

Г.Р. ДОБРОВА

*(Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия)*

УДК 81'23
ББК Ш100,6

ДЕТСКИЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОККАЗИОНАЛИЗМЫ: ЧТО ВАЖНЕЕ ДЛЯ РЕБЕНКА – ЛЕКСИЧЕСКОЕ ИЛИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ

Аннотация. В статье рассматриваются случаи «брака» при создании детьми словообразовательных окказионализмов – случаи, когда дети по каким-то причинам учитывают либо только лексическое значение слова, либо только словообразовательное. Выясняется, что дети чаще игнорируют лексическое значение, концентрируясь на словообразовательном. В статье это трактуется как еще одно доказательство справедливости именно конструктивистского подхода к речевому онтогенезу.

Ключевые слова. Речевой онтогенез, детские словообразовательные окказионализмы, лексическое значение слова, словообразовательное значение слова.

Детские словообразовательные окказионализмы, безусловно, занимают одно из центральных мест в «пространстве детского языкового креатива» (термин Т.А. Гридиной): именно на их примере наглядно видно, как ребенок сам конструирует собственную языковую систему – иногда «не попадая в точку» (тогда и возникает словообразовательная инновация), но почти всегда строго следуя свойственным языку словообразовательным моделям. О детских словообразовательных окказионализмах сказано уже так много (например, в многочисленных работах С.Н. Цейтлин [Цейтлин 2009 и мн. др.], в трудах Т.А. Гридиной [Гридина 2013 и др.], Н.М. Юрьевой [Юрьева 2006 и др.] и других авторов), что детское окказиональное словообразование на сегодняшний день – это та область онтолингвистики, где по всем основным вопросам, казалось бы, уже достигнут некий консенсус.

Между тем, как представляется, изучен еще только «скелет» данного явления, изучены преимущественно только основные характеристики детских словообразовательных инноваций, их удивительное строгое соответствие присущим языку словообразовательным моделям – настолько строгое, что оно неизменно вызывает искренний восторг у лингвистов, заставляет их вновь и вновь метафорически уподоблять детскую речь «зеркалу» языка как такового.

Внимательное же изучение детского словотворчества показывает, что описаны лишь основные характерные черты детского словообразования (как «зеркала» узуального словообразования), а некоторые факты как будто бы «выносятся за скобки», поскольку не соответствуют вышеуказанной стройной картине безусловного соответствия детских конструкций языковым законам и моделям. Однако этих, противоречащих данному строгому соответствию, фактов не так и мало – их просто как-то не принимают в расчет, относят к неизбежным в любом деле фактам «производственного брака». Нам же хотелось бы в данной статье остановиться именно на этом «производственном браке» – на «недоделанных» словообразовательных инновациях, поскольку, как представляется, иногда именно подобные «неудачные экземпляры» могут сказать нам о механизмах детского словоконструирования едва ли не больше, чем «канонические» «идеальные» образцы.

Итак, объектом исследования в данном случае будут примеры детского словотворчества, в которых имеет место некое несоответствие обычному («каноническому») детскому словообразованию, т.е. словообразованию, порождающему такие знаки, которые вполне могли бы (в принципе) быть знаками языка. Рассмотрим, напротив, такие случаи, которые точно не могли бы иметь места в языке. В частности, сосредоточимся на таких детских попытках создать слово, в которых либо «в угоду» лексическому значению оказывается «недостроенной» словообразовательная модель, либо, наоборот, «в угоду» словообразовательной модели не обращается должного внимания на лексическое значение слова.

Казалось бы, если подходить к вопросу чисто умозрительно, лексическое значение для детей (с их безусловной тягой к се-

мантике) должно «перевешивать»; на самом деле это не так – хотя бы потому, что (даже тоже хотя бы чисто умозрительно) словообразовательное значение не менее семантически нагружено, чем лексическое.

Начнем с тех случаев, когда дети используют неподходящую словообразовательную модель. Такие случаи, как представляется, резко распадаются на две группы – на случаи игнорирования значения словообразовательных аффиксов «в пользу» полного внимания корню и на случаи неверного использования словообразовательной модели именно по причине неуверенности в ее «достаточности» и возникающего по этой причине желания «улучшить» словообразовательную модель.

