

РЕЦЕНЗИИ

M. Tomasello. Constructing a language: a usage based theory of language acquisition. Cambridge: Harvard university press. 2003. 388 p.

Книга М. Томаселло посвящена усвоению языка. Это одна из первых книг об усвоении языка, созданная в рамках теории грамматики конструкций. Автор сравнивает генеративный подход, в традициях которого написано большинство современных работ, посвященных овладению языком, с функциональным подходом, одной из ветвей которого является грамматика конструкций. На примерах из разных областей он показывает, что функциональный подход лучше объясняет наблюдаемые явления, чем генеративный. Монография состоит из девяти глав, каждая из которых решает свою задачу.

В первой главе М. Томаселло спорит с известным положением Н. Хомского, согласно которому абстрактные принципы генеративной грамматики слишком сложны для того, чтобы дети могли усвоить их, только слыша и анализируя речь родителей. Н. Хомского данное предположение приводило к выводу, что существуют универсальные правила языка, заложенные глубинно, а ребенок, изучающий язык, только выясняет, какие установки параметров действуют в том языке, который он изучает. С момента возникновения теории универсальной грамматики появилось много новых психологических и лингвистических исследований, показывающих, что многие из предположений, лежащих в основе теории универсальной грамматики, оказались неверными. В частности стало ясно, что дети способны овладеть языком, только основываясь на информации, поступающей извне, и гипотеза об универсальной грамматике необязательна. Новые положения можно свести к двум основным тезисам: 1) дети имеют в своем распоряжении более мощные механизмы изучения языка, чем ассоциации и бездумная индукция, 2) существуют лингвистические теории, которые описывают язык таким образом, что конечная цель процесса усвоения языка, оказывается куда более легкой достижимой.

У детей есть способности, о которых не подозревали Н. Хомский и бихевиористы. Первая из них – это возможность понимать цель говорящего (intention-reading), которая включает в себя:

- способность следить за фокусом внимания другого человека в рамках конкретной ситуации;
- способность следить за фокусом внимания и жестами других людей по отношению к предметам и ситуациям, не включенным в ситуацию общения;
- возможность привлекать внимание к удаленным объектам, показывая на них и используя другие нелингвистические способы;
- способность, используя все перечисленные выше возможности, понять и изучить коммуникативные цели говорящих, лежащие в основе их высказываний.

Вторая из важных способностей ребенка – это способность к категоризации, то есть:

- способность формировать категории «похожих» объектов;
- способность использовать статистический анализ при восприятии вербальных и невербальных последовательностей;
- способность использовать новые элементы по аналогии с другими уже известными элементами, входящими в тот же класс.

Грамматической теории Н. Хомского М. Томаселло противопоставляет группу теорий, которые он называет когнитивно-функциональными теориями. Их сторонники считают, что языковые выражения состояются из грамматических конструкций, таких как пассивная конструкция или конструкция прошедшего времени с показателем *-ed* в английском языке. Использование другой лингвистической теории позволяет М. Томаселло избежать того противоречия, которое приводило Н. Хомского к постулированию врожденной универсаль-

ной грамматики. Действительно, согласно теории Н. Хомского, язык представляет собой набор формальных правил и, соответственно, изучение языка сводится к изучению этих правил. Однако поскольку невозможно представить, чтобы ребенок был способен изучить такие формальные правила, приходится предположить, что эти правила врожденные. В то же время, если вслед за М. Томаселло считать, что язык устроен как набор конструкций, то можно допустить, что ребенок изучает конструкции одну за другой, начиная с самых простых, и потом обобщает свой опыт на каждом этапе.

Во второй главе, посвященной проблемам отличия человеческого языка от систем коммуникации животных, автор утверждает, что основное отличие человеческого языка состоит в том, что он погружен в социальное окружение. Человек отличается от животного возможностью понимать и разделять цели и желания другого человека, а это в свою очередь ведет к тому, что он стремится влиять на цели и желания другого посредством социальных контактов. Таким образом, собственно генетические изменения не вовлечены в происхождение языка. Эта точка зрения противопоставлена традиционной генеративной точке зрения, где, как известно, предполагается, что человек в процессе эволюции приобрел генетически передающуюся универсальную грамматику.

