

## СТИХИЯ ВОЗНИКАЮЩЕГО ЯЗЫКА (ИЗ НАБЛЮДЕНИЙ НАД ДЕТСКОЙ РЕЧЬЮ)

**Аннотация.** Рассмотрение особенностей детской речи периода «текстообразования» позволяет определить его как главный игровой момент жизни ребенка, когда весь язык – игра, в процессе которой он не только реализует потребность в общении, но и свои возможности осваивания мира через язык. Необходимость выстраивать свою речь в условиях определённого языкового и когнитивного «дефицита» требует от ребёнка использования уже сложившегося «строительного» материала речи взрослых в собственной интерпретации и трансформации. В этом плане важную роль играет аналогия, когда под влиянием самой языковой системы или под давлением нормативности возникают детские инновации, как правило, на уровне специфических моделей. В условиях языковых лакун ребёнок самостоятельно выстраивает лексические единицы, используя характерные для детской речи свойства слова как синкрета или предлагая его новые мотивации.

**Ключевые слова:** детская речь, онтолингвистика, закон аналогии, формо- и словообразовательные модели, семантические инновации детской речи.

Ребёнок в условиях общения реального времени – здесь и сейчас – выстраивает свою языковую систему – ту, которую осваивает через язык его окружающих, через пристальное внимание или мимолётное столкновение с чьей-либо речью, схватывает в момент собственной коммуникативной потребности. При этом «дефицит когнитивного и языкового опыта ребёнка при реализации им <...> коммуникативных и познавательных потребностей» [Гридина 2013а]: 8] приводит к «опрокидыванию» существующих правил языка. Язык оказывается в собственности ребёнка, особенно в период выстраивания им своего речево-

го продукта, к его услугам – самоорганизующаяся и саморазвивающаяся система, в своём синергетическом развитии наполненная отработанными и возникающими моделями, сложившимися и трансформирующимися речевыми стандартами и инновациями.

В этой системе нет запечатанных исторической эволюцией, закрытых отбором или опечатанных кодификацией запретов – всё доступно и организуется в соответствии с пристрастиями, вкусами, личными интенциями и интересами ребенка в соединении с теми возможностями, который предоставляет постоянно расширяющийся окружающий ребёнка вербальный и реальный мир в повышающемся уровне его постижения.

В этот период, как отмечает А.А. Потебня, «ребёнок ещё не двойит своей деятельности на труд и забаву, ещё не знает другого труда, кроме игры; игра – приготовление к работе», она «заключает в себе в зародыше и преобразует дальнейшую деятельность» [Потебня 1999: 152; 190]. Это позволяет ребёнку играть с языковыми элементами, проигрывать разные их вариации, выбирая то, что соответствует детским представлениям о языке как собственной игровой системе. Отсюда нередки попытки введения детьми своих правил и сознательное их утверждение, несмотря на сопротивление взрослых. Чаще всего отстаиваются принятые ребёнком продуктивные модели и устраняются «слабые звенья» исторически сложившейся языковой системы. Такие явления реализации языковой личности ребёнка наблюдаются достаточно рано, судя по нашим наблюдениям, с 2-3 лет, и являются, как правило, следствием действия аналогии как под влиянием самой языковой системы, так и под давлением «взрослой» нормативности, например: парадигмы склонения различного типа местоимений, ср.: – На *какую*? – На *тую, эту, нашу*... *Какие?* – *Наши, эти* ...; глагольные формы без чередований и с ложной альтернативой (*дадишь, лепяю, писаю, плакаю, подуду, ходу, посиду; могу, ляжу, клажу, спущаюсь, оттавлиют, бежу, сплят*), некодифицированные формо- и словообразовательные модели типа *волноваюсь, рисоваю, скользюсь* и под. [Цейтлин 2009].