Итак, первая разновидность «неудачного применения» словообразовательной модели – по сути дела, игнорирование словообразовательного значения, концентрация внимания только на корне. До недавнего времени мы полагали, что такие примеры возникают исключительно или почти исключительно в условиях эксперимента: «Как назовешь детеныша/сыночка носорога? – *Носорогист» (5.0) (подробнее см. [Бондаренко 2009]). Однако внимательный поиск показал, что такие примеры использования неподходящей модели (как словообразовательной, так и формообразовательной) имеют место и в спонтанной речи детей: «обратнейшие билеты» (7.2) [Харченко 1994: 126] (зачем суффикс -ейш-, обозначающий высшую степень проявления признака⁹); «изблизли» в значении ‘вблизли’ (У детской больницы: «Пошли, приемное покажешь, что изблизли» (6.7) [Там же: 74] (зачем здесь модель с достаточно ярко маркированной в плане направленности действия приставкой из-?); «отскользаться» в значении ‘скользнуть’ («Иди медленнее, а то у меня ноги отскользаются») (6.6) [Там же: 135] (почему здесь используется модель от- + -ся – скорее всего, со значением «окончить длившееся определенное время действие, оказаться не в состоянии его выполнять», да еще и «добавленная» суффиксом -а-, переводящим этот глагол в несовершенный вид?¹⁰); «прочновато» в значении ‘прочно’

⁹ Здесь и далее значения аффиксов и моделей формулируются в соответствии с [Русская грамматика 1980].

¹⁰ Впрочем, возможно, здесь имеет место не совсем удачная детская по-

(«Прочно, прочно здесь все, прочновато...») (4.9) [Там же: 175-176] (зачем здесь – при образовании прилагательного от прилагательного же «прочный» – суффикс -оват/-еват с его значением смягченной, уменьшенной степени качества?); «огуречно-помидорчатый салат» (7.0) [Гридина 2012: 153] (зачем здесь модель с суффиксом -чат- с его значением «имеющий вид, форму того, что названо мотивирующим существительным?»); «хоботёнок» в значении ‘слоненок’ (5) [Там же: 193] (в данном случае присутствует добавление уместного здесь суффикса «невозрослости» -онок/-ёнок – только не к названию взрослой особи в качестве производящего, а к воспринимаемому ребенком в качестве важнейшей характеристики объекта – и взрослого, и детеныша – производящему «хобот», обозначающему перцептивно наиболее значимый признак, что тоже заставляет считать словообразовательную модель использованной неверно)¹¹. Интересно, что есть словари детских словообразовательных инноваций, в которых мы таких примеров (примеров неверного использования словообразовательных моделей по причине игнорирования словообразовательного значения) не обнаружили (например, [Гарганеева 2007]). Причиной этого может являться либо то, что авторов-составителей такие примеры просто не интересовали в принципе, либо то, что лингвистам, с их сложившимся представлением о строгом соответствии детских словообразовательных инноваций языковым моделям, такие примеры кажутся случайным и потому не заслуживающим внимания браком.

Однако считаем важным подчеркнуть, что такие примеры все же имеют место в детской речи, причем не только в «искусственных» условиях эксперимента, но и в «естественной» спон-

пытка выразить именно это значение – «ноги постепенно отказываются идти, поскольку больше не могут скользить» (ср.: «уже отбегался», «уже отмучился» плюс значение постепенного приближения к этому пределу действия), но в таком случае «переводить» этот пример надо не так, как это делает В.К. Харченко («отскользаться – скользить»), а более точно – «отказываться больше скользить».

¹¹ Замечим, что большинство таких примеров – из речи относительно больших детей (6-7 лет). По-видимому, это свидетельствует о том, что примеры подобного рода возникают в период, когда ребенок постигает относительно сложные модели и «пробует» их, применяя иногда и не к месту.

танной детской речи. Такие примеры наглядно демонстрируют, что в некоторых ситуациях дети оказываются настолько поглощенными основным для них лексическим значением слова, что не придают значения семантике словообразовательной модели (или не чувствуют, не осознают ее?).

