

E. Tribushinina, M. D. Voeikova, S. Nocetti (eds.). Semantics and morphology of early adjectives in first language acquisition. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2015. 478 p. ISBN 978-1-4438-7730-5*.

Галина Радмировна Доброва

Galina R. Dobrova

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, 191186, Российская Федерация; galdobr@peterlink.ru

Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg, 191186, Russian Federation; galdobr@peterlink.ru

В 2015 г. в Великобритании вышла в свет коллективная монография под редакцией Е. Трибушининой, М. Д. Воейковой и С. Ночетти, посвященная проблеме освоения лексической семантики и морфологии прилагательного на ранних стадиях речевого развития детей, говорящих на разных языках. Данная книга представляется весьма полезной для всех тех, кто занимается изучением детской речи в разных странах мира, и тем более она интересна для российского читателя, поскольку значительное место в ней уделено освоению детьми именно русского языка.

До сих пор исследованию того, как осваиваются детьми прилагательные, в онтолингвистике¹ уделялось относительно немного внимания — возможно, потому, что прилагательные осваиваются детьми позднее, чем другие части речи (существительные и глаголы), кроме того, прилагательные на ранних стадиях речевого онтогенеза менее частотны. Причиной этого является концептуальная сложность прилагательных и, как отмечают авторы книги, относительная редкость их использования в речи общающихся с детьми взрослых. Второе, впрочем, сложно считать отдельной, самостоятельной причиной, поскольку, как представляется, взрослые потому и используют в общении с детьми прилагательные нечасто, что интуитивно ощущают их когнитивную недоступность для детей, находящихся на самых ранних этапах речевого и вообще когнитивного развития.

Книга представляет собой сравнительное исследование, касающееся освоения языков самых различных типов — от русского до финского, от греческого до языка юкатекских майя и т. д. Таким образом, монография — это результат обширного, систематического и комплексного научного исследования. Комплексность данного труда заключается не только и не столько в его межязыковом статусе, сколько в том, что в нем семантический и морфологический аспекты рассматриваются в неразрывном единстве. До сих пор в серьезных сравнительных исследованиях детской речи эти аспекты обычно (достаточно искусственно) отрывались один от другого, из-за чего возникало ощущение неполноты и даже некоторой неполноценности подобных исследований.

Между тем — и это прекрасно осознают и сами авторы книги — некоторая неполнота материала исследований в ней все же имеет место. И дело даже не в том, что целые группы языков не были охвачены обследованием (охватить все практически нереально), а в том, что количество обследуемых детей, осваивающих каждый из языков, весьма невелико — от одного до четырех. Это связано с извечной проблемой, стоящей перед онтолингвистами: либо опираться на большое количество детей, проводя эксперименты, и получать статистически более значимые результаты (но результаты, ограниченные только заданиями эксперимента и отражающие уровень развития ребенка только на момент эксперимента), либо исследовать

* Рецензия написана в рамках работы по гранту РНФ — проект №14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

¹ В последние годы в России науку, изучающую речь детей, стало принято называть онтолингвистикой — вслед за С. Н. Цейтлин, предложившей и использующей этот термин [Цейтлин 2008].

небольшое количество детей, но тщательно, подробно и — главное — с учетом динамики речевого развития каждого ребенка. Для целей каждого конкретного исследования адекватен тот или иной путь (или их сочетание), но достаточно очевидной представляется невозможность тщательного исследования большого количества информантов. Поэтому трудно критиковать авторов книги за недостаточное количество информантов по каждому из языков — напротив, удивляет то, как много в целом детей было обследовано.

В книге описано освоение прилагательных детьми, усваивающими в качестве родных языки различных семей и групп: австрийский вариант немецкого, английский, итальянский, французский, хорватский, словенский, литовский, греческий, финский, юкатекский; особое внимание уделяется русскому языку, освоению которого посвящены сразу три раздела: М. Д. Воейкова исследует освоение детьми системы русского согласования прилагательных с существительными в аспекте выявления соотношений между генеральными стратегиями и индивидуальными различиями, Е. Трибушинина рассматривает роль парадигматических семантических отношений в освоении прилагательных, В. В. Казаковская и И. Балчунене, сравнивая русский и литовский материал, выявляют роль взрослых на раннем этапе освоения детьми прилагательных.

Каждый из разделов книги, безусловно, значим и сам по себе, но наибольший интерес вызывает та постановка вопроса, которая отражена в написанном соредакторами (Е. Трибушиной, М. Д. Воейковой и С. Ночетти) вступлении и подразумевает рассмотрение всего материала под углом зрения двух (не взаимоисключающих) гипотез — семантической и морфологической.