Нередко такие формы являются зеркальным отражением литературной составляющей диалога, требующей от ребенка грамматического поворота исходной формы, например: – Не *сиди!* – Я не *сидю*; – *Следи* за движением! – Я *следю*; – Не *скользи!* – А я и не *скользюсь!* – *Возвратись* на место! – Я *возвращюсь* на место; – *Почисти* зубы! – Я *почистю*; – Не надо *орать!* – Не *орайте*, пожалуйста! – Нажми! – А как *жмать?* Я уже *нажмала*; – Не *мни!* – Я совсем *сомняла*; – *Догоняй!* – Я тебя *догонила*; – *Работай!* – Не работай, а *спай!* – Ты трубку *брал?* – Нет, телефон *звонял, звонял*; – Ты *нашла* уже? – Нет, я же *хажла* уже; – Ты *встала?* – Нет, я *ходила* и потом *поедала* (поехала) и пр.[Бекасова 2013].

Результаты аналогических реакций могут быть поставлены под сомнение самим ребёнком, и тогда наблюдается цепь потенциальных морфонологических вариантов, например: – Не *пасись* в телевизоре! – А я и не *пасюсь*, не *пасаюсь*;

– Не надо *бежать!* – Я *беду ...бежу... бежаю* быстро; Не *ходи!* – Я *хожу*, я не *хожу..*, я не *ходжу*; – Мальчики *хажут* в маечках... Нет, они *хаждают*... (3-5 л.).

Аналогия провоцирует появление инноваций, ср.: Тебе *кипаточку*, а мне *горяточку*; Бабушка (далее – Б.): Надо мне к *зубному*... – Маша (далее – М.): А Мишке надо к *губному*, у него *губа болит*; – Кот *таскает* бумажки. – Да, *таскает*, *таскливый* кот; – Б.: *Не топай!* – А что, надо на цыпочках? Тогда я буду *топать слонотопом топать!*; М.: Жили у *гогуси* два весёлых гуся.. – Б.: А кто такая *гогуся?* – М.: *Бабушка гусей!* – М.: Через этот *кран* пускают людей? – Б.: Это *шлагбаум*. – М.: Да, *шлангбаум*.

Однако в детской речи постепенно формируются излюбленные, хорошо освоенные модели. Некоторые модели на каком-либо этапе формирования языковой личности ребёнка могут настолько превалировать, что становятся своеобразной визитной карточкой, заметной другим. В частности, восьмилетний брат Маши Х. (4 г.) создал проект «Машиный словарь (детский модельный ряд)»: «*Машиный* (не путать с *машинным*), потому что Маша так говорит – *машиная* (вместо *машина*) сумка, *машиное* (вместо *машино*) платье, а также *волчинный*, *котинный* и пр.» (ср.

аналогичные примеры из детской речи: *чыная, ктошина* [Гридина 2013 б): 88]). Указывалось, что данный *толчковый словарь* (так называл толковые словари автор в 4 года, потому что они *толкают* к знаниям, а может, дают *толчок* к пониманию слов) является открытым, поскольку оказалось, что Маша освоила и другие модели: *разукрасник* – художник, который делает мультфильмы (*Смотрите, какой мультик и разукрасник хороший*), *стройник* – строитель (*Эту дырочку тоже стройники делали?*), *самолётник* – «это кто самолётом управляет»; *дежурник* – смотрит, кто там крадёт; *огоражник* – мальчик, который ломает забор (*Мальчик ломает забор. Огоражник какой нашёлся!*) и пр. Однако если модели типа *огоражник* были в основном ситуативными, то модель притяжательных прилагательных с суффиксом *-ин-* до сих пор востребована у пятилетней Маши (*Наташиный, собачиный* и др.).

Возведена в «ранг абсолюта» [Гридина 2013 а): 24] также модель образования с суффиксом *-ат-* типа *кловатый, поездатый, проехатый, расчесатый, замотатый, нарисоватый, неоткусатый, пропатые* (пряники), которая не только продуктивна у Маши X. от 4 до 5 лет, но и регулярно воспроизводима. Подобные инновации, судя по исследованиям Т.А. Гридиной, следует отнести к детским универсалиям, когда «соединение неких знаний о предметах постигаемой действительности и типовых номинаций для них даёт возможность ребёнку тиражировать модель (применительно к собственным ситуативным потребностям»: ср.: *кофейница, варенница, лимонница, кальмарница*» [Гридина 2013 а): 11].