Автор рассматривает основные отличия языка человека от языка его ближайших родственников в животном мире – приматов. Не всегда легко выделить, какие именно свойства являются уникальными для человеческого языка. Например, обезьяны вервет используют три различных предупреждающих сигнала, оповещающих о появлении хищников, змей и орлов. Такая детализированность сигналов напоминает обладающие референцией знаки человеческого языка. Однако специалисты по приматам считают, что приматы не пользуются языком так же, как человек использует язык: обезьяны не употребляют коммуникативные сигналы, чтобы передать информацию или обозначить предмет, или чтобы обратить внимание слушающих на него – они используют сигналы, чтобы непосредственно повлиять на поведение и реакции других членов сообщества. Те же сигналы умеют издавать обезьяны, выросшие в изоляции от других особей. В отличие от обезьян, человек не может изучить слова в отрыве от других людей, языковые сигналы человеческого языка существуют только в рамках социума. Таким образом, социальное окружение и социальная культура, согласно М. Томаселло, являются основными образующими факторами для зарождения человеческого языка.

В третьей главе автор рассматривает несколько современных теорий, объясняющих, как происходит изучение слов у детей на той стадии, когда они еще мало знакомы с синтаксисом, и синтаксис не может им помочь в определении части речи и приблизительного значения слова. Первой он разбирает теорию ассоциативного изучения, которая предполагает, что дети усваивают слова, соотнося определенный набор звуков с некоторыми событиями в окружающем мире. Многие полагают, что эта теория, основанная на бихевиористском видении мира, давно никем не поддерживается, как и сам бихевиоризм, однако оказывается, что у нее и сегодня есть много сторонников. Между тем, данная теория не объясняет многих аспектов усвоения языка, например, каким образом ребенок вычленяет те звуки, которые соответствуют каждому конкретному понятию, или почему овладение языком начинается в возрасте одного года, хотя механизмом ассоциации ребенок овладевает гораздо раньше.

Второй обсуждаемый в книге подход к объяснению того, как ребенок усваивает слова, утверждает, что в языковом аппарате ребенка действуют ментальные ограничения. Данный подход [Markman 1989; 1992] объясняет, каким образом ребенок выбирает, какую часть ситуации обозначает то слово, которое он слышит. Ведь если считать, что усвоение слов происходит при помощи ассоциативного изучения, то ребенок, слыша каждое новое слово, оказывается в ситуации, описанной Куайном, когда носитель языка показывает человеку, находящемуся в незнакомой языковой среде, на бегущего кролика и произносит: «Гавагай». При этом непонятно, к чему относится данное слово – к кролику, действию «бежать», лапе кролика или какому-либо другому элементу этой ситуации. Предполагается, что при усвоении слов действуют два важных ограничения: (1) дети склонны рассматривать новое существительное как относящееся к целому предмету, а не его части, и (2) каждому предмету на начальном этапе усвоения языка соответствует одно и только одно слово. Эта теория объясняет некоторые свойства процесса овладения языком, но, сконцентрировавшись на разрешении одних вопросов, совершенно оставляет за бортом другие интересные проблемы. Например, она объясняет, каким образом происходит усвоение существительных, но это рассуждение невозможно перенести на другие классы слов. Другой проблемой является вопрос о том, как ребенок соотносит определенный набор звуков с конкретным значением. Но самое главное состоит в том, что данная теория не объясняет, почему процесс усвоения языка начинается в возрасте одного года, при том, что она

же предполагает, что ограничения, необходимые ребенку для усвоения языка, даны ему с рождения.

