Linguistics», 12, 326—342.

Блаунт 1971: Blount B. G. Socialization and pre-linguistic development among the Luo of Kenya.— In: «South-west. J. Anthropol», 1971, 27, 41—50.

Блок 1913: Block O. Notes sur le langage d'un enfant.— In: «Memoires Soc. Ling. Paris», 1913, 18, 39—59.

Блок 1921: Block O. Les premiers stades du langage de l'enfant.— In: «Psychol. norm. Pathol.», 1921, 18, 693—712.

Блок 1924: Bloch O. La phrase dans le langage d'un enfant.— In: «J. Psychol. norm. Pathol.», 1924, 21, 18—43.

Блум 1970: Bloom L. M. Language development: Form and function in emerging grammars. Cambridge, Mass.: M. I. T. Press, 1970.

Богоявленский 1957: Богоявленский В. Детская речь.— «Русский филологический вестник», 1886, т. 16.

Болин, Болин 1916: Bolin I., Bolin M. De två första årens språkutveckling hos en svensk flicka.— In: «Svenkst arkiv för pedagogik», 1920, 4, 159—223.

Болин, Болин 1920: Bolin I., Bolin M. Psykologiska och språkliga iakttagelser rörande en svensk flicka.— In: «Svenkst arkiv för pedagogik», 1920, 8, 1—55.

Болинджер 1968: Bolinger D. L. Aspects of language. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1968.

Боргстрём 1954: Borgström C. H. Språkanalyse som barnlek.— In: «Norsk tidsskrift för sprogvidenskap», 1954, 17, 484—485.

Браун 1973: Brown R. A first language. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, 1973 (Chap. I: Semantic and grammatical relations; Chap. II: Grammatical morphemes and the modulation of meaning).

Браун, Казден, Беллуджи 1968: Brown R., Cazden C., Bellugi U. The child's grammar from I to III.— In: «Minnesota Symposia on Child Psychology», J. P., Hill (ed.). Vol. 2. Minneapolis: Univer. Minn. Press, 1968, 28—73.

Браун, Фрейзер 1964: Brown R., Fraser C. The acquisition of syntax.— In: «Verbal behavior and learning: Problems and processes», C. H. Cofer and B. S. Musgrave (eds.). New York: McGraw-Hill, 1963, 158—197.

Брейн 1963: Braine M. D. S. The ontogeny of English phrase structure: The first phase.— In: «Language», 1963, 39, 1—13.

Брейн 1971a: Braine M. D. S. On two types of models of the internationalization of grammars.— In: «The ontogenesis of grammar: A theoretical symposium», D. I. Slobin (ed.). New York: Academic Press, 1971, 153—186.

Брейн, 1971b: Braine M. D. S. The acquisition of language in infant and child.— In: «The learning of language», C. Reed (ed.), New York: Appleton-Century-Crofts, 1971, 153—186.

Броган 1968: Brogan P. A. The nesting constraint in child language. Unpubl. paper in series «Language, Society, and the Child», Language-Behavior Res. Lab., Univer. Calif., Berkeley, 1968.

Буассон-Барди, Мелер 1969: de Boysson-Bardies V., Mehler J.— In: «Psycholinguistique, message et codage verbal. I: L'acquisition de langage «L'année psychologique», 1969, 69, 561—598.

Вавровска 1938: Wawrowska W. Badania psychologiczne nad rozwojem mowy dzieckie (od 1.0—2.3 lat) — «Prace psychol.» (Warsaw), 1938, 1.

Вёгелин, Вёгелин 1966: Voegelin C. F., Voegelin F. M. Index to languages of the world.— In: «Anthrop. Ling.», 1966, 8, 6—7.

Вернер, Каплан 1963: Werner H., Kaplan B. Symbol formation. New York: Wiley, 1963.

Виман 1971: Vihtan M. M. On the acquisition of Estonian.— In: «Papers and Reports on Child Language Development» (Committee on Ling., Stanford Univer.), 1971, 3, 51—94.

Гарман, Гриффитс, Уэлс 1970: Garman M. A., Griffiths P. D., Wales R. Murut (Lun Bawang) prepositions and noun-particles in children's speech.— In: «Sarawak Museum Journal», 1970, 20, 1—24.

Гвоздев 1961b: Гвоздев А. Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка.— В кн.: «Вопросы изучения детской речи». М., 1961, 49—148.

Гвоздев 1961c: Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. Ч. I и II. М., 1961.