Модель может ситуативно продуцироваться в рассуждениях ребёнка, требующих тех языковых средств, которые отсутствуют не только в его «упрощенной» системе репрезентации языка, но «восполняют лакуны» в существующей системе узуальных номинаций [Гридина 2016, 2017], например: «Молнии, значит, бывают *розеточные* и *громычные*. *Громычные*, как *уличные*. *Розеточные* молнии вылетают из *розеток*. А *громычные* живут на *улице*» (3 г. 5 м.). Словообразование «завязано» на соответствующих моделях, и именно в опоре на них (как это видно из приведенного комментария) происходит осознание ребенком

семантики изобретаемых им слов, при этом *грозеточные*, представляя собой контаминацию *грома* и *розетки*, метонимически связаны с той «молнией», которая сверкает в розетке.

По мнению Т.А. Гридиной, именно такие «рефлексии над мотивированностью наименования – свидетельство активного отношения ребёнка к постигаемой языковой «реальности» и одна из ведущих стратегий связи между формой и значением слова в онтогенезе» [Гридина 2012: 8].

Наблюдается также не только обыгрывание слова, но и развёртывание вокруг него целого текста, где прорабатываются возможности приспособления новой лексемы к различным ситуациям, например: «Рыбы *обитают* на *необитаемом* острове, на реках и на озёрах. Живут везде и питаются червяками. Рыба-клоун, у неё палочки разноцветные – белые и оранжевые. Некоторые козлики *обитают*, ой, питаются травой. У козлика есть рога, копыта, шерсть и волосики, и глаза, и даже рот, всё это *обитающее* на козлике. А теперь загадка про *обитающих* – кто едит траву?» (4 г., 2 м.) (см подобные примеры, в частности связанные с придумыванием загадок в: [Гридина 2018: 64-69]). Нерасчленённость понятий (*обитает* – питается, живет, находится) позволяет ребёнку свободно оттолкнуться от визуальных картинок о необитаемом острове и выстроить свой текст.

Визуальность в условиях отсутствия соответствующих лексических единиц или их незнания ребёнком провоцирует появление инноваций, необходимых для рассказа об испытанных впечатлениях, например:– Случилось *бухно* на земле. И вся земля *бух* – и пропали динозавры! (4 г. 9 м.); – Смотрите, *Икира* – *икающая* звезда (мерцающая) (5 л.). Такое освоение действительности проявляется в целом ряде словообразовательных и лексических инноваций, например: *летательная бабочка*, *победительный венок*, *прицепнутая машина* (прицеп); *животные гнездятся в Африке*, *вонюче пахнет цветами*; *макароны мотательные*, *варёные усы* (из варенья), *карандаш с надписочкой* (с ластиком); *художник – тот, кто рисует художества*; *у вас глаза загигают* (закрываются), *выпучила губу*; *Ой, я не жадница!* и пр. Появление подобных слов может провоцировать стремление избежать повторов, что встретилось в речи Маши при ком-

ментировании собственных действий в игре «Я парикмахер»: *Берём волосики, вот эти, стрижем волосёнки, оставляем три волосёночка... И вот смотрите, какие волосята!* (5 л., 2 м.).

Нередко в этом случае ребёнок использует описательные конструкции, например: – Дед и баба были *овальные*. Да ещё они носят кроссовки, а у них должна быть *сенная обувь*. *Берут сено, загибают, а потом привязывают* (после спектакля в Театре кукол) (4 г., 1 м.); – Ой, моя *пианинка*. Хочешь я тебе *звук устрою?* (4 г.).

Нерасчленённость речевого потока, особенно в ситуациях постоянного использования наиболее востребованных форм, обуславливает появление ложных лексем постоянного употребления типа *надача* (Мама, где находится *надача?* Прямо за углом?), что в свою очередь позволяет свободно расчленять и сближать другие лексические единицы, например: М.: Как раньше писали? – Б.: По камню, по папирусу. – М.: Нет, по камню. *По пирусу* не писали. *Пирус* – это такое приспособление на кружинках, которые кружатся, а пирус движется (4 г.). Сближение слова *папирус* с не совсем освоенным словом *парус* позволяет выстроить инновационную модель его описания.