Как альтернативу первой и второй М. Томаселло рассматривает третью теорию овладения лексиком, которую он называет социально-прагматической [Bruner 1983; Nelson 1985; Tomasello 1992]. Сторонники данной теории считают, что и ассоциативная теория, и теория ментальных ограничений недооценивают количество информации, доступное ребенку в том окружении, в котором он изучает язык. Социально-прагматическая теория делает акцент на двух важных аспектах процесса овладения словами. Во-первых, этот процесс происходит в мире, структурированном социально, в котором постоянно происходят регулярно повторяющиеся действия, разыгрываемые по привычным социальным сценариям (кормление, купание, прогулки, игры). Во-вторых, дети обладают социально-когнитивными способностями, которые позволяют им понимать, на чем сконцентрировано внимание взрослого и каковы намерения взрослого в данной коммуникации.

Эта теория имеет несколько преимуществ. Прежде всего она подтверждается фактами. Дело в том, что в начальном словаре ребенка слова, служащие для социальной коммуникации, доминируют со существенным перевесом: для сравнения приведем данные о процентном содержании разных классов слов в словаре ребенка в период от полутора до двух с половиной лет [Caselli et al. 1995]. В начале значительную часть детского словаря (до 65% от общего словарного запаса) составляют слова и фразы, используемые для социальной коммуникации (приветствия, прощания и т. п.), затем их доля значительно уменьшается и достигает 10% – к тому моменту, когда объем словаря ребенка доходит до 600 слов. Количество предикатов в его речи изменяется противоположным образом: их очень мало в начале (менее 5%) и гораздо больше к концу периода (до 25%). Существительные же составляют около 25% в начале периода и до 50% к двум с половиной годам. Кроме того, социально-прагматическая теория, в отличие от первых двух, способна объяснить, почему процесс усвоения языка начинается именно в возрасте одного года. Это происходит потому, что до начала усвоения языка ребенок должен овладеть социальными навыками, позволяющими следовать за фокусом внимания говорящего и понимать цели говорящего. Появление этих способностей психологи относят к возрасту 9–12 месяцев, а раз с точки зрения социально-прагматической теории они необходимы для овладения языком, то без них усвоение языка просто не мо-

жет начаться. Следовательно, появление первых слов в возрасте одного года логичным образом вытекает из данной теории.

Глава 4 посвящена первым синтаксическим конструкциям, появляющимся в речи ребенка. М. Томаселло выделяет три основные стадии развития речи, которые ребенок проходит на раннем этапе усвоения речи. Сначала ребенок осваивает однословные высказывания (голофразы) вроде *Kitty* 'Киса', *More* 'Еще'. Затем дети овладевают двухсловными высказываниями *More juice* 'Еще сока', *More grapes* 'Еще винограда', *Juice gone* 'Сока нет', *Mummy gone* 'Мамы нет' (этот этап также называют этапом pivot-грамматик). На следующей стадии дети абстрагируются от конкретных высказываний и начинают использовать конструкции, в которых некоторые элементы остаются неизменными: *Draw X on Y* 'нарисовать X на Y-е', *Draw X for Y* 'нарисовать X для Y-а' и т.п.

Автор объясняет, что теория, описывающая усвоение языка через такие конструкции, лучше объясняет имеющиеся данные, чем теория, основывающаяся на формальном синтаксисе. Если рассмотреть фразы, которые дети слышат, то с точки зрения формальных синтаксических теорий в них должны проследиваться синтаксические конструкции языка, который дети изучают. Однако исследования показывают, что статистический анализ тех предложений, которые произносят родители, не приводит к желаемому результату. Так в [Cameron-Faulkner, Lieven, Tomasello 2003] подсчитано количество разных типов фраз в речи родителей. По их данным среди 5000–7000 высказываний, которые англоязычные дети слышат каждый день:

- более одной четверти составляют вопросы;
- около 20% составляют неполные предложения (чаще всего фрагменты, представляющие собой именные и предложные группы);
- одну четверть составляют императивы и высказывания, содержащие связку;
- только 15% имеют канонический порядок SVO, причем в более 80% из них подлежащим является местоимение.