Противоположными по порождающей их причине считаем другую разновидность детского «неудачного применения» словообразовательных моделей – такого, при котором существующая модель сознательно «разрушается» (конечно, эта сознательность весьма относительна, но все же о ней можно упомянуть). В данном случае мы имеем в виду не детские «споры» со взрослыми о том, следует ли, например, называть пододеяльники надоедяльниками, поскольку надеваются они на одеяло, а не под одеяло, где оспаривается не словообразовательная модель, а ее применимость к конкретному референту, а совсем иные случаи – в частности, такие, которые мы условно назовем «дублированием». В этих случаях ребенок «для верности» маркирует одно и то же словообразовательное значение одновременно двумя словообразовательными средствами: двумя приставками («Это такая деталь, которая внаружу выползает?»¹² (5.8) [Харченко1994: 24]; «надолить» – т.е. добавить супу (5.0) [Гридина 2012: 78], «заподпрыгнуть» – «Вот я как заподпрыгну сейчас на табуретку» (5.0) [Там же: 122], «подподушник» – т.е. наволочка (5.0) [Там же: 161], «какой-то-нибудь» (3.9) [Там же: 128], «госпожиха» (6.0) [Гарганеева 2007: 38], «официантист» (6.0) [Там же: 89] и т.п. В каждом случае можно рассуждать об «умышленности» двойного маркирования: сознательно ли ребенок добавляет «для верности» еще один аффикс, поскольку ощущает уже присутствующий аффикс как недостаточно «сильный» (что, наверное, имеет место в случае с окказионализмами «внаружу» или «госпожиха») или же просто не ощущает «внутренней формы слова» в нормативном слове либо вообще игно-

¹² Не видим принципиального отличия такого детского двойного словообразовательного маркирования от тоже двойного маркирования, вторая (дополнительная) часть которого осуществляется не словообразовательными средствами, когда предлог дублирует своим значением значение префикса, причем касается это все тех же в (в-) и на-: «Я упала в напол» (Алеша Д. 2.6) [Детская речь 1993: 9].

рирует наличие там аффикса с соответствующим словообразовательным значением («подподушник» – даже «наперекор» слышимой редупликации приставки¹³). В каких-то случаях, возможно, один из двух аффиксов воспринимается лишь в одном из своих значений, не синонимичном значению второго из аффиксов: так, не исключено, что в случае с «надолить» (супу) префикс до- воспринимается ребенком исключительно в значении добавочного, дополнительного совершения действия, и игнорирование его значения завершенности действия заставляет добавить префикс на- с этим значением завершенности действия; в случае же с «заподпрыгнуть» (на табуретку), представляющего собой то ли контаминацию «запрыгнуть» и «подпрыгнуть», то ли самостоятельное конструирование одновременно с помощью двух префиксов, из которых один (под-) используется исключительно за свою способность обозначить действие, направленное снизу вверх, а префикс за- – за его значение «переместить(ся) в какое-нибудь место». В примере «госпожиха»¹⁴ можно было бы заподозрить детскую неспособность воспринять нулевой суффикс¹⁵ в слове «госпожа» как способный маркировать женский род, но рядом, в том же словаре, находим и «делателя» (жен. к

¹³ В данном конкретном случае, вероятно, игнорирование ребенком «внутренней формы слова» «подушка» происходит «под давлением» слова той же тематической группы «пододеяльник»; недаром на возражение взрослого, что это не подподушник, а наволочка, ребенок выдвигает свой аргумент: «А почему тогда пододеяльник?» [Гридина 2012: 161]. Между тем признание того факта, что причина возникновения словообразовательного окказионализма в данном случае кроется в конструировании по аналогии, никак не снимает оценки данного примера как игнорирования (как будто бы даже сознательного игнорирования – «в угоду» словообразовательной модели-образцу) «внутренней формы слова» производящего «подушка» – игнорирования даже вопреки получившейся редупликации одной и той же приставки (под-под-).

¹⁴ Производящим для этого слова все-таки, по-видимому, было не «господин», а «госпожа» – иначе было бы не «госпожиха», а что-то типа «господниха».