Геодакян, Кургинян 1970: Геодакян И. М., Кургинян В. Г. Психолингвистический анализ дневниковых записей. Материалы III Всесоюзного симпозиума по психолингвистике. М., 1970, 119—120.

Георгов 1905: Gheorgov I. A. Die ersten Anfänge des sprachlichen Ausdrucks für das Selbstbewusstsein bei Kindern.— In: «Arch. ges. Psychol.», 1905, 5, 329—404. (Also in: «Sammlung von Abhandlungen zur psychologischen Pädagogik», F. Meumann (ed.), Band 2, Heft 1, Leipzig, 1905.)

Георгов 1906: Георгов И. А. Принос към граматичния развой на детския говор. Годишник на Софийския универ., София, 1906.

Георгов 1908: Gheorgov I. S. Ein Beitrag zur grammatischen Entwicklung der Kindersprache. Leipzig: Engelmann, 1908. (Also in «Arch. ges. Psychol.», 1908, 11, 242—432.)

Гийом 1927a: Guillaume P. Les débuts de la phrase dans le langage de l'enfant.— In: «J. Psychol. norm. pathol.», 1927, 24, 1—25.

Гийом 1927b: Guillaume P. Le développement des éléments formels dans le langage de l'enfant.— In: «J. Psychol. norm. pathol.», 1927, 24, 203—229.

Гили и Гаја 1960: Gili y Gaya S. Funciones gramaticales en el habla infantil.— In: «Publicaciones pedagógicas», Serie II, No. XXIV. Rio Piedras; Universidad de Puerto Rico, 1960.

Грегуар 1947: Grégoire A. L'apprentissage du langage. Vol. 1, Les deux premières années. Vol. 2, La troisième année et les années suivantes. Paris: Droz, 1937; Paris/Liège: Droz, 1947.

Гримм 1971: Grimm H. Strukturanalytische Untersuchung der Kindersprache Dissert., Dept. Psychol., Univer. Heidelberg, 1971.

Гринберг 1966: Greenberg J. H. Order of affixing: A study in general linguistics.— In: J. H. Greenberg, «Essays in linguistics», Chicago: Univer. Chicago Press, 1957, 86—94.

Гринберг 1966: Greenberg J. H. Language universals.— In: «Current trends in linguistics», T. A. Sebeok (ed.), Vol. 3, The Hague: Mouton, 1966, 61—112. (Also published separately by Mouton: Series Minor, Nr. LIX, 1966.)

Гроссман, Сколс 1971: Grossman P. F., Scholes R. J. The role of grammaticality and intonation in imitations of word strings by Hebrew speaking children.— In: «Communication Sciences Lab. Quart. Prog. Rept.», (Univer. Fla.), 1971, 9 (1), 21—32.

Деже 1970: Dezső L. A gyermeknyelv mondattani vizsgálatának elméletimodszertani kérdései.— «Általános Nyelvészeti Tanulmányok», 1970, 7, 77—99.

Деже, Влахович 1971: Deže L., Vlahović P. Teorijsko-metodološka pitanja izučavanaj sintakse dečjeg govora. Prilozi proučavanju jezika (Novi Sad), 1971, 7.

Делатр 1966: Delattre P. A comparison of syllable length conditioning among languages.— In: «Int. Rev. appl. Ling.», 1966, 4, 183—198.

Денев 1969: Денев Д. Мислене и език в говорното развитие на децата. София: Наука и изкуство, 1969.

Дингвалл, Тьюникс: Dingwall W. G., Tuniks G. Government and concord in Russian: A study in developmental psycholinguistics.— In: «Papers in linguistics in honor of Henry and Renée Kahane», B. Kachru, R. B. Lees, Y. Malkiel, and S. Saports (eds.) Urbana: Univ. Ill. Press, in press.

Драхман, Маликути-Драхман 1971: Drachman G., Malikouti-Drachman A. Studies in the acquisition of Greek as a native language: I. Some preliminary findings on phonology. Paper read at Winter Mtg., Ling. Soc. Amer., 1971.