Таким образом, совершенно неясно, например, каким образом дети могут установить, что стандартным для английского языка является именно порядок SVO, а не какой-либо другой: ведь частотность фраз с таким порядком слов очень низкая. С другой стороны, подсчеты повторяющихся слов и фраз показали, что 65% всех фраз, произносимых родителями, можно свести к 156 конструкциям с фиксированными

элементами, таким как *Are you..., I'll..., It's..., Can you..., Here's..., Let's..., Look at..., What did...* и т.п. Причем дети используют ту или иную конструкцию с частотой, коррелирующей с той, с которой эту конструкцию используют их родители. Это исследование показывает, что, во-первых, спонтанная речь, а особенно спонтанная речь, обращенная к ребенку, значительно отличается от письменной речи. То есть, описывая усвоение языка, мы не можем опираться на знания взрослого носителя языка, потому что то, что слышат дети, качественным образом отличается от привычного взрослому носителю языка распределения конструкций. Важно и то, что в речи, обращенной к детям, встречается много постоянно повторяющихся конструкций. Поэтому дети имеют возможность обнаруживать эти конструкции в речи взрослых и пользоваться ими.

В пятой главе обсуждается, каким образом дети усваивают конструкции более высокого уровня абстракции. М. Томаселло указывает на следующие факторы, которые помогают ребенку перейти от конструкций, содержащих отдельные слова, к полностью абстрактным конструкциям вида $NP_{nom} V NP_{acc} to NP_{dat}$:

- 1) конструкции хорошо усваиваются, так как они частотны;
- 2) обобщение не происходит, если ребенок слышит конструкцию, противоречащую его ожиданиям;
- 3) парадигматические классы, которые позволяют ребенку предсказать поведение новых слов, формируются на основе слов, уже известных ребенку.

Здесь особого интереса заслуживает пункт 2, который находится в противоречии с известным постулатом Н. Хомского об отсутствии отрицательных примеров в речи взрослых. Н. Хомский строит свою аргументацию на том факте, что ребенок не получает отрицательного лингвистического опыта, то есть взрослые очень редко говорят ребенку: «так говорить неправильно, правильно говорить вот так». М. Томаселло показывает, что класс случаев, когда ребенок все же получает завуалированное сообщение о том, что та или иная фраза была неправильной, все же существует. Например, можно представить себе такой диалог:

Ребенок: *She giggled me.* 'Она меня засмеяла'

Взрослый: *Oh! She made you giggle, did she*
'А! Она тебя рассмешила, да?'

Ребенок получает информацию, что взрослый вместо того, чтобы употребить *giggle* в ка-

узативной конструкции, использовал *to make giggle*. Таким образом, точное употребление и значение абстрактной конструкции калибруется, когда ребенок сопоставляет свои ожидания с речью окружающих.

В шестой главе М. Томаселло обсуждает овладение грамматическими морфемами. Он показывает, что то, как дети изучают грамматические показатели языка, противоречит предсказаниям модели двойственных процессов – самой популярной модели, использующейся для описания этого процесса. Эта модель описывает усвоение показателей как двойственный процесс, в котором дети на первой стадии только запоминают и повторяют оформленные показателем словоформы, а на следующей стадии усваивают основное правило и обобщают его даже на те случаи, в которых оно неприменимо, а затем изучают исключения из этого правила отдельным списком [Marcus et al. 1992; Pinker, Prince 1988; 1991; Marcus, Brinkmann, Clahsen, Wiese, Pinker 1995]. Так как данная теория родилась в Америке, основным материалом для нее послужили данные английского языка, и основным явлением, которое она описывала, было усвоение единственного нетривиального глагольного показателя английского языка *-ed*. Эта модель хорошо описывала картину, наблюдающуюся в усвоении *-ed*: в более раннем возрасте дети употребляли правильные формы неправильных глаголов, вроде *went* и *got*, потом происходило усвоение правила, и оно использовалось, в том числе и для неправильных глаголов, то есть появлялись такие формы, как *goed* и *geted*, которые впоследствии исчезали.

