

Г. Р. ДОБРОВА

г. Санкт-Петербург, Россия

galdobr@peterlink.ru

А.А. ЕРЕГИНА

г. Санкт-Петербург, Россия

nastena-eregina@mail.ru

УДК 81'23:811.161.1'373.611

ББК Ш100.6+Ш141.12-20

О ПРОЦЕССЕ ПЕРЕХОДА КОМПЕНСАТОРНОЙ ВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ В КРЕАТИВНОСТЬ ОСОЗНАННУЮ: НА МАТЕРИАЛЕ ОБРАТНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Аннотация. В статье на материале обратного словообразования в детской речи анализируется процесс перехода компенсаторной вербальной креативности в креативность осознанную. Обсуждаются общие проблемы, связанные с обратным словообразованием в русском языке; осуществляется попытка доказать, что в речевой деятельности не только детей, но и взрослых носителей языка обратная деривация играет существенно более значимую роль, чем это принято считать. Рассматриваются различные примеры обратного словообразования в спонтанной речи детей. На материале эксперимента (80 детей 4-8 лет) демонстрируется соотношение вербальной креативности компенсаторного и осознанного характера при обратном словообразовании. В результате делается вывод о том, что процесс перехода от компенсаторной к осознанной вербальной креативности происходит постепенно, иногда на протяжении нескольких лет. Проходящее между проявлением компенсаторной вербальной креативности и проявлением осознанной креативности в области словообразования время определяется тем, когда осваивается та или иная конкретная словообразовательная модель, скорость же этого перехода зависит от индивидуальной языковой способности ребенка. Проявления процесса перехода от компенсаторной к осознанной вербальной креативности – это

сначала эксплицирование ребенком сомнений в существовании созданной им языковой единицы, а затем – сознательный отказ от языковой нормы, проявляющийся либо в виде языкового протеста, либо (чаще) в виде шутки, игры со словом.

Ключевые слова: детская речь, развитие речи, лингвокреативность, словообразовательные инновации, обратное словообразование, компенсаторная вербальная креативность, осознанная вербальная креативность.

DOBROVA GALINA R.

Saint Petersburg, Russia

EREGINA ANASTASIA A.

Saint Petersburg, Russia

ON THE PROCESS OF TRANSITION OF COMPENSATORY VERBAL CREATIVITY INTO CONSCIOUS CREATIVITY: ON THE MATERIAL OF REVERSED DERIVATION IN CHILDREN'S SPEECH

Abstract. The article analyzes the process of transition of compensatory verbal creativity into conscious creativity based on the material of reverse word formation in children's speech. The general problems connected with reverse word formation in Russian are discussed; an attempt is being made to prove that in the speech activity of not only children, but also adult native speakers, reverse derivation plays a noticeably more significant role than is commonly believed. Various examples of reverse word formation in children's spontaneous speech are considered. Based on the material of the experiment (80 children aged 4-8 years), the ratio of verbal creativity of a compensatory and conscious nature during reverse word formation is demonstrated. As a result, it is concluded that the process of transition from compensatory to conscious verbal creativity occurs gradually, sometimes over several years. The time between the manifestation of compensatory verbal creativity and the manifestation of conscious creativity in the field of word formation is determined by the time of mastering a particular word-formation model, while the speed of this transition depends on the individual

language ability of the child. Manifestations of the process of transition from compensatory to conscious verbal creativity are first the child's explication of doubts about the existence of the language unit he created, and then a conscious rejection of the language norm, which manifests itself either in the form of a linguistic protest, or (more often) in the form of a joke, a game with a word.

Keywords: child language, language acquisition, language creativity, derivational innovations in child language, reverse word formation, compensatory verbal creativity, conscious verbal creativity

В своих трудах Т.А. Гридина выделяет два типа детской вербальной креативности: 1) компенсаторную креативность, которая обусловлена дефицитом языковых средств (ребенок вынужденно создает инновацию, поскольку не знаком еще с узуальным языковым знаком), 2) осознанную креативность, обусловленную желанием пошутить, поиграть со словом (см., например, [Гридина 2018: 14-15]).

В данном исследовании мы попытаемся проследить, как связаны между собой эти две разновидности детской вербальной креативности, как в ходе речевого онтогенеза первая из них (компенсаторная) постепенно замещается креативностью осознанной.

Данная проблема будет рассмотрена на материале обратного словообразования в детской речи. Обратное словообразование – это явление, при котором слово образуется от другого не путём прибавления словообразовательных аффиксов, а, напротив, путём их устранения. Осуществляется обратная деривация по тем же словообразовательным моделям, что и прямая деривация, однако слово, являющееся результатом деривационного процесса, занимает место не производного слова, а производящего в словообразовательной модели [Цейтлин 2009: 414]. Как отмечает И.С. Улуханов, «всякое соотношение мотивирующего и мотивированного может быть прочитано не только слева направо, но и справа налево, т.е. потенциально может быть моделью для обратного словообразовательного процесса.

Обратный словообразовательный процесс – это окказиональное заполнение пустующей клетки, предназначенной в неполной словообразовательной цепочке для отсутствующего в ней слова» [Улуханов 2008: 39].

Традиционно считается, что в русском языке в узусе обратное словообразование практически не представлено. В качестве исключений (своего рода языковых казусов) всегда рассматриваются буквально два-три примера, когда слова в русском языке возникли в результате обратной деривации. Так, слово «зонт» возникло из нидерландского «zonedoek» («zondek»), где оно имело значение ‘тент’, ‘навес от солнца над палубой корабля’. Когда это слово вошло в русский язык, нидерландское «zonedoek» стало произноситься как «зонтик», в котором финаль была воспринята носителями русского языка как (якобы) суффикс -ик-. Поскольку же суффикс -ик- имеет в русском языке уменьшительно-ласкательное значение, слово «зонтик» воспринималось как обозначение предмета небольшого размера, вследствие чего в русском языке к нему возникла пара для обозначения того же, что названо мотивирующим словом, но без (кажущегося носителям языка таковым) значения уменьшительности – «зонт». Суффикс в этом случае не прибавляется, а, напротив, отсекается (в данном случае, разумеется, не суффикс, а то, что воспринималось носителями языка как суффикс), т.е. слово «зонт» возникает в результате обратной деривации. Примерно аналогична и судьба слов «фляга» и «дояр» в русском языке – они образовались вследствие обратного словообразования. Такие примеры рассматриваются как своего рода языковые казусы: считается, что обратное словообразование не типично для русского языка.

