

ЛІТЕРАТУРА

1. Гайдученко Г.М. Семантико-стилістична характеристика хронологічно маркованої лексики (на матеріалі української історичної прози II половини XX століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова» / Г. М. Гайдученко. – К., 1999. – 19 с.
2. Корнієнко С.І. Лексичні старослов'янзми в українській літературній мові XIX століття (семантичний і стилістичний аспекти): [монографія] /С.І.Корнієнко. – Донецьк: Юго-Восток, 2010. – 166 с.
3. Павличко Д. Аутодафе: [поезії] / Д. Павличко. – К.: Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2008. – 160 с. – (Першотвір).
4. Павличко Д. Вибрані твори: [поезії]: в 2 т. /Д. Павличко. – К.: Дніпро, 1979. – Т. 1. – 1979. – 520 с. – (Першотвір).
5. Павличко Д. Вибрані твори: [поезії]: в 2 т. /Д. Павличко. – К.: Дніпро, 1979. – Т. 2. – 1979. – 480 с. – (Першотвір).
6. Павличко Д. Кирило Осьмак: [поема] /Д. Павличко. – К.: Ярославів Вал, 2009. – 56 с. – (Першотвір).
7. Павличко Д. Три строфи: [поезії] / Д.Павличко. – К.: Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2007. – 128 с. – (Першотвір).
8. Пономарів О.Д. Стилістика сучасної української мови / О.Д.Пonomарів. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 248 с.
9. Сучасна українська літературна мова. Стилістика /За заг. ред. І.К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1973. – 588 с.

УДК 81'23

ДЕТСКИЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИННОВАЦИИ КАК РЕЗУЛЬТАТ РЕАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИЙ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ

Стелла Цейтлин
(Санкт-Петербург, Россия)

У статті розкрито дитячі словотворчі інновації, причини словотворення, а також фактори, що сприяють активізації словотворення в дитячому віці.

Ключові слова: словотворення, словотворчі інновації, активізація словотворення.

В статье раскрыты детские словообразовательные инновации, причины словосочинительства, а также факторы, способствующие активизации словотворчества в детском возрасте.

Ключевые слова: словообразование, словообразовательные инновации, активизация словотворчества.

The article deals with the children's word building innovations, reasons of word combination and also factors that help to intensify the word creation in a childish age.

Key words: word building, word building innovations, intensification of word building.

Изложение основного материала. Одна из причин бурного словосочинительства, охватывающего не только период «от двух до пяти», но и более поздние этапы речевого развития детей, связана с объективно существующим различием между объемом детского лексикона и наличным лексическим запасом языка. Необходимость заполнения «индивидуальных лакун» вызывает активизацию словотворчества. По мере взросления ребенка все шире становится его мир, расширяется сфера коммуникации, возрастает потребность в номинации все новых и новых явлений. Однако отнюдь не все реалии могут быть обозначены средствами лексической номинации; взрослые носители языка, интуитивно ощущая в том или другом случае отсутствие в языке нужной лексической единицы, выходят из положения самыми разнообразными способами: привлекая синонимичную лексику или используя перифразу. Ребенок в подобных случаях чаще всего прибегает к конструированию производного слова, ориентируясь на освоенные им к данному моменту словообразовательные модели. Таким же образом поступают иногда и взрослые даже в том случае, если подходящее слово в их лексиконе имеется: часто бывает быстрее и проще сконструировать слово, чем его припомнить.

Кроме того, одним из факторов, способствующих активизации словотворчества в детском возрасте является стремление, иногда неосознанное, в ряде случаев – в значительной степени осознаваемое ребенком, заменить существующие в нормативном языке и известные ребенку номинации другими, представляющимися более логичными и удачными: *Почему ручей? Надо бы журчей. Ведь он не ручит, а журчит*; *«Почему перочинный нож? Надо бы – оточительный. Никакие перья я им не чилю»*; *«Почему ты говоришь ногти? Ногти у нас на ногах. А которые на руках – это рукти»*. Данные высказывания приводятся в знаменитой книге К.И.Чуковского. Соответствующий раздел его книги носит знаменательное название «Анализ и критика языкового наследия взрослых».