¹⁵ Не считаем нужным в данном случае вступать в спор по поводу того, следует ли в случаях типа «кум-кума», «супруг-супруга» или более сложного «господин – госпожа» считать существительное женского рода образованным с помощью нулевого суффикса или же полагать, что родовое коррелирование осуществляется с помощью противопоставления всей парадигмы мужского/женского рода; нам важнее в случае с «госпожихой» выявить самый факт двойного маркирования «женскости» – нулевого и реального.

делатель) (5.1) [Гарганеева 2007: 43], и «джина» (жен. к джин) (6.0) [Там же: 46], и «енота» (жен. к енот) (4.2) [Там же: 50], что опровергает идею о недостаточной «выпуклости» для ребенка такого нулевого маркирования особи женского пола. Другой вопрос, что, возможно, разные дети по-разному воспринимают и – главное – оценивают такое маркирование. Нам уже приходилось [Бондаренко, Доброва 2011; Доброва 2012] писать о том, что, как нам представляется, системность¹⁶ и продуктивность¹⁷ словообразовательной модели не в равной степени значимы для различных групп детей: для мальчиков более значима, чем для девочек, системность словообразовательной модели. Недаром «автором» окказионализма «госпожиха» является девочка: модель с нулевым суффиксом (или – если говорить осторожнее – с нулевым маркированием) для обозначения особи женского пола – достаточно системна, хотя и не очень продуктивна, но для девочки эта системность модели, возможно, не очень и важна, а вот недостаточная продуктивность – как раз важна и потому порождает необходимость добавить «для верности» еще один суффикс «женскости» – -их-.

Таким образом, можно констатировать, что неподходящую словообразовательную модель дети используют в двух противоположных по порождающим причинам случаях – когда игнорируют необходимость использования определенной модели из-за полного смещения внимания на корень, в пользу лексического значения, и, напротив, когда неуверенны в «достаточности» словообразовательной модели и потому «на всякий случай», «для верности» (или для уточнения) используют «дубль-

¹⁶ К системным моделям мы относим модели, наиболее соответствующие глубинным свойствам системы языка. Поэтому к системным, с точки зрения, например, словообразования, мы относим образования, созданные по наиболее продуктивной или по одной из наиболее продуктивных словообразовательных моделей из совокупности моделей, реализующих одно и то же словообразовательное значение [Бондаренко, Доброва 2011: 90-91].

¹⁷ Что касается продуктивности словообразовательной модели, мы согласны с С.Н. Цейтлин, которая подразделяет продуктивность языковых моделей на системную и эмпирическую, и говорим в данном случае о продуктивности эмпирической – продуктивности, которая «определяется степенью ее использования в создании новых языковых единиц в конкретную языковую эпоху» [Цейтлин 2009: 436].

маркирование». Полагаем (но не можем доказать, поскольку примеров таких немного и специальному исследованию это пока не подвергалось), что этими двумя тактиками пользуются дети разных «групп»: возможно, первая характерна для экспрессивных детей, а вторая – для референциальных (о референциальных/экспрессивных детях см. подробнее в [Доброва 2009, 2013: 26-27] и др.). Однако в данном случае нам важнее, не пытаясь «подразделять» детей, просто подчеркнуть, что есть случаи, когда дети «в угодую» лексическому значению игнорируют словообразовательное.

Кстати, «дубль-маркирование», конечно, – не единственное проявление детского «несогласия» со словообразовательной моделью, которую ребенок стремится «подправить», «улучшить». Такие «улучшения» словообразовательной модели бывают как вполне сознательными, когда ребенок выражает «языковой протест» против какой-то словообразовательной модели (типа уже упоминавшихся выше детских «споров» со взрослыми о том, не следует ли, например, называть пододеяльники надодеяльниками, поскольку надеваются они на одеяло, а не под одеяло), так и неосознанными – типа многократно фиксируемого практически всеми онтолингвистами «подскользнуться» вместо «поскользнуться» (по-видимому, в этом слове приставка под- настолько воспринимается как более уместная, чем узуальная по-, что «подскользнуться» встречается отнюдь не только в детской речи, но и весьма часто во взрослом просторечии). Однако такие примеры «подправки» словообразовательной модели не говорят о детском «пренебрежении» словообразовательным значением в пользу лексического (или наоборот); напротив, они свидетельствуют о стремлении к «гармонии» лексического и словообразовательного значения и потому не являются объектом нашего интереса в данном случае.