Однако так ли это? Действительно ли для русского языка процесс обратной деривации нетипичен и представляет собой всего лишь исключение из языковой системы? Мы не стали бы утверждать это столь категорично.

Для того чтобы пояснить свои аргументы, мы предлагаем задуматься над тем, что вообще понимается под словообразованием. Под словообразованием, как известно, традиционно понимают образование в языке производных слов

по существующим в языке словообразовательным моделям. В данном и ему подобных определениях ключевым словом является слово «язык» – «в языке», «образование в языке». Однако в таком случае возникает вопрос: чем же тогда словообразование отличается от этимологии? Ведь именно этимология занимается историей происхождения и образования слов в языке, базируется на диахроническом подходе к словам и их происхождению и образованию. Словообразование же, в отличие от этимологии, в принципе основано на синхроническом подходе: слово считается производным, если в языке у него есть производящее (мотивирующее). Так, вряд ли кто-то будет утверждать, что в современном русском языке слово, например, «воздух» мотивируется словом «дух» и образовано префиксальным способом (приставка воз-). В таких случаях, даже если этимология слова достаточно прозрачна (что, кстати, бывает, конечно, не всегда), мы не ищем производящее для таких слов, не считаем их производными в рамках современного русского языка и говорим, что отношения словообразовательной производности не сохранились, т.е. не относим подобные случаи к словообразованию как синхроническому процессу. Следовательно, для установления факта производности слова мы смотрим не на историю его происхождения/образования (весьма давнюю в одних случаях, и относительно недавнюю – в других, как, например, со словами «зонтик» или «дояр»), а на то, каким словом данное слово мотивируется в современном русском языке. Иными словами, получается, что мы декларируем, что словообразование занимается образованием слов в языке, не говоря при этом прямо о синхроническом подходе, хотя имеем в виду именно синхронический подход (поскольку четко разводим понятие «словообразование» и «этимология»).

Кроме того, для пояснения нашей дальнейшей аргументации нам придется обратиться, как ни парадоксально это звучит, и к понятиям «язык» и «лингвистика». Под языком (как объектом изучения лингвистики) понимается не просто набор языковых знаков, а под лингвистикой – не только раздел науки, изучающий эти языковые знаки. Так, например, когнитивная

лингвистика изучает проблемы соотношения языка и сознания; из современной лингвистики уже давно невозможно «выкинуть» человека, его восприятие языка и его речь. Именно на это и хочется обратить внимание – на то, как человек, носитель языка, воспринимает и использует языковые знаки. В частности, имеет смысл задуматься не только над тем, как (с точки зрения диахронического подхода) образовались те или иные слова в русском языке, но и над тем, как носитель языка воспринимает отношения словообразовательной производности в этом языке.

Принято считать, что взрослый человек (в отличие от ребенка) слова почти не конструирует, а извлекает их в готовом виде из ментального лексикона. В известной степени это утверждение справедливо. Между тем, как нам представляется, носители языка (взрослые) много чаще не извлекают слова в готовом виде из ментального лексикона, а конструируют их. К примеру, если для человека (взрослого) актуально слово «фрезеровщик» (применительно к лицу мужского пола), то в случае необходимости обозначения лица женского пола той же профессии, он, естественно, произнесет «фрезеровщица». Однако откуда этот носитель языка взял данный женский родовой коррелят к существительному «фрезеровщик»? Извлек из ментального лексикона? Или же мгновенно сам сконструировал на основе существующей в языке словообразовательной модели (ср., например, с «старьевщик – старьевщица»)? Разумеется, ответ на это вопрос нельзя дать без серьезных психолингвистических экспериментов, однако косвенные доказательства того, что в случаях нечастотности женского родового коррелята к слову, обозначающему лицо мужского пола, мы его не извлекаем из ментального лексикона, а конструируем, всё же имеются. Так, обратим внимание, что, например, словарь С.И. Ожегова [Ожегов, Шведова 1997] чаще всего не дает отдельных словарных статей для женских родовых коррелятов: в словаре нет слов «таксистка», «гитаристка», «велосипедистка» и т.п., хотя мужские родовые корреляты этих слов («таксист», «гитарист», «велосипедист») в словаре представлены. Вряд ли причина заключается в том, что во времена С.И. Ожегова не было женщин-таксистов, женщин-

гитаристов или женщин-велосипедистов. Скорее всего, причина заключается в другом: эти женские родовые корреляты воспринимались (по крайней мере – во времена С.И. Ожегова) как разговорные слова. Видимо, предполагалось, что носитель языка, зная слово «таксист» при необходимости обозначить женщину данной профессии, либо, строго следуя жесткой языковой норме, скажет «женщина – водитель такси» или «женщина-таксист», либо сам в своей разговорной речи просто сконструирует (подчеркнем это слово «сконструирует») женский родовой коррелят. Разумеется, в более современных словарях многие из подобных слов женского рода уже отражаются как отдельные языковые единицы: так, в словаре Т.Ф. Ефремовой [Ефремова 2000] уже есть «гитаристка» или «велосипедистка», но слова «таксистка», кстати, и в словаре Т.Ф. Ефремовой нет. Иными словами, набор женских родовых коррелятов к словам, обозначающим лиц мужского пола, в словарях со временем может расширяться, но принцип остается неизменным: носителю языка в подобных случаях предлагается либо воспользоваться словом, обозначающим лицо мужского пола, и добавить к нему с помощью лексических средств некое обозначение женскости, либо – при необходимости – самому сконструировать этот женский родовой коррелят. Таким образом, представляется, что даже составители словарей предполагают, что при необходимости носитель языка и сам «доконструирует» нужное ему слово. Не говорим уже о таких (возникающих в последние годы) словах, как «актерка» или «режиссерка»: представляется, что эти слова пока еще не являются фактами языка, но, будучи продуктом изначально окказионального словообразования, они могут в дальнейшем войти в язык (а могут и не войти, но это уже другой вопрос).