Появление в речи детей словообразовательных инноваций свидетельствует о начале овладения словообразовательным механизмом языка – впервые об этом со всей определенностью написал А.Н.Гвоздев (см. также [1, с. 100]). Первые случаи самостоятельного образования слов встречаются в детской речи начиная с двухлетнего возраста, а у некоторых детей – несколькими месяцами раньше. Расцвет словотворчества приходится на более поздний период, при этом характеризуется значительным индивидуальным своеобразием. Склонность детей к словотворчеству зависит не только от воспитания, воздействия речевой среды, круга их домашнего чтения и ряда других обстоятельств, но также и от не изученных до сих пор особенностей индивидуального языкового сознания, которое может быть лингвокреативным в большей или меньшей степени. Любопытно, что даже в одной семье могут наблюдаться значительные различия между детьми в данном отношении. Так, Ю.М.Лотман и З.Г.Минц, отправляя К.И.Чуковскому свой дневник, писали ему в сопроводительном письме, что один из сыновей был склонен к «чуковизмам», в то время как у другого их было намного меньше. Подобным образом и взрослые люди в разной степени прибегают к словотворчеству в разговорной речи, чрезвычайно различаются в этом отношении и творческие манеры поэтов. В высшей степени «лингвокреативно» поэтическое творчество В.Хлебникова, В.Маяковского, М.Цветаевой, А.Вознесенского и некоторых других поэтов.

Косвенным свидетельством усвоения словообразовательного механизма являются факты самостоятельной интерпретации детьми значений неизвестных, отсутствующих в предшествующем речевом опыте производных (или воспринимаемых в качестве производных) слов. Некоторые исследователи, впрочем, полагают, что об овладении словообразовательным механизмом языка может свидетельствовать и использование детьми узуальных производных слов¹. Думается, что это неверно: сам по себе факт употребления ребенком нормативного производного слова еще не дает оснований полагать, что он осознает его словообразовательную структуру. В большинстве случаев на ранних этапах освоения языка ребенок воспроизводит слово как готовую, нечленимую, немотивированную единицу, не находящуюся в деривационных отношениях с другими словами. Подобным образом в сознании двухлетнего ребенка могут не объединяться в одну лексику разные словоформы, особенно при наличии значительных звуковых различий между ними.

Наблюдение над спонтанной детской речью, а также обобщение результатов многочисленных психолингвистических экспериментов свидетельствует о том, что «формирование правил словообразовательной деривации представляет собой важный и довольно длительный период онтогенетического развития речи, а сами эти правила составляют самостоятельный компонент языковой способности человека» [3, с. 134].

Чем определяется последовательность усвоения различных фрагментов словообразовательного механизма языка, в первую очередь – словообразовательных моделей?

Возможность овладения той или иной словообразовательной моделью обусловлена ее особенностями, как в области плана содержания, так и в области плана выражения. План содержания словообразовательной модели определяется связанной с ней ономаσιологической категорией, представляя собой закрепленный в языковом опыте способ номинации однотипных явлений («формулу номинации» – по Е.С.Кубряковой). Несомненно, ребенок может осознать и начать использовать в своей речевой деятельности ту или иную словообразовательную модель только тогда, когда уровень его когнитивного развития будет достаточным для усвоения соотнесенного с данной моделью семантического содержания. Известно, что раньше всего усваиваются способы образования диминутивов – это связано с очевидностью и доступностью самого значения уменьшительности, а также связанного с этим значения эмоциональности и экспрессивности и во многом определяется широкой распространенностью диминутивов в речи взрослых, обращенной к ребенку.