Поскольку проанализировать подробно все разделы книги невозможно, имеет смысл, вслед за редакторами книги, взглянуть на материал с точки зрения этих двух гипотез, останавливаясь при этом лишь на наиболее значимых моментах.

Семантическая гипотеза авторов заключается в том, что, вне зависимости от языка, освоение детьми прилагательных определяется универсальными концептуальными механизмами — сравнением (сопоставлением) и контрастом. Ребенок изначально, естественно, не знает, какое из свойств предмета обозначает прилагательное (вкус? цвет? какое-то иное свойство?). В соответствии с представлениями авторов, он может понять, какой именно из признаков предмета взрослые обозначают в комплексе «прилагательное + существительное», только сопоставляя сочетания одного и того же существительного с разными прилагательными — «прозрачная тарелка» / «непрозрачная тарелка»². В основе таких оппозиций лежит перцептивный контраст, но и языковые оппозиции в речи взрослых также играют существенную роль в процессе осознания детьми семантики прилагательных. В научной литературе и раньше отмечалась важность подобных оппозиций в речевом инпуте ребенка, особенно если они имеют место в пределах одного предложения («этот предмет такой-то, а этот — такой-то»). Известно, что если взрослые часто используют подобные конструкции в своей речи, то дети не только часто их перенимают, но и вообще чаще употребляют прилагательные в своей речи. В главе, автором которой является Е. С. Трибушинина, проверяется гипотеза, действительно ли одновременное использование взрослыми антонимических прилагательных (типа «хороший» / «плохой») и, как именуют их авторы, «членов контрастных групп» («красный» — «зеленый» — «синий») в пределах одного предложения или в пределах не более пяти соседствующих высказываний ускоряет освоение прилагательных детьми. В качестве дополнения к данной гипотезе высказывается предположение, что семантический контраст более информативен для осваивающего язык, чем семантическая близость (под последней понимается синонимия), так как дети уже на ранних стадиях предполагают, что две разные формы должны быть семантически различны [Clark 1987]. Результаты, полученные Е. Трибушиной, подтверждают, по ее мнению, это дополнение к семантической теории, хотя у одного из обследованных ею детей действительно

² В английском языке оппозиция «прозрачный» / «непрозрачный» супплетивная, так что в данном случае нет так нелюбимой психологами антонимии с приставкой «не».

было много контрастных прилагательных и в инпуте, и в собственной речевой продукции, а у другого ребенка (девочки) инпут был более разнообразен и контрастных прилагательных в речи оказалось значительно меньше.

Подтверждением предположения о том, что семантический контраст более значим для детей, чем семантическая близость, авторы считают хорватский материал (М. Пальмович, Г. Хржица и М. Ковачевич), в котором наблюдается полное отсутствие синонимов у всех трех обследованных детей. Все они в начале своей речевой продукции использовали прилагательные без осознания их семантики (например, один из детей использовал три разных цветовых прилагательных по отношению к одному и тому же предмету). Затем появляются оппозиции (типа «большой» / «маленький»), и семантика прилагательных начинает постепенно осознаваться. Словенский материал (Т. Петрич, М. Любич, В. Облак, К. Корецки-Крёлль и В. У. Дресслер) также, по мнению авторов, подтверждает семантическую теорию, поскольку доказывает, что контраст более значим, чем сходство: вслед за взрослыми, склонными к использованию контрастных прилагательных, их активно использует и ребенок — сначала появляется параметрическая пара «большой» / «маленький», затем весьма частотными становятся контрастные цветовые прилагательные, а также антонимически противопоставленные; синонимы используются редко. Похожим оказался и литовский материал (Л. Командулите-Мерфельдиене): все четыре ребенка начинали использовать прилагательные, не совсем понимая их семантику, а полностью ее осознавать начинали тогда, когда взрослые в своей речи представляли детям контрастные пары. В пользу семантической гипотезы свидетельствует и то, что использование контрастных прилагательных началось раньше, чем других прилагательных, и контрастные прилагательные — размерные и цветовые — употреблялись детьми чаще других. То же обнаружилось и у финских детей (К. Лаало). Прилагательные, в том числе принадлежащие к контрастным группам (цветовые), вначале появляются в виде повторов произнесенных взрослыми слов и являются семантически неполноценными: например, прилагательное со значением ‘красный’, появившись, подвергается лексико-семантической сверхгенерализации и берет на себя функцию, если можно так сказать, окказионального гиперонима, обозначая любой цвет — ‘цвет вообще’. Затем появляются антонимические пары со значением ‘большой’ / ‘маленький’. Адекватное понимание семантики прилагательных начинается с контрастных пар. В основном подтверждает семантическую гипотезу и французский материал (М. Килани-Шох): первые прилагательные принадлежат к семантическим типам (типы — по [Dixon 2004]) размерности, физических свойств, цвета и оценки — семантическим группам, которые в принципе, как представляется, основаны на контрасте. Наиболее частотным было прилагательное *petit* ‘маленький’. Связь детской речевой продукции с инпутом оказалась не прямой, однако в тех случаях, когда она соответствовала инпуту, прилагательные появлялись как контрастные — антонимически противопоставленные либо обозначающие контрастные цвета. Синоним зафиксирован в речи только одного ребенка и только один раз.