Следовательно, словообразование – это живой процесс, и ограничиваться при анализе лишь тем, что является бесспорным фактом собственно языка, не затрагивая проблемы речи, вряд ли целесообразно. Не случайно, кстати, что, например, в «Русской грамматике» [Русская грамматика 1980] на многие словообразовательные модели приводятся примеры не только языковых (устоявшихся) единиц, но и примеры авторских

окказионализмов.

Нечто подобное можно наблюдать и в отношении обратного словообразования. Начнем с примера, который мы фиксировали в «докомпьютерную» эпоху, когда тексты печатали машинистки. У нас был один знакомый, который профессионально занимался именно этим видом деятельности – печатал тексты на машинке. И нам неоднократно приходилось обращать внимание, что клиенты не понимали, как следует называть этого человека: ведь слово «машинист» явно не является мужским родовым коррелятом к существительному «машинистка», а обозначает лицо совсем иной профессии. Почему же носители языка выражали недоумение, почему они вообще пытались назвать этого человека машинистом (и понимали, что это слово не подходит)? Именно потому, что пытались образовать мужской родовой коррелят с помощью обратного словообразования. А почему они это делали? Скорее всего, потому, что на самом деле мы пользуемся не только прямым, но и обратным словообразованием гораздо чаще, чем это принято считать. Человеку проще и быстрее не извлекать слово из ментального лексикона, если оно само быстро не актуализируется, а сконструировать его по существующим в языке моделям – пусть и направив процесс словообразования в обратную сторону, как бы переставив местами производящее и производное. Однако (в отличие от детей, о чем речь пойдет далее) у взрослых носителей языка при самостоятельном конструировании слова включается механизм контроля – взрослый, произнося сконструированное им слово, как бы сверяет его с нормой, которая ему, взрослому, известна. Именно поэтому ни один человек не назвал упоминавшегося выше профессионально печатавшего на машинке мужчину машинистом: благодаря знанию человеком нормы, включался контроль, и носитель языка понимал, что в норме слово «машинист» обозначает лицо совсем другой профессии.

Можно рассмотреть и другие примеры обратного словообразования в современном русском языке. Например, слово «лягуха». Это слово для обозначения лягушки используется в некоторых диалектах русского языка, но обратим

внимание не на местные особенности лексикона, а на случаи, когда это «лягуха» произносят люди, не являющиеся носителями какого-то диалекта. Они произносят «лягуха» обычно для обозначения лягушки большого размера (*Смотри, какая лягуха огромная), создавая окказиональную оппозицию по аналогии с примерами типа «рука – (маленькая) ручка», распространяя область использования суффикса -к- для обозначения предмета небольшой величины на употребленные в качестве производящих слова с суффиксом -ух-, которые обычно не имеют такой пары с суффиксом -к-. Интересно отметить, что в разговорной речи постоянно встречаются такие примеры обратного словообразования от слов с суффиксом -ушк- (от которого отбрасывается элемент – как бы суффикс -к-): от грибников можно услышать, что они нашли огромную зеленуху (от названия гриба «зеленушка»), при покупке ребенку большой погремушки можно услышать, как взрослые говорят об огромной погремухе, говоря о двухкомнатной квартире большого размера могут сказать об огромной «двухе» (от разговорного «двушка») и т.п.

Таким образом, по-видимому, можно констатировать следующее: если мы говорим о том, как образовывались в языке слова, то следует признать, что обратное словообразование играло в русском языке достаточно скромную роль; однако если говорить о месте обратного словообразования в речевой деятельности носителей русского языка, то придется признать, что оно играет достаточно важную роль. Недаром, кстати, в приведенной в начале статьи цитате из работы одного из самых авторитетных отечественных специалистов в области словообразования И.С.Улуханова говорится о потенциальной возможности «прочтения» любого соотношения производящего и производного не только слева направо, но и справа налево, т.е. о наличии потенциальной возможности для любого такого соотношения стать моделью для обратного словообразовательного процесса. При этом И.С. Улуханов подчеркивает, что обратное словообразование приводит к заполнению пустующих клеток (абсолютных лакун), мы же подчеркнем, что в процессе речевой деятельности носители

языка обращаются к обратному словообразованию не только для заполнения абсолютных лакун (см. приведенные выше примеры типа «лягуха», «зеленуха» и т.п.), но и, по-видимому, для индивидуальной «реконструкции» существующего в языке, но по какой-то причине быстро не актуализировавшегося слова – «законного владельца» этой клетки. Так, если мы слышим какое-то производное слово и нам надо извлечь из ментального лексикона его производящее, которое по какой-то причине (например, из-за его меньшей частотности) само по себе быстро не извлекается, мы нередко прибегаем к обратному конструированию. Например, мы обсуждаем, кто является в учреждении табельщицей, и выясняется, что это человек – мужчина; в таком случае мы вовсе не обязательно должны извлекать из ментального лексикона слово «табельщик» (скорее всего, менее частотное, чем «табельщица»), мы можем его просто быстро сконструировать за счет обратной деривации. То, что на самом деле мы действительно совсем не редко прибегаем к обратному словообразованию, могут доказать и оговорки. Так, недавно нам пришлось услышать рекомендацию взрослого ребенку заглянуть в салфетницу и взять там «салфетку», после чего взрослый быстро поправился – «то есть салфетку». Используя слово «салфетница» (не отраженное, кстати, в словарях, но нередко звучащее в разговорной речи), взрослый явно воспользовался им как производящим, образовав от него в качестве производного «салфета», но знание нормы («салфетка») заставило его быстро исправить свою ошибку, назвав соответствующее узусу слово «салфетка». Такие примеры демонстрируют, как в реальности действует обратное словообразование в речевой деятельности взрослого носителя языка.