- Есперсен 1916: Jespersen O. Nutidssprog hos børn og voksne. Copenhagen/Christiana: Gyldendal, 1916 (2d rev. ed.: Børnesprog: En bog for foreldre. Copenhagen/Christiana: Gyldendal, 1923). (English translation in «Language: Its nature, development, and origin», London: Allen/New York: Holt, 1922, 101—188.)
- Зарембина 1955: Zarebina M. Kształowanie się systemu językowego dziecka. Wrocław—Warszawa—Kraków, 1965.
- Захарова 1958: Захарова А. В. Усвоение дошкольниками падежных форм.— «Доклады АПН РСФСР», 1958, 2(3), 81—84.
- Златоустова 1954: Златоустова Л. В. Фонетическая структура слова в потоке речи. Казань, 1962.
- Имедадзе 1960: Имедадзе Н. В. К психологической природе раннего двуязычия.— «Вопросы психологии», 1960, 60—68.
- Капер 1959: Капер W. Kindersprachforschung mit Hilfe des Kindes: Einige Erscheinungen der kindlichen Spracherwerbung erläutert im Lichte des vom Kinde gezeigten Interesses für Sprachliches. Groningen: J. B. Wolters, 1959.
- Карпова 1955: Карпова С. Н. Осознание словесного состава речи ребенком дошкольного возраста.— «Вопросы психологии», 1955, 1, 43—55.
- Карпова 1967: Карпова С. Н. Осознание словесного состава речи дошкольниками. М., 1967.
- Качмарек 1953: Качмарек L. Kształowaniu się mowy dziecka. Poznan: Towarzystwo Przyjaciół Nauk, 1953.
- Келемен 1970: Келемен J. A gyermeknyelvi mondatok. — In: «A Mondatszók a Magyar Nyelvből», 1970, 94—100.
- Кениереш 1926: Kenyeres E. A gyermek első szavai és a szófajok föllépése. Budapest, 1926. (A Kisdednevelés kiadása.)
- Кениереш 1927: Kenyeres E. Les premiers mots de l'enfant et l'apparition des espèces de mots dans son langage.— In: «Arch. Psychol.», 1927, 20, 191—218.
- Кернан 1969: Кернан K. The acquisition of language by Samoan children. Unpubl. doct. dissert., Univer. Calif., Berkeley, 1969. (Working Paper No. 21 (1969). Language-Behavior Res. Lab., Univer. Calif., Berkeley.)
- Кернан 1970: Кернан K. T. Semantic relations and the child's acquisition of language.— In: «Anthrop. Ling.», 1970, 12, 171—187.
- Кернан, Блаунт 1966: Кернан K. T., Blount B. G. The acquisition of Spanish grammar by Mexican children.— In: «Anthrop. Ling.», 1966, 8(9), 1—14.
- Кларк Е. 1970: Clark E. How young children describe events in time.— In: «Advances in psycholinguistics», G. B. Flores d'Arcais and Levelt W. J. M., Amsterdam: North-Holland, 1970, 275—284.
- Кларк Е. 1971: Clark E. V. On the acquisition of the meaning of *before* and *after*.— In: «J. verb. Learn. verb. Behav.», 1971, 10, 266—275.
- Кларк Г. 1970: Clark H. H. The primitive nature of children's relational concepts.— In: «Cognition and the development of language», J. R. Hayes (ed.), New York: Wiley, 1970, 269—278.
- Клима, Беллуджи 1966: Клима Е. С., Bellugi U. Syntactic regularities in the speech of children.— In: «Psycholinguistics papers», J. Lyons and R. J. Wales (eds.). Edinburgh: Edinburgh Univer. Press, 1966, 183—208.
- Клима, Беллуджи 1977: Клима Е., Bellugi U. The Signs of Language. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1977.
- Коларич 1959: Коларич R. Slovenski otroški govor.— In: «Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu», 1959. (Novi Sad, Yugoslavia).
- Коспартова 1969: Коспартова М. Особенности на детский говор.— «Български език», 1969, 19, с. 532—549.
- Коэн 1925: Cohen M. Sur les langages successifs de l'enfant.— In: «Mélanges Vendryes», Paris, 1925, 109—127.
- Коэн 1933: Cohen M. Observations sur les dernières persistances du langage infantin.— In: «Psychol. pers. pathol.», 1933, 30, 390—399.
- Коэн 1962: Cohen M. (ed.) Études sur le langage de l'enfant. Paris: Scarabée, 1962.
- Кристиан 1971a: Christian J. M. Developing bilingualism in a two-year-old Gujarati-English learning child. Mimeo, Univer. Alabama, Dept. Anthrop. and Sociol., 1971.
- Кристиан 1971b: Christian J. M. Style and dialect selection in Hindi-Bhojpuri learning children. Mimeo, Univer. Alabama, Dept. Anthrop. and Sociol., 1971.
- Кроммер 1968: Cromer R. F. The Development of temporal reference during the acquisition of language. Unpubl. Doct. Dissert., Harvard Univer., 1968.
- Кроммер 1970: Cromer R. F. «Children are nice to understand»: Surface structure clues for the recovery of a deep structure.— In: «Brit. J. Psychol.», 1970, 61, 397—408.
- Левина 1961: Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. М., 1961.
- Леонтьев 1965: Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. М., 1965.
- Леонтьев 1969: Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.
- Леопольд 1939: Leopold W. F. Speech development of a bilingual child: A linguist's record. Vol. 1, Vocabulary growth in the first two years. Vol. 2, Sound-learning in the first two years. Vol. 3, Grammar and general problems in the first two years. Vol. 4, Diary from age 2. Evanston, Ill: Northwestern Univer. Press, 1939, 1947, 1949a, 1949b.
- Линдблом 1968: Lindblom B. Temporal organization of syllable production.— In: «Speech Transmission Lab. Quart. Progress & Status Rept.», (Stockholm, Royal Inst. Technol.), 1968, 2(3), 1—5.
- Линднер 1882: Lindner G. Beobachtungen und Bemerkungen über die Entwicklung der Sprache des Kindes.— In: «Kosmos», 1882, 6, 321—342, 430—441.
- Линднер 1885: Lindner G. Zum Studium der Kindersprache.— In: «Kosmos», 1885, 9, 161—173, 241—259.
- Линднер 1898: Lindner G. Aus dem Naturgarten der Kindersprache: Ein Beitrag zur kindlichen Sprach- und Geistesentwicklung in den ersten vier Lebensjahren. Leipzig: Grieben, 1898.
- Линднер 1906: Lindner G. Neuere Forschungen und Anschauungen über die Sprache des Kindes.— In: «Z. pädog. Psychol. Pathol. Hygiene», 1906, 7, 337—392.
- Макнейл 1966: McNeill D. The creation of language by children.— In: «Psycholinguistics papers», J. Lyons and R. J. Wales (eds.). Edinburgh: Edinburgh Univer. Press, 1966, 99—114.