Постоянное расширение языкового пространства за счёт услышанного или вновь образуемого, на наш взгляд, определяет разнообразие лексических единиц, которые нередко становятся устойчивыми в речи ребёнка и закрывают соответствующую языковую «брешь», например: М.: Я видела гриб: он такой худенький с маленьким столбиком, и кружочком, и травкой, и *кожевенный* кружочек. – Б.: *Кожевенный?* – М.: Ну как лицо (4 г.). – Вот *кожевенный* карандаш, я им маме лицо нарисую (4 г., 3 м.). – У меня такое *кожевое* лицо (4 г. 7 м.). – Я карандаш поточила, смотри какой *кожевый* (4 г. 10 м.). По цвету кожи лица – *кожевенный/кожевый* – ребёнок называет карандаш, которым раскрашивает лица людей; по цвету и качеству – само лицо и шляпку увиденного гриба.

Как правило, в таких случаях с детскими инновациями происходит процесс «отталкивания» от уже знакомых слов, метонимически связанных с необходимым ребёнку лексическим материалом, ср.: – Я играю *в снятку*. Играю так: беру одежду и

снимаю так (4 г., 5 м.); – Я буду *дукать* в эту *дудку* (свистулька) (4 г., 1 м.); – Я буду вот этим *игогоком* *дукать* (свистулька в виде коня) (4 г., 7 м.); – Я подметала *откуски* – мы же картошку чистили (но по факту «откусывали» ножом) (5 л., 1 м.); – *Когти на ладошках* у белочки (4 г., 11 м.); – Он тронул колючку – она его *закалила*, нельзя трогать колючки, они могут *заклеить* или *заклевать* (4 г., 6 м.). Следует отметить, что для детей ведущим «оказывается метонимический способ освоения абстрактных реалий» [Чернявская 2015: 289], который в целом был свойственен изначально языку, который сначала развивается «метонимически, а впоследствии метафорически» [Колесов 1989: 270].

Необходимость осваивать мир, в том числе и через язык, даёт возможность ребёнку выстраивать собственные корреляции слова и реальности, например: – Дайте мне это *пийство* («Фанту»), я очень люблю это *пийство* (4 г., 9 м.); – Водичка *щипательная*, а я пью всегда водичку *мокрительную* (4 г., 9 м.); – Коля *длинную воду* открывает (под сильным напором) (4 г., 1 м.); – Я *запекаюсь* на солнышке (4 г., 10 м.); – На даче машинка Зингер, а у меня *Шилка* (детская швейная машинка) (5 л.) и др.

Расширяющаяся реальность стимулирует использование известных слов в новых для них контекстах, например: – Шарик держу за *пупсик* (4 г., 2 м.); – Духи положу в конвертик, это будет их *хроника* (4 г., 1 м.); Нельзя луну доставать с неба. А то на что волки будут *мычать!* (4 г., 8 м.); К.: *Сторублёвка 2014 года, ей 14 лет.* – М.: *Она ещё маленькая, подросток!* (5 л., 1 м.); – А у нас теперь другой *президент!* – ? – Который у лестницы стоит, поменялся (вахтер) (5 л., 2 м.); – Что это такое? Что за *сухомятка?* Кто оставил на лестнице *сухомятку?* (о многих кусочках грязи на ступеньках лестницы в детском саду) (5 л., 4 м.) и пр.

В этом плане показательна индивидуальная система исчисления множества: – Ой, смотри слон! Да их там *целая пачка!* (4 г., 3 м.); – Выросли листочки у рассады, *целая куча народа* (4 г., 7 м.); – Смотри сколько коров, *полный штат коров* (5 л., 1 м.). Безусловно, что в этом случае мы также встречаем своеобразное преломление так называемого инпута, но, как свидетельствуют исследования употреблений числительных в детской речи, здесь

«начинает проявляться собственная индивидуальность как языковой личности» [Харченко 2015: 272].