Что же касается обратного словообразования в детской речи, то начнем с того, что в этом случае мы говорим именно о речевой деятельности (детей). Свою речевую деятельность ребенок реализует) благодаря знакомству с речевой деятельностью взрослых, б) в виде самостоятельных речевых действий, в том числе конструирования, возникающих на основе потребности осуществлять речевую коммуникацию.

Соответственно, нет никаких преград для того, чтобы ребенок использовал обратное словообразование при конструировании слов: в языке имеется потенциальная возможность обратного словообразования, и взрослые, как отмечалось выше, в своей речевой деятельности тоже им пользуются.

Действительно, обратное словообразование в детской речи достаточно распространено. Об этом явлении много писала в своих работах, например, С.Н. Цейтлин [Цейтлин 1978, 2009, 2013 и т.д.]. Как и в случаях прямого словообразования, мы замечаем, что ребенок не воспользовался готовой языковой единицей, а самостоятельно ее сконструировал, лишь в тех случаях, когда он не «попал в точку», т.е. когда он произнес такое слово, которого в языке нет, создал словообразовательную инновацию. Наверняка в реальности дети прибегают к обратному словообразованию гораздо чаще, чем мы это фиксируем, мы просто не замечаем этого в очень многих случаях.

Известна масса примеров детских словообразовательных инноваций, созданных с помощью обратного словообразования («*бела» вместо «белка», «*ложа» вместо «ложка», «*льзя» от «нельзя» вместо «можно», «*сучить» вместо «засучивать» от «засучить», «*драть» от «драться» вместо «бить» и т.д. – все эти примеры взяты из многочисленных работ С.Н. Цейтлин). Отметим, что обилие таких инноваций в детской речи, в отличие от речи взрослых, обусловлено тем, что взрослый, в силу своего речевого опыта, не должен конструировать слова столь часто, как это делает ребенок: имея гораздо больший, чем у ребенка, речевой запас, взрослый просто чаще, чем ребенок, извлекает готовую единицу из своего ментального лексикона. Однако есть и еще одна причина. В силу опять же своего речевого опыта и гораздо лучшего, чем у ребенка, знания языковой нормы, взрослый, даже (возможно) мысленно образовав некое слово, подвергает его контролю и не станет его произносить, если это образованное им слово не совпало с существующим в норме. Т.е. взрослый, даже если и создал инновацию (например, на основе обратного словообразования), как бы сверяет ее с нормой и чаще всего не «выпускает ее наружу», а если по

случайности и произнес это не соответствующее норме слово вслух, быстро поправляет себя (оговорки, о которых речь шла выше).

Ребенок же норму не знает, поэтому ничто не мешает ему озвучить окказиональное производное слово, образованное, в частности, за счет обратной деривации.

В детской речи обычно выделяют такие виды обратного словообразования, как депрефиксация, десуффиксация, депостфиксация и реадвербиализация (последнее – достаточно редкое явление, поэтому далее будем говорить только о первых трех видах обратного словообразования в детской речи). Т.А.Гридина выделяет еще дефлексацію (см., например, ее трактовку детских инноваций типа «*шуб» о шубе мальчика – в отличие от шубы девочки, «*дядь» вместо «дядя» для маркирования того, что речь идет о лице мужского пола, «белк» о самце белки [Гридина 2012]. Мы же скорее склонны считать это разновидностью десуффиксации: если считать, что в словообразовательной модели типа кум – кума. супруг – супруга и т.п. имеет место нулевая суффиксация (именно такую трактовку см., например, в параграфе 467 Русской грамматики [Русская грамматика 1980]), то в случаях типа «*шуб» от «шуба» имеет место десуффиксация с отбрасыванием (воспринимаемого ребенком как такового) нулевого суффикса. Впрочем, разница в подходах к трактовке подобных примеров имеет скорее чисто «академическое» значение, поскольку никак не влияет на факт признания таких примеров детского словотворчества разновидностью обратного словообразования.

В данном исследовании нас интересует вопрос о том, насколько образование словообразовательных окказионализмов детьми относится к компенсаторной креативности и насколько – к осознанной. Как пишет Т.А.Гридина (о детском словообразовании вообще), «...важно разграничивать случаи, когда отступление от языкового канона происходит *стихийно, непреднамеренно* (из-за незнания нормы или из-за «недостаточности» существующих в языке слов для выражения актуального для ребенка содержания), и те случаи, когда ребенок *осознанно* идет «в обход» нормы, производя своего

рода лингвистический эксперимент с целью пошутить, поиграть с языковой формой и значением (понимая, что созданные им слова или значения не существуют в языке взрослых)) [Гридина 2003: 48-49]. К последнему (к осознанной креативности), кроме цели пошутить, мы бы, кстати, добавили и еще одну цель – выразить языковой протест против отсутствия в языке соответствующей языковой единицы, например: «Она теперь не настольная, а настульная» - о лампе, которую переставили со стола на стул [Детские словообразовательные инновации 1986: 36]. Разумеется в этом и подобных случаях достаточно сложно разграничить, когда у ребенка цель – пошутить, а когда цель – выразить протест против отсутствия в языке соответствующей единицы (доказательством может служить разве что смех, улыбка ребенка, сопровождающие высказывание, но они отнюдь не всегда фиксируются теми, кто записывает детские примеры), хотя в некоторых случаях превалирование не шуток, а именно языкового протеста достаточно очевидно: «Не толкучка надо говорить, а толпучка» [Там же: 55], тем более что произнес это ребенок всего лишь трех с половиной лет.