Тем не менее, важно отметить, что, во-первых, примеры детских нарушений (по различным причинам) словообразовательных моделей «в пользу» лексического значения имеют место и что, во-вторых, их не очень много; существенно больше других примеров – как бы противоположных, показывающих, что для детей в определенных случаях (или для определенных детей?)

важнее семантика словообразовательной модели, собственно же лексическое значение передается приблизительно, неточно.

«Классическим» примером такого рода словообразовательного окказионализма, демонстрирующего большую значимость для ребенка словообразовательного, а не лексического, значения, считаем зафиксированные нами конструкции в речи Алеши Д., касающиеся действий, производимых с игрушечной машинкой. Речь идет о достаточно раннем периоде речевого развития ребенка (2.0); в тот период лексикон ребенка был еще не очень богат и пополнялся в основном не за счет привлекаемых из инпута новых слов (что, возможно, отличает этого ребенка от многих других детей), а за счет конструирования собственных. Так, «машинка» в лексиконе длительное время обозначалась как «биби», а затем, когда наконец появилось слово «машинка», любые действия, совершаемые с ней, стали обозначаться с помощью окказиональных глаголов, построенных «на основе» этого «биби», причем сконструированных по правильным, «каноническим» словообразовательным моделям. Так, были изобретены два парные глагольные формы – «отбиби масину» и «прибиби» с соответствующими значениями ‘отвяжи машину’ и ‘привяжи машину’ [Детская речь 1993: 7]. В этом случае видно, что ребенку важнее не собственно лексическое значение глаголов, а точность используемой словообразовательной модели. При этом интересно, что «корень» в этих окказионализмах («биби») – очень малозначим в лексическом плане: он лишь в самом общем виде «очерчивает тематическое поле» – некие действия, совершаемые с машинкой. Можно было бы подумать, что здесь «корень» («биби»), напротив, достаточно значим: просто для ребенка важнее обозначить предмет, с которым совершается действие, а не само действие. Между тем это не так: если бы основную семантическую нагрузку нес на себе этот корень, невозможно было бы сочетание «отбиби масину» – очевидно, что объект уже и так, без помощи корня глагола, обозначен за рамками словообразовательной инновации. Таким образом, эти словообразовательные инновации, как представляется, доказывают скорее противоположное – ослабленность внимания ребенка к лексическому значению образуемых глаголов «в пользу» словообразовательного значения моделей: «отбиби» – «прибиби» лег-

ко включается в ряд не только с «отвяжи – привяжи», но и с многочисленными «парами» типа «отцепи – прицепи», «отклей – приклей» и т.п. Семантика же «корня» в данном случае максимально сверхгенерализована – ‘некое действие, связанное с машинкой’ или даже шире ‘нечто, связанное с машинкой’.

Казалось бы, приведенный выше пример достаточно уникален и характерен лишь для раннего этапа речевого развития ребенка. Однако факты доказывают противоположное. Обратимся к окказионализму ребенка, которому уже 10.6 (вообще уже почти «правая граница» возраста, условно относимого к возрасту «детской речи»), «проталонить» в значении ‘прокомпостировать талон в троллейбусе’ (10.6) [Харченко 1994: 175]. За исключением обусловленной, очевидно, возрастом ребенка экономии языковых средств («Ты проталонила?», а не «Ты проталонила талон?»), не видим здесь принципиальной разницы с предыдущим примером: всё внимание ребенка – на словообразовательную модель, важно обозначить некое действие, совершаемое с объектом, а само действие (в его лексическом значении) отходит на задний план (возможно, под влиянием и еще одной причины – сложности для ребенка иноязычного корня слова «компостировать»).

