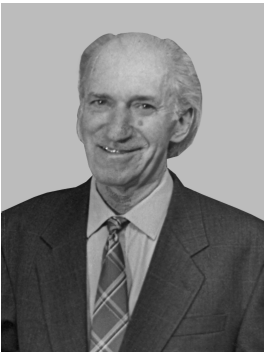


### АДАМ ЕВГЕНЬЕВИЧ СУПРУН

(1928–1999)



Профессор Адам Евгеньевич Супрун был первым заведующим кафедрой теоретического и славянского языкознания, открытой в 1966 г., и возглавлял ее до конца жизни. А.Е. Супрун был европейски известным и поразительно разносторонним ученым, масштабно мыслящим организатором филологической науки и образования, замечательным педагогом и наставником научной молодежи. Им опубликовано около 600 работ, в том числе более 40 книг и брошюр, под руководством А.Е. Супруна защищено более 50 кандидатских и 8 докторских диссертаций.

Научное творчество А.Е. Супруна отличает тематическое разнообразие исследований в сочетании с глубиной и высокой результативностью. С конца 1960-х гг. он успешно работал сразу в нескольких направлениях, таких как сравнительно-историческое славянское языкознание, типологическое изучение грамматики и лексики славянских языков, психолингвистика и лингводидактика.

В языкознании 1960-х гг. А.Е. Супрун был среди зачинателей и пропагандистов новаторских идей и методов науки – вероятностного понимания языка, лингвистического моделирования, вычислительных и экспериментальных подходов. Под руководством А.Е. Супруна были составлены ассоциативные словари белорусского, украинского, киргизского, латышского языков; он был инициатором и руководителем работ по созданию белорусского частотного словаря.

Публикуемая психолингвистическая статья написана 40-летним ученым. Ее эмпирическую основу составили наблюдения за ранним (до двух лет) речевым развитием дочери, при этом теоретическая устремленность автора включает статью в авангард лингвистических поисков 1960-х гг.: А.Е. Супрун показывает, что суть онтогенеза грамматики состоит не в повторении ребенком услышанного, а в формировании порождающей системы грамматических моделей. Психолингвистические идеи А.Е. Супруна и 40 лет спустя звучат актуально и перспективно.

*Н.Б. Мечковская*

*А.Е. СУПРУН*

### К ОСОБЕННОСТЯМ ПОРОЖДАЮЩЕЙ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ РЕБЕНКА\*

Рассматривая на X Международном лингвистическом конгрессе проблемы порождающих языковых систем, С.К. Шаумян, И.А. Мельчук и А.А. Леонтьев в своих разнонаправленных докладах выдвинули тезисы, в которых можно усмотреть общее положение о том, что порождение текста происходит на двух ступенях.

С.К. Шаумян писал: «В порождающем процессе различаются две ступени: универсальная, или генотипическая, и специфическая для каждого конкретного языка, или фенотипическая ступень» (Шаумян 1967, 78). И.А. Мельчук предлагал рассматривать язык «как механизм, преобразующий мыслительное

\* Супрун А. Е. К особенностям порождающей языковой системы ребенка // Психология грамматики. М., 1968. С. 106–116.

“содержание” (=смыслы) в тексты и обратно» (Мельчук 1967, 82). А.А. Леонтьев высказывал гипотезу «о наличии в порождающей модели речевого высказывания (на первой ступени порождения) линейно организованного звена, обобщающего данные о конкретной ситуации, обозначаемой высказыванием, и соответствующего этапу “замысла” (внутренней речи) в концепции Л.С. Выготского» (Леонтьев 1967, 192).

Не отождествляя полностью приведенные концепции, трудно вместе с тем не усмотреть определенной их общности. Одной из актуальных проблем психолингвистики, связанных с таким пониманием порождающей грамматики, является вопрос о возникновении и становлении двухступенчатого механизма порождения. Для ответа на этот вопрос целесообразно рассмотреть особенности порождающей языковой системы у ребенка на самой начальной стадии овладения языком.

Для этой начальной стадии можно выделить некоторые основные этапы, которые в свою очередь членятся на некоторые фазы овладения языком. Первый этап можно охарактеризовать как дознаковый. Второй этап характеризуется установлением регулярности в приписывании смыслов все большему числу звуковых комплексов, но без регулярной грамматики. Третий этап – это этап появления четких правил сочетания (и изменения слов) и, как представляется, этап возникновения двухступенчатого механизма порождения текста.