В отношении обратного словообразования справедливо всё то, что выше мы отмечали в отношении детского словообразования вообще: при обратном словообразовании, естественно, тоже важно разграничивать компенсаторную и осознанную креативность.

Представляется, что на более ранних этапах речевого онтогенеза имеет место креативность компенсаторного характера, а на более поздних – осознанного. «В общем виде» это, действительно, так. Однако если мы рассматриваем конкретные примеры, то можно видеть, что примеры как компенсаторной креативности при детском словообразовании, так и осознанной встречаются в самом разном (в основном дошкольном) возрасте. Так, мы выписали из [Детские словообразовательные инновации 1986] все примеры, которые с уверенностью отнесли к осознанной детской креативности. Их, кстати, оказалось в этой книге немного – всего 8 из более чем 500 примеров детских словообразовательных окказионализмов; в каких-то других словарях детской речи, например в словаре

Т.А. Гридиной [Гридина 2012], их пропорция наверняка существенно больше, поскольку автор в течение многих лет собирает примеры именно осознанной детской креативности. Перечислим возраст детей – авторов этих осознанных отступлений от нормы (по [Детские словообразовательные инновации 1986]): 5 лет, 4 года, 3 года, 6 лет, 4 года, 3,5 года, 4 года, 4 года, 7 лет. Как можно видеть, сознательное словообразование встречается в речи детей самого разного возраста.

Возможно, многое зависит от индивидуальной языковой способности ребенка: разные дети в разном возрасте и в разной степени становятся склонны к метаязыковой деятельности и тем более к языковой рефлексии. Например, Алеша Д., спонтанную речь которого мы записывали в течение ряда лет, проявлял склонность к сознательному словообразованию крайне рано. Так, уже в 2,3 в его речи зафиксирован следующий монолог: (рассматривает рыбу на тарелке) «Это кость. Вейнее - костик. У рыбы есть хвостик, есть и костик» (ребенок как бы хочет сказать 'если есть оппозиция хвост – хвостик, то должна быть и оппозиция кость – костик'). У данного ребенка с самого раннего возраста вообще было много проявлений языкового протеста (подробнее см. [Доброва 2012, 2017]), и это же касается и области словообразования: едва начав создавать словообразовательные инновации, данный ребенок, по-видимому, стал сравнивать эти единицы с нормой и, не найдя в своем лексическом запасе такой единицы, начал настаивать на том, что такая единица должна существовать, соответственно очень рано (а главное – очень быстро) начав отходить от собственно компенсаторной креативности к креативности сознательной. Например, если говорить об обратном словообразовании, то в 4.7 он настаивает на существовании слова, образованного им с помощью депрефиксации: Алеша: *Множко. – Бабушка: Немножко, а много. – Алеша: Нет, раз есть немножко – значит, есть и *множко.

Кроме того, по-видимому, важную роль играет и сама словообразовательная модель: какие-то модели дети осваивают раньше, и потому логично ожидать, что в отношении этих

моделей они раньше перейдут от стадии, когда креативность носит компенсаторный характер, к креативности сознательной; какие-то модели, напротив, осваиваются позднее, и вполне естественно, что дети позднее смогут перейти к осознанной креативности. Так, по-видимому, словообразовательная модель, при которой существительное мотивируется прилагательным и образуется с помощью суффикса -к-, осваивается достаточно рано, и потому примеры осознанного словообразования типа «Белку неправильно назвали, надо ее рыжкой звать» [Детские словообразовательные инновации 1986: 50] встречается уже у четырехлетних детей; обратное же словообразования, вероятно, осваивается позднее, и потому примеры осознанного обратного словообразования в спонтанной речи детей возникают позднее, в 6 лет: «Русалка – это тетенька с рыбьим хвостом, а если дяденька – то русал!» [Там же] (хотя прямое словообразование, где производное существительное отличается от производящего существительного наличием суффикса -к- – типа капитан – *капитанка – осваивается детьми значительно раньше).

Что же может служить доказательством того, что ребенок переходит от стадии компенсаторной креативности в области словообразования к стадии осознанной креативности? Представляется, что доказательствами этого можно считать такие показатели, как улыбка (смех) ребенка при произнесении словообразовательной инновации, эксплицитное выражение языкового протеста по поводу отсутствия соответствующей единицы в языке, сопровождающее создание словообразовательной инновации, а также всяческие способы выражения сомнения в существовании подобного слова (если речь идет об условиях эксперимента).

В 2022 г. мы проводили эксперимент в ГБДОУ № 51 Калининского района Санкт-Петербурга и в ГБОУ СОШ № 341 Невского района Санкт-Петербурга. В эксперименте участвовали 80 детей: 16 детей 4 лет, 16 – 5 лет, 16 – 6 лет, 16 – 7 лет и 16 – 8 лет. Мальчиков и девочек было равное количество в каждой возрастной группе – по 8 мальчиков и 8 девочек.

Эксперимент состоял из заданий на депрефиксацию (3 задания), заданий на десуффиксацию (5 заданий) и задания на депостфиксацию (1 задание).

Разумеется, во всех заданиях дети давали ответы разных типов – и называли нормативные слова, и отказывались от ответа, и создавали словообразовательные инновации с помощью не обратного, а прямого словообразования, но мы в данном случае сосредоточимся именно на обратном словообразовании.