Всё это свидетельствует о синкретичности слова в детской речи, что позволяет реализовать в определённой ситуации общения и в конкретном контексте широкий спектр семантических нюансов, например: – Файлик – это такая *пелёночка*, в которую кладут мои рисунки (4 г., 7 м.). Такое определение возможно лишь в том случае, когда значение слова широко осмысливается и может быть приложимо к другому, менее привычному слову, но известному предмету.

В целом слова для ребёнка более привычный, можно сказать, «вещный» материал, например: (рисует на салфетках) Б.: *Ты как Тулуз-Лотрек*. – М.: *Нет, это хломастер, а патрека я не трогала* (4 г., 2 м.). Б.: *Там такие интересные вещи!* – М.: *Бабуля, а ты каждый день брала эти интересные вещи?* (5 л., 3 м.).

В этом проявляется одна из отмеченных Т.А. Гридиной «ментальных доминант детского языкового сознания» – «”номинативный реализм” (буквализм восприятия языковых значений)» [Гридина 2015: 7-8]. Отсюда и отстаивание ребёнком собственной – улучшенной – мотивации: М.: *Закрою шторы и крутилки!* – Б.: *Рулонки!* – М.: *Нет, крутилки, они же крутятся как кружинки* (4 л., 11 м.).

С другой стороны, семантическая «растяжимость» слова, возможность его контекстуального и ситуативного прояснения освобождает ребёнка от поиска известных и принятых в узусе слов, ср.: – М.: *Я ещё буберку съем!* – Б.: *А что такое буберка?* – М.: *Ты что, не понимаешь слова, которые я говорю?* (4 г., 11 м.).

Таким образом, ребёнок 4-5 лет выстраивает собственную лексическую систему, с одной стороны, отталкиваясь от тех слов, с которыми он знакомится в процессе общения с другими людьми, с другой – закрывая имеющимся языковым материалом универсальные или индивидуальные лакуны. В любом случае ребёнок не столько выражает готовую мысль, сколько создаёт её в процессе диалога со своим собеседником или с самим собой.

## Литература

*Бекасова Е. Н.* Аналогические реакции в детской речи // Психолингвистические аспекты речевой деятельности / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – Вып. 11. – С. 72–78.

*Гридина Т. А.* К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи // Лингвистика креатива-1: Коллективная монография / под общей редакцией проф. Т. А. Гридиной. – 2-е изд. – Екатеринбург, 2013 а). С. 5-58.

*Гридина Т. А.* Онтолингвистика: Язык в зеркале детской речи. Учебное пособие. – Екатеринбург, 2013 б).

*Гридина Т. А.* Языковая реальность как факт детского сознания // Уральский филологический вестник. ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». Вып. 3. – Екатеринбург, 2012. С. 6–12. (Серия «Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива». Вып. 21).

*Гридина Т. А.* Языковой «инстинкт» как проявление творческого начала детской речи: экспериментальные данные // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. Вып. 13. С. 5-30.

*Гридина Т. А.* «Своя игра»: ребенок в мире языка: монография. – Екатеринбург, 2016.

*Гридина Т. А.* Вербальная креативность ребенка: от истоков словотворчества к языковой игре: монография – Екатеринбург, 2017.

*Гридина Т. А.* «Через язык открывается дитяти сознание...»: соотношение вербального и предметного кодов в детской картине мира // Филологический класс. 2018. №2.

*Колесов В. В.* Древнерусский литературный язык. – Л., 1989.

*Потебня А. А.* Полное собрание трудов: Мысль и язык. – М., 1999.

*Харченко В. К.* Числовые гиперболы в детской речи // Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции – 2015: Материалы международной конференции (18-20 мая 2015 г., Институт лингвистических исследований РАН РФ). – СПб., 2015. С. 160–163.

*Цейтлин С. Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М., 2009.

*Чернова Н. А.* Метонимическое употребление абстрактных имён // Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции – 2015: Материалы международной конференции (18-20 мая 2015 г., Институт лингвистических исследований РАН РФ). – СПб., 2015. С. 285–289.

©Бекасова Е.Н., 2019