Эти обстоятельства, особенно при наличии в инпуте производящих слов (симплексов) облегчают выработку необходимого обобщения. В последнее время появилось и получило достаточное подтверждение мнение ученых относительно того, что обилие диминутивов в речи, обращенной к маленькому ребенку, объясняется не только повышенной эмоциональностью, проявляющейся в общении взрослого с малышом, но выполняет и другую важную функцию: облегчает ребенку освоение парадигматики существительных. Таким образом,

¹ Так, например, думает Т.С.Матевосян, констатируя «хорошее владение словообразованием» при опоре на факты использования в речи ребенка префиксальных глаголов «убегает», «подбегает», «не-ребегает» [2., 147].

отчасти нивелируется существующее в языке несоответствие между родом и типом склонения – существительные третьего склонения (симплексы) заменяются образованными от них существительными первого склонения, являющегося классическим вариантом «женского» склонения (ср. мышшь → мышка, кровать → кроватка, лошадь → лошадка), а также, благодаря возникновению диминутивов от существительных на мягкий согласный или шипящий мужского рода возникает дополнительная опора для отнесения их именно к мужскому роду и второму склонению (Ср. нож → ножик, еж → ежик. Наличие звука /К/, являющийся последним согласным основы в диминутивах, позволяет более отчетливо провести границу между ней и флексией).

Отсутствие идиоматичности у производных слов, построенных по той или иной словообразовательной модели, облегчает ее усвоение ребенком и перенос в сферу лингвокреативной деятельности.

Несомненно, что важнейшим фактором, способствующим освоению модели, является распространенность в воспринимаемой ребенком речи производных, по данной модели построенных, а также широкая употребительность производящих слов, являющихся источником деривации.

Под словообразовательной инновацией понимаем отсутствующее в общем употреблении слово², созданное как по продуктивной, так и непродуктивной словообразовательной модели, а также, (при отсутствии модели) – при опоре на тот или иной конкретный образец. Как синонимичный данному используем термин словообразовательный окказионализм, трактуя его широко, т.е., в отличие от ряда исследователей, не противопоставляя потенциальных и окказиональных слов: «В качестве словообразовательного окказионализма... рассматривается любое мотивированное слово, создаваемое, а не воспроизводимое в потоке речи – независимо от того, создано ли оно по продуктивной или непродуктивной модели» [4, с. 6]

Разграничение потенциальных и окказиональных слов основывается обычно на том, что при образовании первых не происходит, а при образовании вторых всегда имеет место «нарушение действующих законов производства тех или иных единиц» [5, с. 229]. Однако даже сторонники такого разграничения отмечают, что оно не носит абсолютного характера, являясь в достаточной степени условным, поскольку и те, и другие по существу демонстрируют возможности, заложенные в системе языка, только в первом случае это возможности, которые вот-вот станут реальностью, уже пробившие себе дорогу, а во втором случае – это возможности глубинные, лишь изредка, с трудом выбивающиеся на поверхность [5, с. 238]. Действительно, если представить словообразовательный механизм языка как многоярусное устройство, включающее ряд уровней реализации (именно из такого понимания языка мы исходим), то более гибкую интерпретацию получает понятие «закона производства единиц» (речь должна идти об иерархически организованной системе общих и частных правил); тогда не только потенциальные, но и окказиональные (в узком смысле) слова предстают как принципиально

² Определяя то или иное слово как инновацию, опираемся на показания современных толковых словарей. Факт отсутствия слова в данных словарях расценивается как свидетельство его производности, а не воспроизводимости.

моделируемые единицы, несмотря на то, что характер и степень моделируемости тех и других существенным образом различается. Если при образовании потенциальных слов происходит отмена в первую очередь «списанных», т.е. ничем не мотивированных запретов, запретов лексических, связанных с занятостью семантического места, а также ряда формальных запретов, то при образовании окказионализмов (в узком смысле слова) снимаются запреты более глубинного уровня – в первую очередь семантические, расширяется круг производящих лексем и, соответственно, может деформироваться словообразовательное значение, воплощенное в производном³.