Вместе с тем, не во всех языках материал свидетельствует в пользу семантической гипотезы. Так, с точки зрения соредкторов книги, материал австрийского варианта немецкого языка (К. Корецки-Крёлль и В. У. Дресслер) как подтверждает эту гипотезу, так и опровергает ее. С одной стороны, обследованный мальчик, как и его родители, предпочитал контрасты; с другой стороны, наблюдавшаяся девочка в равной степени использовала антонимы и синонимы, но предпочитала синонимические отношения. Из этого авторы раздела (как представляется, совершенно справедливо) делают вывод, что не только антонимические, но и синонимические отношения могут способствовать освоению детьми прилагательных и что, вероятно, эти два ребенка демонстрируют разные стили овладения языком.

Аналогичным образом материал раздела, написанного С. Ночетти, в котором сравнивается освоение прилагательных английскими и итальянскими детьми, демонстрирует подобную «разнонаправленность»: с одной стороны, освоению прилагательных обоими итальянскими детьми и английским мальчиком способствовали контрастные прилагательные, в отличие от освоения прилагательных английской девочкой, причем это различие в раннем

использовании прилагательных детьми не было связано с частотностью контрастных прилагательных в инпуте. Обнаружилось также, что кроме контрастных прилагательных диминутивы и аугментативы помогали итальянским детям в освоении размерных прилагательных.

В наибольшей степени, с точки зрения автора соответствующего раздела, опровергает семантическую гипотезу греческий материал (У. Штефани). Появление в детской речи на ее самых ранних стадиях таких групп прилагательных, как размерные и — несколько позднее — цветовые, а также некоторые другие, автор объясняет не столько способностью этих прилагательных выступать в качестве контрастных, сколько их принадлежностью к основным, центральным (по [Dixon 2004]) типам, поскольку эти прилагательные отражают основные (а не более специальные) значения, которые, естественно, и должны осваиваться детьми раньше. Антонимическими парами и в речи общающихся с детьми взрослых, и в речи греческих детей появляются размерные прилагательные («большой» / «маленький»), которые, кстати, обозначают для греческих детей не только размер, но и возраст (для русских — то же самое); оценочные («хороший» / «плохой»), а также прилагательные, обозначающие физическое состояние («чистый» / «грязный»). Поскольку подобных пар в греческом языке немного, автор раздела делает вывод, что греческий материал не подтверждает семантическую гипотезу о том, что такие контрастные пары способствуют освоению детьми прилагательных. Вместе с тем приведенный автором материал можно трактовать и как поддерживающий эту гипотезу (такие примеры контрастных пар и в инпуте, и в речи детей все же имеют место).

Единственный материал, который объективно не может свидетельствовать ни в пользу семантической гипотезы, ни против нее, — это материал освоения языка юкатекских майя (Б. Пфайлер). Это связано с тем, что юкатекские родители — единственные, кто не опирается в собственной речи, обращенной к детям, на контраст. Соответственно, невозможно судить, способствует ли языковой контраст усвоению языка этими детьми. Вместе с тем эти данные (так же, как, возможно, и данные греческого языка) должны, как представляется, внести некоторую корректировку в формулирование семантической гипотезы: не отрицая роли контраста в освоении языка детьми, следует признать, что в принципе контраст не может быть отнесен к обязательным механизмам освоения языка, что вовсе не отрицает его значимости в качестве ведущего механизма речевого онтогенеза.