Примеры, доказывающие «пониженное» внимание детей к лексическому значению в пользу словообразовательного, не обязательно связаны с созданием окказионализма «на базе» обозначения того объекта, с которым совершается действие. К таким примерам отнесем и случаи, показывающие игнорирование детьми «внутренней формы» узуальных глаголов, но с сохранением словообразовательной модели. Так, ребенок (8.11) интересуется, можно ли будет потом «дописать» журналы, т.е. выписать дополнительно [Харченко 1994: 51]: вряд ли почти 9-летний ребенок думает, что журналы на дом «пишут»; скорее всего, он знает слово «выписать», но не вдумывается во «внутреннюю форму» глагола «выписать», отбрасывает «за неважностью» приставку вы- (не «довыписать», а «дописать»), поскольку в момент создания окказионального глагола для ребенка значительно более актуальна словообразовательная модель с префиксом до-, обозначающим дополнительное, добавочное действие (ср., например, с глаголами типа «доплатить»). Иногда при

необходимости воспроизведения относительно понятной, хотя и непривычной, по-видимому, лексемы «внутренняя форма слова» игнорируется ребенком не полностью, а по типу «тематической доминанты» (об этом см. ниже), но словообразовательная модель воспроизводится точно или почти точно: «Даша пересказывает басню: Обжаристая уха» (6.6), т.е. наваристая [Харченко 1994: 124]. Словообразовательная модель здесь, конечно, тоже воспроизведена неточно (не та приставка), но видно, что ребенок в данном случае старается воспроизвести именно словообразовательную модель, а лексическое значение производящего передает «примерно».

Однако чаще всего случаи, доказывающие, как представляется, превалирование словообразовательного значения над лексическим значением, относятся к явлению, которое мы предлагаем назвать конструированием по типу «тематической доминанты». Это конструирование основано на вообще характерной для детей лексико-семантической сверхгенерализации, с возрастом модифицирующейся в расширение лексического значения слов. Уточним, что под лексико-семантической сверхгенерализацией мы понимаем свойственное детям раннего возраста на этапе постижения сигнификативного компонента значения слова неадекватное расширение объема сигнификата, обусловленное игнорированием какой-либо семы (или каких-либо сем): например, «ап» – не только о мячике, но и обо всем круглом (например, об арбузе) – игнорируются семы ‘предназначенный для игры’ и ‘упругий’, и т.п. На более позднем этапе речевого развития то же явление (естественно, в его более «тонких» проявлениях) принято называть расширением значения слов: например, ребенок может называть депутатами любых политиков, игнорируя сему ‘избранный в некий орган’.

Итак, это явление (расширение значение слова) порождает, как представляется, и неадекватное использование детьми производных слов: «вылезла из тюрьмы» (6.2) [Харченко 1994: 31], «курочка яички выплёвывает» (3.6) [Там же: 32], «когда солнышко выскочит» (3.1) [Там же], «А чего так мало наложили (воды)?», т.е. налили (8.0) [Там же: 114], и мн. др. Полагаем, что такие примеры имеют отношение в равной мере к лексической семантике и к словообразованию: дело здесь не столько в рас-

ширении значения слов, сколько в использовании слова, образованного по адекватной, соответствующей требуемой в данном случае, словообразовательной модели, сопровождающемся ослабленным вниманием к лексическому значению производящего слова: сомнительно, что ребенок в 3.6 искренне полагает, что курица яйца «выплевывает», а 8-летний ребенок думает, что воду в аквариум кладут, а не льют; наверное, если бы не акт словообразования, дети не использовали бы применительно к соответствующим ситуациям такие глаголы, подходящие лишь весьма и весьма «приблизительно». Используются детьми эти глаголы, образованные от «тематической доминанты», в подобных случаях исключительно по причине того, что словообразовательная модель, по которой они образованы, подходит в этих ситуациях безусловно; точностью же лексического значения, как выясняется, дети могут довольно часто и пренебречь. Кстати, мы говорим о «тематической доминанте», а не о «синонимической доминанте» потому, что, как показывает материал, слова, значение которых расширяется, и, соответственно, принимающие на себя функцию доминанты слова вовсе не обязательно находятся в синонимических (даже «приблизительно синонимических» – как «контекстуальные синонимы») значениях. Если в многочисленных случаях типа «раздеть» в значении ‘разуть’ (4.11) [Харченко 1994: 181] или «не одеться»¹⁸ в значении ‘разуться’ (2.11) [Гридина 2012: 150] еще можно говорить об относительной «синонимичности» глаголов «раздеть – разуть» (у них, по крайней мере, есть общий гипероним – нечто типа «разоблачиться»), а в случае «зашивать печенье», т.е. скреплять при приготовлении, (4.10) [Харченко 1994: 71] – говорить об относительной синонимичности глаголов «зашивать» и «скреплять» / «слеплять» (общий гипероним «соединять»), то в случае типа «рыбка притекла» (т.е. приплыла) (4.0) [Там же: 171] глаголы