Можно согласиться с утверждением О.Г. Ревзиной, анализирующей функции окказиональных слов в поэзии М.Цветаевой, что словарь окказиональных слов «...является столь же неисчерпаемым, как и лексикон» (Ревзина 1996: 303). Если же объединить в одном словаре все виды окказиональных слов с учетом не только детских и поэтических окказионализмов, но и слов, фиксируемых в обыденной разговорной речи носителей языка, а также создаваемых осваивающими русский язык инофонами, то объем этого словаря оказался бы фантастически большим, практически почти неисчерпаемым, но при этом центральное место в нем заняли бы детские словообразовательные инновации, ибо именно в них «стихия языка без искажения».

Говоря о словообразовательных отношениях в системе языка, следует различать понятия производящего (мотивирующего) и производного (мотивированного) слова. Имея в виду словообразовательные процессы, реально происходящие в речевой деятельности, предлагаем употреблять соотносительные термины – базовое слово и результат деривации (дериват). Базовое слово – это слово нормативного языка, послужившее исходной точкой в словообразовательном процессе. Оно может совпадать с производящим (наиболее распространенная ситуация) – при одношаговой прямой деривации, напр. «смеяться» → «смеяние», «терять» → «теряха», но может и отличаться от него при обратной деривации: «заразить» → «разить» (т.е. заражать), «одуванчик» → «одуван». Иногда при образовании деривата оказываются использованными сразу несколько моделей, в таких случаях базовое слово отделено от деривата несколькими шагами, при этом моделируются отношения в ряде соотнесенных последовательно словообразовательных пар (чресступенчатая деривация). Так, например, ряд последовательных шагов отделяет «пальто» и «выпальтиться», «суп» и «насупиться», «драться» и «передрасть» («Мы дрались, и я его **передрал**», т.е. победил в драке). Сказанное, разумеется, не означает, что в процессе деривации одна за другой осуществляется каждая из промежуточных операций. Реальное существование в языке отношений опосредованной мотивации [7] позволяет предположить возможность прямой семантической связи между базовым словом и результатом деривации; говоря о многоступенчатости процесса, мы хотим только подчеркнуть его принципиальную моделируемость и опору на существующие в языке бинарные отношения между готовыми единицами.

³ При анализе конкретного материала в дальнейшем мы будем отмечать природу снимаемых при образовании инноваций запретов, однако отдельно описывать окказиональные и потенциальные образования нам не представляется целесообразным.

Словообразовательные процессы могут быть классифицированы и на другом основании, по «уровню» моделируемого в речевой деятельности объекта: моделироваться может единичная словообразовательная пара (при отсутствии словообразовательной модели); так, словообразовательные отношения в паре «пузатый» → «пузатей» дублируют отношения в паре «богатый» → «богатеи», а соотношение «писать» → «писунок» возникло на базе соотношения «рисовать» → «рисунок» («*Вот тебе рисунок, а тут под ним - писунок*»). Чаще всего, однако, словообразовательный акт осуществляется на основе имеющейся в языке словообразовательной модели (или совокупности моделей), представляющей собой обобщение ряда, иногда – исчисляющегося сотнями соотношений аналогичных словообразовательных пар – и даже (в редких, но особенно знаменательных случаях) – по сверхмодели.

Факты образования по конкретному образцу подтверждают мнение о том, что любое соотношение, даже единичное, производящего – производного может быть сдублировано в речи [8., с. 47].

При образовании по модели, как правило, используются модели, обладающие высокой степенью системной продуктивности, эмпирическая продуктивность которых сравнительно невысока (в противном случае отсутствовали бы лакуны, которые заполняются детьми).