Таким образом, с точки зрения авторов книги, материал исследований лишь отчасти подтвердил семантическую гипотезу. Между тем представляется, что ни одно из опровержений не окажется безусловным, если несколько уточнить эту гипотезу и посмотреть на нее под иным углом зрения. Итак, авторы выдвинули гипотезу, что освоение детьми прилагательных определяется универсальными концептуальными механизмами — сопоставлением и контрастом. Однако по мере изложения материала эта гипотеза подменяется другой — что семантический контраст более информативен для осваивающего язык, чем семантическая близость, под которой понимается синонимия. В чем принципиальное различие между этими двумя гипотезами? Как представляется, в том, что вторая предполагает в качестве аксиомы отсутствие семантического контраста при синонимии. Разумеется, в соответствии со «школьными» представлениями, синонимы — это семантически близкие слова. Вместе с тем разве синонимия не основана на контрасте? Представляется, что наличие в языке так называемых абсолютных синонимов скорее языковой сбой, чем норма. Почти все приводимые в различных источниках примеры абсолютных синонимов (ср. *бросать* — *кидать*, *хотеть* — *желать* и др.) не выдерживают критики. Поэтому абсолютные синонимы, если и возникают в языке, существуют в нем недолго — либо одно из слов устаревает, либо они «расходятся» в значениях. Остальные же синонимы всегда, как представляется, основаны на контрасте — семантическом (семантические, идеографические синонимы) или стилистическом (стилистические синонимы), либо одновременно на контрасте обоих типов (семантико-стилистические синонимы). Аналогичным образом, кстати, и антонимы — плод не одного лишь контраста: единство ядра их значения («большой» / «маленький»: ядро значения — 'размер', «хороший» / «плохой»: ядро значения — 'оценка' и т. п.) не вызывает

сомнений. Иными словами, и при антонимии, и при синонимии есть и единство ядра значения, и контраст; вопрос только в том, что в каком случае является центральным. Поэтому если антонимы, употребляемые в рамках одного высказывания или нескольких соседних высказываний, всегда используются для актуализации контраста, то синонимы могут использоваться в двух функциях — и для обозначения контраста (например, «не просто хороший, а прекрасный»), и для обозначения сходства, базирующегося на столь же универсальном, как и контраст, концептуальном механизме — на генерализации (например, «он хороший, прекрасный, замечательный...»).

Поэтому применительно к детской речи целесообразнее, возможно, противопоставлять не семантический контраст семантической близости, а опору на контраст опоре на генерализацию. При анализе же контраста имеет смысл сосредоточить внимание на существовании семантического контраста разного уровня. В таком случае можно будет говорить, например, о более «жестком», или «грубом», контрасте (антонимы) и более «тонком», более «детальном», более «специфицированном» (синонимы)³. Кстати, авторы книги ведь тоже не считают контрастными только антонимические противопоставления, но признают таковыми и цветовые. Если признать существование семантического контраста разных уровней и типов, новое объяснение получит и фиксируемая в итальянском корпусе данных способность диминутивов и аугментативов помогать детям в освоении размерных прилагательных: контрастные различия, как представляется, не обязательно должны представлять «крайние члены ряда».

Однако основная оппозиция на ранних этапах речевого онтогенеза — это все же оппозиция склонности к контрасту и склонности к генерализации. При предлагаемом подходе вполне «впишутся» в общую гипотезу и высказываемые авторами некоторых разделов (например, К. Корецки-Крёлль и В. У. Дресслером) предположения о разных стилях овладения языком детьми: одним детям важнее «грубый» контраст, другие в большей степени опираются на генерализацию. Такой подход легко объясняет, почему в одной части материала были найдены безусловные подтверждения тому, что именно контраст способствует освоению прилагательных, а в другой (причем в нескольких языках) обнаруживалась и склонность кого-то из детей к синонимам. Это трактовалось авторами монографии как опровержение семантической гипотезы, но может быть оценено как свидетельство необходимости ее уточнения: семантический контраст все равно в целом лежит в основе освоения семантики прилагательных, однако для части детей, наряду с опорой на семантический контраст, важна и опора на семантическую генерализацию.

Следовательно, если подробнее рассмотреть склонность детей к контрасту (и к генерализации), то, вероятно, окажется, что действительно существуют разные стили овладения языком, и для детей, осваивающих язык(и) в соответствии с разными стилями, могут быть значимы как контраст (причем разных его видов / типов или уровней), так и генерализация. Возможно, на это влияет существование разных «типов» детей — «референциальных» / «экспрессивных» [Bates et al. 1988]; есть вероятность влияния гендерного фактора (имеет смысл обратить внимание на то, что все наблюдавшиеся в данном исследовании дети, которые демонстрировали склонность к синонимам, — девочки). В любом случае подобный подход может открыть новые перспективы и направления исследования.