- Макнейл 1970: McNeill D. The acquisition of language: The study of developmental psycholinguistics. New York: Harper & Row, 1970. (Coincides in large part with chapter of some title in P. H. Mussen (ed.), Carmichael's manual of child psychology, 3d ed., Vol. 1. New York: Wiley, 1970, 1061—1161.)
- Макнейл, Макнейл 1968: McNeill D., McNeill N. B. What does a child mean when he says «но»? — In: «Proceedings of the Conference on Language and Language Behavior», E. Zale (ed.). New York: Appleton-Century-Crofts, 1969, 51—62.
- Макнейл, Юкава, Макнейл 1971: McNeill D., Yukaawa R., McNeill N. B. The acquisition of direct and indirect objects in Japanese.— In: «Child Developm.», 1971, 42, 237—249.
- Манова-Томова 1969: Манова-Томова М. Емоции и говор у малкото дете. София: Народна Просвета, 1969.
- Маркова 1969: Маркова А. К. Овладение слоговым составом слова в раннем возрасте.— «Вопросы психологии», 1969, 15, 118—126.
- Медьеш 1971: Meggyes K. Egykétéves gyermek nyelvi rendszere, Nyelvtudományi Ertekesések 73, Budapest: Akadémiai Kiadó, 1971.
- Меньюк 1969: Мепуик Р. Sentences children use. Cambridge, Mass.: M. I. T. Press, 1969.
- Мёссен 1970: Mussen P. H. (ed.), Carmichael's manual of child psychology, 3d ed., 2 vols, New York: Wiley, 1970.
- Микеш 1967: Mikes M. Acquisition des catégories grammaticales dans le langage de l'enfant.— In: «Enfance», 1967, 20, 289—298.
- Микеш 1971: Mikes M. Mondattani univerzálék a gyermeknyelvben. A Hungarológiai Intézet Tudományos Közleményei (Novi Sad-Újvidék), 1971, 8.
- Микеш, Влахович 1966: Mikeš M., Vlahović P. Razvoj gramatičkih kategorija u dečjem govoru.— «Prilozi proučavanju jezika», 11. Novi Sad, Yugoslavia, 1966.
- Микеш, Матиевич 1971: Mikes M., Matijevics L. Jegyzetek az alsó mondatok születtéről a gyermeknyelvben.— «Magyar Nyelv.», 1971, 3.
- Миллер 1963: Miller W. R. The acquisition of formal features of language.— In: «Amer. J. Orthopsychiat.», 1963, 34, 862—867.
- Миллер 1964а: Miller W. R. The acquisition of grammatical rules by children. Paper read at meeting of Linguistic Society of America, New York, 1964.
- Миллер 1964б: Miller W. R. Patterns of grammatical development in child language.— In: «Proceedings of the Ninth International Congress of Linguists, Cambridge, Mass., 1962», The Hague: Mouton, 1964, 511—518.
- Миллер, Эрвин 1964: Miller W. R., Ervin S. M. The development of grammar in child language.— In: «The acquisition of language, Monogr. Soc. Res. Child Developm.», U. Bellugi and R. Brown (eds.), 1964, 29 (1), 9—33.
- Мурато 1968: Мурато К. Yoji no gengo hattatsu. Tokyo: Baifukan, 1968.
- Мукина 1969: Мукина В. С. Близнецы. М., 1969.
- Накадзима 1969—70: Nakazima S. A comparative study of the speech developments of Japanese and American English in childhood (Part Three) — The reorganization process of babbling articulation mechanisms.— In: «Studia phonologica», 1969—70, 5, 20—36.