В настоящей статье рассматривается план содержания, главным образом, способы построения предложений; эволюция звуковой стороны языка ребенка, становление фонологической системы здесь не освещается; в связи с этим примеры даются в условной орфографической записи.

**Язык ребенка на первом этапе** его (языка) развития может быть описан как некоторое множество звуковых комплексов, не имеющих постоянного, регулярного осмысления; каждый из комплексов («слов») этого языка может быть использован в качестве «предложения» (минимального «сообщения») с нерасчлененной (диффузной) семантикой обращения внимания на некоторый поразивший внимание ребенка факт. Как правило, звуковые комплексы на этом этапе, обычно относящемся к возрасту до полутора лет, не стали еще знаками, они не имеют, точнее, почти не имеют жестко закрепленных функций. Представляется, что главной чертой этого этапа является не эгоцентризм, как это иногда считается, а отсутствие регулярных соответствий между звуковыми комплексами и смыслами, дознаковый характер этого «языка».

**Первая фаза второго этапа развития языка** ребенка характеризуется разделением множества слов этого языка на два подмножества. Первое подмножество неосмысленных «слов-фраз» продолжает оставаться незнаковым; элементы этого подмножества используются ребенком, видимо, с автодидактической целью, для тренировки голосового аппарата, о чем могла бы свидетельствовать меняющаяся фонетика лепета, а возможно и в некоторой «эстетической» функции, на которую указывает синкретизм лепета и пения, не исключая и подражания в лепете взрослым, поскольку не исключено, что непонятная речь взрослых может восприниматься как лишенная смысла, то есть как лепет. «Слово» этого подъязыка, часто сопровождаемое жестами, не имеет еще регулярного сочетания с каким-то конкретным смыслом, оно непосредственно отражает эмоции ребенка, оно как бы само входит в ситуацию, не являясь еще знаком ситуации или ее части.

Другое, первоначально довольно ограниченное подмножество слов языка ребенка на данной фазе – это слова, получившие некоторые относительно регулярные смыслы. Смыслы эти довольно нечеткие, диффузные (*kxx* – это все пушистое, волосатое, колючее, страшное, болезненное, в том числе, например, кошка, мех на воротнике, волосы, небритая борода, человек с бородой, «колючая» копченая рыба, обжигающая (колючая?) печка, горячий суп и др.: Л., 1.5–1.6). Смыслы на этой фазе еще не специализированы как названия предметов, качеств, действий: *kxx* – это, видимо, не столько ‘страшный, волосатый, пушистый предмет’, сколько вообще ‘страшно, колюче, мягко, странно’, можно и ‘сделать’ = ‘сказать’ *kxx*, то есть ‘напугать’. *A-a* – это не только ‘ночной горшок’, ‘попа’ и ‘штаны’, но и ‘грязный’, ‘плохой’, ‘делать на горшок’, ‘плохо’ (Л., 1.6–1.7); *m* – ‘машина, делать машину, играть в машину’, *k* – ‘каша, еда, есть, идем есть: дайте есть’, *ляля* – ‘музыка, играть, заводить приемник, весело’; *вава* – ‘ножницы, ранка, больно, сделать больно, болеть’.

Грамматика этого подъязыка сводится, пожалуй, к ряду правил.

**Правило 1.** Любое слово может быть употреблено в качестве предложения. Имеющуюся возможность варьирования (типа *папа, папала, папаль*) можно интерпретировать как **Правило 2:** Прибавление к любому слову осмысленного подъязыка «слова» из неосмысленного подъязыка не меняет смысла предложения, образуемого словом осмысленного подъязыка.

**На второй фазе этого этапа** начинается происходить дифференциация основных смысловых функций осмысленного подъязыка. Одни слова закрепляются в функции императивов (*на, дай* ‘дай’); другие используются как названия предметов (*кѡа* ‘галка, птица вообще’, *ти* ‘кошка’, *пау* ‘палка’, *ляля* ‘маленький ребенок, кукла’, *ма* ‘мяч’); третьи служат для обозначения действий (*ууу* ‘ехать на автомашине, лететь на самолете’, *па<sup>ух</sup>* ‘упало, может упасть’, *бай* ‘спать’, *тпру-тпру* ‘гулять’; возможно, сюда примыкает и отрицание *ма* ‘нет’); четвертые употребляются как указания: *титя/итя* ‘этот’, *тя-ма* ‘там’. Появляется вопросительное слово *а?* ‘что, как?’. У ребенка возрастают потребности дифференциации обозначений, они растут параллельно с потребностью передачи постепенно осложняющихся

мыслей; вместе с тем полной дифференциации еще не наступает. Так, к примеру, в 1.7 *катя* обозначает еще и 'Катю' (знакомую девочку, но не вообще маленького ребенка, как было на предшествующей фазе), и 'головной убор' (первоначально, «этимологически», – конкретную шапку, якобы подаренную Катей).