Морфологическая гипотеза авторов книги была связана, с одной стороны, с наличием / отсутствием грамматического согласования прилагательных с существительными и,

³ Впрочем, возможно, на начальном этапе речевого онтогенеза для появления синонимов в детской речи нужны более «серьезные» (для ребенка) причины, чем разграничение оттенков значения и тем более оттенков стиля употребления. Так, судя по материалам монографии (для разных языков), синонимы в самом начале появляются в основном либо для маркирования степени эмоциональной оценки (типа *хорошо* / *супер!*), либо как следствие сосуществования в лексиконе ребенка двух слов — одного более «старого», которым ребенок пользовался на более ранних этапах речевого онтогенеза, из так называемого *baby talk*, и «нового», соответствующего норме, например *кака* и *грязный*.

с другой стороны, с формальной «похожестью» / «непохожестью» окончаний прилагательных и существительных в различных языках. Прежде всего, языки были поделены на четыре условные группы: а) языки, в которых преобладает дефолтная, обычно немаркированная, форма прилагательного (например, голландский и, возможно, немецкий); б) языки, в которых хотя бы некоторые флексии прилагательных совпадают с флексиями существительных (например, русский и, возможно, литовский); в) языки с «глаголообразными» адъективными классами (в данном исследовании не представлены); г) другие языки (например, язык юкатекских майя, в котором прилагательные в атрибутивной функции не имеют специального маркирования, а в предикативной функции имеют флексии, подобные флексиям и существительных, и глаголов).

Кстати, при такой формулировке различий между группами языков может возникнуть вопрос: если к группе (б) принадлежат языки, в которых хотя бы некоторые флексии прилагательных совпадают с флексиями существительных, и при этом в специальную группу выделяются языки, в которых флексии прилагательных совпадают не только с флексиями существительных, но и с флексиями глаголов, то почему, как это ни парадоксально звучит, русский язык в этой структуре отнесен к группе (б), а не к группе (г)? В русском языке имеет место, например, совпадение флексий прилагательных с существительными типа: *девочка красива* (флексия *-а*), *мальчик красив* (нулевая флексия). Однако если взять конструкции типа: *девочка съела* (та же флексия *-а*) и *мальчик съел* (та же нулевая флексия), будет очевидно то же совпадение флексий прилагательных с глагольными флексиями. Более того, аналогичное маркирование женского и мужского рода обнаруживается и у некоторых местоимений (*она* / *он*, *эта* / *этот*), что свидетельствует о более глобальном сходстве морфологического маркирования рода разных частей речи в русском языке. Между прочим, русскоязычные дети, безусловно, ощущают «глобальность» этого единства маркирования рода в русском языке, распространяя его даже на те части речи, на которые, казалось бы, оно никак не может распространяться, например, на союзы: «*Хоть* — это он, а *хотя* — она?»⁴. Авторы соответствующих разделов монографии (в частности, М. Д. Воейкова), как видно при детальном анализе материала книги, подразумевают другие совпадения флексий прилагательных с существительными (типа *большой рукой*) и имеют в виду прежде всего прилагательные в атрибутивной функции, однако из принадлежности языка к одной из четырех групп этого никак не следует. В любом случае, возможно, имело бы смысл несколько уточнить формулировки при разграничении групп языков (б) и (г).

Итак, морфологическая гипотеза авторов книги состояла в том, что дети, осваивающие языки, в которых имеется фонологическое сходство флексий прилагательных и существительных, имеют некоторое преимущество в освоении прилагательных по сравнению с детьми — носителями языков другого типа, поскольку им может помочь так называемый *bootstrapping*, «механизм запуска», «спусковой крючок», «вспомогательный, случайный механизм помощи». Поэтому, согласно гипотезе авторов, дети, осваивающие языки группы (а), начнут с дефолта и с немаркированных либо наименее маркированных форм во всех позициях, в то время как дети, осваивающие языки группы (б), будут начинать с форм прилагательных, похожих на формы существительных, постепенно продвигаясь к освоению форм прилагательных, контрастных по отношению к формам существительных, причем ранние ошибки в формах прилагательных будут заключаться в появлении окказиональных флексий-совпадений у определяемых и определяющих слов.