- Оваки 1933: Ohwaki Y. Die ersten zwei Jahre der Sprachentwicklung des japanischen Kindes: Ein Beitrag zur Psychologie der Kindersprache.— «Tohoku psychol. Folia», 1933, 1, 71—110.
- Окубо 1967: Okubo A. Yoji gengo no hattatsu, Tokyo: Tokyodo, 1967.
- Олдс 1968: Olds H. F. An experimental study of syntactical factors influencing children's comprehension of certain complex relationships. Rept. No. 4, Harvard Center for Res. & Developm. on Educational Differences, 1968.
- Оллер 1971: Oller D. K. The effect of position-in-utterance and word length on speech segment duration. Unpubl. paper, Depts. of Psychol. and Ling., Univer. Texas, 1971.
- Омар 1970: Омар М. К. The acquisition of Egyptian Arabic as a native language. Unpubl. doct. dissert., Georgetown Univer., 1970.
- Павлова 1924: Павлова А. Д. Дневник Матери. М., 1924.
- Павлович 1920: Pavlovitch M. Le langage enfantin: Acquisition du serbe et du français par un enfant serbe. Paris: Champion, 1920.
- Пак 1969: Park Tschang-Zin. Language acquisition in a Korean child. Working Paper, Psychologisches Institut, Univer. Münster, Germany, 1969.
- Пак 1970: Park Tschang-Zin. The acquisition of German syntax. Working Paper, Psychologisches Institut, Univer. Münster, Germany, 1970.
- Паризи 1973: Parisi D. Il linguaggio come processo cognitivo. Torino: Beringhieri, 1973.
- Паризи и Антинуччи 1970: Parisi D., Antinucci F. Lexical competence.— In: «Advances in psycholinguistics», G. B. Flores d'Arcais and W. J. M. Levelt (eds.), Amsterdam: North-Holland, 1970, 197—210.
- Пачесова 1968: Pačesová J. The development of vocabulary in the child. Brno: Univer. J. E. Purkyně, 1968.
- Пиаже 1967: Piaget J. Six psychological studies. New York: Vintage Books, 1967.
- Пишвен 1968: Pichevin C. L'acquisition de la compétence entre 2 et 4 ans: Problèmes de recherche.— In: «Psychol. Française», 1968, 13, 175—196.
- Попова 1958: Попова М. И. Грамматические элементы языка в речи детей дошкольного возраста.— «Вопросы психологии», 1958, 4, 106—117.
- Пруха 1971: Průcha J. K teorii osvojování jazyka u dětí předškolního a školního věku.— «Pedagogika», 1971, 21, 529—539.
- Пфанхаузер 1930: Pfánhauser S. B. Rozwój mowy dziecka.— «Prace filol.», 1930, 15, 273—356.
- Равем 1968: Ravem R. Language acquisition in a second language environment.— In: «Internatl. Rev. appl. Ling.», 1968, 6, 175—185.
- Равем 1970: Ravem R.— The development of wh-questions in first and second language learners.— In: «Occasional Papers», No. 8, Language Centre, University of Essex, Colchester, 1970.
- Радулович: Radulović L. Forthcoming doctoral dissertation on the acquisition of Serbo-Croatian. Univer. Calif., Berkeley.
- Расмуссен 1913: Rasmussen V. Barnets sjøelige udvikling in de første fire aar. Copenhagen/Christiana: Gyldendal, 1913. (Eng-