В первом из заданий на депрефиксацию детям предлагалось прослушать диалог двух игровых персонажей – Незнайки и Знайки, а затем помочь Незнайке подобрать антонимы к предложенным словам, типа «негодяй», «непутёвый», «непоседа» и т.д. Как показал эксперимент, к обратной деривации в этом случае обращались дети всех возрастных групп. Словообразовательные инновации, образованные с помощью обратной деривации, были получены в качестве ответов в следующем количестве: дети 4-х лет – 50 таких ответов, дети 5-ти лет – 73 таких ответа, дети 6-ти лет – 91 такой ответ, дети 7-ми лет – 77 таких ответов, дети 8-ми лет – 27 таких ответов. Следовательно, дети 4-х лет только начинают давать такие ответы, а дети 8-ми лет – уже начинают отказываться от такого типа ответов; больше всего таких ответов у детей 5-7 лет, при этом «пик» тенденции создавать словообразовательные инновации с помощью обратного словообразования применительно к данной словообразовательной модели (создание антонима путём отбрасывания отрицательной приставки НЕ-) приходится на 6 лет.

Во втором задании на депрефиксацию использовались те же два игровых персонажа. Задача ребёнка – помочь Незнайке подобрать к предложенным словосочетаниям (типа «небрежный почерк», «беззащитный котёнок», «ненастный день» и т.д.) словосочетания, противоположные по смыслу. Результаты оказались похожи на результаты выполнения предыдущего задания: воспользовались обратной деривацией дети всех участвовавших в эксперименте возрастных групп, при этом дети 4 лет дали 37 таких ответов, дети 5 лет – 74, дети 6 лет – 55, дети

7 лет – 65, дети 8 лет – 25. Вновь можно видеть, что меньше всего таких ответов у детей 4 лет (видимо, они еще только начинают пользоваться обратной деривацией) и у детей 8 лет (эти дети уже начинают отказываться от обратной деривации). Больше всего таких ответов – у детей 5-7 лет. «Пик» в этом задании пришелся на детей 5 лет.

Третье задание на депрефиксацию представляло собой обыгрываемый экспериментатором диалог Незнайки и Знайки. Ребёнку нужно было помочь Незнайке подобрать к глаголу совершенного вида (типа «засучить», «повесить», «похитить» и т.д.) глагол несовершенного вида. Как выяснилось в эксперименте, к имперфективации за счёт депрефиксации больше склонны дети дошкольного возраста (4-6 лет): дети 4 лет дали 12 таких ответов, 5 лет – 14, 6 лет – 26. Дети же младшего школьного возраста таких ответов давали существенно меньше: дети 7 лет дали 2 таких ответа, 8 лет – 4. «Пик» в этом задании пришелся на детей 6 лет.

Суть первого задания на десуффиксацию заключалась в том, что ребёнку показывались две рядом расположенные картинки: на одной из них был изображен предмет или животное маленького размера, а на второй, соответственно, большого (например, маленький торт и большой торт, маленькая мышка и большая мышь и т.д.). Экспериментатор проговаривал название маленького предмета на первой картинке, а ребенок должен был дать наименование предмету большого размера. Как показали результаты, к десуффиксации в данном случае дети обращаются крайне редко. Из 4-летних испытуемых лишь трое отбросили суффикс, вследствие восприятия его как уменьшительного: мышка – **мыха* (Даша Б.), косточка – **коста* (Алиса В., Тимур Д.). Также два случая зафиксировано у одного 5-летнего дошкольника: мышка – **мыха*, косточка – **коста* (Костя С.). Дети более старшего возраста таких ответов не дали вообще.

Во втором задании на десуффиксацию перед детьми стояла такая же задача, как и в предыдущем, однако данное задание выполнялось в игровой форме. Сначала экспериментатор показывал ребёнку картинки с двумя персонажами: маленьким

Гномиком и большим Великаном. Затем детям демонстрировалось несколько картинок, на которых также были изображены по два рядом расположенных предмета: на одной – предмет маленького размера, который принадлежит Гномику, а на второй – большого, принадлежащий Великану (например, домик и дом, столик и стол). Экспериментатор проговаривал название маленьких вещей Гномика, а ребёнок должен был сказать, как называется такая же вещь, принадлежащая Великану. Обращений к обратному словообразованию в данном задании, по сравнению с предыдущим заданием, у испытуемых всех возрастных групп оказалось больше. Например, у 4-летних детей зафиксировано 7 случаев десуффиксации: подушка – **подуша* (Саша Л.), одуванчики – **одуваны* (Тимур Д., Фёдор Б., Даша Б.) и кузнечики – **кузнцы* (Сергей Б., Фёдор Б.). Интересно также, что один ребёнок (Полина К.), пытаясь дать название мышке большого размера, не только устранил суффикс –К–, но и «перевел» существительное в мужской род, образовав словосочетание «большой мыш». В целом при выполнении данного задания дети 4-х лет дали 7 ответов, образовав инновацию с помощью обратного словообразования, дети 5-ти лет – 14, дети 6-ти лет – 10, дети 7-ми лет – 8, дети 8-ми лет – 7. Вновь больше всего случаев обратного словообразования – у детей 5-7 лет, «пик» приходится на детей 5-ти лет.

В третьем задании на десуффиксацию перед детьми стояла следующая задача: подумать над тем, как можно назвать *овчарку* и *кошку* сначала так, чтобы получилось ласково, а затем таким образом, чтобы вышло и не ласково, но при этом и не грубо. Уже в ходе проведения эксперимента стало очевидно, что в словах *овчарка* и *кошка* дети не склонны ошибочно воспринимать суффикс -к- как пейоративный. Соответственно, у испытуемых не было необходимости обращаться к обратной деривации для образования нейтральной формы данных слов. Ответы **овчара* и **коша* встретились только у детей 5-ти и 6-ти лет, причем таких ответов было очевидно мало: 1 ответ у ребенка 5-ти лет и 3 ответа у детей 6-ти лет.