¹⁸ Мы сознательно используем здесь как равнозначимые и так называемые лексико-семантические инновации (переосмысленные детьми слова) типа «раздеть» в значении ‘разуть’, и собственно словообразовательные инновации типа «не одеться» в значении ‘разуться’, поскольку в данном случае они для нас едины – как доказательства большей значимости для ребенка словообразовательного, а не лексического значения.

«течь» и «плыть» никак не синонимичны, максимум – относятся к одной тематической группе.

Нельзя не отметить, что даже и название «тематическая доминанта» – тоже слишком «мягкое» для некоторых случаев: иногда причина, по которой производное конструируется от данного производящего, заключается даже не столько в тематической их близости, сколько в их созвучии: «Два грузовика столпились вместе крыльями» (5.2) [Там же: 210]. Разумеется, у слов «столкнуться» и «столпиться» есть общая сема ‘соединиться’. Кроме того, в онтолингвистике известны случаи восприятия слова «толпа» (производящего) в окказиональном значении (типа «толпа овец» и даже «толпа бананов» [Сборник упражнений... 2001: 81]), но во всех этих случаях дети, даже если и игнорируют в семантической структуре слова «толпа» сему ‘люди’ (совокупность, множество именно людей), но никогда не игнорируют сему ‘множество, большое количество’. Иными словами, сомнительно, чтобы 5-летний ребенок, сказавший о двух грузовиках, что они «столпились крыльями», назвал бы «в отдельности» от данной речевой ситуации толпой два грузовика; скорее здесь глагол «столпиться» используется вместо требовавшегося «столкнуться» по причине звукового сходства и (что для нас важно) сходства («подходящести») словообразовательной модели; лексическое же значение производящего («толпа») явно отходит на второй план.

О большей значимости для детей словообразовательного значения слова (по сравнению с лексическим) говорят и некоторые случаи, когда используется не просто неверное слово, а как будто бы заведомо, очевидно для ребенка, неверное слово – слово, не соответствующее узуальному, но зато построенное по правильной, с точки зрения ребенка, словообразовательной модели. Так, любопытны случаи, когда ребенок в целях передачи словообразовательного значения «ласкательности» называет бабушку бабочкой («ласкательности» же суффикса -ушк- эти дети, очевидно, не ощущают – возможно, потому, что слово «бабушка» воспринимается как непроизводное, если слова «баба» для обозначения бабушки в семье не используют). Мы столкнулись с таким употреблением слова «бабочка» как ласкательного по отношению к бабушке сначала у двух русско-

английских детей-билингвов, живущих в США, и в этих случаях такое использование словообразовательной модели, приводящее к окказиональной омонимии обозначения бабушки с названием разновидности насекомого, еще можно было бы объяснить недостатком языкового русскоязычного опыта у этих детей (грубо говоря, можно было бы утверждать, что этим детям, недостаточно часто слышащим русскую речь, просто не «режет слух» одинаковое обозначение бабушки и бабочки), однако, как выясняется, так может сказать и ребенок, для которого русский язык является единственным родным: «Обнимает бабушку: Бабочка моя» (Надя 2.7) [Гридина 2012: 39]. Разумеется, совершенно права Т.А. Гридина, трактующая этот пример как «словотворческую инновацию», в результате создания которой «в детской речи возникает омоним к уже существующей в языке лексеме» [Там же: 40], а не как лексико-семантическую инновацию – переосмысление известного ребенку слова: дети могут расширять или сужать значения слов, но для «смещения» (переноса) значения, как, кстати, и в языке вообще, им требуется некая семантическая общность, которой нет у «бабушки» и «бабочки». Следовательно, здесь ребенок идет как бы «наперекор» возникновению омонима к известному ребенку слову, а дети не очень любят не одно-однозначные соответствия обозначающего и обозначаемого, из-за чего не любят омонимы – в отличие от полисемантов – и нередко даже стремятся найти общность значения у омонимов, тем самым превратив их в полисеманты. Соответственно, если ребенок «сознательно» идет на возникновение омонима (бабочка 1 и *бабочка 2 окказиональное), и это создание омонима происходит «в противовес» лексическому значению (известного ребенку слова «бабочка»), то это свидетельствует о том, что словообразовательное значение модели с самым системным и самым продуктивным суффиксом -очк- со значением «ласковости» оказывается для ребенка существеннее лексического значения.