- lish translation: «Child psychology», vol. 1. London: Gyldendal 1920/ New York: Knopf, 1923.)
- Расмуссен 1923: Rasmussen V. Et barns dagbog. Copenhagen/Christiana: Gyldendal, 1922.
- Репер 1972a: Роепер Т. Theoretical implications of word order, topicalization, and inflections in German language acquisition.— In: «Studies of child language development», C. A. Ferguson, D. I. Slobin (eds.), N. Y., 1973.
- Репер 1972b: Роепер Т. Approaches to acquisition theory, with data from German children. Unpubl. doct. dissert., Harvard Univer., 1972.
- Розенбаум 1967: Rosenbaum P. S. The grammar of English predicative complement constructions. Cambridge, Mass.: M. I. T. Press, 1967.
- Розенгарт-Пупко 1963: Розенгарт-Пупко Г. Л. Речь и развитие восприятия в раннем возрасте. М., 1948.
- Рюке-Дравиня 1959: Rūķe-Draviņa V. Zur Entstehung der Flexion in der Kinderprache: Ein Beitrag auf der Grundlage des lettischen Sprachmaterials.— In: «Internat. J. Slavic Ling. & Poetics», 1959, 1/2, 201—222.
- Рюке-Дравиня 1959: Rūķe-Draviņa V. Zur Sprachentwicklung bei Kleinkindern: Beitrag auf der Grundlage des lettischen Sprachmaterials. 1. Syntax. Lund: Slaviska Institutionen vid Lunds Universitet, 1963.
- Санчес 1968: Sanches M. Features in the acquisition of Japanese grammar. Unpubl. doct. dissert., Stanford Univer., 1969.
- Санчес 1970: Sanches M. Language acquisition and language change: Japanese numeral classifiers. Paper read at Annu. Mtg., Amer. Anthropol. Assoc., San Diego, Calif., 1970.
- Сёдерберг 1971: Söderbergh R. Reading in early childhood: A linguistic study of a Swedish preschool child's gradual acquisition of reading ability. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1971.
- Седлачкова 1967: Sedláčková E. Development of the acoustic pattern of the voice and speech in the newborn and infant. Prague: Academia Nakladatelství Československé Akademie Věd (Řada Matematických a Přírodních Věd, Ročník 77 — Sešit 10), 1967.
- Синклер-де-Зварт 1967: Sinclair-de-Zwart H. Acquisition du langage et développement de la pensée. Paris: Dunod, 1967.
- Синклер-де-Зварт 1969: Sinclair-de-Zwart H. Developmental psycholinguistics.— In: «Studies in cognitive development: Essays in honor of Jean Piaget», D. Elkind and J. H. Flavell (eds.), New York: Oxford Univer. Press, 1969, 315—336.
- Симони 1906: Simony Z. Két Gyermek nyelvéről.— «Magyar Nyelvőr», 1906, 35, 317—323.
- Сколс, Гроссман: Scholes R. J., Grossman P. F. Utterance imitation by Hebrew-speaking children.— In: «Studies presented to Archibald A. Hill», forthcoming.
- Скорупка 1949: Skorupka S. Obserwacje nad językiem dziecka.— «Sprawozdanie z posiedzeń Komisji Językowej Towarzystwa Naukowego Warszawskiego», vol. 3, Warsaw, 1949.
- Слама-Казаку 1957: Slama-Cazacu T. Relațiile dintre gândire și limbaj în ontogeneză (3—7 ani). București: Ed. Acad. R.P.R., 1957.