Очень значима на этой фазе интонация. Вопросительная интонация, характерная для переспроса *а?*, может быть перенесена на ряд других слов, в частности, на названия лиц. Перед сном Л. говорят, что все уже спят: она спрашивает: *Катя?* (на этот вопрос требуется ответить: *Катя бай*). Таким образом, **Правило 3** говорит о присоединении вопросительной интонации к словам-фразам для образования вопросительных предложений.

Интонация очень характерна и для императива, но здесь, пожалуй, она используется лишь как обязательное, но дополнительное средство, поскольку лексический состав индикативов и императивов не совпадает. Иначе обстоит дело с вокативом. Одна из групп «имен» – имена личные при помощи особой интонации превращаются в вокативы (**Правило 4**): нерегулярно наряду с интонацией для образования оппозиции общей формы – звательной формы может быть использовано нечто, напоминающее окончание (общ. *Катя* – зват. *Катю!*). Два остальных предложения *Катю! Ди!* 'Катя! Иди!' сливаются в одно. Возникает **Правило 5**: предложение может быть образовано из сочетания вокатива и императива. Возможно, так же следует толковать пример Гвоздева *Мама! супа!* (Гвоздев 1961) – вполне вероятно представляет собой еще не дифференцированный от имени императив.

Потребности в дальнейшей дифференциации могут вести к образованию нового сочетания слов по **Правило 6**: имя + уточняющее, определяющее имя. *Мама* (Л., 1.6) обозначало и 'мама' и 'бабушка'; в 1.7 слово *мама* перестает применяться в значении 'бабушка', которая теперь называется по собственному имени: *Катя*. Но так же зовут и подружку. И вот появляется два определительных сочетания: *Катя-баба* и *Катя-ляля* (Л., 1.7).

К тому же времени относится возникновение основного типа повествовательного нераспространенного предложения типа *Ляля бай* 'Ребенок, кукла спит', *Ма па<sup>у</sup>* 'Машина (или мяч) упала', *Ляля ма* 'Ребенка нет'. **Правило 7**: предложение образуется соединением имени (в основной, общей форме) с глаголом (индикативом).

Такое в принципе глагольное предложение может содержать указание на место вместо имени (**Правило 8**): *Там бай!* 'Там буду, хочу спать (а не здесь)'

Рассматриваемая фаза имеет некоторую продолжительность, у различных детей, разумеется, имеются некоторые особенности в ее ходе; внутри фазы могут быть периоды, когда еще не вступили в действие некоторые правила, в то время как другие уже работают (так, у Л., 1.7 работали правила 1–8 и 12, но еще не работали правила 9–11, действие которых относится к 1.9–1.10).

**Правило 9** трактует об образовании предложений из сочетания императива и имени, используемого как название объекта: *Динь патя!* 'Одень платье'. *Дай утя!* 'Дай мяса («этимологически» – 'утки')!'

**Правило 10** характеризует предложения из имени и указательно-обстоятельного слова: *Мама там* 'Мама там' (ср. правила 7 и 8). Разновидностью этой конструкции является и конструкция со специальным вопросительным словом *ди?* 'где', образуемая по **Правило 11**: предложение образуется из сочетания вопросительного слова и имени: *Ди баба?* 'Где бабушка?', *Ди котя?* 'Где кошка?', *Ди Люля?* 'Где Юра?'. Интересно, что и Гвоздев отмечал в 1.10 появление того же вопросительного слова *ди?*

Последнее правило, которое, представляется, следует отнести к этой же фазе, **Правило 12**: предложения, первично однородные, могут быть соединены в единую цепочку (ср. правила 2 и 5). Л., 1.8, подражая взрослым, напевает кукле с целью ее усыпления: *Катя бай, мама бай, ляля бай*. Возможно, такая цепочка представляет собой эмбрион сложносочиненных предложений, но существенна она и для распространения простых предложений, которое наступит уже на следующей фазе.

**Третья фаза второго этапа** относится к концу второго года жизни нормально развивающегося ребенка. Важнейшими ее чертами можно считать появление нерегулярных еще форм слов и построение более, нежели двусловных предложений.