В разделе, касающемся освоения детьми системы русского согласования прилагательных с существительными, М. Д. Воейкова прослеживает ранний этап онтогенеза прилагательных у русскоязычных детей: сначала спорадическое использование, причем без существительных, затем «взрыв», характеризующийся значительным снижением количества

⁴ Пример из книги [Цейтлин и др. 2011: 10], автор соответствующего раздела которой, С. Н. Цейтлин, указывая на примеры из книги К. И. Чуковского «От двух до пяти», объединяет, в частности, вышеуказанный пример с примерами типа *Кроватка — женщина, а диван — мужчина*.

прилагательных, используемых без существительных, что доказывает, что дети на этой стадии начинают разводить прилагательные и существительные синтаксически, поскольку научаются сочетать их. Если в первом из названных периодов дети продуцируют ошибочные либо усеченные формы прилагательных (*маля* в значении 'маленький', *кась* в значении 'красный'), то во втором периоде они уже начинают адекватно маркировать род, число и падеж прилагательных. По соответствию / несоответствию форм прилагательных формам определяемых ими существительных сочетания прилагательных с существительными были подразделены на четыре группы: с полностью совпадающими флексиями (*большой рукой*), частично совпадающими (*большим домом*), редуликативными, или редулицированными (*большую руку*), и контрастными (*большой руке*). Результаты показали, что имеется тенденция к сокращению детьми парадигм прилагательных при преимущественном использовании форм с совпадающими и редуликативными флексиями. Особенно существенны для авторской концепции ошибки, при которых возникает окказиональное сходство флексий существительных и относящихся к ним прилагательных: *про Федорину горину* 'про Федорино горе', *под грибом большом* 'под грибом большим'. С точки зрения автора, это ошибки, основанные на сверхгенерализации: опираясь на то обстоятельство, что в языке имеются модели с совпадением флексий существительных и прилагательных, дети отталкиваются от освоенной ими к этому времени системы окончаний существительных при освоении системы склонения прилагательных. Фонологическое сходство, таким образом, выступает как bootstrapping по отношению к онтогенезу морфологической системы.

При такой трактовке материала возникает два вопроса:

1. Действительно ли это ошибки, связанные с морфологической сверхгенерализацией, или же давно известное интуитивное стремление детей к рифме, о котором писал еще К. И. Чуковский [2001] (типа *Вася-тарася, далёкое — близёкое* и т. п.)? М. Д. Воейкова полагает, что одно (интуитивное стремление к рифме) не отменяет другого (наличия морфологической сверхгенерализации), и даже делает вывод, что для детей стремление к рифме важнее синтаксических различий между прилагательными и существительными.

2. Ошибки типа *про Федорину горину* достаточно редки (о чем пишет и автор) и, судя по приведенному в разделе материалу, характерны лишь для одного из обследованных детей. Принимая во внимание это обстоятельство, а также то, что, по мнению автора, для детей стремление к рифме важнее синтаксических различий между прилагательными и существительными, интересно понять: почему такого рода ошибки (оговорки?) характерны не для всех детей и, соответственно, для всех ли детей, находящихся на исследуемом этапе речевого развития, стремление к рифме существеннее синтаксических различий между прилагательными и существительными? Возможно, наличие / отсутствие такого рода ошибок связано каким-то образом со стилем овладения языком и, соответственно, bootstrapping, вспомогательный механизм овладения языком (как и один из центральных его механизмов — контраст), более существенен для одних детей, чем для других? Разумеется, ответ на этот вопрос возможен лишь при проведении дальнейших специальных исследований в этом направлении.

Относящуюся к языкам группы (b) часть морфологической гипотезы поддерживает и литовский материал (Л. Командулите-Мерфельдиене): в литовском языке, как и в русском, также в некоторых случаях имеет место совпадение флексий прилагательных и существительных, и наибольшее количество ошибок у детей в согласовании прилагательных с существительными обнаружилось в наиболее редких адъективных парадигмах, в которых флексии прилагательных и существительных различаются, что, с точки зрения автора, свидетельствует в пользу предположения о способности фонологического сходства давать детям ключ к постижению системы склонения прилагательных.

Поддерживает морфологическую гипотезу и материал итальянского языка (С. Ночетти) — также языка группы (b). На раннем этапе дети демонстрируют отчетливую преференцию таких сочетаний прилагательных с существительными, как «существительное с флексией *-o* / прилагательное с флексией *-o*», «существительное с флексией *-a* / прилагательное с флексией *-a*», «существительное с флексией *-e* / прилагательное с флексией *-e*»,

и даже сверхгенерализуют «идею» о совпадении флексий прилагательных с флексиями существительных, распространяя ее на такие сочетания прилагательных с существительными, у которых в итальянском языке в норме такого совпадения нет.

Материал освоения детьми финского языка (К. Лаало) — также языка группы (b) — тоже поддерживает морфологическую гипотезу. В речи финских детей встречаются даже случаи «особенно интенсивного» согласования прилагательных с существительными, когда согласование охватывает не только формообразовательные суффиксы (маркирующие в этом языке число и падеж), но даже конечные элементы основы, что, по мнению автора, то же, что и встречающийся в других языках фонологический bootstrapping.

Материал словенского (Т. Петрич, М. Любич, В. Облак, К. Корецки-Крёлль и В. У. Дресслер) и хорватского (М. Пальмович, Г. Хржица и М. Ковачевич) языков, также принадлежащих к группе (b), напротив, не подтверждает часть морфологической гипотезы, относящуюся к языкам этой группы, или подтверждает ее лишь частично. У словенского ребенка окончания прилагательных появляются лишь тогда, когда окончания существительных становятся продуктивными (т. е. не используются «гештальтно» вслед за взрослыми, а конструируются ребенком самостоятельно). Хотя в инпуте преобладают формы женского рода прилагательных, ребенок вначале использует имеющуюся в словенском языке дефолтную базовую форму прилагательных — м. р., ед. ч., им. пад. — и в отдельных случаях даже продуцирует окказиональные ошибочные формы, являющиеся результатом сверхгенерализации (использует форму мужского рода и в случаях, когда требуется женский род). В пользу морфологической гипотезы в хорватском материале свидетельствует лишь то, что первыми в детской речи появляются те формы прилагательных, в которых флексии совпадают с существительными (впрочем, в хорватском языке эти флексии совпадают в более чем половине случаев, поэтому данное «подтверждение» серьезной силы иметь не может).

Опровергает морфологическую гипотезу в части, относящейся к языкам группы (b), и греческий материал (У. Штефани). В этом языке, сочетающем в себе черты языков групп (a) и (b), прилагательные, будучи подклассом существительных, имеют и в атрибутивной, и в предикативной функциях форму, сходную с формой существительных. В отличие от другого языка группы (a), русского, греческие дети, освоив систему склонений существительных, не переносят эти свои достижения на прилагательные. Не потому ли, кстати, имеет место такое различие в освоении прилагательных греческими и русскими детьми, что в греческом языке формы прилагательных и существительных совпадают всегда, а в русском — лишь в отдельных случаях, поэтому греческим детям для своего продвижения в освоении адъективных типов склонения «выгоднее» как-то разграничивать прилагательные и существительные, а русским — искать общность? Или же причина кроется в том, что дети, осваивающие языки с очень сложной, разветвленной системой падежных окончаний (русский и финский), не имеют возможности опираться на различия и потому скорее склонны искать сходство?

Таким образом, авторы книги полагают, что их гипотеза в части языков группы (b), согласно которой дети, осваивающие языки указанной группы, начинают с форм прилагательных, похожих на формы существительных, постепенно продвигаясь к освоению форм прилагательных, контрастных по отношению к формам существительных, в основном подтвердилась. При этом фонологическое сходство некоторых флексий прилагательных и существительных может порождать bootstrapping — случайный дополнительный механизм помощи в освоении адъективного склонения. В отношении этого дополнительного механизма освоения языка было бы, конечно, очень интересно выяснить, всем ли детям он требуется и как необходимость в нем связана с различными стилями овладения языком, но это уже может явиться предметом дальнейших исследований.

В отношении языков группы (a) авторы изначально предполагали, что дети должны начинать с дефолта и с немаркированных либо наименее маркированных форм. Материал австрийского варианта немецкого языка (К. Корецки-Крёлль и В. У. Дресслер), сочетающего в себе черты языков групп (a) и (b), в основном согласуется с этой гипотезой. Авторы выделяют две дефолтные формы, с которых дети предположительно должны (если гипотеза

верна) начать освоение адъективного склонения. Это сильно дефолтная форма без окончания, используемая в качестве предиката и в функции наречия, и слабая дефолтная форма, содержащая [э], являющаяся частотной базовой формой для сильных форм мн. ч. и слабых номинативов и аккузативов ед. ч. Оба обследованных австрийских ребенка действительно начинали с двух названных дефолтных форм, которых, кстати, было много и в речи их родителей, обращенной к детям. При этом дети осуществляли даже свергенерализацию этих дефолтных форм. Аналогичные выводы делаются и на материале французского языка (М. Килани-Шох) — слабифлективного языка, в котором прилагательные обычно определяются как таковые по семантическим и синтаксическим критериям. Французские дети тоже начинали с сильно дефолтной формы (формы м. р.) и использовали ее часто.