Слабые места этой теории, как и большинства теорий, построенных на данных одного языка, проявлялись при попытке применения к другим языкам. Выяснилось, что данная теория неприменима к таким случаям усвоения показателей, когда в парадигме присутствует несколько равноправных по частотности граммем. Например, дети, усваивающие показатели множественного числа в немецком языке, где возможно употребление одного из пяти суффиксов (*-n, -s, -e, -er, Ø*), согласно предсказаниям модели двойственных процессов, должны усваивать в качестве основного показателя окончание *-s*. Этот аффикс выбирается, несмотря на то, что он не является самым частотным из окончаний множественного числа в немецком языке, благодаря тому, что он употребляется в различных фонологических контекстах, то есть минимально ограничен фонологическим выбором. Слова, использующие остальные окончания, соответственно данной модели должны быть усвоены как исключения. Однако исследования показывают,

теория реальная картина противоречит предсказаниям: немецкие дети сразу начинают использовать все показатели множественного числа, некоторые показатели практически без ошибок, другие с ошибками вплоть до 40%.

Другой интересный случай – усвоение показателя генитива в польском языке. Как и в русском, там окончание генитива варьируется в зависимости от склонения, которое в свою очередь тесно связано с родом существительного: для среднего и женского родов есть основной вариант показателя, а для мужского рода нельзя сказать, что одно из окончаний наиболее частотно. Исследования Дабровской [Dabrowska 2001] показывают, что польские дети очень рано (до двух лет) усваивают окончания генитива и делают очень мало ошибок.

Бывает такое, что ребенок использует один показатель во всех случаях. Модель двойственных процессов предсказывает, что в таком случае будет выбран либо показатель женского рода, либо показатель среднего рода, так как и в обоих случаях имеется только один вариант окончания. Вопреки модели, дети, изучающие польский язык, если и выбирают единственный показатель для всех употреблений генитива, то используют в этом случае один из показателей мужского рода.

Эти два примера хороши тем, что они имеют картину распределения, несовпадающего с дистрибуцией английского аффикса *-ed*. Польские окончания – это система, в которой имеется несколько вариантов, среди которых есть показатели, использующиеся по умолчанию. Немецкое множественное число – это случай, в котором варианта по умолчанию нет. Усвоение и тех и других показателей расходится с предсказаниями модели двойственных процессов. М. Томаселло, вслед за Дж. Байби [Bybee 1985: 1995], предлагает использовать модель, объясняющую усвоение грамматических показателей при помощи однонаправленного процесса. Она учитывает, что дети одновременно используют информацию о семантическом и фонологическом сходстве слов (т.е. способны использовать то же окончание для слов, похожих по форме и по смыслу) и частотность того или иного показателя (т.е. число лексем, с которыми он используется). Такой подход объясняет, почему в немецком дети выбирают в качестве показателя по умолчанию чаще всего окончание *-n*; оно наиболее частотно. Более того, и взрослые носители немецкого языка, если их просить образовать множественное число от несуществующих слов, чаще всего будут использовать именно показатель *-n*. Объясняется и употребление наиболее частотного из показателей польского генитива в качестве основного. Таким образом, функциональная

теория, базирующаяся на частотности грамматических показателей и семантической и фонологической схожести лексем, делает более правильные предсказания, чем модель двойственных процессов.

В седьмой главе М. Томаселло обсуждает усвоение сложных конструкций – сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Все генеративные теории, описывающие, как происходит этот процесс, используют предположение, что ребенок обладает теми же глубинными структурами, что и взрослый. Так, сторонники генеративной теории считают, что при овладении сложными предложениями ребенок оперирует категориями вроде приводящихся у С. Пинкера [Pinker 1994] в правиле, описывающем употребление сложных конструкций: «присоединить X в качестве соседней вершины к предикату», «создать лексический вход для предиката, который оформляет основное высказывание» и т.п.