Построение таких предложений происходит на базе правил, имеющих уже в языке ребенка. Так, правило 5 распространяется на императивно-объектные конструкции (правило 9), появляются предложения типа *Мама, динь патя* 'Мама, одень платье' (Л., 1.10), образуемые по схеме: вокатив, императив, имя объекта (**Правило 13**). Возникают и конструкции на базе правила 5 и 11: *Папа, ди котя?* 'Папа, где кошка?', построенные из вокатива, вопросительного слова и имени (**Правило 14**). Думается, что и правило 12 о сочинении предложений играло существенную роль для возникновения этих конструкций.

Объектные конструкции, выступавшие ранее только при императиве, появляются и при индикативе в трехчленных конструкциях: имя субъекта + глагол + имя объекта (**Правило 15**): *Баба у-у дядя* 'Бабушка уехала за яблоками' (Л., 1.10). Следует обратить внимание, что при этом трансформируется правило 13, в котором соединялись вокатив, императив и объект, используются правила 7 и 9. Возникает и конструкция предложения по **Правило 16** из обозначения субъекта, глагола и указания места: *Я дядю там* 'Я сяду там' (Л., 1.10); в появлении этого правила играли роль правила 7 и 8 (ср. и правило 15). **Правило 17** представляет собой комбинацию правил об определении имени (правило 6) и о нераспространенном личном предложении (правило 7): *Баба Катя у-у* 'Баба Катя уехала' (Л., 1.10).

Наряду с лексическим пополнением каждого из намечающихся специализируемых грамматически классов слов (частей речи) появляется специализированное определение *маля* 'мой, моя, моё, мои'. Наряду с указательным локативом *тям(а)* появляется конкретное обозначение места *доня* 'дома'; хотя местоимение еще, видимо, не отделяется от имени, постепенно вырабатываются предпосылки для такого отделения в связи с используемыми нерегулярно формами первого лица глагола (они еще не противопоставлены другим формам: есть *дядю* 'сяду', но нет слов для других лиц этого глагола; общеличная форма *бай* может присоединяться и к «местоимению» первого лица). Детский лепет уступает свое место осмысливаемым комплексам; происходит, видимо, осознание того, что взрослые не лепечут бессмысленно; словосочетания, образованные по правилу 2, начинают осмысливаться как экспрессивно окрашенные в отличие от нейтральных слов без таких добавлений (ср. *патья* – *патика* 'платье – платьице'; *мама* – *маманя*, *мамака* 'мама – мамочка'). Правило 2 прекращает действовать. Возникает, пока еще не весьма регулярное, словообразование: появляются «притяжательные прилагательные»: *маманя* 'мамино', *папаня* 'папино' (Л., 1.11). Нерегулярно начинают использоваться падежные формы: ср. *мака* 'молока, молоко' – *маком* 'за молоком' (Женя Гвоздев, 1.11.24).

Порядок слов становится более свободным. Наряду с *Ди бутя?* 'Где арбуз?' появляется *Патика ди?* 'Платьице где?' (Л., 1.10). Кроме *Катя-баба* появляется и *Баба Катя*. В предложениях, образованных по правилу 16, например, становится возможным указание на место ставить не только в конце, но и между субъектом и глаголом: *Ля туть дядя* 'Я тут нарисовала' (*дядя* «этимологически» – 'портрет', затем 'рисунок, рисовать'). Слова из класса определений могут использоваться наравне с глаголом в качестве сказуемого *Папа маля* 'Папа мой' (**Правило 18**; ср. правило 7); в этом случае порядок слов оказывается безразличным.

К концу рассматриваемого периода делаются попытки построения более чем трехсловных предложений. Например: *Папа, ди Люля манти* 'Папа, иди Юре читать по-английски' (*манти* – этимологически из англ. *monkey* 'обезьяна', нарисованная на обложке английской книжки, в которой рассказывается об обезьянах, а затем вообще 'английский язык, читать по-английски, английская книга, говорить по-английски'; *Ннядя манти* 'Не надо заниматься английским'). Подобные конструкции, отмеченные и А.Н. Гвоздевым, на этой фазе еще не носят регулярного характера. С семантической стороны, видимо, распространению их мешает противопоставление двух объектов, не дифференцированных еще в языке. Формальной помехой является отсутствие противопоставления форм или порядка слов, при помощи которых могли бы быть дифференцированы некоторые функции однотипных слов. Возможно, что на этом этапе еще мала оперативная память в языковом механизме.