Итак, мы рассмотрели такие случаи «производственного брака» при создании словообразовательных инноваций, в которых по тем или иным причинам ребенок не смог (обычно детям это удается) учесть и лексическое, и словообразовательное значения и потому оказывается перед выбором, какое из этих значений

предпочсть – лексическое или словообразовательное. Материал показывает, что в детской речи встречаются случаи как предпочтения детьми лексического значения, так и предпочтения словообразовательного значения, однако второе – предпочтение словообразовательного значения – встречается значительно чаще. Это никак не свидетельствует о «незначимости» семантики для детей: семантика определяется и лексическим, и словообразовательным значением. Выбор же детей «в пользу» словообразовательного значения (в случаях, если уж пришлось выбирать) объясняется самой природой детского постижения языка. Если принять так называемый конструктивистский подход к детской речи (см., например, [Слобин 1974], [Цейтлин 2009] и др.), утверждающий, что ребенок сам конструирует для себя систему родного языка, то становится понятным, почему дети (т.е. «конструкторы» на данной стадии своего развития) «отдают предпочтение» словообразовательному значению и, соответственно, адекватности, верности избранной ими словообразовательной модели.

Таким образом, как представляется, анализ детских «неудачных» словообразовательных инноваций – как бы «брака», который лингвисты часто предпочитают игнорировать, – дает еще одно существенное подтверждение правильности именно конструктивистского подхода к освоению языка детьми.

ЛИТЕРАТУРА

Бондаренко А.А. Гендерные различия речи мальчиков и девочек 5-ти лет в области грамматики // Проблемы онтолингвистики-2009: Матер. междунар. конф. – СПб.: Златоуст, 2009. – С. 116-124.

Бондаренко А.А., Доброва Г.Р. О вариативности онтогенеза морфологической системы // Путь в язык: Одноязычие и двуязычие. – М.: Языки славянских культур, 2011. – С. 85-99.

Гарганеева К.В. Мотивационный словарь детской речи. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2007.

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

Гридина Т.А. Потенциальная семантика детских словотворческих инноваций в свете экспериментальных данных: методика прямого толкования // Уральский филологический вестник. Вып. 4. – Екатеринбург: Урал.гос.пед.ун-т, 2013. – С. 5-18.

Детская речь: Тексты, дневники, наблюдения. – СПб.: Образование, 1993.

Доброва Г.Р. О вариативности речевого онтогенеза: референциальные и экспрессивные стратегии освоения языка // Вопросы психолингвистики. – 2009. – № 9.

Доброва Г.Р. Креативность языковой личности в аспекте вариативности речевого онтогенеза // Лингвистика креатива: Коллективная монография. – Екатеринбург: Урал гос. пед. ун-т, 2012. – С. 33-48.

Доброва Г.Р. О влиянии социальных и/или биологических факторов на особенности освоения языка детьми // Уральский филологический вестник. Серия: Психолингвистика в образовании. – Екатеринбург, 2013, № 4. – С. 19-28.

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

Сборник упражнений по детской речи: Пособие для студентов факультетов дошкольного образования и коррекционной педагогики. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001.

Слобин Д.И. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика. – М., 1974.

Харченко В.К. Словарь детской речи. – Белгород, 1994.

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

Юрьева Н.М. Проблемы речевого онтогенеза: производное слово, диалог. Экспериментальные исследования. – М., 2006.

© Доброва Г.Р., 2014