В рамках функционализма была сформулирована гипотеза, которая объясняет освоение сложных предложений в рамках грамматики конструкций. Х. Диссель [Diessel 2004] считает, что дети до трех лет используют сложные конструкции только в рамках конструкций с фиксированными элементами. То есть, дети научаются хорошо использовать конструкции вроде:

- (1) NP wanna/hafta/gotta/VERB
- (2) See/look/remember NP VERB-ing
- (3) NP think/know/guess that/Ø CLAUSE
- (4) NP see/tell/wonder if CLAUSE
- (5) NP see/look/know what/how/when CLAUSE

Это значит, что знание об использовании сложных конструкций, которыми дети овладевают в возрасте от трех до пяти лет, не возникает ниоткуда. Сначала ребенок использует сложные предложения с ограниченным набором предикатов, а затем учится употреблять такие конструкции в более общих случаях.

В двух последних главах М. Томаселло обращается к усвоению языка с точки зрения биологических процессов. Самая известная теория, касающаяся роли биологии в развитии языка, это гипотеза Н. Хомского, согласно которой основные грамматические параметры передаются генетически. Часть мозга, отвечающая за развитие языка, содержит не специфические для языка механизмы обучения или предпочтения в восприятии явлений, а непосредственно лингвистические правила (универсальную грамматику).

М. Томаселло обсуждает основные доказательства, которые сторонники генеративной теории приводят в пользу гипотезы о существовании врожденной универсальной грамма-

тики, а именно: нарушение структуры речи, образование креольских языков, критический период в изучении неродного языка и так называемый «аргумент о недостаточности данных». В принципе, М. Томаселло отрицает достоверность всех этих доводов, однако его аргументация не для всех из них выглядит убедительной. В частности, он, обсуждает одну семью в Англии, члены которой на протяжении нескольких поколений подвержены нарушениям речи, разрушающим грамматическую морфологию языка (см. подробнее [Fisher et al. 1998; Lai et al. 2001]). Заболевание распространено среди членов семьи и считается генетическим, на этом основании многие ученые (см., например [Gornik, Crago 1991]) делают вывод, что морфологическая информация в мозгу передается генетически. В качестве контраргумента по отношению к данной гипотезе М. Томаселло использует то обстоятельство, что среди членов той же семьи распространена речевая апраксия, затрудняющая произнесение звуков, и таким образом, все дефекты их речи могут быть объяснены как недостатки произношения, а не глубинных языковых структур. С этим выводом автора трудно согласиться. Дело в том, что последние исследования, проведенные на гораздо более обширном материале разных языков (включая русский), показали, что такие нарушения речи не связаны напрямую ни с интеллектуальными отклонениями, ни с дефектами произношения. Таким образом, пока факт существования лингвистических заболеваний, передающихся генетически, не свидетельствует непосредственно о врожденности языковых правил, но, безусловно, требует дальнейшего изучения.

Есть и еще один аргумент сторонников Н. Хомского в пользу теории универсальной грамматики, которому М. Томаселло уделяет недостаточное внимание. Это свойства пиджинов. Дело в том, что все пиджины, образованные в самых различных точках планеты на базе различных, не связанных между собой языков, обладают в значительной мере общими свойствами, а именно: имеют одинаковый порядок слов, используют неопускаемое подлежащее, выражают большинство грамматических значений аналитически, имеют тенденцию к семантической регулярности при присоединении грамматических значений и т.п. Сторонники генеративной теории объясняют данные совпадения тем, что носители креольских языков имеют недостаточно информации от взрослых, так как те разговаривают на неполноценном языке – пиджине. В результате, дети, усваивающие такой язык, «достраивают» недостающие элементы, пользуясь внутренней универсальной грамматикой, и это объясняет,

с точки зрения теории Н. Хомского, сходство между всеми пиджинами. Получается, что их структура – это универсальная грамматика, в которой все возможные параметры используются по умолчанию¹. М. Томаселло замечает, что при изучении пиджинов недооценивается роль влияния родных языков родителей, и цитирует исследования, которые показывают, что дети, овладевшие креольским языком, находятся в куда более тесном контакте с естественным языком, чем предполагают сторонники генеративной теории [Samarin 1984; Seuren 1984]. Однако, даже если это так, причина структурного сходства всех пиджинов между собой остается невыясненной: ведь если структура пиджина была бы обусловлена языками, на основе которых он построен, то разные пиджины имели бы различные структуры. Таким образом, здесь аргументация М. Томаселло пока не дает однозначного ответа на вопрос о существовании универсальной грамматики.

С другой стороны, замечания автора по поводу самого знаменитого свидетельства в пользу универсальной грамматики, выдвинутого Н. Хомским, заслуживают особого внимания. Речь идет о так называемом аргументе о недостаточности данных (*poverty of the stimulus argument*). Этот аргумент рассматривался Н. Хомским на двух основных примерах: теории связывания и общих вопросах в английском языке. Материал второго из этих примеров и разбирает М. Томаселло. Анализируя пары примеров вроде *He is cold* и *Is he cold?*, дети могут прийти к двум различным правилам, описывающим, каким образом формируются да/нет вопросы в английском языке: 1) при вопросе самый левый из вспомогательных глаголов выносится вперед; 2) при вопросе вспомогательный глагол основной предикации выносится вперед. В большинстве случаев оба правила дают одинаковый результат. Разница

¹ Здесь мне хотелось бы отметить, что существуют также сходные параметры в структуре пиджинов, которые никаким образом не могут быть объяснены с точки зрения генеративного синтаксиса. Например, все пиджины стремятся к использованию очень простой консонантной системы и системы гласных из пяти элементов (самой распространенной в языках мира). Этот факт невозможно объяснить, исходя из теории универсальной грамматики, в которой используются только параметры с двумя возможными значениями, даже если включить в универсальную грамматику параметры, описывающие фонетическую систему языка.

между ними проявляется в предложениях, в которых перед вспомогательным глаголом основной клаузы расположена зависимая клауза, в которой также есть вспомогательный глагол.

- (6) Those who are leaving early can sit near the door.
(7) Are those who _ leaving early can sit near the door?
(8) Can those who are leaving early _ sit near the door?

По утверждению Н. Хомского, среди фраз, которые дети могут услышать от взрослых, не встречается примеров, по которым дети могли бы выяснить, что в английском языке используется второе правило, а не первое. Но раз носители английского языка строят да/нет вопросы правильным образом, значит этот параметр им известен заранее. Однако М. Томаселло приводит результаты корпусного анализа [Pulium 1996], которые показывают, что нет никакой нужды предполагать, что правила построения общих вопросов не могут быть извлечены детьми непосредственно из окружающей их речи.

Все сказанное приводит М. Томаселло к выводу, что гипотеза о врожденных грамматических структурах не обоснованна в достаточной степени. Многие ее положения, такие как только что рассмотренный аргумент о недостаточности данных или предположение о непрерывности (сторонники которого считают, что ребенок изначально обладает теми же грамматическими структурами, что и взрослый), заведомо неверны. Предположение о том, что сначала ребенок изучает достаточное количество лексики, чтобы выяснить, каким образом устанавливаются параметры в языке, противоречит неязыковым теориям об обучении ребенка (то есть получается, что этот механизм уникален для изучения языка).

М. Томаселло заключает, что гораздо правдоподобнее была бы гипотеза о том, что у людей есть врожденный механизм, позволяющий изучить язык, основываясь на статистическом анализе. Он указывает и на то, что сами основания генеративной теории не учитывают многие когнитивные способности, которыми дети, как доказано, обладают. Эти способности включают в себя:

- Возможность понимать намерения говорящего, и обучение внутри культурно структурированного окружающего мира, пронизанного культурными шаблонами, которые помогают детям конструировать первые лингвистические знаки.
- Способности к схематизации и аналогии, которые позволяют детям создавать аб-

страктные лингвистические конструкции на базе конкретных употреблений, которые они слышат.