Слама-Казаку 1960: Slama-Cazacu T. The oblique cases in the evolution of child language.— In: «Revue de Linguistique», 1962, 7(1), 71—85.

Слама-Казаку 1962: Slama-Cazacu T. Aspecte ale relațiilor dintre gândire și limbaj în însușirea structurii gramaticale de către copiii ante-preșcolari (2—3 ani).— «Rev. Psihol.», 1960, 6(2), 43—63.

Слама-Казаку 1968a: Slama-Cazacu T. Studiile europene asupra limbajului copilului (1920—1968). IV: Bibliografie.— «Studii și cercetări lingvistice», 1968, 20, 479—508.

Слама-Казаку 1968b: Slama-Cazacu T. Introducere în psiholingvistică. București: Ed. Stiintifică, 1968.

Слобин 1966a: Slobin D. I. Abstracts of Soviet studies of child language.— In: «The genesis of language: A psycholinguistic approach», F. Smith and G. A. Miller (eds.), Cambridge, Mass.: M. I. T. Press, 1955, 129—148.

Слобин 1967: Slobin D. I. (ed.) A field manual for cross-cultural study of the acquisition of communicative competence. Berkeley, Calif.: Univer. Calif. ASUC Bookstore, 1967.

Слобин 1968: Slobin D. I. Early grammatical development in several languages, with special attention to Soviet research. Working Paper No. 11, Language-Behavior Res. Lab., Univer. Calif., Berkeley, 1968.

Слобин 1969: Slobin D. I. Questions of language development in cross-cultural perspective.— In: K. Drach et al., The structure of linguistic input to children. Working Paper No. 14, Language-Behavior Res. Lab., Univer. Calif., Berkeley, 1969.

Слобин 1970: Slobin D. I. Universals of grammatical development in children.— In: «Advances in psycholinguistics», G. B. Flores d'Arcais and W. J. M. Levelt (eds.), Amsterdam: North-Holland, 1970, 174—186.

Слобин 1971a: Slobin D. I. On the learning of morphological rules: A reply to Palermo and Eberhart.— In: «The ontogenesis of grammar: A theoretical symposium», D. I. Slobin (ed.), New York: Academic Press, 1971, 215—223.

Слобин 1971b: Slobin D. I. (ed.), The ontogenesis of grammar: A theoretical symposium. New York: Academic Press, 1971.

Слобин 1972: Slobin D. I. Leopold's bibliography of child language, revised and augmented edition. Bloomington, Ind.: Ind. Univer. Press, 1972.

Слобин, Уэлш 1973: Slobin D. I., Welsh C. A. Elicited imitation as a research tool in developmental psycholinguistics.— In: «Studies of child development», Ch. A. Ferguson, D. I. Slobin (eds.), Holt, Rinehart and Winston, inc., N. Y., 1973.

Смит 1970: Smith C. S. An experimental approach to children's linguistic competence.— In: «Cognition and the development of language», J. R. Hayes (ed.), New York: Wiley, 1970, 109—135.

Смочинский 1955: Smoczyński P. Przystawianie przez dziecko podstaw systemu językowego. Łódź: Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Wydział I, 1955, (No. 19).

Снайдер 1914: Snyder A. D. Notes on the talk of a two-and-a-half-year-old boy.— In: «Pedag. Seminary», 1914, 21, 412—424.

Соловьева 1960: Соловьева О. Л. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду. М., 1960.