Общими особенностями всей второй стадии является сохранение (к концу этапа – в изолированном, не предназначенном для общения «подъязыке») элементов лепета, произвольных звуковых комплексов, не имеющих регулярного осмысления, устранимых полностью, видимо, на следующем, третьем этапе. Для второго этапа характерно, далее, отсутствие регулярных форм слов и сочетаний слов. «Звательную форму» следует, возможно, трактовать не как форму слова, а как форму предложения. Между характером языковой системы ребенка на втором этапе ее развития и теми описаниями внутренней речи, которыми мы пока что располагаем, можно обнаружить некоторое сходство: отрывочность и аграмматичность, комплексность, диффузность – эти черты, характерные для внутренней речи, отмечались и при характеристике языка на втором этапе.

Если продолжить терминологию И.А. Мельчука, то на этом этапе нет еще механизма, преобразующего мыслительное содержание в тексты. Внутренняя речь, по-видимому, на этом этапе еще совпадает с внешней. Порождающая грамматика языка ребенка на этом этапе не столько выводится, сколько совпадает, по-видимому, с универсальной порождающей грамматикой. Таким образом, возможно, этот этап начального овладения языком можно считать этапом одноступенчатого языкового порождающего механизма.

Одним из важных противоречий, ведущих к развитию языковой системы на этом и следующем этапах, является противоречие между системой порождения и системой восприятия текста. Ребенок оказывается перед необходимостью понять речь взрослых, которая лишь на очень раннем этапе могла казаться лепетом, то есть преобразовать тексты, порождаемые взрослыми, в мыслительное содержание. Это преобразование, видимо, несколько опережает преобразование мыслительного содержания в тексты. Это и понятно: тексты, воспринимаемые от взрослых, представляют собой закодированное более глубокое содержание, нежели то содержание, которое мог бы закодировать ребенок.

Порождающая мыслительно-языковая система ребенка является вместе с тем системой с двояким порождением. Двоякость этого порождения, однако, отличается от двухступенчатости порождения текстов у взрослого. Здесь происходит, с одной стороны, порождение текстов, а с другой стороны, – порождение все усложняющейся системы. Видимо, могут быть построены некоторые правила для порождения самой порождающей системы из порождающей системы более раннего периода. Из ранних «ядерных» конструкций можно развернуть конструкции более сложные.

Наряду с этим двояким порождением для ребенка чрезвычайно существенно усвоение, заимствование другой языковой системы, языковой системы взрослых. Вторая языковая система наслаивается на существующую у ребенка языковую систему; она-то и составляет, по-видимому, ту вторую сту-

пень, ту не внутреннюю речь, тот язык, который понимается Мельчуком как механизм, преобразующий мыслительное содержание в тексты и обратно, очевидно сначала – именно «обратно». Процесс заимствования и присвоения ребенком этой второй языковой системы вместе с дальнейшим развитием системы внутренней речи и составляет основное содержание третьего этапа в развитии языковой системы ребенка. Чрезвычайно интересен механизм этого почти сплошного заимствования. «Задача объяснить, как ребенок, которого никто не учит, может достичь полного овладения языком, – сложнее и важнее, – писал Н. Хомский, – чем задача объяснить способность нормального взрослого человека выучить второй язык с помощью хорошо построенной грамматики» (Хомский 1965, 246–247). Пожалуй, в этом высказывании неточно утверждение, что ребенка никто не учит. Ребенка (хотя хаотически, может быть) учит общество, учит жизнь. Л.С. Выготский правильно подчеркивал социальные корни процесса усвоения ребенком языка.

В данном докладе рассматривается лишь один из аспектов усвоения языка ребенком до двух лет. Задача описания следующего этапа от двух до пяти (К.И. Чуковский) – особая и особенно сложная задача.

#### ЛИТЕРАТУРА

Гвоздев А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка // Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961. С. 149–467.

Мельчук И.А. К построению действующей модели языка // Проблемы языкознания. М., 1967. С. 82–89.

Леонтьев А.А. Три психолингвистические модели порождения высказывания // Проблемы языкознания. М., 1967. С. 189–193.

Хомский Н. Объяснительные модели в лингвистике // Математическая логика и ее применения. М., 1965. С. 245–272.

Шаумян С.К. Порождающая грамматика как теория лингвистических универсалий // Проблемы языкознания. М., 1967. С. 78–82.

*Публикацию подготовила Н.Б. Мечковская,  
кафедра теоретического  
и славянского языкознания*