Заслуживают особого внимания образования, которые мы называем образованиями по сверхмодели, демонстрирующие способность ребенка к обобщениям, осуществляемым на глубинном уровне системы. Как могли возникнуть, например, «издыневый сок», «отшубная пуговица», «сухая девочка» (девочка с большим ухом)? Можно ли их считать запрограммированными языковой системой, если соответствующие словообразовательные модели, использующие данные форманты, отсутствуют и образцы, на которые мог бы опираться ребенок, исключены? Думается, что и в этом случае действует общее правило, определяющее образование таких дериватов как «пришкольный», «безбилетный» и т.п. Все они могут быть интерпретированы как результат преобразований предложно-субстантивных сочетаний: «участок при школе» – «пришкольный участок» и т.п. В детских дериватах выявляется потенциальная способность любого предлога участвовать в словообразовательном процессе [9, с. 80]. Таким образом, выявляются потенциально возможные словообразовательные модели. Давлением правил, относящихся к системному ядру, можно объяснить случаи внутрисубстантивной деривации: «ведьма» → «преведьма», «хулиган» → «прехулиган». В данном случае наличие качественной семантики в слове оказывается важнее его частеречной природы, ср. «умный» → «преумный».

Выводы. Каждая детская словообразовательная инновация представляет собой новую или, в какой-то степени обновленную (имеем в виду возможные морфонологические и акцентологические различия) комбинацию существующих в современном языке морфем. Это уже само по себе свидетельствует о том, что морфемы «не суть фикции, а действительно существуют в уме говорящего» [10, с.: 155], т.е. обладают так называемой психологической реальностью, способны служить в случае необходимости операциональными единицами речевой деятельности.

Сопоставление потенциально возможных и реальных парадигм чрезвычайно показательно. Число потенциально возможных дериватов в

десятки, если не в сотни раз превышает число существующих. Так, например, в речи детей зафиксированы следующие инновации, представляющие собой реализацию деривационного потенциала глагола «рисовать»: «рисовалка» (о грифеле), «рисовательный», «отрисовать», «нарисовался» («*Уже нарисовался, больше не хочу*»), «изрисовать» («*Кто изрисовал мои фломастеры?*»), «рисовнуть», «зарисовался», «рисовальня» (место, где рисуют). Как известно, «возможности определяются системой, а степень их реализации – нормой» [11 с. 168]. Реализованность на уровне нормы всех словообразовательных потенциалов лексемы означала бы невозможность дальнейшего развития и изменения языка в этом его фрагменте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности / А.А.Леонтьев. – М., 1965.
2. Матевосян Т.С. О критериях адекватности методов исследования раннего речевого онтогенеза (на материале формирования глагольных категорий) / Т.С.Матевосян // Лингвистические и психолингвистические структуры речи. – М., 1985.
3. Шахнарович А.М. Особенности образования производных слов в детской речи / А.М.Шахнарович, Н.М.Юрьева //Теоретические аспекты деривации. – Пермь, 1982.
4. Сахарный Л.В. О многоаспектности словообразования как науки / Л.В.Сахарный // Вопросы грамматики. – Пермь, 1972.
5. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование. – М., 1973.
6. Ревзина О.Г. Поэтика окказионального слова / О.Г.Ревзина // Язык как творчество. – М., 1996.
7. Улуханов И.Словообразовательная семантика в русском языке / И.Улуханов. – М., 1977.
8. Арутюнова Н.Д. Очерки по словообразованию в современном испанском языке / Н.Д.Арутюнова. – М., 1961.
9. Улуханов И.С. Семантические закономерности словообразования и их лексическая реализация / И.С.Улуханов // Русистика сегодня. – М., 1988.
10. Богородицкий В.А.Лекции по общему языкознанию / В.А.Богородицкий. – Казань, 1915.
11. Улуханов И.С. О закономерностях сочетаемости словообразовательных морфем (в сравнении с образованием форм слова) / И.С.Улуханов // Русский язык. Грамматические исследования. – М., 1967.