Четвертое задание на десуффиксацию проводилось следующим образом: экспериментатор давал в руки ребёнку

игрушку (собаку, курицу, лягушку и т.д.), называя самку животного, и при этом, для более доступного понимания, добавлял в начале слово «мама», к примеру: «мама – кошка». Ребёнок же должен был вернуть игрушку обратно и, соответственно, назвать самца данного животного, т.е. сказать «папа – кот». Дети 4-х лет дали 5 ответов с обратной деривацией, дети 5-ти лет – 24, дети 6-ти лет – 29, дети 7-ми лет – 11, дети 8 лет – 3. Вновь оказалось, что обратным словообразованием склонны в большей степени пользоваться дети 5-7 лет, «пик» при этом приходится на детей 6 лет.

В пятом задании на десуффиксацию детям демонстрировалось несколько картинок, на которых были изображены по два человека – лицо женского и лицо мужского пола. Экспериментатор называл лицо женского пола, к примеру: девочка – ученица. Задача ребёнка – назвать, соответственно, лицо мужского пола, т.е. сказать: «мальчик – ученик». Ответы типа **татар*, **кокет*, **негритян* давали дети всех возрастных групп: дети 4-х лет дали 12 ответов, воспользовавшись обратным словообразованием, дети 5-ти лет – 55, дети 6-ти лет – 60, дети 7-ми лет – 53, дети 8-ми лет – 38. Таким образом, к созданию мужского родового коррелята от существительных женского и общего рода путём отбрасывания суффикса оказались в большей степени склонны дети 5-7 лет (вновь получены аналогичные результаты, показывающие, что дети именно 5-7 лет активно пользуются обратным словообразованием), «пик» приходится на детей 6 лет. Интересно, что, в отличие от предыдущих случаев, к 8 годам, хотя тенденция к обратному словообразованию и начинает идти на спад, в данном случае она еще достаточно активна.

В задании на депостфиксацию экспериментатор читал детям небольшие тексты, в которых были представлены различные ситуации. К примеру: «Дима неожиданно подошёл к Васе и что-то крикнул. Вася сильно *испугался*. Почему Вася испугался? Потому что Дима Васю *испугал*». Задача испытуемых – подобрать к первому глаголу каузативную пару. Каузативную оппозицию путём отбрасывания постфикса (**проснуть* кого-то, **рассмеять* кого-то и т.п.) создавали дети всех возрастных

групп: было получено 2 таких ответа у детей 4-х лет, 6 – у детей 5-ти лет, 5 – у детей 6-ти лет, 6 – у детей 7-ми лет и 2 – у детей 8-ми лет. Вновь более склонны к обратному словообразованию оказались дети 5-7 лет.

Таким образом, результаты эксперимента показали, что к обратному словообразованию более всего склонны дети 5-7 лет. Дети 4-х лет, по-видимому, еще только начинают осваивать возможности обратной деривации, а к 8-ми годам склонность к ней у детей уже начинает идти на спад. При этом к депрефиксации и десуффиксации более всего склонны дети 5-6 лет, к депостфиксации – дети 5-7 лет.

Посмотрим теперь, как соотносится склонность детей к созданию словообразовательных инноваций путем обратного словообразования с тем, насколько эта вербальная креативность носит у них компенсаторный характер, а насколько – сознательный. Отметим, что нами не зафиксировано ни одного случая, когда дети 4-х и даже 5-ти лет демонстрировали бы, что они осознают, что такого слова в языке нет и что они просто вынуждены (по каким-либо причинам) это слово создать. Разумеется, сказанное вовсе не означает, что вообще никто из детей в 4-5 лет не способен к вербальной креативности в области обратного словообразования, которая имела бы сознательный характер; такие дети, конечно, есть, такие примеры могут встретиться (см., например, приведенный выше пример из речи Алеши Д. в возрасте 4,7); однако в нашем эксперименте их не было.

Ситуация начинает незначительно меняться к 6-ти годам. Так, в процессе проведения эксперимента у некоторых 6-летних детей были замечены реакции, выражающие сомнения по поводу существования слов, образованных с помощью отбрасывания префикса: «Годяй, что ли?», «Пугёвый?» (Рома Д.), «Годяй?» (Даня Т.). Следовательно, эти два ребёнка догадываются, что сконструированные ими антонимы к словам «негодяй» и «непутевый» в норме не существуют. При этом подавляющее большинство испытуемых этого возраста произносило слова, образованные с помощью депрефиксации,

чётко, уверенно и практически сразу же давало ответ, даже не задумываясь над его правильностью.

Кардинально ситуация меняется лишь к 7-ми годам. Многие дети 7 лет уже тщательно обдумывали свой ответ, не произносили его сразу же. Некоторые испытуемые, конструируя с помощью депрефиксации антонимы, сопровождали это выражением удивления или смехом.

У детей 8-ми лет подбор антонимов к некоторым словам по-прежнему вызывает затруднения (непоседа, непутёвый и невежа). В таком случае дети 8-ми лет либо отказываются от ответа, либо всё-таки отбрасывают приставку, но сопровождают это смехом или улыбкой. Кстати, отказы от ответов у 8-летних детей также в преобладающем большинстве случаев сопровождались смехом или улыбкой. Это свидетельствует о том, что дети 8-ми лет, даже если и создают словообразовательные окказионализмы с помощью обратного словообразования, делают это уже осознанно. Отметим, кстати, что вряд ли можно говорить, что у 8-летних детей в условиях эксперимента обратная деривация не имеет компенсаторного характера: поскольку это эксперимент, ребенок поставлен в ситуацию, когда он вынужден дать какой-то ответ, и самый простой, сразу приходящий в голову путь – отбросить аффикс, однако к этому, компенсаторному (в силу экспериментальных условий) характеру креативности добавляется сознательность; получается такая «компенсаторно-сознательная» креативность.