- Закрепление навыков и коррективку усвоенного на основе неоправдавшихся ожиданий, которые объясняют, каким образом происходит переход от конкретных конструкций к абстрактным.
- Функционально-дистрибутивный анализ, который объясняет, как дети формируют лингвистические парадигматические категории.

И наконец, М. Томаселло формулирует свой ключевой вопрос: если мы можем объяснить усвоение языка, не используя врожденной универсальной грамматики, – зачем она нам нужна? Он считает, что альтернативный подход к этой проблеме – с точки зрения конструкций – имеет много существенных преимуществ перед теорией универсальной грамматики: он согласуется с психологическими теориями о механизмах обучения, он объясняет, почему дети начинают говорить примерно в возрасте одного года, он объясняет, каким образом происходит усвоение первых лингвистических знаков, как происходит обобщение конкретных конструкций и переход к абстрактным и каким образом происходит разграничение на парадигматические классы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Bruner 1983 – *J. Bruner*. Child's talk. New York, 1983.
- Bybee 1985 – *J. Bybee*. Morphology: A study of the relation between meaning and form. Amsterdam, 1985.
- Bybee 1995 – *J. Bybee*. Regular morphology and the lexicon // *Language and cognitive processes*. 10. 1995.
- Cameron-Faulkner, Lieven, Tomasello 2003 – *T. Cameron-Faulkner, E. Lieven, M. Tomasello*. A construction-based analysis of child directed speech // *Cognitive Science*. 27. 2003.
- Caselli et al. 1995 – *Caselli et al*. A cross linguistic study of early lexical development // *Cognitive Development*. 10. 1995.
- Dabrowska 2001 – *E. Dabrowska*. Learning a morphological system without a default: the Polish genitive // *Journal of child language*. 28. 2001.
- Diessel 2004 – *H. Diessel*. The acquisition of complex sentences in English. Cambridge, 2004.
- Fisher et al. 1998 – *S.E. Fisher et al*. Localization of a gene implicated in a severe speech and language disorder // *Nature Genetics* 18(2). 1998.

- Gopnik, Crago 1991 – *M. Gopnik, M.B. Crago*. Familial aggregation of a developmental language disorder // *Cognition*. 39. 1991.
- Lai et al. 2001 – *C.S. Lai et al.* A forkhead-domain gene is mutated in a severe speech and language disorder // *Nature*. 413. 2001.
- Marcus et al. 1992 – *G.F. Marcus et al.* Overregularization in language acquisition // *Monographs of the Society for research in child development*. 57. 1992.
- Marcus, Brinkmann, Clahsen, Wiese, Pinker 1995 – *G.F. Marcus, U. Brinkmann, H. Clahsen, R. Wiese, S. Pinker*. German inflection: The exception that proves the rule // *Cognitive psychology*. 29. 1995.
- Markman 1989 – *E. Markman*. Categorization and naming in children. Cambridge (Mass.), 1989.
- Markman 1992 – *E. Markman*. Constraints on word learning: Speculations about their nature, origins, and word specificity // *M. Gunnar, M. Maratos (eds.)*. Modularity and constraints in language and cognition. Hillsdale (New Jersey), 1992.
- Pinker 1994 – *S. Pinker*. The language instinct. New York, 1994.
- Pinker, Prince 1988 – *S. Pinker, A. Prince*. On language and connectionism: Analysis of parallel distributed processing model of language acquisition // *Cognition*. 28. 1988.
- Pullum 1996 – *G. Pullum*. Learnability, hyperlearning, and poverty of the stimulus // *Proceeding of the Berkeley linguistic society*. 22. 1996.
- Samarin 1984 – *W. Samarin*. Socioprogrammed linguistics // *Behavioral and brain sciences*. 7. 1984.
- Seuren 1984 – *P. Seuren*. The bioprogram hypothesis: Fact and fancy // *Behavioral and brain sciences*. 7. 1984.
- Tomasello 1992 – *M. Tomasello*. The social bases of language acquisition // *Social development*. 1. 1992.