Иные данные обнаруживаются в материале освоения другого языка группы (а) — английского (С. Ночетти). В ранний период дети продуцировали лишь механически заученные (взятые как «гештальт» из речи взрослых) сочетания прилагательных с существительными. На стадии же появления прилагательных в адекватных значениях, т. е. уже не только в механически заученных сочетаниях, увеличение общего количества прилагательных шло параллельно появлению компаративных форм, при этом, что существенно, базовые формы появлялись не раньше других форм, а параллельно компаративным.

В результате сопоставления материала языков группы (а) авторы сделали вывод, что, вероятно, морфологическая гипотеза в части, касающейся языков этой группы, требует пересмотра, поскольку чисто дефолтная стратегия обнаружена не была.

Материал языка юкатекских майя (Б. Пфайлер) — языка группы (d), агглютинативного с некоторыми чертами флективности, — демонстрирует определенные сложности для освоения прилагательных детьми, связанные с идентификацией прилагательных как класса: во-первых, прилагательные в атрибутивной функции морфологически неспецифичны, во-вторых, в предикативной функции они имеют такие же морфологические характеристики, как и другие неглагольные предикаты, в-третьих, они нечастотны в обращенной к детям речи взрослых. Все это приводит к тому, что в речи детей прилагательные встречаются редко. Тем не менее удалось выяснить, что дети уже в раннем возрасте синтаксически различали прилагательные в атрибутивной и в предикативной функциях. При этом, так же, как и в греческом материале, обнаружилось, что дети не распространяют свои «достижения» в области освоения других частей речи (глагола — применительно к юкатекскому языку) на прилагательные.

В результате авторы книги приходят к выводу, что освоение морфологических характеристик прилагательных происходит в различных языках по-разному и зависит даже от вариантов овладения языком у различных детей. При этом имеются и некоторые общие черты. Так, дети начинают всего с нескольких форм прилагательных, которые обычно выступают в конкретных комбинациях прилагательных с существительными, а в других случаях основываются на дефолтных формах, на базе которых в языках с большой и разветвленной парадигмой прилагательных детьми может в дальнейшем осуществляться свергенерализация.

Рецензируемая книга, с одной стороны, дает ответы на очень многие вопросы, которые раньше в онтолингвистике оставались открытыми, а с другой — ставит новые вопросы, предопределяя тем самым направления дальнейших исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

- Цейтлин 2008 — Цейтлин С. Н. Онтолингвистика как учебная дисциплина // Русский язык в школе. 2008. № 6. С. 45—49. [Tseitlin S. N. Ontolinguistics as an educational subject. *Russkii yazyk v shkole*. 2008. No. 6. Pp. 45—49.]
- Цейтлин и др. 2011 — Цейтлин и др. (сост.). Сборник упражнений по онтолингвистике: учебно-методическое пособие. СПб.: Коста, 2011. [Tseitlin S. N. et al. (comp.). *Sbornik uprazhnenii po ontolingvistike: uchebno-metodicheskoe posobie* [A workbook in ontolinguistics]. St. Petersburg: Kosta, 2011.]
- Чуковский 2001 — Чуковский К. И. Собрание сочинений в 15 т. Т. 2: От двух до пяти. М.: Терра — Книжный клуб, 2001. [Chukovskii K. I. *Sobranie sochinenii v 15 t. T. 2: Ot dvukh do pyati* [Collected works in 15 vol. Vol. 2: From two to five]. Moscow: Terra — Knizhnyi Klub, 2001.]

- Bates et al. 1988 — Bates E., Bretherton I., Snyder L. S. *From first words to grammar. Individual differences and dissociable mechanisms*. New York: Cambridge Univ. Press, 1988.
- Clark 1987 — Clark E. V. The principle of contrast: A constraint on language acquisition. *Mechanisms of language acquisition*. MacWhinney B. (ed.). Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum. Pp. 1—133.
- Dixon 2004 — Dixon R. M. W. Adjective classes in typological perspective. *Adjective classes: A cross-linguistic typology (Explorations in linguistic typology 1)*. Dixon R. M. W., Aikhenvald A. Y. (eds.). Oxford: Oxford Univ. Press. Pp. 1—149.