- Сохин 1959: Сохин Ф. А. О формировании языковых обобщений в процессе речевого развития.— «Вопросы психологии», 1959, 5, 112—123.
- Спольский 1970: Spolsky B. (Study of spoken Navaho of six-year-old children). Noted in «Computers and the Humanities», 1970, 5, 110—111.
- Стросс 1969: Stross B. Language acquisition by Tenejapa Tzeltal children. Unpubl. doct. dissert. Univer. Calif., Berkeley, 1969. (Working Paper No. 21 (1969), Language-Behavior Res. Lab., Univer. Calif., Berkeley.)
- Стросс 1970: Stross B. Elicited imitations in the study of Tenejapa Tzeltal language acquisition.— In: «Anthrop. Ling.», 1970, 12, 319—325.
- Талми 1970: Talmy L. Semantic-componentry and Samoan acquisition. Working Paper No. 35, Language-Behavior Res. Lab., Univer. Calif., Berkeley, 1970.
- Тутунджян 1971: Тутунджян О. М. Исследовательская работа по детской и педагогической психологии в Армении.— «Вопросы психологии», 1971, 3, 132—137.
- Уатт 1970: Watt W. C. On two hypotheses concerning psycholinguistics.— In: «Cognition and the development of language», J. R. Hayes (ed.). New York: Wiley, 1970, 137—220.
- Ушакова 1970: Ушакова Т. Н. О причинах детского словотворчества.— «Вопросы психологии», 1970, 6, 114—127.
- Феофанов 1958: Феофанов М. П. Об употреблении предлогов в детской речи.— «Вопросы психологии», 1958, 3, 111—124.
- Феофанов 1962: Феофанов М. П. Усвоение учащимися письменной речи. М., 1962.
- Феррейро 1971: Ferreiro E. Les relations temporelles dans le langage de l'enfant. Geneva: Droz, 1971.
- Феррейро, Синклер 1971: Ferreiro E., Sinclair H. Temporal relationship in language.— In: «Internat. J. Psychol.», 1971, 6, 39—47.
- Филлмор 1968: Fillmore C. I. The case for case.— In: «Universals in linguistic theory», Bach E., Harms R. T. (eds.), N. Y., 1968 (русский перевод см. в сб. «Новое в зарубежной лингвистике», вып. X, «Прогресс», М., 1981).
- Фодор, Гаррет 1967: Fodor J. A., Garrett M. Some syntactical determinants of sentential complexity.— In: «Percept. & Psychophys.», 1967, 2, 289—296.
- Хаден 1962: Haden E. F. Accent expiratoire.— In: «Studies in Linguistics», 1962, 16(1), 23—39.
- Фрейзер, Беллуджи, Браун 1963: Fraser C., Bellugi U., Brown R. Control of grammar in imitation, comprehension, and production.— In: «Journal of verbal learning and verbal behavior», 1963, 2, 121—135.
- Фронталли 1943—44: Frontali G. Lo sviluppo del linguaggio articolato nel bambino.— «Vox Romanica», 1943—44, 7, 214—243.
- Хейес 1970: Hayes J. R. (ed.), Cognition and the development of language. New York: Wiley, 1970.
- Хейкс, Кэрнс 1970: Hakes D. T., Cairns H. S. Sentence comprehension and relative pronouns.— In: «Percept. & Psychophys.», 1970, 8, 5—8.
- Хомски 1969: Chomsky C. The acquisition of syntax in children from 5 to 10. Cambridge, Mass.: M. I. T. Press, 1968.
- Хэтч 1969: Hatch E. Four experimental studies in syntax of young children. Tech. Rept. II, Southwest Regional Lab. for Educational Res. & Developm., Inglewood, Calif., 1969.
- Чжао 1951: Chao Y. R. The Cantian idiolect: An analysis of the Chinese spoken by a twenty-eight-months-old child.— In: «Univer. Calif. Publ. Semitic Philol.», 1951, 11, 27—44.
- Шкупин, Шкупин 1970: Scupin E., Scupin O. Bubis erste Kindheit: Ein Tagebuch. Leipzig: Grieben, 1907.
- Шлезингер 1970: Schlesinger I. M. Production of utterances and language acquisition.— In: «The ontogenesis of grammar: A theoretical symposium», D. I. Slobin (ed.). New York: Academic Press, 1971, 63—101.
- Шлезингер, Медоу 1971: Schlesinger M. S., Meadow K. P. Deafness and mental health: A developmental approach. San Francisco: Langley Porter Neuropsychiatric Institute, 1971.
- Штерн и Штерн 1907: Stern C., Stern W. Die Kindersprache: Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Leipzig: Barth, 1907, (4th rev. ed., 1928).
- Шугар 1971: Shugar G. W. Personal communication: the study of Polish acquisition, January 31, 1971.
- Шуман 1968: Szuman S. (ed.) O rozwoju języka i myślenie dziecka. Warsaw: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1968.
- Эльконин 1958: Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М., 1958.
- Эндрей 1913: Endrei G. Adalékok a gyermeknyelv fejlődéséhez.— «A Gyermek», 1913, 7 (8—9).
- Эрвин-Трипп 1969: Ervin-Tripp S. M. Summer workshops in sociolinguistics: Research on children's acquisition of communicative competence.— In: «Items», 1969, 23, 22—26.
- Эрвин-Трипп 1970a: Ervin-Tripp S. Discourse agreement: How children answer questions.— In: «Cognition and the development of language», J. R. Hayes (ed.). New York: Wiley, 1970, 79—107.
- Эрвин-Трипп 1970b: Ervin-Tripp S. Structure and process in language acquisition.— In: «Report of the Twenty-First Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies», J. E. Alatis (ed.). Washington, D. C.: Georgetown Univer. Press, 1970, 312—344.
- Эрвин-Трипп 1971: Ervin-Tripp S. An overview of theories of grammatical development.— In: «The ontogenesis of grammar: A theoretical symposium», D. I. Slobin (ed.). New York: Academic Press, 1971, 189—212.
- Эрвин-Трипп 1973: Ervin-Tripp S. Language acquisition and communicative choice. Essays selected and introduced by Anvar S. Gill. Stanford University Press, 1973.