Обратимся теперь к определению возраста, когда обратное словообразование у детей носит «собственно-компенсаторный» характер, а когда – становится сознательным. Получается, что в среднем проходит примерно 2 года от момента, когда какая-то разновидность обратного словообразования активно включается в речевую деятельность ребенка (выполняя вначале исключительно компенсаторную функцию) до момента, когда ребенок, даже если и создает словообразовательные инновации за счет обратного словообразования, делает это уже осознанно. Для этого перехода от собственно-компенсаторной вербальной креативности к креативности осознанной должны, по-видимому, быть выполнены 2 условия: во-первых, естественно, словарь

ребенка должен расширяться в такой степени, что в лексиконе ребенка должны появиться в достаточном количестве соответствующие узусу языковые единицы, а во-вторых, данный конкретный способ словообразования должен быть освоен в достаточной степени. При этом осознанность вербальной креативности сначала проявляется в выражении некоторого сомнения в существовании подобного слова в языке, и лишь позже осознанность начинает выражаться в своей основной форме – в виде улыбки и смеха при создании инновации.

Таким образом, в ходе речевого онтогенеза компенсаторная вербальная креативность, обусловленная незнанием узуального языкового знака, замещается креативностью осознанной постепенно, в среднем – на протяжении нескольких лет; время перехода от компенсаторной креативности к креативности осознанной в области словообразования определяется временем освоения ребенком той или иной словообразовательной модели, а скорость этого перехода – индивидуальными особенностями детей; процесс перехода от компенсаторной вербальной креативности к креативности сознательной проявляется сначала в появлении и вербализации сомнений в существовании окказиональной единицы, а затем – в сознательном отказе от языковой нормы, осуществляемом с целью пошутить, поиграть со словом, сознательно проявить вербальную креативность.

Литература

Гридина Т. А. Онтолингвистика: Язык в зеркале детской речи. М.: Флинта, 2013. – 152 с.

Гридина Т. А. Объяснительный словарь детских инноваций. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2012. – 202 с.

Гридина Т. А. Метафоры детской речи как феномен лингвокреативного мышления и поэтической одаренности // Лингвистика креатива-4: коллективная монография / Под ред. Т.А.Гридиной. – Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2018. – С.11-39.

Детские словообразовательные инновации. Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1986.

Доброва Г. Р. Детские высказывания о языке в динамике: на примере одного ребенка // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2017. № 15. С. 17-32.

Доброва Г. Р. Языковой протест как одно из проявлений метаязыковой деятельности – почему не у всех детей? // Проблемы онтолингвистики-2012. Материалы междунар. науч. конф., посвященной 130-летию со дня рождения К. И. Чуковского и 120-летию со дня рождения А. Н. Гвоздева. 2012.

Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000.

Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., М., 1997.

Русская грамматика. М.: Наука, 1980. Т.1.

Улуханов И. С. Единицы словообразовательной системы русского языка и их лексическая реализация. М.: Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова, 2008.

Цейтлин С. Н. Обратное словообразование в детской речи // Психолингвистические исследования (речевое развитие и теория обучения языку). М.: АН СССР, Институт языкознания, 1978. С. 61-66.

Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М.: Знак, 2009.

Цейтлин С. Н. Лингвистические этюды. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2013.

References

Gridina T. A. Ontolingvistika: Yazyk v zerkale detskoj rechi. M.: Flinta, 2013. – 152 s.

Gridina T. A. Ob"yasnitel'nyi slovar' detskikh innovatsii. – Ekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t, 2012. – 202 s.

Gridina T. A. Metafory detskoj rechi kak fenomen lingvokreativnogo myshleniya i poeticheskoi odarennosti // Lingvistika kreativa-4: kollektivnaya monografiya / Pod red. T.A.Gridinoi. – Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2018. – S.11-39.

Detskie slovoobrazovatel'nye innovatsii. L.: LGPI im. A.I. Gertsena, 1986.

Dobrova G.R. Detskie vyskazyvaniya o yazyke v dinamike: na

primere odnogo rebenka // Psikholingvisticheskie aspekty izucheniya rechevoi deyatelnosti. 2017. № 15. S. 17-32.

Dobrova G. R. Yazykovoï protest kak odno iz proyavlenii metazykovoi deyatelnosti – pochemu ne u vsekh detei? // Problemy ontolingvistiki-2012. Materialy mezhdunar. nauch. konf., posvyashchennoi 130-letiyu so dnya rozhdeniya K. I. Chukovskogo i 120-letiyu so dnya rozhdeniya A. N. Gvozdeva. 2012.

Efremova T. F. Novyi slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyi. M.: Russkii yazyk, 2000.

Ozhegov S. I., Shvedova N. YU. Tolkovyi slovar' russkogo yazyka. 4-e izd., M., 1997.

Russkaya grammatika. M.: Nauka, 1980. T.1.

Ulukhanov I. S. Edinitsy slovoobrazovatel'noi sistemy russkogo yazyka i ikh leksicheskaya realizatsiya. M.: Ros. akad. nauk, In-t rus. yaz. im. V. V. Vinogradova, 2008.

Tseitlin S.N. Obratnoe slovoobrazovanie v detskoï rechi // Psikholingvisticheskie issledovaniya (rechevoe razvitie i teoriya obucheniya yazyku). M.: AN SSSR, Institut yazykozvaniya, 1978. S. 61-66.

Tseitlin S. N. Ocherki po slovoobrazovaniyu i formoobrazovaniyu v detskoï rechi. M.: Znak, 2009.

Tseitlin S. N. Lingvisticheskie ehtyudy. SPb.: RGPU im. A.I. Gertsena, 2013.

©Доброва Г.Р., 2023

©Ереги́на А.А., 2023

Доброва Галина Радмировна – профессор кафедры языкового и литературного образования ребенка Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия). Адрес: 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки 48

Dobrova Galina Radmirovna – Professor of the Department of Language and Literary Education. Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia)