

С. Н. Цейтлин
ОЧЕРКИ
ПО СЛОВООБРАЗОВАНИЮ
И ФОРМООБРАЗОВАНИЮ
В ДЕТСКОЙ РЕЧИ



STUDIA PHILOLOGICA

Стелла Наумовна Цейтлин
Очерки по словообразованию и
формообразованию в детской речи

*Текст предоставлен правообладателем <http://litres.ru>
Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи: Знак; Москва; 2009
ISBN 978-5-9551-0351-8*

Аннотация

В книге анализируются начальные стадии освоения ребенком родного (русского) языка. Основное внимание сосредоточено на формировании грамматического компонента языковой системы, заключающегося в овладении морфологическими единицами и правилами. Формообразовательные и словообразовательные инновации рассматриваются как свидетельство того, что ребенок самостоятельно конструирует собственную языковую систему, придерживаясь определенной стратегии. Анализ данных этой стратегии позволяет получить некоторые новые сведения о внутреннем строении языка, о характере морфологических и словообразовательных категорий, о соотношении в языке прототипических и непрототипических единиц и конструкций, о запретах и ограничениях, налагаемых на действие языковых правил, о соотношении отражательного и интерпретационного начал в языке и пр.

Книга рассчитана преимущественно на лингвистов, но может представлять интерес и для психологов, логопедов, учителей-словесников.

Содержание

Моему читателю	6
Введение	11
I. Детские речевые инновации как предмет лингвистического изучения	27
1. Детские речевые инновации как специфическая разновидность «отрицательного языкового материала»	27
2. К истории изучения детских инноваций	32
3. Инновации как продукт речевой деятельности ребенка	38
4. Инновации в аспекте соотношения системы и нормы языка	42
5. Аналогия в языке и речевой деятельности	50
II. Освоение грамматики	61
1. От первого слова к продуктивной морфологии	61
1.1. Этап голофраз	61
1.2. Двусловные высказывания	69
1.3. От «замороженных» форм к морфологическим правилам	76
2. Существительное	83
2.1. Категория числа	83
2.1.1. Семантические функции категории числа	83
2.1.2. Начальные стадии освоения детьми категории числа	85
2.1.3. Освоение категории числа в аспекте овладения семантической категорией количественности	88
2.1.4. Существительные <i>pluralia tantum</i>	89
2.1.5. Существительные <i>singularia tantum</i>	91
2.1.6. Совокупная множественность	92
2.2. Категория рода	94
2.2.1. Категория рода существительных в русском языке	94
2.2.2. Две подкатегории субстантивного рода	95
2.2.3. Род и организация первых субстантивных парадигм	97
2.2.4. Неодушевленные существительные	98
2.2.5. Судьба третьего склонения	100
2.2.6. Одушевленные существительные	101
2.2.7. Проблема существительных общего рода	103
2.2.8. Освоение системы родовых коррелятов	103
2.3. Падеж и словоизменение	105
2.3.1. Освоение плана содержания категории падежа: выбор падежной граммы	105
2.3.2. Конструирование падежных форм и детские словоизменительные инновации	113
2.3.3. Внутрипадежная мена флексий	119
2.3.4. Склонение несклоняемых существительных	127
3. Прилагательное. Компаратив	130

3.1. Начальный адъективный лексикон. Парадигматика прилагательных	130
3.2. Первые формы компаратива	131
3.3. Сверхгенерализация компаратива	132
3.4. Окказиональные формы компаратива	134
4. Глагол	137
4.1. Категория вида	137
4.1.1. Освоение плана содержания глагольного вида	137
4.1.2. Освоение плана выражения глагольного вида	142
4.1.3. Модификация видовых коррелятов	148
4.2. Каузативные оппозиции	149
4.2.1. Каузативные оппозиции в русском языке	149
4.2.2. Зарождение каузативных отношений	150
4.2.3. Детские каузативные оппозиции	150
4.3. Глагольная парадигма и словоизменительные инновации	152
4.3.1. Освоение функций глагольных словоформ	152
4.3.2. Конструирование глагольных форм. Детские словоизменительные инновации	160
4.4. Причастие	169
5. Морфологические инновации детей и инофонов	173
6. Морфологические категории в онтогенетическом аспекте	181
III. Словообразование в детской речи	188
1. Общие проблемы детского словообразования	188
1.1. Феномен детского словосочинительства	188
1.2. Детские словообразовательные инновации и словообразовательный механизм языка	196
1.3. Неузальная интерпретация производных слов	202
2. Отглагольная деривация	210
2.1. Глагольно-субстантивный класс	210
2.1.1. Синтаксические дериваты	210
2.1.2. Лексические дериваты	213
2.2. Глагольно-адъективный класс	220
2.3. Глагольно-глагольный класс	221
2.3.1. Префиксальные глаголы	221
2.3.2. Суффиксальные глаголы	228
2.3.3. Префиксально-суффиксальные глаголы	228
2.3.4. Префиксально-суффиксально- постфиксальные глаголы	229
2.3.5. Постфиксальные глаголы	229
2.3.6. Префиксально-постфиксальные глаголы	231
2.3.7. Глагольные междометия	232
3. Отадъективная деривация	234
3.1. Адъективно-субстантивный класс	234
3.1.1. Синтаксические дериваты	234
3.1.2. Лексические дериваты	236
3.2. Адъективно-глагольный класс	239
3.2.1. Суффиксальные глаголы	239
3.2.2. Префиксально-суффиксальные глаголы	240

3.2.3 Суффиксально-постфиксальные глаголы	242
3.2.4. Префиксально-суффиксально- постфиксальные глаголы	243
3.3. Адъективно-адвербиальный класс	244
3.3.1. Суффиксальные наречия	244
3.3.2. Префиксально-суффиксальные наречия	245
4. Отсубстантивная деривация	247
4.1. Субстантивно-субстантивный класс	247
4.1.1. Существительные со значением 'предмет, имеющий отношение к другому предмету'	247
4.1.2. Существительные с модификационными значениями[173]	250
4.2. Субстантивно-адъективный класс	252
4.2.1. Суффиксальные прилагательные	253
4.2.2. Префиксально-суффиксальные прилагательные	257
4.3. Субстантивно-глагольный класс	259
4.3.1. Суффиксальные глаголы	259
4.3.2. Префиксально-суффиксальные глаголы	261
4.3.3. Суффиксально-постфиксальные глаголы	263
4.3.4. Префиксально-постфиксально- суффиксальные глаголы	263
5. Некоторые типы словообразовательных процессов в детской речи	265
5.1. Словообразовательное гнездо и типология словообразовательных процессов	265
5.2. Обратная деривация	267
5.3. Заменительная деривация	271
Приложения	276
Краткий словарь терминов	276
Словарь детских словообразовательных инноваций	283
Литература	351

Цейтлин Стелла Наумовна

Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи

Язык следует рассматривать не как мертвый продукт, но как созидательный процесс...

В. Гумбольдт

Our language can be seen as an ancient city: a maze of little streets, of old and new houses, and of houses with additions from various periods; and this surrounded by a multitude of new boroughs with straight regular streets and uniform houses

L. Wittgenstein

Каждый индивид приобретает язык самостоятельно благодаря своей собственной работе.

И. А. Бодуэн де Куртене

Each generation creates language anew, and does so with astonishing speed.

D. McNeill

Мы кажемся ребенку законодателями, нарушающими собственные законы.

К. И. Чуковский

Весь язык исхитрили!

Девочка 6 лет

Моему читателю

Данная книга непосредственно связана с моей докторской диссертацией, защищенной в 1989 году. С тех пор прошло уже два десятилетия. За это время произошло много изменений как в «детской» лингвистике, которая уже превратилась в значительной степени в самостоятельную науку, так и в лингвистике «большой», продолжающей быть основой и питательной средой для лингвистики «детской». Изменилось многое и в моей жизни. Тогда, в далекие 80-е годы, занятие детской речью было для меня своего рода хобби, сопровождающим более серьезную научную работу в области русского синтаксиса и функциональной грамматики. Само обращение к фактам детской речи было вызвано достаточно случайным обстоятельством: в моей учебной нагрузке по кафедре русского языка РГПУ (тогда ЛГПИ) им. А. И. Герцена оказался спецсеминар на дошкольном отделении педагогического факультета. Я взяла в руки мою любимую книгу «От двух до пяти» К. И. Чуковского и решила, что мы со студентами попробуем понять, почему дети в таком количестве и с такой неутомимостью создают новые слова и новые формы слов, уже существующих. Медленно, шаг за шагом, разбирались мы в лингвистическом механизме того, что К. И. Чуковский называл детскими речениями, а мы сейчас именуем детскими речевыми инновациями. Выяснилось одно поразившее меня свойство этих детских слово- и формообразований: они все без исключения оказались созданными по реальным словообразовательным и словоизмени-

тельными моделям русского языка. Удивительно, но для каждого факта, приводимого К. И. Чуковским, находилась страница в «Русской грамматике», на которой разъяснялась соответствующая модель. В том, как меняют наш язык дети, обнаруживалась удивительная логика, сам язык раскрывался перед нами в каком-то удивительном, новом свете, оказывался динамичной системой, практически неисчерпаемой в своих возможностях.

Тогда я и начала собирать свою коллекцию речевых инноваций, которая к настоящему времени уже насчитывает тысячи фактов.

В то время я была, что называется, «чистым» лингвистом. Меня не особенно интересовал возраст детей, создавших ту или иную инновацию, особенности их развития, обстоятельства их жизни и многое другое. В большинстве случаев я даже не знала этого. Мне было важно прежде всего понять то, как созданная ребенком инновация определяется внутренними языковыми законами и правилами русского языка. Детская речь оказывалась удивительным зеркалом, в котором отражался «взрослый» язык, позволяющим разграничить «правильное» и «неправильное», причем само понятие правильности оказалось гораздо более сложным, чем мне представлялось до этого.

С тех пор прошло много лет. В 1991 году в РГПУ была образована кафедра детской речи, которой я до сих пор заведу. Она немногочисленна по составу, но представляет собой достаточно сплоченный научный коллектив. Являясь лингвистами по своему базовому образованию, мы работаем в пространстве не только лингвистики, но и педагогики и психологии. Курс детской речи, который мы совместными усилиями разрабатываем, адресован не только филологам, но и будущим учителям начальной и средней школы, логопедам, специалистам в области дошкольного образования, детским психологам. Нашим ученикам важно как можно больше узнать от нас не только о своеобразии языка, которым пользуется ребенок на разных стадиях своего развития, но и о стратегиях его освоения, о связи когнитивного и языкового развития ребенка¹, об индивидуальных особенностях речи разных детей и о многом другом. Мы давно уже не «чистые» лингвисты, но отчасти психолингвисты, а более всего – онтолингвисты².

Фонд данных детской речи, существующий при кафедре, представляет собой уже не только коллекцию детских инноваций, но и собрание родительских дневников, расшифровок магнитофонных записей спонтанной речи детей и многое другое. На данном этапе развития науки оказываются необычайно важны не разрозненные факты речи разных детей, но материал, полученный в результате case studies, – тщательно зафиксированная в течение ряда лет речевая продукция отдельных детей, а также сведения о том, как ребенок воспринимает речь других людей, как развивается его языковая рефлексия, каковы особенности речи взрослых, которую он слышит, и многое, многое другое.

Путь ребенка в язык можно представить как своего рода восхождение, движение по ступеням от полного отсутствия языка до владения им в степени, достаточной для того, чтобы стать полноправным членом определенного языкового сообщества. На верхней ступени лестницы – языковая система, которой пользуется взрослый носитель языка. На нижней ступени младенец, который не только не говорит, но даже еще не в состоянии воспринять содержание обращенной к нему речи взрослого. Ему предстоит выстроить собственную

¹ Проблеме взаимосвязи когнитивного и языкового развития ребенка посвящена опубликованная в 2007 году коллективная монография, представляющая собой результат творческого сотрудничества отдела теории грамматики ИЛИ РАН и кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена, «Семантические категории в онтогенезе».

² Термин «онтолингвистика» возник сравнительно недавно, он аналогичен словосочетанию «лингвистика детской речи» и отличается от последнего только краткостью. В том же смысле К. Ф. Седов использует термин «онтопсихоллингвистика» [Седов 2008]. Распространенные термины «речевой онтогенез», «логогенез» имеют более широкое значение, позволяющее учитывать не только и не столько лингвистическую составляющую процесса освоения языка, сколько разного рода психологические и психофизиологические факторы, связанные с данным процессом. Термин «онтолингвистика» призван подчеркнуть именно лингвистическую сторону данного явления.

языковую систему, опираясь на речевую продукцию взрослых, которую он постоянно бессознательно перерабатывает, ибо вовлечен в коммуникацию с другими людьми с момента появления на свет и в этой коммуникации постепенно постигает мир, т. е. развивается когнитивно. Речевые инновации – неизбежные спутники его продвижения на этом пути, они свидетельствуют о том, что он не просто перенимает, а именно самостоятельно конструирует свою собственную языковую систему, добывая из речи взрослых языковые единицы и правила их использования и образования.

Вместе с тем мне хотелось показать в данной книге прежде всего то, как в детских речевых инновациях словообразовательного и словоизменительного характера проявляются сами особенности постигаемой ребенком языковой системы – ее иерархическая организация, вариативность языковых правил, предопределенность их использования семантическими или иными свойствами языковых единиц, а в ряде случаев – исключительно существующей традицией, наличием языковых лакун и некоторыми другими обстоятельствами.

В меньшей степени в данной книге можно найти ответ на вопрос о том, какова последовательность самих шагов, каковы причины перехода ребенка с одной ступени на другую. Требуется и серьезное изучение путей освоения родного языка, избираемых разными детьми.

В этой книге внимание сосредоточено в большей степени на общей стратегии освоения языка, чем на индивидуальных особенностях этого процесса. Провозглашая возможность двухаспектного подхода к анализу детской речи – «вертикального», т. е. с позиций ее соответствия конвенциональному (нормативному, «взрослому») языку, и «горизонтального», позволяющего рассматривать ее как автономную до известной степени языковую систему, соответствующую коммуникативным потребностям ребенка на каждом возрастном этапе, – я отдаю себе отчет в том, что соединить оба подхода в одном исследовании очень трудно, а возможно, и нецелесообразно. Раздел, посвященный словообразованию, получился более «традиционно лингвистическим», чем тот, в котором представлено освоение морфологии. Во многом это объясняется спецификой материала: его обширностью и разнообразием. В морфологическом разделе в большей степени показано поступательное развитие языковой системы ребенка.

Настоящая книга никак не может претендовать на решение всех проблем, имеющих место в данной научной области. Я ставлю перед собой более скромную задачу – привлечь внимание исследователей (прежде всего лингвистов, но не только их) к тому бесценному материалу, который неустанно поставляют нам дети, и показать, как отражается язык, который они заимствуют у нас (и одновременно – конструируют самостоятельно), в их речи. Кроме того, я хочу показать, как сложен и многотруден путь ребенка в родной язык.

Не случайно я избираю жанр очерков: каждый из них характеризуется некоторой автономностью и может быть прочитан отдельно от других. Но это обстоятельство обусловило и необходимость некоторых повторений, которые могут вызвать досаду у читателя, если он будет читать книгу целиком, раздел за разделом. Прошу извинения у такого (самого дорогого для меня!) читателя.

Очерки писались в разное время и связаны с теми проблемами, которые более всего волновали меня именно в данное время. Они различны по используемому в них материалу: одни основаны на моей коллекции детских инноваций, в этом случае не указывается имя и возраст детей; другие – на извлечениях из родительских дневников и расшифровок звуковых записей детской речи – в таком случае (в большинстве из них) имеются указания на имя и возраст ребенка; в ряде очерков представлен материал как первого, так и второго типа. В книге есть основные информанты – Аня С., Лиза Е., Витя О., Рома Ф., Ваня Я., Сережа А., Дима С., Надя П. Голоса этих детей звучат в этой книге особенно отчетливо. Их высказывания всегда сопровождаются указанием возраста с точностью до одного дня. В ряде случаев

приводится материал речи Жени Гвоздева. Это своего рода дань памяти двум людям: Александру Николаевичу Гвоздеву, основоположнику нашей отечественной онтолингвистики, и его сыну, погибшему в двадцатилетнем возрасте на фронте.

Хочу предупредить, что все указания на возраст ребенка в данной книге никак нельзя рассматривать в качестве жесткого ориентира, помогающего определить, нормально или аномально протекает речевое развитие какого-либо другого ребенка. Темп освоения языка у каждого ребенка свой, различия в данной области чрезвычайно велики.

Приложением к книге является фрагмент «Словаря детских словообразовательных инноваций». Работа над ним финансировалась в 1993–1995 годах Российским фондом фундаментальных исследований, впервые он был издан в Германии в 2001 году благодаря усилиям профессора К. Саппока и профессора Г. Фрайдхофа, которым я выражаю искреннюю признательность. В 2006 году словарь был переиздан в рамках постоянно действующего семинара по детской речи.

Пользуюсь возможностью поблагодарить за помощь и сотрудничество моих коллег по кафедре детской речи, которых мне удалось заинтересовать данной проблематикой, а также моих коллег по отделу теории грамматики ИЛИ РАН, поддерживающих данное направление, считающих его перспективным, и в первую очередь зав. отделом теории грамматики М. Д. Воейкову, которая инициировала создание этой книги несколько лет назад.

Благодарю своего Учителя Александра Владимировича Бондарко, идеи которого во многом определили теоретическую платформу, на которой я базируюсь.

Благодарю своих студентов и аспирантов, особенно тех, кто вел в свое время дневник, записывая изо дня в день речь собственного ребенка, фиксируя ее с помощью магнитофона или видеокамеры: Н. В. Савостеенко, Т. А. Фильченкову, М. И. Абабкову и многих, многих других. Благодарю также Е. Ю. Протасову, которая предоставила в мое распоряжение свой дневник, изобилующий ценным материалом и снабженный лингвистическими комментариями.

Благодарю М. Б. Елисееву, помогавшую мне на разных этапах моей работы. Ее родительский дневник является ценнейшим источником сведений о речевом развитии ребенка. Благодарю своих бывших аспиранток Е. А. Офицерову и О. Б. Сизову, снабдивших меня данными речи своих детей. Благодарю Я. Э. Ахапкину, старшего научного сотрудника отдела теории грамматики ИЛИ РАН, записи которой выявили ошеломляющие факты, свидетельствующие о размахе лингвокреативной деятельности ребенка.

В работе над Словарем детских словообразовательных инноваций, фрагмент которого помещен в приложении, деятельное участие принимали сотрудники кафедры детской речи Г. Р. Доброва, М. Б. Елисеева, Т. А. Круглякова, М. А. Еливанова, В. Л. Рыскина, Т. С. Лаврова, Е. К. Лимбах. Е. К. Лимбах, кроме того, в течение ряда лет записывала речь своего внука Вани. Всем им – моя искренняя благодарность.

Я благодарна С. А. Крылову, который взял на себя труд составить указатель к данной книге и, оказавшись первым ее читателем, обнаружил ряд недочетов, ликвидация которых способствовала ее улучшению.

Хочется выразить благодарность западным коллегам, ведущим специалистам в области лингвистики детской речи Д. Слобину, Р. Берман, Е. Кларк, М. Смочинской, В. У. Дресслеру, а также А. Спенсеру, которые щедро делились своим опытом, помогали формированию кафедральной библиотеки, всячески способствовали укреплению творческих контактов между российской и западной наукой.

Благодарю своего мужа, который поддерживал меня на этом пути, и мою дочь, которая начиная с двухлетнего возраста неустанно снабжала меня материалом, а затем, повзрослев, и сама увлеклась проблемами детской речи.

С 1993 года моя работа поддерживалась двумя нашими основными отечественными научными фондами: Российским фондом фундаментальных исследований и Российским гуманитарным научным фондом. Кроме некоторых научно-исследовательских проектов, в течение ряда лет поддерживалась и работа постоянно действующего семинара по детской речи, который, как я надеюсь, сыграл и продолжает играть определенную роль в консолидации исследований в данной научной области.

Введение

Ребенок как конструктор собственной грамматической системы

Мысль о том, что каждый ребенок создает собственную языковую систему, а не перенимает ее в готовом виде у взрослых, фактически всегда присутствовала, хотя иногда и в неявном виде, в работах ведущих отечественных ученых (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Л. В. Щерба, А. Н. Гвоздев). В западной науке эти идеи восходят к концепции Ж. Пиаже и разделяются большой группой ведущих исследователей, среди которых М. Bowerman, R. Berman, E. Clark, D. I. Slobin, W. U. Dressler, M. Tomasello и многие другие. Одна из последних книг М. Томазелло имеет знаменательное название «Constructing a Language. A Used-Based Theory of Language Acquisition» [Tomasello 2003]. Различие во взглядах на механизм освоения ребенком языка между сторонниками данного подхода, который можно назвать функционально-конструктивистским, и подходом генеративистов, возглавляемых Н. Хомским, заключается прежде всего в том, начинается ли конструирование языка «с чистого листа» или же ребенок при рождении уже имеет некоторое вмонтированное в его мозг устройство, называемое универсальной грамматикой, которое в дальнейшем лишь модифицируется, приспособляясь к языку окружающих ребенка людей. Это приспособление, по мнению генеративистов, заключается в установлении определенных параметров, ориентиров, задаваемых родным языком. В первом случае речевой среде приписывается роль источника и фактора, определяющего в значительной степени ход самого развития ребенка, во втором – некоторого условия, но при этом не слишком важного, скорее даже второстепенного.

Сам тезис о врожденности грамматики (заметим – не языка в целом, а именно грамматики как самого сложного его компонента) возник как своего рода реакция на факт стремительности освоения родного языка ребенком при отсутствии сколько-нибудь заметного целенаправленного воздействия взрослого на этот процесс. Необходимо, однако, отметить, что тезис о врожденности грамматики появился в те годы, когда количество исследований по детской речи было еще сравнительно небольшим, а фактическая база этих исследований – более чем скромной. В последние десятилетия (в связи с накоплением большого количества фактов, полученных в результате как лонгитюдных наблюдений за отдельными детьми, так и разного рода экспериментов) отношение к проблеме приобретения ребенком языка претерпело существенные изменения. Выясняется ведущая роль социальных факторов, определяющих направление и пути освоения языка ребенком, а также важнейшая роль речевой среды, в которую он погружен. Эти факторы всегда рассматривались как чрезвычайно значимые в отечественной науке, особенно в рамках теоретической концепции Л. С. Выготского, но в течение длительного времени недооценивались на Западе. В поле зрения исследователей в настоящее время находится не только речь самого ребенка, осваивающего язык, но и обращенная к нему речь взрослого. Становится все более очевидным, насколько речевое поведение взрослого, пусть даже интуитивное, не вполне им осознаваемое, способствует продвижению ребенка в освоении языка. Следует отметить, что в настоящее время и многие генеративисты смягчили свою позицию, утверждая, что врожденной является, скорее всего, не универсальная грамматика как таковая, а способность ребенка к освоению языка. Данный тезис вполне согласуется с основными положениями функционально-конструктивистского направления, суть которого заключается в том, что языковая система человека формируется прижизненно, на основе самостоятельно осуществляемой им обработки речевого инпута, причем движущей силой этого процесса является естественное для человека стремление к коммуникации с другими людьми, сопровождающее совместную деятельность.

Характерен путь, который прошел в области изучения детской речи Дэн Слобин. Будучи в начале своего творческого пути убежденным сторонником нативизма, он уже в 70-х годах прошлого века в значительной степени отошел от данного направления. Достаточно вспомнить часто цитируемую фразу Д. Слобина, открывающую его знаменитую статью «Когнитивные предпосылки развития грамматики», написанную в 1973 году и переведенную на русский язык в 1984 году: «Каждый ребенок сам конструирует для себя грамматику родного языка» [Слобин 1984: 143]. Он считает главной задачей исследователей, работающих в данной научной области, которую именует психолингвистикой развития, «описание и попытку объяснения тех сложных явлений, которые стоят за этим простым фактом». Обращает на себя внимание кажущаяся парадоксальность этой фразы. Если грамматика родного языка уже существует, зачем, казалось бы, конструировать ее заново? Не проще ли просто перенять? И посилено ли это маленькому ребенку? Почему при самостоятельном конструировании каждым ребенком грамматики получается все же единая для всех грамматика именно данного, а не какого-то иного языка? И каким образом простой факт может быть результатом сложных явлений? В последнем вопросе и заключена главная интрига. Очевидно, слово «простой» здесь означает «очевидный», «каждодневно наблюдаемый» и должно трактоваться только в том смысле, который имел в виду D. McNeill, когда на одной из первых американских конференций по детской речи в 60-х годах прошлого века заявил о том, что «каждый ребенок осваивает язык в очень короткий срок, и это чудо так часто происходит у нас на глазах, что мы не в состоянии оценить самую его чудесность». Сложность же проблемы определяется тем, что требуется выяснить, каким именно образом на основе самостоятельной переработки пестрого и крайне неоднородного речевого инпута ребенок оказывается в состоянии выстроить собственную индивидуальную языковую систему, сформировав в том числе и самый сложный ее компонент – грамматику, представляющую собой набор некоторых правил, определяющих как выбор, так и конструирование языковых единиц разной степени сложности. Тем не менее практически каждый ребенок рано или поздно с этой задачей справляется, что с неопровержимостью свидетельствует о том, что дети умеют каким-то образом анализировать звучащую вокруг них речь, систематизировать языковые факты, извлекая нужные для речевой деятельности языковые единицы и правила, которые и составляют в совокупности их собственную, постоянно меняющуюся индивидуальную языковую систему.

Проблема соотношения когнитивного и языкового развития ребенка является одним из главнейших сюжетов из числа активно обсуждаемых лингвистами, психологами, педагогами. Категоризация некоторых явлений внешнего мира начинается до освоения языка и независимо от этого освоения. Так, например, уже трехмесячные младенцы реагируют на изменения цвета, размера, формы предметов [Сергиенко 2008: 354–355], но когда различия между этими явлениями закрепляются различием соответствующих языковых этикеток, процессы внеязыковой и языковой категоризации вступают во взаимодействие и продолжают развиваться в тесном контакте. Разумеется, языковые явления (и это в полной мере относится к сфере морфологии и словообразования, о которых преимущественно идет речь в нашей работе) осваиваются сначала не во всем многообразии своих функций и средств выражения, но сама по себе координация когнитивного и языкового развития не подлежит сомнению.

Несомненно, что и сам язык, закрепивший в своих единицах и категориях способ членения и означивания мира, косвенным образом воздействует на восприятие этого мира.

Учат ли ребенка языку? Освоение ребенком языка, которое мы понимаем как создание каждым из них собственной языковой системы, предполагает неустанно совершаемую им работу по анализу речевой продукции взрослых носителей языка. Как справедливо утверждает Л. В. Щерба: «Если бы наш лингвистический опыт не был упорядочен у нас в виде

какой-то системы, которую мы и называем грамматикой, то мы были бы просто понимающими попугаями, которые могут повторять и понимать только слышанное» [Щерба 1974: 48]. Следует только, очевидно, добавить, что таким образом создается не только грамматический компонент системы, но и вся языковая система в целом. Речь взрослых носителей языка, звучащая вокруг ребенка и в особенности – обращенная к нему, служит для него тем самым материалом, который он бессознательно (на основе определенных аналогий и ассоциаций) перерабатывает.

К сожалению, английское слово *acquisition*, которое наиболее адекватно передает приобретение ребенком языка путем естественного погружения в соответствующую речевую среду, не имеет точного аналога в русском языке. Переводить его приходится с помощью слова «освоение», но освоить некоторую информацию (в данном случае – лингвистическую) можно и в результате целенаправленного обучения чему-то. Поэтому это слово обычно используется и тогда, когда речь идет об овладении материалом школьной или иной программы³. Заметим, что в западной традиции термин «*acquisition*» используется и по отношению к приобретению какого-либо языка в качестве второго (иностранный), однако преимущественно в том случае, если он также осваивается путем погружения в новую для человека речевую среду, а не является результатом специального обучения. Соответственным образом разграничиваются два направления исследований: *first language acquisition (FLA)* и *second language acquisition (SLA)*, имеющие много точек соприкосновения, одной из которых является бессознательность самого процесса приобретения языка⁴.

Известно, что ребенка целенаправленно языку не учат. В цивилизованных странах существуют традиции общения с малышом, которые способствуют тому, чтобы он овладел родным языком в максимально короткий срок и наиболее успешно. Можно говорить о специфическом языке, созданном для общения с детьми и создающем для ребенка возможность вступить в коммуникацию со взрослым как можно раньше (см. [Казаковская 2006; Гаврилова 2002]), об особых тактиках матери, к которым она прибегает в общении с ребенком, повторяя его высказывания с расширением, корректируя некоторые неправильности, но специфическим образом, и т. д. Богатым развивающим потенциалом обладают используемые в интуитивной народной педагогике считалки, потешки и т. п. И все же нельзя отрицать, что дети начинают говорить на своем родном языке даже в тех случаях, когда им не уделяют особого внимания до достижения ими двух или трех лет. Таковы традиции, существующие в некоторых культурах (см., например, [Пинкер 2004]). Однако и в этих условиях дети, как показывают наблюдения, рано или поздно овладевают языком в той степени, которая необходима для общения с другими членами языкового сообщества, хотя и продвигаются в постижении языка гораздо медленнее. Невозможно отрицать наличия у любого ребенка врожденной способности строить самостоятельно собственную языковую систему на основе упорядочивания своего лингвистического опыта, путем переработки речи других носителей языка. Эту способность можно в соответствии с концепцией Н. Хомского называть *LAD (language acquisition device)* или каким-то иным образом, но тот очевидный факт, что такая способность имеется у человеческого детеныша и отличает его от детенышей животных, в том числе и приматов, что она развивается и совершенствуется по мере взросления, никем не может отрицаться⁵.

³ В последнее время наметилась тенденция к следующему разделению терминов «освоить» и «усвоить» и соответствующих отглагольных существительных: освоить – значит сделать собственным достоянием без специального целенаправленного обучения, усвоить – при участии последнего. Однако часто эти термины употребляются и как равнозначные.

⁴ Представляется, что, если наука об освоении ребенком родного языка в России развивается весьма активно, это нельзя сказать об изучении того, каким образом осваивается в естественной среде второй язык. Во всяком случае, преждевременно говорить о формировании самостоятельной научной области.

⁵ Много интересных и крайне важных сведений об общем и различном в коммуникации, осуществляемой людьми и

Язык не дается ребенку при рождении (и в этом наша позиция радикально отличается от позиции генеративистов), но зато ему дана уникальная способность самостоятельно выстраивать в собственном сознании все компоненты языковой системы (фонологический, морфологический, синтаксический, лексический и ряд иных), а также перестраивать и совершенствовать эту систему в течение всей жизни при взаимодействии с другими людьми. Для того чтобы перенять язык у взрослых его носителей, ребенку необходима и другая способность – способность читать коммуникативные намерения других людей в процессе общения с ними. Именно две указанные выше способности есть основания рассматривать в качестве ключевых, необходимых для освоения языка (см. [Tomasello 2003: 3–4]).

Импульс к овладению языком у человека как у социального существа определяется потребностями в совместной деятельности с другими людьми, предполагающей общение с помощью языка, являющегося наиболее совершенным из всех существующих на земле средств коммуникации. Именно потому, что инициируемая взрослым коммуникация начинается обычно с первых моментов жизни младенца, у ребенка постепенно формируется интенция к продолжению общения и овладению его средствами (на ранних стадиях коммуникации невербальные средства – плач, вокализации, жесты – играют особенно важную роль).

И все же остается не до конца понятным, каким образом ребенок добывает из инпута языковые единицы, в особенности абстрактные правила, которые позволяют этими единицами пользоваться при восприятии и порождении речи, а также при самостоятельном создании единиц и конструкций. Этот вопрос, существенный для онтолингвистики, непосредственно связан с другим, активно обсуждаемым в настоящее время, но все же еще далеким от окончательного разрешения вопросом относительно того, в какой форме хранятся знания о языке в сознании человека, каким образом в каждом акте речевой коммуникации он получает доступ к этим знаниям.

В основе формирования языковой системы ребенка – взаимодействие индивидуального ментального лексикона и индивидуальной ментальной грамматики. Освоение языка и использование его в процессе речевой деятельности можно рассматривать прежде всего как своего рода диалог между указанными выше двумя важнейшими подсистемами, являющимися достоянием каждого индивида, компонентами его формирующейся языковой системы. По отношению к индивидуальной грамматике в качестве синонима используем предложенный в свое время ю. Н. Карауловым термин «грамматикон».

В настоящее время ведутся дискуссии о том, разграничены ли строго эти две области в сознании человека (см., например, [Черниговская 2004; Овчинникова 2006]), а также о том, как они функционируют в речевой деятельности и в процессе речевого онтогенеза. При изучении речевого онтогенеза важность разграничения лексикона и грамматикона, а также изучения характера их взаимодействия становится особенно очевидной. Ни в какой другой области лингвистических исследований разведение этих двух подсистем, входящих в индивидуальную языковую систему человека, не является столь значимым и даже необходимым, поскольку каждая из них имеет свои механизмы формирования и особенности функционирования в процессе восприятия и порождения речи, и при этом на всех этапах языкового развития осуществляется самое тесное и разнонаправленное взаимодействие этих двух подсистем, которое можно в весьма условном смысле назвать грамматикализацией лексикона и лексикализацией грамматики. Под грамматикализацией в данном случае понимаем приобретение каждой из единиц формирующегося лексикона ребенка определенных грамматических характеристик, а под лексикализацией грамматики – уточнение сферы распространения действия грамматических правил на определенные группы лексических единиц, выделяемые на основании семантической, фонологической или какой-то иной общности.

Это в равной степени относится как к правилам выбора единиц, так и к правилам их конструирования.

Каждая из словоформ, имеющаяся в речевом инпуте, воспринимаемом ребенком, представляет собой единство лексического и грамматического начал и вносит свой определенный вклад одновременно в формирование и индивидуального лексикона, и индивидуальной грамматики. Перед ребенком стоит задача распределить получаемую информацию между двумя этими ведомствами. Построение каждым ребенком собственной языковой системы представляет собой непрекращающийся диалог между постоянно возрастающим в количественном отношении и меняющим свою внутреннюю организацию лексиконом и постоянно усложняющейся, приобретающей все большую детализацию грамматикой.

Эта дихотомия фактически была намечена еще в работах Л. В. Щербы. Противопоставляя словарь и грамматику, он предлагал относить к словарю (лексике) «все индивидуальное, существующее в памяти как таковое и по форме никогда не творимое в момент речи», а к грамматике – «все правила образования слов, форм слов, групп слов и других языковых единств высшего порядка» [Щерба 1974: 51]. В сущности, это чрезвычайно близко к современным представлениям о ментальном лексиконе и ментальной грамматике, противопоставляемым как некое хранилище готовых единиц и совокупность правил, позволяющих самостоятельно конструировать новые единицы.

К вопросу о сознательности процесса освоения языка. Л. В. Щерба всячески подчеркивал творческий и бессознательный характер процесса освоения языка: «Дети, не умеющие даже читать, говорят по грамматике, которую они себе бессознательно создали» [Щерба 1974: 48]. Интересно, что в ссылке к этой фразе он пишет: «Бессознательно в том смысле, что естественные процессы, сравнения, анализы и синтезы (языкотворчество) не сохранились у нас в памяти». Ему вторит М. И. Черемисина: «Никто из нас не знает, не помнит, как это случилось, что мы освоили родной язык со всеми его бесконечными правилами и исключениями. Мы не знаем, как к нам пришло это знание. И более того: никто из носителей языка не может даже сказать, в чем это знание состоит. Да это и не знание вовсе, а **умение** – непосредственное **владение** языком. Эти процессы протекали без участия сознания – или без осознания. Знание, полученное таким путем, не опосредованное сознанием (осознанием), не рефлектируемое, можно назвать **непосредственным**» [Черемисина 2002: 75]. Примерно в таком же смысле в работах А. А. Залевской и ее коллег используется термин «живое знание» языка [Залевская 2007].

Бессознательность процесса неразрывно связана с его творческим характером, со способностью каждого ребенка самостоятельно создавать собственную языковую систему. В составе этой индивидуальной языковой системы самым «творимым» компонентом является именно грамматика, поскольку составляющие ее грамматические (морфологические) правила основаны на выявлении типовых соотношений между морфологическими формами, представленными словоформами (применительно к словоизменительным категориям, таким как число и падеж существительного), или разными словами, связанными деривационными отношениями (применительно к несловоизменительным категориям, таким как род существительного или вид глагола).

В нашей книге речь идет исключительно о тех правилах, которые человек приобретает самостоятельно на основе нереллектируемого речевого опыта и которыми пользуется в дальнейшем в процессе своей речевой деятельности. Очевидно, они формируют то, что в работах психологов и педагогов обычно относится к области чувства языка, языкового чутья. Известно, что степень осознанности того или иного явления может меняться как в процессе освоения языка, так и в актах речевой деятельности. Если придерживаться наиболее авторитетной в настоящее время концепции, восходящей к Н. А. Бернштейну, А. Н. Леонтьеву и А. А. Леонтьеву и разделяемой большинством отечественных психологов и лингвистов,

то трактовать степени осознанности человеком того или иного языкового явления своей или чужой речи можно на основе своего рода шкалы, которая намечает переход от неосознанности к бессознательному контролю, затем к сознательному контролю и дальше – к актуальному сознанию [Леонтьев 1999: 159–165]. При широкой трактовке термина «языковое сознание» в него включаются все отмеченные выше уровни осознанности, в том числе и бессознательность. В ходе речевого онтогенеза, в процессе построения индивидуальной языковой системы разные уровни взаимодействуют, тот или иной факт может передвигаться на более высокий уровень (включается языковая рефлексия), может и опускаться вниз, в сферу бессознательного. Эти передвижения с уровня на уровень совершаются и в конкретных актах порождения речи и могут быть причиной разного рода речевых сбоев, самоисправлений, реакций на чужую речь, вопросов метаязыкового характера и т. д. Суть их состоит в усилении или, наоборот, отключении контроля за правильностью речи – собственной и чужой.

В целом нам представляется, что возможность освоения языка на низких уровнях осознанности до сих пор недооценивается многими исследователями – как применительно к освоению языка как первого, так и применительно к освоению языка как второго⁶.

Системен ли детский язык? Заслуживает особого внимания вопрос о том, в какой степени совокупность практических навыков пользования языком, которая развивается «с возрастом и упражнением» (В. Гумбольдт) у каждого ребенка, может именоваться системой.

Прежде всего, системен ли тот язык, к постижению которого стремится ребенок? Если исходить из распространенного представления о системе как об иерархически организованной совокупности элементов, характеризующейся относительной замкнутостью, взаимосвязанностью своих компонентов, то, безусловно, есть все основания рассматривать язык как одну из таких систем. То обстоятельство, что языковая система характеризуется относительной замкнутостью, позволяет ей быть рано или поздно освоенной каждым индивидом. Что касается иерархического характера элементов в системе и отношений между этими элементами, то он отчетливо выявляется в самой очередности освоения ребенком языковых правил (от общих правил к частным, а от последних – к единичным исключениям) и постепенном уточнении сферы их использования на разных этапах становления языковой системы.

Язык относится к разряду сложных систем, поскольку представляет собой совокупность относительно самостоятельных подсистем (фонологической, лексической, морфологической, синтаксической и пр.), которые находятся в постоянном взаимодействии.

Важнейшей чертой языка, его основным системообразующим фактором является функциональность, которая характеризует языковую систему в целом, поскольку она выступает как «средство порождения, хранения и передачи информации» [Касевич 1988: 13]; кроме того, функционально нагружены все компоненты языковой системы и практически все входящие в них единицы. Способность языка выполнять коммуникативную функцию выступает в качестве главного стимула к его освоению ребенком и определяет развитие всех его подсистем, без согласованного действия которых оказывается невозможной не только речевая, но и все другие виды деятельности, опосредованные языком.

Постижение ребенком родного языка можно рассматривать как **конструирование им ряда временных систем, в заданной последовательности сменяющих одна другую**. Наличие этой достаточно строгой последовательности на материале освоения грамматики английского языка впервые убедительно продемонстрировал R. Brown [Brown 1973]. Трое знаменитых гарвардских детей осваивали флексии, связки и предлоги (всего 14 элемен-

⁶ Исключение представляют работы И. М. Румянцевой, которая не только теоретически обосновала возможность этого пути постижения языка, но и разработала систему обучения языку с помощью психологического тренинга, который призван смоделировать ситуацию, при которой взрослый человек, в какой-то степени уподобляясь ребенку, конструирует новую для него языковую систему [Румянцева 2004].

тов, избранных для анализа) практически в одном и том же порядке. Подобные явления зафиксированы и на материале освоения других языков. Совокупность временных языковых систем можно трактовать как некий детский промежуточный язык (intralanguage). Наблюдения показывают, что в речи разных детей, осваивающих один и тот же язык, есть много общего (это проявляется, в частности, и в совпадении детских ошибок), что позволяет считать их индивидуальные языковые системы некоторыми вариантами общего детского языка. При этом надо отметить, что различия между временными индивидуальными системами детей одного возраста гораздо более значительны, чем различия между уже сформировавшимися индивидуальными языковыми системами взрослых людей. Но все же это не более чем разные дороги, ведущие к одному и тому же храму, который рано или поздно будет возведен. Этот временный детский язык можно рассматривать как обработанную ребенком и приспособленную к его нуждам и возможностям упрощенную копию конвенционального (нормативного, «взрослого») языка. В отличие от конвенционального языка это система постоянно меняющаяся и в каждый момент крайне неустойчивая, что делает ее анализ очень трудным: один и тот же ребенок в один и тот же день может, например, сконструировать морфологическую форму в соответствии с нормой и с отклонением от последней⁷. При этом вектор изменения является общим для всех детей: от нулевого знания языка до освоения его в той степени владения, которая характеризует взрослого человека. Тем не менее на каждом этапе своего развития этот несовершенный детский язык обладает свойством системности, поскольку представляет собой некую совокупность взаимосвязанных элементов, осуществляющих функцию, свойственную языку: служить средством хранения и передачи информации. В каждый период своего развития временная языковая система ребенка позволяет ему участвовать в коммуникации, понимать (в полном или неполном объеме) речь других, а также выражать некие важные для него смыслы доступными ему вербальными и невербальными средствами, как заимствованными из речевого инпута, так и изобретенными самостоятельно.

Эти изобретенные средства приобретают характер знаков только при условии, если они поддерживаются (воспринимаются, интерпретируются) партнерами по коммуникации. Они могут быть жестами, протословами иногда неясного происхождения, самостоятельно построенными словами по существующим словообразовательным моделям, но с вымышленными производящими основами. Самая значительная их часть – словоизменяемые, а также словообразовательные инновации, которые подробно рассматриваются в нашей книге. Все эти изобретенные средства со временем вытесняются узуальными средствами общения. Это вытеснение в работах западных исследователей получило наименование *preemption*: «If a potential innovative expression would be precisely synonymous with a well-established expression, the innovation is normally pre-empted by the well-established term, and is therefore considered unacceptable» [Clark and Clark 1979: 798]. В этом можно усматривать одно из неоспоримых доказательств системности детского языка, а также функционального начала, лежащего в основе его конструирования. Система не терпит избыточности и стремится избавиться от нее.

О «вертикальном» и «горизонтальном» подходе к изучению детской речи. То обстоятельство, что формирующийся детский язык в одно и то же время является копией конвенционального языка и вместе с тем относительно автономным образованием, способным обеспечивать коммуникативные потребности ребенка, определяет возможность разных подходов к его анализу, так называемого вертикального – с позиций сходства его с конвен-

⁷ Поэтому таким значимым при исследовании детской речи является фактор статистический, позволяющий в большинстве случаев разграничить ошибки как результат несформированности отдельных фрагментов системы и речевые сбои, которые могут иметь место при порождении речи вследствие разного рода случайных факторов и встречаются в речи даже опытных носителей языка.

циональным языком (только в такой проекции можно говорить о соответствии или несоответствии контексту, об ошибках и пр.) – и так называемого горизонтального, при котором единственной мерой развития может считаться степень представленности с помощью доступных ребенку вербальных и невербальных средств того смысла, который он стремился выразить⁸. При этом не только единицы, но и правила их использования и конструирования в детском языке могут значительно отличаться от используемых в конвенциональном языке. Однако и в этом случае мы имеем дело с системой, выполняющей функцию хранения и передачи определенной информации: «В каждый данный период язык ребенка представляет собой целостную самостоятельную систему со своими единицами и правилами, обеспечивающими необходимую коммуникацию» [Касевич 1998: 34].

Как начинается путь в язык? Давно доказано, что материнская речь устроена таким волшебным образом, что облегчает ребенку не только понимание ее содержания, но и дальнейшую языковую категоризацию языковых явлений. Из хаоса звуков, первоначально представляющих для ребенка сплошной нерасчлененный поток, постепенно выплывают некоторые повторяющиеся в сходных ситуациях звуковые комплексы: «Вот киса, погладь кису... Киса хорошая... Дай кисе вот этот кусочек». В речи, которую слышит ребенок, слова содержат грамматические маркеры – так устроен русский язык, относящийся к разряду флективных языков. Но различия между словоформами *киса*, *кису*, *кисе* не воспринимаются ребенком до определенного времени как отражающие какие-то изменения в передаваемой языком ситуации.

Постепенно ребенок начинает обращать внимание на то, что мы называем грамматическими модификациями слова, связанными с различием морфологических значений. Это сопряжено с расширением его опыта и круга воспринимаемых им и постепенно приобретающих все большую определенность и дискретность ситуаций, которые обозначаются высказываниями, в сознании ребенка также приобретающими все большую дискретность. Главное – это то, что между компонентами и характеристиками ситуации, которая в принципе диффузна и разлагается на части исключительно нашим сознанием, и компонентами высказываний, которые имеют реальную членимость, все с большей определенностью устанавливаются некоторые соотношения. Эти соотношения сначала носят гипотетический характер, но очевидно, что, чем чаще элементы ситуации встречаются в инпуте в ясных для ребенка (в широком смысле) контекстах, тем раньше и прочнее эта связь становится фактом его формирующейся языковой системы.

Поскольку в речи, обращенной к ребенку, представлены именно словоформы, а не лексеммы как таковые, ему предстоит самостоятельно осуществить их лемматизацию, т. е. сведение разрозненных словоформ к одной лексеме, а также выявить закономерности изменения звукового вида слова, связанные с определенными характеристиками отображаемой в высказывании ситуации (ср.: «Дай **кисе**», «Погладь **кису**», «Поиграй с **кисой**»). Соответственно, каждая из словоформ со временем обретает членимость, выделяется неизменяющаяся часть – основа, а также форматив, при этом освоение способов их комбинирования входит как важная составляющая в формирующийся грамматикон в виде определенных морфологических правил.

Лексикон, таким образом, начинает формироваться раньше, чем грамматикон, ибо основан на извлечении из инпута небольшого числа первоначально целостных единиц и воспроизведении их в соответствующих условиях. Единицы эти в конвенциональном языке имеют статус словоформ, но в языке ребенка функционируют первоначально в качестве

⁸ Изучение детской речи в разных проекциях возможно при участии специалистов, относящихся к разным областям знания: лингвистов, психологов, нейролингвистов, нейропсихологов. Психофизиологические механизмы речевого онтогенеза рассматриваются в работах Т. Н. Ушаковой (см. [Ушакова 2004; 2008]). В настоящее время намечается стремление к интеграции научных исследований в области речевого онтогенеза в рамках когнитивной науки.

неких гештальтных образований – синкретов, представляющих собой неточные копии словоформ конвенционального языка. Неточность связана не только с несовершенством звуковой оболочки, объясняющейся недостаточностью артикуляторных возможностей ребенка и несформированностью его фонологического слуха, но прежде всего со сферой их референции, которая складывается в процессе речевой деятельности ребенка и уточняется по мере развертывания его собственного речевого и (шире) жизненного опыта.

Как лексикон, так и грамматикон складываются сначала именно в процессе восприятия речи взрослых носителей языка, а только затем, заняв определенное место в формирующейся языковой системе ребенка, могут использоваться и при ее порождении. Перцептивный (пассивный) словарь всегда шире активного, а перцептивная грамматика шире грамматики активной. Лишь некоторая часть лексикона, сравнительно небольшая, используется ребенком в его собственной речи. То же относится и к грамматике – понимать, каким образом связаны звуковые изменения, которые претерпевают в речи определенные слова, с изменениями смысла высказывания, которое он слышит, ребенок начинает гораздо раньше, чем самостоятельно прибегать к подобным изменениям.

Разграничение перцептивного и активного аспекта индивидуальной языковой системы крайне важно, особенно применительно к системе, находящейся в стадии формирования.

Ключевые моменты в **последовательности смены временных языковых систем применительно к построению грамматики** (морфологии) разработаны В. У. Дресслером и членами его кросслингвистического коллектива, среди которых есть специалисты, изучающие речь русского ребенка (М. Д. Воейкова, Н. В. Гагарина, Е. Ю. Протасова)⁹.

По мнению В. У. Дресслера, осваивая морфологию, ребенок проходит три основные стадии: 1) преморфологическую, когда морфология как таковая отсутствует, при этом для передачи тех значений, которые в морфологии данного языка выражаются с помощью специализированных грамматических маркеров, ребенок прибегает к самостоятельно создаваемым средствам, например к редупликации для передачи множественности объектов; 2) протоморфологическую, когда основные принципы морфологического маркирования уже освоены, но ребенок использует их непоследовательно и не во всех случаях, когда это требуется. Последней, третьей, является стадия модулярной морфологии, когда ребенок уже в состоянии использовать все средства морфологического маркирования во всех нужных случаях.

Данная концепция, как нам представляется, очень точно расставляет вехи на том пути, который проходит ребенок в своем грамматическом (морфологическом) развитии. Можно было бы только добавить, что одна стадия от другой не всегда отделена четкой демаркационной линией, и это проявляется, во-первых, в том, что лексические единицы, принадлежащие к одной и той же части речи, в каждый определенный момент в составе индивидуальной языковой системы ребенка могут вести себя различным образом. Так, замечено, что на втором году жизни один и тот же ребенок при необходимости обозначить прямой объект может одни существительные использовать в требуемой форме винительного падежа, а другие оставлять в форме «замороженного» именительного, т. е. говорить, например, *дай книжку* (= дай книжку), но *дай фета* (= дай конфета). Во-вторых, разные части речи могут в разное время проходить указанные выше стадии, причем одни из них выступают в качестве своего рода локомотивов, прокладывающих дорогу для других (например, формирование категорий рода, числа и падежа прилагательного направляется формированием одноименных категорий существительного).

⁹ Автору данной книги также довелось некоторое время работать в составе этого проекта, занимаясь проблемами освоения детьми категории числа, а также посессивных отношений.

Полагаем, кроме того, что морфологическое развитие проявляется не только в соответствующем норме способе конструирования морфологической формы, но и в способности к **выбору граммы** из числа образующих морфологическую категорию. Последнее обстоятельство вообще до сих пор не привлекало, как нам представляется, должного внимания исследователей. Интересно, что выбор граммы, в сущности не представляющий особой сложности для ребенка, осваивающего язык в качестве родного, в ряде случаев оказывается очень трудным для человека, осваивающего язык в качестве второго. Очевидно, легкость выбора граммы для ребенка определяется именно функциональным характером складывающейся языковой системы, о которой мы говорили выше, – каждая языковая единица и категория постигается ребенком как носитель определенного содержания, при опоре на данное содержание обрабатывается сознанием, занимая то или иное место в формирующейся языковой системе. Не имеющие функциональной нагрузки языковые факты или являющиеся второстепенными в функциональном отношении замечаются и осваиваются во вторую очередь. К таковым можно отнести, например, чередования фонем при словоизменении и словообразовании, а также сопровождающую эти процессы передвижку ударения: поскольку основная функциональная нагрузка, связанная с разграничением слов и словоформ, выполняется аффиксами, их в первую очередь и замечает ребенок. Семантически не мотивированным является распределение существительных по типам склонения, а глаголов – по словоизменительным классам в зависимости от соотношения открытой и закрытой основ. Поэтому в формирующейся детской грамматике эти различия устанавливаются не сразу. В этой связи важна отмеченная Д. Слобином закономерность: «Даже ошибочный выбор функционального элемента тем не менее происходит внутри данного функционального класса» [Слобин 1984: 192].

Любая система находится **в постоянном взаимодействии со средой**, и формирующаяся языковая система ребенка не представляет в этом смысле исключения. Речевая среда, в которую погружается ребенок сразу после своего рождения, выступает в качестве не только источника, но и постоянного контролера по отношению к формирующейся языковой системе ребенка, позволяющего оценивать степень правильности его речи, которая представляет собой не что иное, как соответствие некоему эталону, принятому в данной речевой среде. Происходит блокирование слов и словоформ, которые не встречаются в речевом инпуте. Воздействие речевой среды не прекращается и после приобретения ребенком базовых языковых навыков; оно является крайне важным и в дальнейшем, когда осваиваются ограничения, налагаемые на действия основных (общих) правил. Определенную роль играет и в разной степени осознаваемый контроль со стороны партнеров по коммуникации – от прямых исправлений до повторов-переспросов и т. п.

А может быть, и в самом деле ребенок начинает с универсальной грамматики? На стадии, которую В. Дресслер именует преморфологической, ребенок для выражения требуемого смысла может использовать вместо еще недоступных для него морфологических маркеров, используемых его родным языком, некоторые изобретенные им средства, а также способы, которые взяты на вооружение грамматикой какого-то другого языка. Так, некоторые дети прибегают к способу создания слов по типу иероглифов, представляющих собой комбинации двух знаков, используя их для выражения требуемого смысла: девочка в возрасте 1.03.00¹⁰ назвала жеребенка *тпру-ляля*, мальчик постарше именовал гараж *биби-дом*, а снегоочистительную машину – *биби-кран*. Любопытно, что разные дети независимо друг от друга изобрели этот своеобразный способ создания новых слов путем соединения уже имеющих в их лексиконе. Выше мы уже говорили о том, что для выражения множественности

¹⁰ Возраст ребенка указывается следующим образом: первая цифра обозначает количество лет, вторая – месяцев, третья – дней.

дети могут использовать прием редупликации, который применяется для выражения данного значения в ряде других языков. В. Б. Касевич считает, что такие способы маркирования следовало бы называть не «аграмматическими» (такowymi они могут именоваться только по отношению к грамматике родного языка), а «инограмматическими», т. е. свойственными грамматике какого-то другого языка. Анализируя речь русскоязычных детей второго года жизни, он видит в ней признаки грамматики изолирующего типа, проявляющиеся в стремлении маркировать семантические роли компонентов на этапе двусловных предложений с помощью порядка слов. На этапе же многословных предложений, когда возникает уже морфология как таковая, по его мнению, можно говорить о переходе к грамматике агглютинативного типа, поскольку она организована по правилу «одно грамматическое значение – одно грамматическое средство», что мы и наблюдаем на примере выбора ребенком способов корреляции глагольных основ в русском языке (см. подробнее [Касевич 1998]). Такое направление грамматического развития, безусловно, имеет место, что можно было бы рассматривать как своего рода аргумент в пользу основного тезиса генеративистов по поводу наличия универсальной грамматики, с которой ребенок рождается на свет и только затем, устанавливая параметры в пользу той или иной грамматики под влиянием речевой среды, движется по направлению к грамматике родного языка. В качестве примеров использования «инограмматических средств» можно привести и такие «экзотические» для русского языка случаи, встречающиеся в речи более старших детей, как компаратив существительных (*Я принцессее, чем ты*, т. е. больше похожа на принцессу) или использование внутрисловных каузативных оппозиций, при которых непереходный глагол употребляется в функции переходного (*Вылезли меня из стула; Ты меня чуть не утонула*). Такие случаи распространены достаточно широко в некоторых других языках, например в английском. В ходе конструирования языковой системы ребенок оказывается в состоянии опробовать некоторые из конструкций, не представленных в его родном языке (следовательно, не извлеченных из инпута), но при этом возможных в каких-то других естественных языках. Однако объяснение этому феномену можно, как нам представляется, найти и без обращения к понятию врожденной универсальной грамматики. Очевидно, дети, обобщая языковые факты, способны выходить на чрезвычайно глубинные уровни языковой системы, реализуя те из ее потенциалов, которые остались не реализованными в речевом утуне.

Конструирование всех компонентов индивидуальной языковой системы ребенка осуществляется фактически параллельно и является взаимосвязанным (в этом также проявляется системность языка, являющегося образованием сложного типа, представляющего собой совокупность координированных между собой подсистем). Параллельность развития не означает одновременности возникновения, напротив, предпосылки формирования одной из подсистем определяются степенью сформированности другой. Становление фонологической системы возможно только на базе сложившегося хотя бы в минимальном объеме лексикона, позволяющего освоить функциональные различия между фонемами. Становление системы морфологических противопоставлений, например падежных, базируется на осознании различий между агенсом, пациенсом, адресатом, инструментом и т. п., складывающихся еще на дословесном этапе развития ребенка (см. [Брунер 1984: 45]) и подкрепляющихся затем разграниченностью соответствующих синтаксем в воспринимаемой ребенком речи взрослого. Для формирования морфологических противопоставлений, кроме того, необходимо также и определенное развитие лексикона, представляющего вначале собрание «замороженных» словоформ. Именно поэтому они (противопоставления) начинают формироваться не раньше, чем произойдет так называемый лексический взрыв (чаще всего он бывает приурочен к последней трети второго года жизни). Именно по этой причине при освоении языков с богатой и сложной морфологией (к их разряду принадлежит и русский) вслед за лексическим взрывом обычно следует и так называемый морфологический взрыв.

Ребенок в течение трех недель – месяца осваивает парадигму существительного (изменения по числу и падежу), основы глагольной парадигматики, а также согласовательные схемы в субстантивно-адъективных сочетаниях. У одного из главных наших информантов – Лизы Е. это был период от 1.09 до 1.10, у Жени Г. – от 1.10 до 2 лет.

Накопление в составе лексикона определенного количества словоформ, пусть даже разрозненных, принадлежащих разным лексемам и к тому же заимствованных в целостном виде из инпута, **является необходимым условием для формирования граммем** как элементов конструируемых морфологических категорий. То обстоятельство, что каждая из этих форм вначале является лексически закрепленной (item-based), т. е., в сущности, гештальтно освоенной словоформой, не отменяет того обстоятельства, что из этих разрозненных словоформ в дальнейшем могут формироваться парадигмы как таковые, представляющие собой ряды морфологических форм в их абстрагировании от конкретных лексем. Главное, что эти словоформы выступают как носители определенных содержательных (прежде всего семантических) функций, которые являются к этому моменту ясными для ребенка. Словоформы накапливаются первоначально в составе ментального лексикона и извлекаются целиком в процессе речевой деятельности (при восприятии речи других людей и производстве собственной).

Морфологический компонент языковой системы первоначально формируется как собрание правил выбора конкретных словоформ из числа входящих в ментальный лексикон с дальнейшим осознанием этих словоформ как представителей граммем. Постепенно, по мере накопления в ментальном лексиконе однофункциональных форм разных лексем, а также разных словоформ, относящихся к одной и той же лексеме, происходит формирование правил конструирования словоформ как таковых, т. е. механизма словоизменительных операций, заключающихся в переходе от одной, уже освоенной, формы слова к другой, требующейся для порождения высказывания.

Вновь осваиваемые лексемы подвергаются морфологической обработке в соответствии с теми их свойствами, которые ощущает ребенок на определенной стадии своего языкового развития. Грамматикон сначала вмещает более простые и общие, лексически не специализированные правила, затем правила все более детализируются применительно к различным лексико-грамматическим разрядам или формальным группам слов. То обстоятельство, что расширение и уточнение лексикона и формирование грамматикона осуществляются параллельно и в некотором отношении автономно, создает ряд ситуаций, которые обсудим ниже.

Какова судьба тех словоформ, которые попали в состав ментального лексикона еще на доморфологическом этапе? Этот этап совпадает чаще всего с первым и отчасти вторым полугодием второго года жизни ребенка.

Употребляемые на этой стадии будущие существительные (протосубстантивы) и будущие глаголы фигурируют в роли неких первоформ, которые выступают как представители лексемы в целом и в этом смысле принципиально отличаются от тех словоформ «взрослого» языка, слепком которых они являются. Подробнее их роль в становлении и развитии морфологического компонента языковой системы ребенка будет рассмотрена ниже; сейчас же мы остановимся только на вопросе о том, почему одни из них не меняют в дальнейшем своего облика, а другие перестраиваются поколениями детей с завидным постоянством.

Среди этих первоформ есть слова «мама», «папа» и подобные им, входящие в базовый лексикон любого ребенка. В дальнейшем их парадигмы достраиваются, пополняясь новыми словоформами, но не перестраиваются коренным образом. В некотором смысле подобные парадигмы могут считаться эталонными, прототипическими, поскольку они организованы максимально простым и экономным образом, различия между формами выражаются исключительно с помощью флексий, изменений в основе не наблюдается. В то же время среди

первоформ есть значительное число слов, парадигмы которых являются не вполне стандартными, а некоторые из них могут считаться даже уникальными. Наличие значительного числа нерегулярных форм в начальном детском лексиконе вполне объяснимо: эти слова являются частотными в инпуте, а свойство нерегулярности связано, как известно, с частотностью. Именно частотность употребления слов в разговорной речи позволяет нерегулярным единицам сохранять свою грамматическую уникальность и не подвергаться сверхгенерализациям в ходе исторического изменения языка. Нерегулярные первоформы, образуя часть начального детского лексикона, выполняют свои функции наравне с регулярными, различия между ними оказываются значимыми только в долгосрочной перспективе: именно регулярные формы используются в первую очередь в качестве своего рода опор, на основе которых выстраиваются парадигмы других слов, а также осваиваются сами правила словоизменения.

К моменту появления **продуктивной морфологии, т. е. обретения ребенком способности самостоятельно строить словоформы**, переходя от одной словоформы к другой (чаще всего это происходит в последней четверти второго года жизни ребенка), значительная часть как регулярных, так и нерегулярных форм уже освоена достаточно прочно и потому при порождении речи извлекается, как это было на доморфологическом этапе, из памяти в целостном виде. Если же необходимая форма недостаточно прочно укоренилась в языковой системе или не встречалась до сих пор вообще, то она может быть сконструирована ребенком самостоятельно, при этом используется наиболее общее, стандартное (базовое) правило образования, поскольку именно такие правила возникают первыми в детском грамматиконе. Они представляют собой обобщения разнообразных самостоятельно осуществленных ребенком аналогий, в которых учитывается как содержательная, так и формальная сторона языковых единиц. При этом ребенок бессознательно стремится к соблюдению максимально простых и ясных (прототипических) соотношений как в формальной, так и в содержательной сфере. Поскольку созданию правила предшествует установление достаточно многочисленных аналогий, в качестве образца для подражания при конструировании словоформы становится единая для всех аналогий модель, максимально очищенная от всех морфонологических и прочих вариаций, касающихся как основы, так и формата.

Так, общее правило организации парадигмы существительного, которое выступает в качестве базового и осваиваемого в первую очередь, можно сформулировать так: «При переходе от одной формы к другой оставляй основу без изменений и выражай различия исключительно с помощью флексий», например: стакан, стакан-а, стакан-у, стакан-ы, стакан-ами и т. п. Примеры детского формообразования по данному правилу, относящиеся к данному периоду: дом — *дóм-ы, дóм-ами* и т. п.; стул — *стúл-ы, стúл-ами* и т. п.

По отношению к регулярной форме сам факт самостоятельного конструирования остается, как правило, незамеченным, поскольку не ведет к появлению инновации. Если же уже употреблявшаяся в целостном виде на доморфологическом этапе словоформа была сконструирована по нерегулярной модели или относилась к разряду уникальных, она может быть перестроена ребенком в соответствии со стандартным правилом, вследствие чего появляется инновация. Это касается тех форм, которые отсутствовали или еще не успели прочно укорениться в лексиконе. Такие случаи были впервые описаны в ряде работ (Brown R. 1973; Cazden 1968; Ervin 1964; Kuczaj 1977; Slobin 1971) на материале речи англоязычного ребенка применительно к образованию форм прошедшего времени нерегулярных (неправильных) глаголов. Все исследователи единодушно отмечают, что нерегулярные глаголы появлялись в речи детей раньше, чем регулярные, но с появлением в речи регулярных глаголов, имеющих окончание -ED, нерегулярные глаголы подвергались перестройке, т. е. если дети сначала говорили, например, *went* и *took*, то затем в течение какого-то времени переходили на формы *goed* и *taked*, что свидетельствует о том, что вначале эти формы относились к разряду *gote-learned*, т. е. были освоены в целостном виде, а потом подверглись перестройке, когда ребе-

нок осваивал стандартное правило. Данное явление получило в работах специалистов по детской речи наименование «overregularization» (сверхрегуляризация), которую можно рассматривать как разновидность сверхгенерализации («чрезмерного обобщения»), если распространить понятие сверхгенерализации не только на лексические, но и на грамматические явления. Термин «сверхрегуляризация» дополнительно подчеркивает направление генерализации (обобщения), совершаемой ребенком (от менее регулярному к более регулярному).

Интересно, что, по наблюдениям Эрвин (Ervin 1964) и Слобина (Slobin 1971), сверхгенерализованные формы типа *failed*, *breaked* появляются в речи англоязычных детей раньше, чем правильные формы прошедшего времени регулярных глаголов. Такие случаи неопровержимо свидетельствуют о том, что судить о состоянии индивидуальной языковой системы ребенка, о степени освоенности того или иного грамматического правила исключительно по его речевой продукции нельзя. Ясно, что в данном случае стандартное правило образования прошедшего времени с помощью *-ED* уже стало фактом индивидуальной языковой системы ребенка, а использование его при продуцировании речи по отношению к тем или иным глаголам – факт, относящийся в известной степени к категории случайных.

Из речи русских детей можно привести сходные случаи сверхрегуляризаций, которым подвергались слова, имеющие нерегулярную парадигму и используемые ребенком на допродуктивной стадии в нормативной форме. Так, Женя Г. в возрасте 1.08 говорил *писи* (= пиши), а потом перешел к форме *писай* (1.11.03); Даша Р. говорила сначала *пошла* (1.10.10), потом появилось *пошѐла* (ср. пошѐл); ее ровесник, также начавший с формы *пошла*, через некоторое время заменил ее на *пойдила* (ср. «пойду»). Если в первом случае устраняется нерегулярность в пределах микропарадигмы прошедшего времени (в стандартном случае различия между формами прошедшего времени должны быть выражены исключительно флексиями), то во втором случае генерализация осуществлена на иных основаниях: устраняется супплетивизм основы, свойственный данному глаголу.

Если лексема осваивается уже на этапе продуктивной морфологии, то судьба ее зависит от ряда обстоятельств. И играют роль следующие факторы: 1) степень регулярности парадигмы (для русского языка характерна значительная широкая шкала переходов от высшей степени регулярности к уникальности); 2) частотность слова и определенных его словоформ в инпуте и в речи ребенка. Если слово изменяется по максимально регулярной модели, то форма может как создаваться в процессе речи в результате словоизменительных операций, так и извлекаться из ментального лексикона. Причем разграничить эти два процесса в ходе наблюдения за ребенком практически невозможно, во всяком случае применительно к этапу формирования базовых правил грамматики. Если же форма образована по нерегулярной модели или является своего рода уникальной, но при этом не настолько частотной и востребованной в период «допродуктивной» морфологии, чтобы оказаться «в первом эшелоне» в порядке освоения, то ее место может занять самостоятельно сконструированная ребенком форма в соответствии с освоенным к тому времени правилом. В большинстве случаев используемое ребенком правило оказывается более прототипическим, общим, чем то, которое использовано в конвенциональном языке, т. е. осуществляется сверхрегуляризация, о которой речь шла выше. В любом случае появление словоизменительной инновации свидетельствует о том, что форма сконструирована ребенком самостоятельно, а не извлечена из памяти в целостном виде.

Уже говорилось о том, что детские формы обычно создаются по более общему правилу, чем то, которое использовано в конвенциональном языке, т. е. возникает так называемая сверхрегуляризация. Однако можно отметить и случаи, **когда в языке имеются две конкурирующие модели с одинаковой степенью системности**. В качестве примера можно привести два способа создания парного глагола несовершенного вида от глагола совершенного вида. В данной функции используются две словообразовательные модели: с использованием

суффикса -А- и суффикса -ИВА-/-ЫВА-, причем выбор определяется исключительно традицией и не является сколько-нибудь предсказуемым (ср. разрушить → разрушать, но обрушить → обрушивать). При конструировании формы вида¹¹ чрезвычайно распространены ошибки ребенка, связанные с выбором не того суффикса, который используется в конвенциональном языке, т. е. дети могут сказать *обрушат* вместо «обрушивать» и *разрушивать* вместо «разрушать». В таком случае инновационная и конвенциональная форма оказываются в равной степени системными.

На более поздних стадиях формирования лексикона встречаются интересные случаи сверхгенерализации с понижением «ранга регулярности». Детское образование может оказаться менее системным, чем «взрослое». Обычно они появляются в результате ложных аналогий, например *пойду гулять без сапка* вместо «без сапога» (ср. мешок – мешка, кусок – куска). Такие ошибки относятся к разряду так называемых поздних. Частное правило, предписывающее устранять гласную /o/ в составе основы слова, одерживает верх над общим правилом, предписывающим сохранять звуковое единство основы. Подобные случаи являются достаточно многочисленными и могут трактоваться как результат действия некоторых временных правил. Так, Bybee and Slobin (1982), отметили, что дети, образуя формы прошедшего времени неправильных глаголов с использованием окончания -ED, не прибавляли тем не менее это окончание к тем глаголам, которые имели /t/ или /d/ в конце основы. Это согласовывалось с наблюдением Kuczaj, сделанным несколько раньше, относительно того, что глаголы на /t/ и /d/ устойчивы к сверхрегуляризациям.

Можно говорить о том, что в данном случае действовало некоторое временное правило, предписывающее каждому глаголу в прошедшем времени иметь на конце /d/ и /t/. Со временем, под воздействием инпута, временные правила прекращают свое существование.

Что касается другой **области грамматикона**, связанной с **правилами выбора граммем в зависимости от их функции**, то освоение их начинается значительно раньше. Наблюдения показывают, что случаи, когда используемая форма противоречит контексту, даже на ранних этапах достаточно редки; «поштучно» осваиваемые формы используются в большинстве случаев по назначению. Семантическая функция словоформы, в том числе и выступающей в качестве не только первого, но и единственного представителя лексемы, которая становится ясной для ребенка, поскольку используется в сходных ситуациях, является основанием для ее использования в его собственной речи задолго до того, как ребенок оказывается в состоянии разобраться в механизме конструирования словоформ.

Временная языковая система ребенка характеризуется неустойчивостью, вариативностью. Это проявляется, в частности, в том, что в процессе порождения высказывания ребенок перебирает формы, ищет нужную. Иногда он производит целый ряд форм и не находит такой, которая бы его удовлетворила. Конструируя высказывание, он сопоставляет создаваемую форму с той, которая хранится (но не успела еще прочно укорениться) в его памяти. Степень осознанности этих операций бывает разной. Большое количество разного рода исправлений и колебаний ребенка, которые он совершает в процессе построения своей индивидуальной языковой системы, приводится в сборнике детских высказываний «Дети о языке» [Дети о языке 2001], см. также [Елисеева 2008].

Обстоятельством, приводящим в действие механизм словоизменительной деривации, может являться воздействие какого-нибудь одноструктурного образования в ближайшем контексте (эффект естественного прайминга)¹². В этих случаях становится особенно очевидной неустойчивость детской языковой системы, проницаемость границ между лексиконом

¹¹ В соответствии с используемой нами концепцией, разработанной А. В. Бондарко, мы различаем два вида формообразования: словоизменительное и несловоизменительное.

¹² Термин «естественный прайминг» введен в лингвистический обиход М. В. Русаковой [Русакова 2009].

как хранилищем готовых языковых единиц и грамматикой как совокупностью правил их конструирования.

I. Детские речевые инновации как предмет лингвистического изучения

1. Детские речевые инновации как специфическая разновидность «отрицательного языкового материала»

Выражение «отрицательный языковой материал» ввел в лингвистический обиход Л. В. Щерба, предсказывая, что «роль этого материала громадна и совершенно еще не оценена в языкознании» [Щерба 1974: 33]. Важнейшей частью «отрицательного языкового материала» он считал ошибки, которые допускают дети при освоении ими родного языка.

Анализ детских ошибок помогает получить много важнейших сведений об осваиваемом ими языке, прежде всего об иерархической организации языковых правил, которыми пользуется человек, воспринимающий или порождающий речь, о сложном устройстве морфологических категорий как в плане выражения, так и в плане содержания, о своеобразии словообразовательной системы и о многом другом. Пренебрегать результатами этого замечательного эксперимента, поставленного самой природой, вряд ли целесообразно. Нельзя не согласиться с основоположником отечественной онтолингвистики А. Н. Гвоздевым в том, что «распределение известной группы однородных явлений языка в порядке постепенности их появления у детей, а также характерные отклонения детского языка от языка взрослых (выделено мною. – С.Ц.) могут доставить немало данных, чтобы вскрыть естественную группировку разных элементов в системе языка» [Гвоздев 1961, 2007: 9]. Называя детские отклонения от нормы «образованиями по аналогии», он писал о том, что «ребенок обнаруживает стихию языка без какого бы то ни было искажения» [Гвоздев 1961, 2007: 16], что позволяет считать данный материал в лингвистическом отношении более ценным, чем, например, ошибки людей, осваивающих язык в качестве второго, вольности разговорной речи, окказионализмы писателей и т. п.

В последние полвека в связи с возникновением и развитием лингвистики детской речи как самостоятельного научного направления изучение отклонений от нормы в детской речи приобретает особый интерес, поскольку они могут быть рассмотрены как своеобразные вехи на пути ребенка в язык, позволяющие выявить стратегию освоения языка. Можно сказать, что если раньше эти отклонения рассматривались исключительно в интересах «большой» лингвистики, так как позволяли видеть в новом и подчас неожиданном ракурсе осваиваемый ребенком язык, то в настоящее время появляется возможность изучать и сам детский язык как некое отдельное и относительно автономное образование, являющееся, по выражению Р. М. Фрумкиной, «самоценным объектом».

Отклонения от «взрослой» нормы в речи ребенка стало уже привычным называть инновациями. Это термин широко используется применительно к фактам детской речи не только многими отечественными учеными, но и рядом западных специалистов по детской речи (см., например, [Clark 1993]).

Термин «инновация» широко употребляется в лингвистических работах, причем трактуется по-разному: одни исследователи считают инновациями факты, вошедшие (или входящие) в общее употребление, т. е. ставшие (или становящиеся) достоянием языка как такового (см., например, определение инноваций, данное в «Словаре лингвистических терминов» О. С. Ахмановой: «Явление... в данном языке, отличающееся от первоначального состоя-

ния или праязыка» [Ахманова 1969: 178]); другие, подчеркивая их сиюминутный характер, ограничивают сферу их употребления речью: «...Инновация не есть „изменение“. Языковое изменение („изменение в языке“) представляет собой распространение или обобщение инновации» [Косериу 1963: 192]. Существует также тенденция употреблять этот термин в широком смысле, без разграничения явлений языка и речи. Так, В. Г. Гак указывает: «Для обозначения любых лексико-семантических новшеств, узуальных или окказиональных, мы будем в широком плане пользоваться термином „инновация“» [Гак 1978: 38].

Применительно к целям данного исследования мы трактуем инновацию в том смысле, который был предложен Э. Косериу, т. е. понимаем под инновацией речевой факт, противоречащий общему употреблению и выявленный в индивидуальном, единичном речевом акте. Тот факт, что одна и та же инновация может встретиться не в одном, а в ряде речевых актов, имеющих разных участников, подчеркивает лишь то обстоятельство, что степень ее внутриязыковой обусловленности достаточно высока для того, чтобы вызвать образование этой единицы в сходных условиях. Принципиальным свойством инновации считаем ее производимость, а не воспроизводимость в речевом процессе. В качестве параллельного термина используем термин «окказионализм», также трактуя его широко, т. е. не ограничивая сферу его использования художественной речью. Мы снимаем и другое ограничение, налагаемое на использование термина «окказионализм» в некоторых лингвистических работах: ряд исследователей разграничивают окказионализмы и потенциализмы, понимая под окказионализмами факты, более резко противоречащие системе, чем потенциализмы (Е. А. Земская, Эр. Ханпира, М. А. Бакина и др.).

В речи детей выявляются разные типы инноваций: словообразовательные, морфологические, лексико-семантические, синтаксические. Список этот не является закрытым. В него, например, могут быть включены графические и орфографические ошибки, ошибки в построении диалогических и монологических текстов. В рамках нашей работы рассматриваются преимущественно инновации первых двух типов, частично затрагивается и третий – те из лексико-семантических инноваций, которые связаны с неверным или не совсем верным пониманием производных или псевдопроизводных слов.

Опираясь на другой критерий – двуединый характер речевой деятельности, предполагающий как восприятие речи (*comprehension*), так и производство ее (*production*), можно соответственным образом разграничить детские инновации как следствие отклоняющегося от нормы анализа языковых единиц «взрослого» языка и инновации как следствие противоречащего норме синтеза языковых единиц. Хотя основное внимание в книге уделяется инновациям, связанным с продуцированием речи, скажем несколько слов об инновациях, заключающихся в не соответствующем норме восприятию слов и словоформ.

Суть морфологической инновации восприятия связана с не соответствующей норме интерпретацией грамматического (морфологического) значения слова или словоформы. Так, трехлетний мальчик, услышав просьбу: «Принеси ножницы», – отказался ее выполнить, так как в указанном месте оказалась только одна пара ножниц. Форма множественного числа, свойственная некоторым существительным, обозначающим парносоставные предметы, ввела его в заблуждение. Ребенок, сказавший *Горохи рассыпались*, без сомнения, воспринял форму «горох» как обозначающую «квант» данного вещества, т. е. одну горошину. Несомненно, подавляющее число инноваций восприятия нами не замечается и могло бы быть выявлено только в результате специальных экспериментов.

К лексико-семантическим инновациям восприятия относится отклоняющаяся от нормы интерпретация значения производного (или осмысливаемого в качестве такового) слова. Так, «беспомощный» осмысливается как 'характеризующийся отсутствием помощи'. Ср. в нормативном языке: «беспомощный» – 'неспособный справиться своими силами с чем-либо, нуждающийся в помощи, поддержке, слабый, бессильный' [Словарь русского языка:

1981]. Однако ребенок, сказавший: *Эта снежная баба у нас беспомощная*, имел в виду, что она была сделано не с помощью, а, напротив, без помощи взрослых.

Инновации восприятия могут быть причиной возникновения инноваций порождения (например, мальчик, осмысливающий формы «ножницы» как выражение реальной множественности, конструирует форму *ножница* или *ножниц* для наименования одного предмета), однако во многих случаях последние образуются в речи ребенка и без опоры на инновации восприятия, во всяком случае без видимой опоры на них.

Поскольку предметом рассмотрения в данной работе являются преимущественно инновации порождения, инновации восприятия рассматриваются лишь в том случае, если они обуславливают возникновение инноваций порождения.

Под детской словообразовательной или словоизменительной инновацией понимаем языковую единицу (слово или словоформу), самостоятельно сконструированную ребенком и отсутствующую в общем употреблении.

Подчеркнем отсутствие тождества между понятием «самостоятельно сконструированная единица» и «инновация». Во многих случаях самостоятельно сконструированная ребенком единица совпадает с уже имеющейся в языке. Это естественно: конструируя языковую единицу, ребенок опирается на словообразовательные и словоизменительные модели, извлеченные им из речевого материала, существующего в нашем «взрослом» языке. В ситуациях подобного рода исследователь, как правило, бывает лишен возможности зафиксировать факт проявления языкового творчества ребенка¹³, если только у него нет твердой уверенности в том, что такое слово или такую словоформу ребенок не мог слышать раньше. Таким образом, любая инновация представляет собой единицу, самостоятельно сконструированную ребенком, но не все самостоятельно им сконструированное попадает в разряд инноваций.

Детские речевые инновации (окказионализмы) могут быть сопоставлены с другими видами неузвального слово- и формотворчества: окказионализмами художественной речи, просторечными словами и формами, небрежностями разговорной речи взрослых, с неправильностями, допускаемыми лицами, изучающими русский язык как второй¹⁴, и т. п. В ряде случаев возможны и буквальное совпадения. Так, в просторечии зарегистрированы формы *крепчей, местов, ложить*, которые часто встречаются в речи детей, в том числе и тех, которые растут в интеллигентных семьях; пятилетний мальчик употребил слово «топливо» в форме множественного числа (*А топлив всем заводам хватит?*), эта же форма использована В. Маяковским (*Нету топлив брюхам заводовым*); употребленное поэтом прилагательное «заводовый» встретилось в речи четырехлетней девочки. Любимые М. Цветаевой отадъективные дериваты на -ОСТЬ (*слепость, тихость, ржавость*) распространены и в речи детей. Типичные для речи трех-четырехлетнего ребенка формы *плакаю, искаю, рисоваю* достаточно часто встречаются в речи тех, кто осваивает русский язык как второй. Перечень подобных совпадений можно было бы продолжить. Однако следует подчеркнуть, что причины, вызывающие возникновение не соответствующих норме образований в разных речевых сферах, различны. Неузвальные факты в речи человека, осваивающего второй язык, в некоторых случаях обусловлены так называемой межъязыковой интерференцией, заключающейся в воздействии родного языка; отчасти они связаны с самим фактом вторичности новой языковой системы и в этом случае могут быть общими для всех инофонов независимо от их родного языка. Причина появления окказионализмов в разговорной речи, в разной степени осознаваемая говорящими, – стремление к ломке привычных стереотипов, к усилению экспрессивности; в некоторых случаях это не контролируемые сознанием сбои в меха-

¹³ Первым на это обстоятельство обратил внимание еще А. Н. Гвоздев.

¹⁴ См., например, [Ананьева 1984], где проводятся параллели между детскими инновациями и ошибками в русской речи поляков. Разнообразные виды речевых ошибок составляют материал статьи В. А. Виноградова [Виноградов 1983]; ошибки инофонов в русском языке рассматриваются в работе Ю. Н. Караулова [Караулов 1987].

низме порождения речи, обусловленные ее спонтанным характером и условиями общения. Использование окказионализмов писателем всегда связано с особенностями его творческой манеры (известно, что отнюдь не все мастера слова прибегают к данному способу усиления выразительности), обусловлено внутренней потребностью выявить скрытые ресурсы языка, его стилистические возможности.

Что касается детских окказиональных слов и форм, то причина их широкого распространения в речи заключается в особенностях освоения языка ребенком, в сложности и многоступенчатости этого процесса, обусловленного, в свою очередь, сложностью устройства самого языкового механизма, иерархической организацией языковых правил, а также специфичностью речевых операций, совершаемых ребенком. Поскольку так называемое давление системы [Макаев 1962; Ярцева 1968], выступающее в качестве главной причины возникновения детских инноваций, в большей или меньшей степени присутствует в качестве фактора образования окказионализмов и в других перечисленных выше сферах речи, постольку оказываются возможными материальные совпадения, подобные тем, которые приведены выше.

В некотором отношении все виды неузуальных языковых явлений тождественны, поскольку представляют собой нарушение действующей языковой нормы, или, по словам Л. В. Щербы, снабжены пометой «так не говорят». Однако в ряду прочих неузуальных фактов детские инновации выделяются своей особой значимостью, поскольку именно здесь внутриязыковая обусловленность отклонений от нормы выявляется особенно четко.

При всем огромном разнообразии детских речевых инноваций наблюдаются поразительные случаи совпадения: очень часто разные дети в разное время и независимо друг от друга продуцируют одни и те же языковые единицы. Этот факт свидетельствует о том, что, несмотря на существующие и весьма важные различия в формировании индивидуальных языковых систем, обусловленных особенностями когнитивного развития, воздействием речевой среды, несовпадением ситуаций, описываемых в детских высказываниях, главные причины, объясняющие отклонения от нормы в детской речи, носят инвариантный характер – это объективно существующие, единые для всех особенности постигаемого языка и в значительной степени общая для всех детей стратегия овладения языковыми единицами и правилами. Именно это обстоятельство позволяет лингвисту исследовать инновации, в известной степени абстрагируясь от индивидуальных языковых систем, в аспекте их соотношения с единым для всех порождающим механизмом – родным языком¹⁵.

Самое удивительное и ценное для лингвиста качество, обнаруживающееся в детских инновациях, – это так называемое «постоянство в отклонениях» от нормы, о котором в начале века писал М. Граммон, утверждая, что у ребенка нет «ни разнобоя, ни господства случая... Он, несомненно, попадает мимо цели, но он последователен в своих промахах... Вот это постоянство в отклонениях и делает значимым его язык...» (цит. по ст. Р. Якобсона [Якобсон 1985: 105]).

Если языковые правила с завидным постоянством нарушаются разными детьми одинаковым образом, значит, должно существовать «правило для нарушения правил», при этом выявить его можно, подвергая рассмотрению: 1) особенности речевой деятельности ребенка, отличающие ее от речевой деятельности взрослого; 2) особенности строения языкового механизма, обуславливающего неравномерность усвоения ребенком разных его единиц и правил. Анализируя речевую деятельность ребенка, мы ищем ответ на вопрос, почему

¹⁵ Обобщения такого рода обычны в лингвистических исследованиях. Анализируя, например, текст одного или нескольких художественных произведений, мы делаем на этом основании некоторые выводы о литературном языке данного времени, хотя он (т. е. текст) несет на себе черты индивидуального стиля писателя. Анализируя формы спонтанной устной речи, подслушанные в трамвае, метро и т. д., делаем выводы об особенностях разговорной речи как таковой, хотя и здесь отражаются в значительной степени характер, речевые привычки конкретных людей, особенности стиля общения в определенной социальной среде и многое другое.

дети конструируют слова и формы гораздо чаще, чем взрослые. Анализируя строение грамматического механизма языка, пытаемся выяснить, почему самостоятельно сконструированные ребенком слова и формы во многих случаях отличаются от существующих в языке, т. е. попадают в разряд слово- и формообразовательных инноваций.

2. К истории изучения детских инноваций

Внимание лингвистов к детским речевым инновациям не ослабевает в течение ряда столетий. Интерес к данному материалу характерен прежде всего для тех языковедов, которые рассматривают речь как одно из важнейших проявлений творческой деятельности человека (направление, восходящее к идеям В. Гумбольдта); для них является очевидным то существенное обстоятельство, что в реальных актах речи воспроизводство языковых единиц соседствует и совмещается с их производством, что именно в возможности производства языковых единиц по определенным правилам, устанавливаемым языком, а иногда и в обход некоторых правил, и заключается возможность изменения и развития языка. Общим для большинства отечественных и зарубежных лингвистов, так или иначе касавшихся детских инноваций, является убежденность в том, что ведущим механизмом их образования выступает аналогия (отсюда и термин, используемый во многих работах, и прежде всего в работах А. Н. Гвоздева, – «образования по аналогии»).

Значительное внимание уделяли детским инновациям младограмматики, и в первую очередь Г. Пауль. Анализируя роль ассоциаций (не используя этого термина, он писал о «взаимоприращении отдельных слов») в усвоении языка и процессах образования новых слов и форм, Г. Пауль демонстрирует роль аналогии в слово- и формообразовании. При этом он особо останавливается на фактах детской речи, отмечая, что в своих новообразованиях дети, как правило, употребляют продуктивные модели: «Самые резкие отклонения от узуса наблюдаются в речи детей. Чем менее полно и менее прочно запечатлелись те или иные слова и формы, тем меньше препятствий встречает новообразование, тем больше у него простора. Так, например, все дети склонны употреблять регулярные и обычные типы слово- и формообразований вместо нерегулярных и более редких, которые еще не закрепились в памяти» [Пауль 1960: 138].

Не прошел мимо детских новообразований и Ф. де Соссюр, также привлекавший их к рассмотрению в связи с анализом явления аналогии. Распространенность образований по аналогии в речи детей он объяснял тем, что «дети еще недостаточно освоились с обычаем (переводя на язык современной терминологии, мы бы сказали – с языковой нормой. – С.Ц.) и не поработаны им окончательно» [Соссюр 1977: 203].

Большое внимание уделяли творческим аспектам речевой деятельности ребенка представители Казанской лингвистической школы Н. В. Крушевский, В. А. Богородицкий, И. А. Бодуэн де Куртенэ. Так, В. А. Богородицкий не раз обращался к ней в читаемых им лекционных курсах по языкознанию и в печатных трудах [Богородицкий 1915, 1939]. Предвидя, что изучение фактов речи детей может оказаться чрезвычайно важным для лингвистической теории, он призывал лингвистов к такому изучению: «Для более полного понимания явления речи необходимо изучение постепенного приобретения речи, начиная с детства» [Богородицкий 1939: 165].

И. А. Бодуэн де Куртенэ не только настаивал на необходимости изучения разнообразных фактов детской речи, но и оставил для потомства образцы такого анализа [Baudouin de Courtenay 1974]. Бодуэну де Куртенэ принадлежит интересное, хотя отнюдь не бесспорное предположение о том, что язык ребенка – это в некотором смысле прообраз нашего будущего языка. Он выступил против распространенного в то время и получившего поддержку у других исследователей тезиса о том, что этапы онтогенеза всегда тождественны этапам филогенеза, возразив на это следующим образом: «Ребенок не повторяет совсем в сокращении языкового развития целого племени, но, напротив того, ребенок захватывает будущее, предсказывая особенностями своей речи будущее состояние племенного языка, и только впоследствии пятится, так сказать, назад, все более приравниваясь к нормальному языку окружа-

ющих» [Бодуэн де Куртенэ 1963: 350–351]. Бодуэн де Куртенэ высказал даже смелую мысль (и в этом с ним был солидарен В. А. Богородицкий) о том, что «толчки к существенным изменениям племенного языка даются главным образом в языке детей» [Бодуэн де Куртенэ 1963: 350]. Цитируя приведенное выше высказывание Бодуэна де Куртенэ, К. И. Чуковский замечает: «Если это хоть в тысячной доле справедливо, то с каким благоговением мы должны изучать этот всеми осмеянный и презираемый детский язык» [Чуковский 1911: 103]¹⁶. Забегая вперед, отметим, что это верно лишь для ряда фактов: можно утверждать, что ребенок предвосхищает будущее только в той сфере языковых явлений, где диахронические процессы направлены в сторону их унификации, где проявляется тенденция к укреплению симметрии языкового знака. В противоположных случаях они скорее реконструируют то, что в языке было прежде.

Академик Л. В. Щерба, ученик и продолжатель И. А. Бодуэна де Куртенэ, подошел к детским инновациям как специфической и самой ценной в лингвистическом отношении разновидности так называемого «отрицательного языкового материала», о чем мы уже говорили выше. Интерес к детской речи обусловлен всей направленностью лингвистической концепции Л. В. Щербы – ее принципиальной ориентацией на анализ живых, а не «мертвых» языковых явлений, на рассмотрение творческого аспекта речевой деятельности, на внимание к тем процессам, которые при производстве речи и ее восприятии происходят «в головах индивидов»¹⁷. Он утверждал, что деятельность человека, усваивающего язык на основании определенного языкового материала, сродни деятельности ученого-лингвиста, выводящего из такого же материала представление о языке как таковом. Отстаивая существенное для его концепции понимание грамматики как «сборника правил речевого поведения», он во многом опирался на факты детской речи: «Когда ребенок говорит „У меня нет карт“», то он, конечно, творит формы по своей еще несовершенной грамматике, т. е. еще неадекватной грамматике взрослых, а не повторяет слышанное, ибо такой формы он, наверное, не слышал от окружения» [Щерба 1974: 48]. Это было, в сущности, хорошо аргументированное возражение сторонникам распространенной в то время так называемой теории имитации, которые утверждали, что ребенок постигает грамматику взрослых, повторяя услышанные слова и словоформы и следуя путем проб и ошибок. Л. В. Щерба считал возможным привлекать факты детской речи для констатации тех или иных тенденций в изменении языковой системы. Так, например, он делал заключение о наблюдающемся в современном языке разрушении разряда притяжательных прилагательных на основании того факта, что ребенок чаще скажет «папина дочка», чем «папина дочка» [Щерба 1974: 86].

Хотя К. И. Чуковский не относил себя к числу лингвистов-профессионалов, в его книге поставлен и по-новому решен ряд интереснейших языковедческих проблем, связанных преимущественно с детскими новообразованиями. Рассуждая о соотношении подражания и творчества при усвоении языка, он блестяще продемонстрировал, как нерасторжимо слито одно и другое, показал, как велика речевая одаренность ребенка, способного на основании анализа речи взрослых осваивать языковые модели и правила. «Она (т. е. речевая одаренность. – С.Ц.) проявляется не только в классификации окончаний, приставок и суффиксов, которую он незаметно для себя самого производит в своем двухлетнем уме, но и в той угадке, с которой он при создании нового слова выбирает для подражания необходимый ему образец. Само подражание является здесь творческим актом» [Чуковский 1955: 21].

¹⁶ Эмоциональность К. И. Чуковского во многом объясняется тем, что ему приходилось вести постоянные споры с некоторыми из своих корреспондентов, упрекавших его за то, что он коллекционирует всякие глупости, что дети только портят язык и т. п. При этом речь шла именно об инновациях, которые в работах К. И. Чуковского именуется «детскими речениями».

¹⁷ В настоящее время становится все более очевидным, что «описание любого языка невозможно без учета того, что делается в головах людей» [Чейф 1975: 47]. Л. В. Щерба один из первых заявил об этом со всей определенностью.

В книге К. И. Чуковского проводится парадоксальная на первый взгляд мысль о том, что «детские речения порою даже правильнее наших». Утверждая это, он имел в виду в первую очередь случаи не соответствующего норме слово- и формообразования. Говоря о правильности «детских неправильностей» (в одном из первых изданий книги они были названы «лепыми нелепицами»), К. И. Чуковский предвосхитил одно из важных лингвистических открытий лингвистики XX столетия – обнаружение того факта, что язык имеет сложное, по крайней мере двухступенчатое, строение, расчлняясь на систему и норму. Называя правильными детские слово- и формообразовательные новообразования, К. И. Чуковский, в сущности, имел в виду их соответствие глубинному уровню языка – так называемой языковой системе, при том, что они противоречат норме, т. е. общепринятому употреблению, традиции. Основываясь исключительно на материале детских новообразований, К. И. Чуковский пришел к заключению, что «в грамматике не соблюдается строгая логика» (речь фактически идет о грамматике на уровне языковой нормы), что детские речения «вернее грамматики и поправляют ее».

В ряду отечественных лингвистов, занимавшимся сбором и анализом фактов детской речи, первое место по праву принадлежит А. Н. Гвоздеву. Его работы по детской речи, основанные на дневниковых записях речи сына, собраны в его книге «Вопросы изучения детской речи» [Гвоздев 1961, 2007]. См. также его знаменитый дневник [Гвоздев 2005], в котором записи фактов детской речи снабжены ценнейшими лингвистическими комментариями. В дневнике (и этим он отличается от монографии, написанной на том же фактическом материале) отражено речевое поведение ребенка, ситуация, когда было произнесено высказывание, а также соображения Гвоздева по поводу почти каждого отмеченного факта. Ценно то, что он изучил и описал сам путь приобретения ребенком языка, установил периодизацию детского речевого развития, рассмотрел подробно и обстоятельно, как ребенок овладевает лексической, фонетической и грамматической сторонами речи. Особую роль в своем исследовании он отводит детским новообразованиям («образованиям по аналогии»). Сам факт появления в речи ребенка образования по аналогии свидетельствует, по мнению ученого, об усвоении того или иного грамматического явления (т. е. механизма образования слова или словоформы, основанного на способности членить нормативную языковую единицу на элементы и осмысливать функцию каждого из них). Факт наличия в речи детей самостоятельно сконструированных языковых единиц свидетельствует также о так называемой «психологической реальности» морфем (необходимо отметить, что в середине прошлого века, когда А. Н. Гвоздев работал над своей книгой, не утихали споры по поводу того, существуют ли морфемы в сознании индивидов, пользующихся языком, или же они представляют собой изобретение исследователей). Как известно, идея психологической реальности языковых единиц является одной из ключевых в концепции современных лингвистических направлений – когнитивной лингвистики.

Заслуживает особого внимания серия работ, выполненных при участии или под руководством М. И. Черемисиной группой сибирских ученых [Черемисина, Захарова 1972а, 1972в; Захарова 1975; Захарова, Бабицкая 1972]. Анализируя функционирование словообразовательного механизма языка в сфере детской речи, авторы разграничивают «правильные», т. е. созданные в соответствии с существующими языковыми моделями, образования (такие, например, как «жирафьи рожки», «великаньи лыжи», «волковы зубы») и «неправильные», т. е. созданные с нарушением тех или иных закономерностей (например, «коробкины бока», «дождев стук» – образования от неодушевленных существительных, «ведьмовы приказы» – образование с использованием суффикса -ОВ– от существительных женского рода и т. п.). В работах указанных авторов выявлена существенная закономерность овладения словообразовательными моделями: сначала усваивается «первичная, недифференцированная словообразовательная модель», а затем уже совокупность частных моделей, представляющих собой

конкретизацию общей [Черемисина, Захарова 1972б: 73]. Эта же важная закономерность онтогенеза была позднее установлена Д. Слобином на более обширном и качественно ином языковом материале и расценена им как одна из основных универсалий детской речи.

Многие соображения, высказанные новосибирскими авторами, представляются крайне существенными, например мысль о том, что ребенок, постигая язык, интуитивно стремится к систематизации языковых фактов: «Ощущение системности, ожидание системности у ребенка значительно сильнее, чем у взрослого человека. По-видимому, „постулат системности“ актуален для ребенка потому, что он позволяет ему сократить работу механической памяти при овладении огромным словарным фондом» [Захарова, Бабицкая 1972: 85].

С середины 50-х годов прошлого века в изучение речи ребенка активно включаются психологи, а позднее – после того как сформировалась и выделилась в самостоятельную область научного исследования психолингвистика – и психолингвисты. На стыке психологии и лингвистики выполнены исследования М. И. Поповой [Попова 1958], А. В. Захаровой [Захарова 1956, 1958], Н. П. Серебренниковой [Серебренникова 1953], Ф. А. Сохина, в которых частично привлекаются для анализа и детские новообразования. В диссертации и ряде статей Ф. А. Сохина [Сохин 1955, 1959] рассматривается онтогенез грамматических категорий существительного. По ряду положений автор полемизирует с А. Н. Гвоздевым, в особенности вызывает у него возражение тезис о том, что содержание грамматической категории может усваиваться раньше, чем способы ее формального выражения.

Одна из основных мыслей, развиваемых Ф. А. Сохиным, – идея генерализации отношений, осуществляемой ребенком в процессе овладения языком. Суть генерализации состоит в том, что морфемы, выполняющие тождественные функции, могут смешиваться детьми, точнее, одна из них может замещать все другие (например, *дождичком – ложечком – тряпочком*). На основе генерализации отношений вырабатывается соответствующий стереотип (говоря о стереотипах, автор опирается на учение И. П. Павлова). Идея генерализации языковых фактов, подхваченная и развитая позднее А. М. Шахнаровичем, в сущности, соответствует мысли Л. В. Щербы о построении ребенком своей собственной грамматики. Ведь грамматика как таковая может быть построена лишь на основе обобщения и систематизации усваиваемых грамматических явлений.

Большое внимание проблемам онтогенеза речевой деятельности уделено А. А. Леонтьевым в его монографии «Слово в речевой деятельности» [Леонтьев 1965]. В работе дается периодизация речевого развития ребенка до трехлетнего возраста; ценным является выделение двух этапов усвоения грамматики: этапа синтагматической грамматики и этапа парадигматической грамматики¹⁸. Переход к парадигматической грамматике связан с появлением структурированных словоформ (около 2 лет). Характерно, что способность ребенка к расчленению словоформ обнаруживается, по мнению А. А. Леонтьева, в появлении в его речи образований по аналогии. При этом морфемика является «частью системы бессознательного контроля»; неосознанность морфем не препятствует их практическому применению в речевой деятельности ребенка. В другой работе [Леонтьев 1974] А. А. Леонтьев, анализируя существующие исследования детской речи, преимущественно зарубежные, ставит под сомнение продуктивность подхода к описанию фактов детской речи, названного им «чисто лингвистическим», суть которого заключается в простой констатации последовательности появления в речи ребенка тех или иных языковых явлений. Автор считает неправомерным стремление ряда исследователей (Mc Neill 1966, 1970; Menyuk 1969; Bloom 1970; и др.) выявить наличие определенной единой стратегии в постижении ребенком родного языка. По мнению А. А. Леонтьева, стратегии разных детей различаются; кроме того, в ряде случаев

¹⁸ Внимание к синтагматическим отношениям, особенно существенным на ранних этапах конструирования ребенком грамматики, характеризует ряд современных работ по детской речи. См. [Воейкова 2000; Сизова 2009].

ребенок ведет себя эвристически. Представляется, однако, что при всех очевидных существующих различиях общие закономерности освоения языковых явлений едины и, более того, многие из них могут быть отнесены к разряду языковых универсалий [Слобин 1984], что выявляется с особой очевидностью при анализе речевых инноваций ребенка.

В работах А. М. Шахнаровича [Шахнарович 1979, 1983, 1985, 2001] детская речь трактуется как вид относительно самостоятельной деятельности, располагающей своими собственными целями, задачами, мотивами и средствами. Больше всего автора интересуют психолингвистические механизмы формирования словесного и грамматического обобщения; обсуждаются проблемы соотношения процессов имитации и генерализации при усвоении языка ребенком, обосновывается ведущая роль генерализации. В качестве одного из аргументов в споре со сторонниками имитации выдвигается положение о широкой распространенности в детской речи инноваций (автор называет их неологизмами): «Гипотеза о доминировании имитации при развитии речевой деятельности ребенка не может объяснить такие факты, как появление в детской речи неологизмов, фразовых структур и грамматических форм, которые ребенок не мог слышать от взрослых, т. е. явлений, отсутствующих в норме языка – образце, на который ребенок ориентируется» [Шахнарович 1979: 194]. Анализируя механизм создания инноваций, А. М. Шахнарович не считает возможным, подобно лингвистам предшествующих поколений, расценивать их как «образования по аналогии». Он полагает, что сходство с образованиями по аналогии чисто внешнее: «...Это аналогии особого рода: это подражание себе» [Шахнарович 1979: 203]. Детские новообразования, по его мнению, формируются на основе особых механизмов: они являются следствием функционирования в речи детей «моделей/типов», сложившихся на основе генерализации языковых моделей. Думается, однако, что здесь нет противоречия со сложившейся лингвистической традицией: все зависит, очевидно, от того, насколько широко трактуется понятие аналогии. Если считать (см. подробнее ниже), что объектом для подражания в случае аналогических образований может быть не только единичный, конкретный образец, но и языковые модели разной степени обобщенности, то нет основания для обособления детских новообразований в указанном смысле. Кроме единичных случаев, когда деривация языковой единицы осуществляется по конкретному образцу, она производится по модели, которая представляет собой результат самостоятельно сделанного ребенком грамматического обобщения и является достоянием его формирующейся грамматики. Ребенок действительно, создавая слова и формы слов, «подражает себе» – в том смысле, что опирается на уже имеющийся у него языковой опыт (который можно трактовать двояко – как опыт говорящего и как опыт слушающего). Однако «подражание себе» возможно только потому, что предварительно на основе определенного числа аналогических процессов уже освоено определенное правило.

Проблемы лингвокреативной деятельности ребенка в той или иной мере затрагиваются и в работах других отечественных исследователей [Тер-Минасова 1969, 1981; Супрун 1968; Суперанская 1975; Ананьева 1984; Мехович 1986а, 1986б и др.).

Существенное место среди работ, посвященных детской речи, занимают исследования Т. Н. Ушаковой, в которых рассматриваются разнообразные факты речи ребенка, в том числе и случаи ненормативного словотворчества [Ушакова 1969, 1970, 1979, 2004].

Наш обзор истории изучения детских речевых инноваций был бы неполным, если бы мы не упомянули о работах западных исследователей, посвященных анализу так называемых сверхрегуляризаций, которые распространены в речи англоязычных детей. Это отклоняющиеся от нормы формы глаголов прошедшего времени (*goed* – ср. «went»), формы множественного числа нескольких существительных (*mouses* – ср. «mice») и компаратива (*gooder* – ср. «better»). Их обычно рассматривают в дискуссиях по поводу механизмов, действующих при порождении высказываний, при обсуждении вопроса о том, конструируются ли словоформы говорящим при порождении речи или извлекаются из ментального (внутрен-

него) лексикона в целостном виде. Существуют различные взгляды на эту проблему. Сторонники так называемого двусистемного подхода полагают, что нерегулярные словоформы хранятся в ментальном лексиконе в целостном виде и извлекаются оттуда в процессе порождения речи, а регулярные строятся каждый раз заново. Сторонники односистемного подхода, напротив, придерживаются мнения, что регулярность – нерегулярность словоформ не играет особой роли в механизмах речевой деятельности, поскольку определяющим успешность освоения той или иной словоформы является фактор ее частотности.

Применительно к русскому языку эта проблема рассматривалась в работах [Черниговская, Гор, Слюсарь 1999; Gor 2004; Свистунова 2008]. Нам близка позиция этих исследователей, полагающих, что в русской морфологии, устроенной гораздо более сложным образом, чем английская, регулярное отделено от нерегулярного целой цепью переходов, потому данная концепция оказывается не вполне приложимой к фактам русского языка. Полагаем также, что наиболее существенным фактором, определяющим способ освоения словоформы в речевой деятельности ребенка и исключаящим (или, напротив, предполагающим) ее определенные трансформации на ранних стадиях освоения языка, является не только и не столько регулярность формы, сколько степень ее прототипичности (системности). Другим мощным фактором, определяющим успешность ее усвоения (в том числе и при условии ее непрототипичности и даже уникальности), является ее частотность в инпуте. К тому же чрезвычайно существенным является этап, на котором находится ребенок, конструирующий свою грамматическую систему, каждый из них характеризуется значительным своеобразием именно в данном отношении.

Завершая краткий обзор основных работ, в которых так или иначе рассматриваются детские новообразования, выразим свою полную солидарность со словами А. М. Шахнарвича: «... Исследования детской речи могут существенно расширить наши представления не только об овладении языком, но и о самом языке...» [Шахнарвич 1983: 181–182].

3. Инновации как продукт речевой деятельности ребенка

«Кажется несомненным, что говорящий владеет двумя разными механизмами речи: воспроизведения знакомых единиц и их извлечения из памяти, с одной стороны, и сборки единиц по правилам, – с другой» [Кубрякова 1984: 44]. Особенности формирования этих двух механизмов, первый из которых предполагает накопление языковых единиц и создание способа их хранения в памяти, а второй – конструирование иерархически упорядоченной системы грамматических правил, к настоящему времени остаются еще изученными явно недостаточно.

Наличие и функционирование в процессе речевой деятельности этих механизмов было провозглашено в работах Л. В. Щербы, который отнес все хранимое в памяти и воспроизводимое в процессе речи к области словаря, а правила создания – к грамматике.

Очевидно, в ряде случаев можно констатировать и промежуточное между производством и воспроизводством языковых единиц речевое действие: воспроизведение языковой единицы с частичным ее изменением (будем называть такое речевое действие модификацией). Примеры словообразования, совмещенного с модификацией: *больмашина* вместо «бормашина»; *лампажур* вместо «абажур»; примеры словоизменения, совмещенного с модификацией: *лучшйее* вместо «лучше», *болезня* вместо «болезнь». Ср. со случаями «чистого» словообразования – бормашина была названа *сверлилкой* и «чистого» словоизменения – сравнительная степень от «хороший» — *хоршйее*.

За теми речевыми действиями, в результате которых возникает новая или частично обновленная языковая единица, закрепляем название языковых операций¹⁹.

Для наименования операции, в результате которой возникает новая единица, в лингвистике широко используется и особый термин – деривация [Кубрякова 1974; Кубрякова, Панкрац 1982; Мурзин 1984 и др].

Термин «деривация» можно трактовать применительно к речевой деятельности – в процессуальном аспекте и применительно к языку как к сложившемуся механизму. С. Д. Кацнельсон, одним из первых отечественных лингвистов широко использовавший в своих работах понятие деривации, трактовал его в аспекте языковой статики: «Деривационные связи между элементами инвентаря – это связи между „готовыми“ элементами» [Кацнельсон 1986: 132]. Однако запечатленные в языковом сознании деривационные отношения между готовыми единицами могут стать и часто становятся моделями языковых операций деривационного типа. Постигая в ходе усвоения языка деривационные отношения между уже существующими единицами языка, индивид приобретает способность к осуществлению на их основе деривационных операций в процессе своей речевой деятельности. Применительно к нашему материалу речь идет главным образом о деривационных операциях двух типов: словообразовательных и словоизменительных.

Словообразовательные операции в речевой деятельности взрослого человека встречаются сравнительно редко – лишь в тех немногочисленных случаях, когда он не может найти в своем внутреннем лексиконе подходящей лексической единицы для номинации явления. Эта единица может отсутствовать в языке вообще или по тем или иным причинам не являться достоянием лексикона данного человека, или, что встречается часто, говорящий не может в силу каких-нибудь обстоятельств достаточно быстро извлечь ее из своего собственного

¹⁹ Мы используем термины «действие» и «операция» не совсем в том значении, в котором они используются в психологической и психолингвистической литературе (ср. [Леонтьев 1969, 1974]), поскольку не предполагаем неперменного наличия в этих действиях мотива и цели.

лексикона²⁰. Распространенная причина создания новых слов в процессе речи – стремление к выразительности, подсознательное желание отойти от имеющегося и закрепленного традицией стандарта.

В подавляющем большинстве случаев слова не производятся, а воспроизводятся, т. е. извлекаются из памяти в готовом и (если иметь в виду слова с членимой основой) «собранным» виде. В этом смысле функционирование в речевой деятельности производных и непродеривированных слов принципиально ничем не различается. О стирании границы между теми и другими свидетельствуют многочисленные случаи утраты производными словами языка так называемой внутренней формы и переход их в разряд непродеривированных в ходе развития языка (деэтимологизация). Для того чтобы эти процессы оказались возможны, необходимо, чтобы они сначала прочно укрепились в языковом сознании многих носителей языка. Ослабление деривационных отношений между словами в языковой системе взрослого человека выражается в утрате или ослаблении связи между производным и производящим, утрате соответствующих ассоциаций. В языковом сознании ребенка эти связи гораздо живее и часто бывают актуализированы, особенно при восприятии слов, которые являются для них мало знакомыми или недостаточно укрепились в памяти. Дети способны восстанавливать внутреннюю форму слов, которые в ходе развития языка подверглись деэтимологизации, т. е. видеть связь со стрелами в глаголе «стрелять», с травой – в глаголе «отравить», спорить с запретом сосать ледяные сосульки, потому что если бы нельзя было сосать, то их так бы не назвали, и т. п.

Что касается отношений между словоформами одной лексемы, то их связь внутри единой парадигмы является в языковом сознании человека более тесной вследствие ряда причин: многократной встречаемости в одном и том же контексте (к тому же часто – в пределах одного высказывания), в большей степени близости звукового облика словоформ, чем между компонентами словообразовательных пар и цепочек. Кроме того, само количество словоизменительных аффиксов (формативов) гораздо меньше, чем количество словообразовательных аффиксов, которые, кроме того, выполняя деривационную функцию, объединяются в разнообразные комбинации, создавая сложные (комбинированные) форманты. Освоение словообразовательного механизма языка занимает поэтому гораздо больше времени и требует большего речевого опыта, чем освоение механизма словоизменения. Существенны и различия в самом характере отношений между единицами: в словообразовательной паре эти отношения являются преимущественно однонаправленными, деривационными (в узком смысле слова), внутри словоизменительной пары – преимущественно альтернативными. Хотя одна из форм в словоизменительной парадигме может рассматриваться в качестве основной (как, например, именительный падеж существительного), а все остальные – как в той или иной степени к ней восходящие, однако в реальной речевой деятельности эти отношения могут изменяться и часто изменяются.

В конкретных речевых актах отношения между языковыми единицами приобретают однонаправленный характер. Когда возникает необходимость сконструировать слово или словоформу существующего слова, то одно из слов или одна из словоформ выступает в качестве базового (базовой), являясь источником деривации, второе (вторая) – в качестве конструируемой. В некоторых из современных исследований (см. [Русакова 2003, 2009]) отчетливо показано, что в процессе порождения высказывания человек может переходить от одного механизма к другому и что при деривации словоформы практически любая форма может выступить в качестве базовой. Может меняться и направление деривационных связей и в словообразовательных парах, и в гнездах в целом.

²⁰ «...Порой легче „слепить“ свое слово, чем найти нужное» [Земская, Китайгородская, Ширяев 1981: 188].

В каждом акте самостоятельно осуществляемой словоизменительной или словообразовательной языковой операции конструирование единицы осуществляется при опоре на два вида ассоциаций: с единицей, являющейся источником деривации, а также с аналогичными парами подобных единиц. Чем выше степень системности (прототипичности) соответствующей языковой модели, тем прочнее ее позиции в индивидуальной языковой системе человека. В значительном большинстве случаев системность модели связана с частотностью встречаемости в речи подчиняющихся ей единиц, т. е. регулярностью, однако это не является строго обязательным. Так, например, очень велико число глаголов с соотношением основ типа «целовать – целую», однако правило, регулирующее соотношение открытой и закрытой основ таких глаголов, не относится к разряду системных, поэтому так частотны случаи отступления от него в пользу более системного соотношения глагольных основ. Это ведет к ошибкам и оговоркам взрослых людей (*радовается, попробовай* и т. п.), чрезвычайно велико и число детских инноваций в этой сфере. К понятию системности (прототипичности) языковой модели и связанного с данной моделью языкового правила, чрезвычайно существенного для нас, мы неоднократно будем обращаться в нашей работе.

С наступлением стадии языковой зрелости (обычно ее относят к возрасту 12 лет) интенсивность деривационных процессов несколько ослабляется, что проявляется в сокращении числа инноваций. Причина этого явления была выявлена и четко сформулирована еще Г. Паулем: «Если с развитием индивида его стремление к новообразованиям все более ослабевает, то это происходит, конечно, вовсе не оттого, что он теряет способность создавать новообразования, а оттого, что у него постепенно исчезает потребность в них, так как в его распоряжение поступает все большее количество воспринятых памятью форм, которые он теперь может употреблять там, где раньше ему приходилось создавать новые» [Пауль 1960: 138].

Способ хранения языковых единиц в человеческой памяти изучен к настоящему времени еще недостаточно. По предположению Н. И. Жинкина, должен существовать особый код – «сеточный», табличный, отражающий реальную связь словоформ в пределах парадигмы [Жинкин 1982: 46]. Ясно, во всяком случае, что языковые единицы в сознании человека должны быть строго упорядочены и соотнесены друг с другом (множества, лишённые внутренней упорядоченности, не запоминаются).

После достижения детьми стадии продуктивности, что обычно бывает в возрасте 2–3 лет, они гораздо чаще, чем взрослые, производят, а не воспроизводят слова и словоформы в соответствии с теми грамматическими (словоизменительными и словообразовательными) правилами, которые являются к данному периоду усвоенными. Об этом говорит хотя бы тот неоспоримый факт, что дети способны образовывать любые формы неизвестных им слов, что выявлено в многочисленных экспериментах с так называемыми квазисловами, т. е. словами, изобретенными экспериментатором²¹. Кроме того, дети грамматически правильно оформляют сконструированные ими же словообразовательные окказионализмы – при том, что основа слова представляет собой инновацию, присоединяемые к ней формообразующие аффиксы, как правило, избираются совершенно точно. Поскольку в указанных выше случаях воспроизводство форм абсолютно исключено, данные факты с неопровержимостью свидетельствуют об усвоении детьми механизма грамматических операций. Самым ярким свидетельством умения ребенка самостоятельно производить словообразовательные и словоизменительные операции является наличие в его речи многочисленных инноваций.

²¹ Эксперимент обычно состоит в том, что ребенку сообщается слово, выдуманное экспериментатором, и указывается предмет, этим словом обозначаемый. После этого с ним ведут диалог, побуждающий его употреблять слово в разных формах, с чем ребенок обычно успешно справляется. Подобным же образом ребенка побуждают к образованию производных слов. Первые эксперименты были проведены Д. Н. Богоявленским в России и Jean Berko Gleason в США в середине XX века.

Разумеется, осуществлять словообразовательные и словоизменительные операции ребенок способен только после того, как он овладеет хотя бы простейшим механизмом для совершения данных процедур. Основное звено в создании этого механизма – формирующееся на основе анализа речи взрослых умение вычленять в составе словоформ значащие части, чувствовать функции словообразовательных и словоизменительных аффиксов и правила их употребления. Для овладения способностью производить словоизменительные операции необходимо уметь членить словоформу на основу и формообразующие аффиксы, для усвоения словообразовательных операций нужно разграничивать в составе слова словообразующую основу и формант²². Пока слово предстает перед ребенком как нечто аморфное, нечленимое, он не может ни воспринять грамматическое значение услышанной формы (хотя и в состоянии использовать ее в нужных ситуациях, о чем мы еще будем говорить), ни сконструировать форму самостоятельно. Грамматика (во всяком случае, это распространяется на флективно-синтетические языки, подобные русскому) начинается там, где налицо членимость словоформы и осознание функций составляющих ее элементов.

Знаменателен следующий, парадоксальный на первый взгляд, факт. Неоднократно отмечены случаи, когда ребенок сначала употреблял соответствующую норме форму, потом отказывался от нее, заменяя на сконструированную самостоятельно, а затем вновь возвращался к нормативной форме. Мы рассматривали такие случаи в речи англоязычного и русскоязычного ребенка на с. 36–37. Очевидно, вначале эти формы были аморфны для ребенка, он воспроизводил их как цельные словарные единицы, не подвергая грамматическому анализу. Затем, когда началось формирование его собственной грамматики и он получил представление о способах конструирования форм, он стал самостоятельно продуцировать формы, расходясь при этом в некоторых случаях с действующей языковой нормой. Позднее, усвоив подходящие для данных лексем грамматические правила, он возвращается к нормативным формам, но уже на новой ступени своего языкового развития. Данное явление получило в работах западных исследователей наименование *U-shaped development*. Это явление отмечено не только в устной, но и в письменной речи детей²³. Мы рассматриваем подобные явления как случаи «мнимого» регресса. На самом деле, форма буквы U, используемая в качестве метафоры, не отражает сути происходящего процесса, свидетельствующего о позитивных изменениях в грамматиконе ребенка.

²² Разумеется, речь идет о чисто практических навыках. Иногда встречается мнение, что без языкового образования невозможно полноценное речевое развитие, что представляется явным преувеличением. Образование предполагает достаточно высокую степень осознанности – уровень «актуального сознания», если пользоваться терминологией А. Н. и А. А. Леонтьевых. По нашему мнению, для усвоения языка достаточно уровня бессознательного контроля, что и есть, видимо, то, что называют чувством языка, языковым чутьем.

²³ Подробнее это явление рассмотрено в [Цейтлин 1998].

4. Инновации в аспекте соотношения системы и нормы языка

Почему самостоятельно сконструированные детьми слова и словоформы во многих случаях не совпадают с уже существующими в языке, т. е. попадают в разряд инноваций? Каким образом получается, что ребенок, осваивая язык на основе анализа речи взрослых, участь языку у взрослых, говорящих правильно, т. е. в соответствии с действующей языковой нормой²⁴, употребляет тем не менее слова и формы, которые конвенциональным языком не предусматриваются?

Единственное объяснение этому можно усмотреть в том, что язык как устройство, ответственное за порождение речи взрослых, и детский язык как устройство, ведающее порождением речи ребенком, не вполне тождественны друг другу.

Под языком мы, в соответствии со сложившейся традицией, понимаем упорядоченную совокупность языковых единиц и правил их употребления и конструирования. Применительно к задачам нашего исследования речь в первую очередь идет о словах и словоформах. Во флективно-фузионных языках, подобных русскому, система правил отличается особой сложностью.

Естественно, что количество языковых единиц, находящихся в распоряжении ребенка, первоначально очень невелико (что и вызывает, как было отмечено выше, настоятельную потребность в их конструировании). Для того чтобы языковая единица была заимствована ребенком из языка взрослых, она должна обладать рядом существенных качеств: ребенку должно быть доступно ее содержание; что касается плана выражения, то он должен быть достаточно типовым и стандартным для того, чтобы единица могла быть вычленена из синтагматического ряда. Одним из самых важных качеств языковой единицы, способствующих ее освоению ребенком, является степень ее системной закрепленности – как в плане содержания, так и в плане выражения. Каждая новая единица должна находиться в ясных для ребенка системных связях с другими, уже освоенными одготипными единицами. Одним из самых ярких проявлений системной организации лексики является наличие деривационных (эпидигматических) связей между словами [Шмелев 1973: 190–210], предполагающих отношения семантической мотивированности и формальной выводимости между производным и производящим словом. Настойчивые поиски ребенком так называемой внутренней формы слова, вопросы типа *Море называется Балтийское, потому что все время болтается?*; *А чайки любят чай?*; *Разве тополь топают?*; случаи модификации звуковой оболочки слова (т. е. превращение «вазелина» в *мазелин*, «компресса» в *мокресс*, «абажура» в *лампажур* и т. п.) свидетельствуют не только и не столько о природной пытливости ребенка, сколько о его настойчивом стремлении систематизировать усваиваемые им языковые единицы, ибо без их упорядочения и систематизации в соответствии с уже познанными языковыми закономерностями овладение языком невозможно. Изолированные, выпадающие по тем или иным причинам из уже установившейся сетки системных отношений единицы плохо удерживаются в памяти, осваиваются в последнюю очередь.

Овладение языком во многом заключается в освоении действующих в языке правил, причем освоении чисто практическом, не предполагающем обязательного умения формулировать данные правила. Факт, широко известный, – многие носители языка, безукоризненно им владеющие, не могут тем не менее сформулировать правил, которыми они пользуются, зачастую они даже находятся в неведении относительно самого факта их существования.

²⁴ Все дети, речь которых была объектом изучения, воспитывались в интеллигентных семьях, влияние просторечия исключено.

Справедливо часто цитируемое высказывание С. Эрвин-Трипп: «... Чтобы стать носителем языка... нужно выучить правила. То есть нужно научиться вести себя так, как будто ты знаешь эти правила» (цит. по кн. Д. Слобина «Грамматика и психология» [Слобин, Грин 1976: 28]).

Не подлежит сомнению, что правила, которыми руководствуется в своей речевой деятельности ребенок, в частности интересующие нас в первую очередь правила конструирования слов и словоформ, в значительной степени отличаются от тех правил, которыми управляется речевая деятельность взрослого носителя языка.

Независимо от индивидуальных различий между детьми, независимо от речевой среды, в которой они растут, независимо даже от особенностей постигаемого ими языка общая стратегия усвоения языковых правил является единой: сначала постигаются самые глубинные закономерности языка и связанные с ними наиболее общие, системные, функционально ориентированные правила, затем частные, являющиеся конкретизацией общих: «Правила, предназначенные для широких классов явлений, формируются раньше, чем правила, относящиеся к подклассам: общие правила усваиваются раньше, чем частные правила» [Слобин 1984: 191]²⁵.

Эта общая тенденция, которую Д. Слобин справедливо отнес к разряду онтогенетических универсалий, имеет глубокие корни. Фактически ту же важнейшую особенность стратегии овладения языком имел в виду Э. Косериу, который писал, основываясь на предлагаемом им разграничении понятий «система – норма»: «... С точки зрения языковых навыков постоянно наблюдается несоответствие между знанием системы и знанием нормы. Знание нормы означает более высокую степень культуры, поскольку она предполагает осведомленность не только о возможном, о том, что можно сказать на данном языке, но также и о том, что действительно говорилось и говорится, т. е. о традиционной реализации. Система заучивается гораздо раньше, чем норма: прежде чем узнать традиционные реализации для каждого частного случая, ребенок узнает систему „возможностей“, чем объясняются его частные „системные“ образования, противоречащие норме... и постоянно исправляемые взрослыми» [Косериу 1963: 237]. Эти «системные», или, что фактически то же самое, образованные по общим (без учета частных) правилам, образования и составляют главный корпус тех детских инноваций, о которых идет речь в нашем исследовании.

Разграничение системы и нормы настолько существенно для нашего исследования, что на нем необходимо остановиться подробнее.

Дихотомия «система – норма» относится к числу важнейших в современной лингвистике. Взгляды на сущность данного соотношения не вполне совпадают у разных лингвистов. Наиболее популярной является концепция Э. Косериу, согласно которой система и норма противопоставлены в первую очередь как потенция и реализация [Косериу 1963]. Система при этом понимается как «система возможностей, координат, которые указывают открытые и закрытые пути в речи», норма, напротив, – это «система обязательных реализаций», принятых в данном обществе и данной культурой: норма соответствует не тому, что «можно сказать», а тому, что уже «сказано» и что по традиции «говорится» в рассматриваемом обществе. И дальше: «Система охватывает идеальные формы реализации определенного языка, т. е. технику и эталоны для соответствующей языковой деятельности; норма же включает модели, исторически уже реализованные с помощью этой техники и по этим шаблонам» [Косериу 1963: 174–175].

Объективно существующее различие между системой и нормой действительно для любого языка, в противном случае он был бы лишен резервов развития. Несомненно, прав был Л. А. Булаховский, утверждавший: «... Никогда, ни в какую эпоху говорящими не были

²⁵ См. также: «.. Усвоение речи идет от общего и глобального к частному и конкретному» [Шахнарович 1979: 194].

и не могли быть использованы до конца все формальные возможности, предоставляемые языком» [Булаховский 1952: 100–101]. Это важное обстоятельство было очевидным для лингвистов, принадлежащих к самым различным научным направлениям. Глубоко и содержательно высказывание Ч. Пирса, приводимое Р. Якобсоном: «Все истинно общее относится к неопределенному будущему, потому что прошлое содержит только некоторое множество таких случаев, которые уже произошли. Прошлое есть действительный факт. Но общее правило не может быть реализовано полностью. Это потенциальность, и его способ существования *ease in future* „быть в будущем“» (цит. по [Якобсон 1983: 116–117]).

Реально существующее различие между системой и нормой языка, между общим и частным обеспечивает языку возможность не только диахронических изменений, но и динамических процессов в синхронии, устанавливая направления и способы лингвокреативной деятельности индивидов.

К уровню системы относятся такие понятия, как словоизменительный и словообразовательный потенциал слова, потенциальная словоизменительная и словообразовательная парадигма, потенциальное словообразовательное гнездо и некоторые другие; к области нормы – реальная словоизменительная парадигма, реальная словообразовательная парадигма, реальное словообразовательное гнездо и др. Различие между потенциальным и реальным в языке иногда бывает поистине разительным. Так, от глагола «отдыхать», в соответствии с его словообразовательным потенциалом, основанным на содержательной валентности, свойственной данному глаголу, могло бы быть образовано несколько десятков производных с такими значениями, как, например, 'тот, кто отдыхает' (*отдыхатель, отдыхальщик*); 'предназначенный для отдыха' (*отдыхательный, отдыхальный, отдыхной* и пр.); 'место, где отдыхают' (*отдыхальня, отдыхалка*); 'слишком много отдыхать' (*переотдыхать*); 'насытить свою потребность в отдыхе' (*наотдыхаться*); 'процесс отдыха' (*отдыхание*) и много других. Забегая вперед, отметим, что все названные производные слова были зафиксированы в речи детей разного возраста. Однако словарем, отражающим литературную норму, фиксируется всего три производных: «отдых», «отдохнуть», «отдохновение» [Словарь русского языка. Т. II: 676–677]²⁶. Все остальные слова, часть из которых приведена выше, представляют собой возможные с точки зрения системы, но не реализованные на уровне языковой нормы образования, которые созданы в соответствии с существующими языковыми правилами, могут быть правильно поняты, но по тем или иным причинам оказались невостребованными в ходе развития языка.

Возможности системы, не использованные языковой традицией, обуславливают существование на уровне языковой нормы так называемых пустых клеток (лакун)²⁷.

Можно выделить два типа лакун: абсолютные и относительные. Под абсолютной лакуной понимаем факт отсутствия в языке потенциально возможной единицы. Так, например, не употребляются формы 1-го лица единственного числа глаголов «победить» и «убедить», формы множественного числа существительного «дно», формы родительного падежа множественного числа существительного «мечта», краткая форма прилагательного «синий»; отсутствуют существительные с агентивным значением от глаголов «смеяться», «ругать» и многих других, прилагательные со значением 'относящийся к предмету' от существительных «стул», «жук» и многих других.

Под относительной лакуной понимаем не реализованную на уровне языковой нормы возможность существования варианта данной единицы: например, форма множественного

²⁶ В «Словообразовательном словаре» А. Н. Тихонова зафиксировано еще несколько малочастотных дериватов: «отдохновить», «отдохновлять», «поотдохнуть», «приотдохнуть» и некоторые другие. Ни один из созданных детьми дериватов словарем не отмечается.

²⁷ Термин «лакуна» чаще используется преимущественно в исследованиях сопоставительного плана. Обычно говорят о лакунах, существующих в одном языке относительно другого языка.

числа существительного «стул» в нормативном языке образована путем прибавления флексии -А– и наращения основы, но потенциально возможно и образование с помощью одной флексии -Ы; форма несовершенного вида к «раскрасить» – глагол с имперфективным суффиксом -ЫВА– («раскрашивать»), но потенциально возможно и использование суффикса -А-; относительное прилагательное от существительного «сад» образовано с помощью -ОВ-: «садовый», но потенциально возможен и другой суффикс, например -СК– или -Н-. Наличие относительных лакун обусловлено хорошо известным свойством вариативности языкового знака.

Типы лакун в сфере словообразования и словоизменения существенным образом различаются. Если в сфере словообразования преобладают абсолютные лакуны, то в области словоизменения абсолютных лакун сравнительно немного, и большая их часть носит случайный характер, зато велико число относительных лакун, поскольку чрезвычайно разнообразны возможности формального варьирования²⁸.

На пути реализации потенциалов языковой системы стоят так называемые фильтры – совокупность запретов и ограничений, налагаемых на «системный» механизм языка. Запреты могут носить различный характер – определяться фонетическими особенностями слов (например, невозможно образование деепричастий в современном языке от глаголов с односложными основами типа «мять», «жать», «шить», «лить»; не образуются краткие формы от прилагательных на мягкий согласный типа «синий»). В ряде случаев существуют запреты семантического плана. Так, не образуются прилагательные с помощью суффикса -ОВАТ-/-ЕВАТ– от производящих прилагательных, обозначающих положительные качества (ср. «глуповатый» и не отмеченное в норме *умноватый*). Есть и запреты, которые можно назвать «списочными», – круг слов и форм, относительно которых действуют ограничения, определяется только традицией и должен быть усвоен «списком»²⁹.

Думается, что дихотомия «система – норма», трактуемая как потенция – реализация, может быть существенным образом уточнена. Полагаем, что система, как и норма, имеет сложную организацию, в составе как той, так и другой выделяются уровни, также противопоставленные как потенция – реализация. В составе системы можно выделить ее основу, ядро, совокупность наиболее общих закономерностей, максимально отвлеченных от лексического воплощения, и периферию – уровень, представляющий собой реализацию потенциалов ядра применительно не к конкретным лексемам, но к лексико-грамматическим или лексико-семантическим разрядам лексем. То же можно сказать и о норме: она также имеет уровневое членение: на одном ее полюсе – близком к системе – сосредоточены некоторые правила, касающиеся определенных групп лексем, на другом – единичные исключения, то, что Соссюр образно назвал «лингвистической пылью». Каждый уровень отделен от смежного с ним внутренними перегородками (фильтрами, запретами).

Для иллюстрации приведем один пример из области формообразования. Обобщенно-грамматическая, категориальная семантика существительного, обычно определяемая как предметность, предполагает возможность «квантитативной актуализации» [Кацнельсон 1972] для любого существительного. Это возможность, определяемая ядром системы. Однако уже на уровне периферии системы происходит конкретизация и ограничение сферы действия данной закономерности: правило о способности существительного к квантитативной актуализации, реально выявляемое в возможности сочетаемости с количественными числительными и наличии соотносительных форм единственного и множественного числа, корректируется относительно лексико-грамматических разрядов суще-

²⁸ Учет этого обстоятельства может быть, очевидно, небесполезным при сопоставлении системности словоизменения и словообразования – проблеме, привлекающей внимание многих исследователей.

²⁹ О запретах и ограничениях, действующих в сфере слово- и формообразования, см. [Еськова 1964; Улуханов 1967, 1977; Русская грамматика 1980; и др].

ствительных. Для существительных, обозначающих конкретные предметы, на первый план выступает такое семантическое качество, как дискретность обозначаемого – если обозначаемый предмет дискретен, то возможны соотносительные формы числа: «стол – столы», если недискретен, то соотносительные формы числа невозможны; тогда традицией выбирается форма либо единственного, либо множественного числа, которая является в данном случае чисто конвенциональной. (ср.: молоко – сливки, сметана – дрожжи). Абстрактные существительные – имена качеств (героизм, синева, смелость) – на данном уровне встречают барьер: формы множественного числа исключены. Что касается абстрактных существительных, обозначающих действия, то для них наличие числовой парадигмы определяется на более низком уровне языковой нормы. В самом деле, только традицией употребления можно объяснить, почему, например, слово «свист» не имеет форм множественного числа, а слово «крик» имеет.

Изложенное выше можно интерпретировать и в плане соотношения общих и частных правил. Общее правило: поскольку существительное обозначает предмет, оно способно формами числа указывать на квантитативные различия между предметами³⁰. Ограничение общего правила (частное правило): последовательное противопоставление форм числа реализуется только по отношению к конкретным существительным, называющим считающиеся предметы. Общие правила относятся к области системы языка, частные правила и исключения подлежат ведению языковой нормы. Различия в терминологии не должны скрывать принципиальной тождественности данных явлений.

Общие (системные) правила наиболее функциональны, в совокупности они образуют тот минимум, который мог бы считаться достаточным для коммуникации, ибо позволяет разграничивать языковые единицы одного уровня, например, слова и словоформы, с помощью тех специфических средств, которые выработаны в данном языке именно для выполнения данной функции. В области словоизменения такими средствами являются флексии и некоторые словоизменительные суффиксы, в области словообразования – словообразовательные форманты. Однако в ходе языковой эволюции появились и иные (дополнительные) средства, помогающие выполнять ту же функцию совместно с основными средствами. В качестве таковых могут выступать определенные изменения в основе, передвижка ударения и т. п. Поскольку специфические средства носят инвариантный характер, именно они с наступлением стадии продуктивности, заключающейся в возможности самостоятельного конструирования словоформ и слов, раньше всего замечаются детьми и закрепляются в их языковом сознании как выразители определенных функций.

Этим, по-видимому, и объясняется то обстоятельство, что, овладевая системой языка раньше, чем языковой нормой (т. е. общими правилами раньше, чем частными правилами и исключениями), ребенок в своей речевой деятельности конструирует языковые единицы, правильные относительно системы (отвечающие общим правилам) и при этом иногда расходящиеся с нормой (не соответствующие частным правилам), и таким образом постоянно заполняет существующие в языке лакуны, как абсолютные, так и относительные. Примеры заполнения лакун в области формообразования: абсолютных: *Я их всех **победю!***, *Сколько у меня было разных **мечтов!***, относительных: *Все **стулы** починили?* (ср. стулья); *Головú больно* (ср. голову). Примеры заполнения лакун в сфере словообразования: абсолютных: *Я уже **выпальтилась** и **разгалошилась***; относительных: *Давай тебе руку буду **бинтить!*** (ср. бинтовать).

³⁰ Именно общее правило имеет в виду А. А. Зализняк, утверждая, что все существительные (включая так называемые *singularia tantum*) имеют формы множественного числа, только в ряде случаев «множественное число здесь носит потенциальный характер» [Зализняк 1967: 57].

Факты детской речи позволяют, таким образом, выявить реальное наличие огромных ресурсов слово- и формообразования, существующих в современном языке и не использованных языковой нормой.

Соотношение «система – норма» было рассмотрено Косериу в двух основных аспектах. С одной стороны, система противопоставлена норме как потенция – реализации, с другой стороны, названные уровни разграничиваются степенью абстрагирования от конкретного лексического материала. Действительно, чем ближе к ядру системы, тем выше степень абстракции, тем меньше зависимость от лексики. С этой точки зрения система может быть определена как совокупность правил, регулирующих использование языковых средств в максимальном отвлечении от их лексико-семантических и прочих свойств.

Проблемы «лексической компетенции» грамматических правил не раз привлекали внимание исследователей. Стало почти аксиоматичным утверждение о том, что «нет почти ни одного грамматического правила, которое не требовало бы включения в свою формулировку „лексической части“» [Шведова 1984: 11]; однако эти вопросы обычно не связывались с проблематикой «система – норма», поскольку до сих пор не разработана уровневая, многоступенчатая стратификация грамматических правил, знаменующая постепенный переход от системы к норме.

Если продолжить рассмотрение данной антиномии в плане абстрагирования, то можно отметить, что чем ближе к ядру системы, тем менее обнаруживают себя идиоэтнические, конкретно-языковые элементы; чем ближе к ядру, тем больше черт, свойственных не только определенному языку, но и данному типу языков³¹.

Анализ детских речевых инноваций позволяет в некоторых случаях выявить удивительные на первый взгляд факты, которые можно интерпретировать как реализацию чрезвычайно глубинных возможностей системы, не реализованных в русском языке, но существующих в других языках. Выше уже шла речь об «инограмматических» детских образованиях (см. с. 31). Так, например, русскому кодифицированному языку абсолютно не свойственна каузативная оппозиция конверсивного типа (ср. в английском языке: *boil* – кипятить, *boil* – кипеть); тем не менее в речи ребенка регулярно выявляются фразы типа: *Кто лопнул мой шарик?* и т. п., содержащие глагол с каузативным значением, представляющий собой семантический дериват от существующего в языке декаузативного глагола. Привлекают внимание не зарегистрированные в нормативном языке формы компаратива существительных: *А сегодня ветрее, чем вчера.*

Создавая данные инновации, ребенок основывается на абстракции весьма глубокого свойства, реализуя общее правило, замеченное им: если слово имеет качественное значение, то должна существовать его форма, указывающая на изменение качества. Принадлежность слова к определенной части речи становится как бы несущественной (очевидно, это обстоятельство можно рассматривать как косвенное подтверждение мысли Ю. Д. Апресяна относительно того, что на глубинном уровне разграничение частей речи может сниматься [Апресян 1974: 25]). В современном кодифицированном языке такие формы абсолютно исключены. Любопытно, однако, что они встречаются в ряде других языков, например в финском [Ярцева 1968: 36], а также распространены в русских диалектах и достаточно частотны в разговорной речи взрослых³². Значит, возможность этих образований потенциально заложена и в языковой системе русского языка.

³¹ Ср. с пятичленной оппозицией, представляющей собой уточнение теории Э. Косериу, разработанной в рамках концепции «естественной морфологии»: «универсалии» – «языковой тип» – «конкретный язык» – «норма языка» – «реализация в речи» [Дресслер 1986: 34].

³² Формы «центрее», «углее», «ведьмее» и т. д. приведены в [Русская разговорная речь. Фонетика. Морфология. Лексика. Жест. 1983: 106]. Е. В. Красильникова справедливо рассматривает подобные случаи как проявление большей степени регулярности реализации форм, «копирующейся на единство в семантике лексем при большей, чем в КЛЯ, независимости

Можно привести примеры подобного рода и из сферы словообразования. Не вполне понятен на первый взгляд механизм образования отсубстантивных прилагательных с формантом префиксально-суффиксального типа С-/Н- типа «сработный» (т. е. имеющий работу): *У нас безработных нет, все **сработные***. Словообразовательная модель, располагающая данным формантом, отсутствует в современном языке, тем не менее на глубинном уровне языковой системы предусмотрено место для подобных дериватов, они представляют собой своеобразные антонимичные корреляты к адъективам с формантом БЕЗ-/Н-, ср.: безработный — *сработный*³³.

Выше была рассмотрена одна из функций языковой нормы – функция реализации (соотношение «система – норма» при этом трактуется как потенция – реализация данной потенции). Рядом исследователей подчеркивается и другая, не менее важная функция языковой нормы – функция селекции, выбора («система – норма» при этом соотносятся как инвариант – вариант). Осуществление этой функции возможно только в условиях вариативности средств выражения, обусловленной формальной избыточностью языковых средств, которая обеспечивает языку определенный запас прочности.

В большинстве случаев выявляемая в речи вариативность нормы есть «вырвавшаяся наружу» вариативность системы, по тем или иным причинам не встретившая заслона. Широко понимаемая вариативность связана с наличием синонимичных слово- и формообразовательных аффиксов (ср. «апельсинный – апельсиновый», «без носок – без носков»), а также является следствием того, что при словообразовании и словоизменении в современном русском языке оказываются задействованными разнообразные средства выражения грамматических значений: наряду с аффиксами играют роль чередования в основе, перемещение ударения, наращения – усечения основы, возможен супплетивизм и т. п.

Системой языка предусматривается возможность широкой (хотя отнюдь не безграничной) вариативности средств выражения грамматических значений. Поскольку ребенок постигает систему раньше, чем норму, он зачастую свободно реализует возможности системы, не зная о выборе, который сделан традиционно. «Связь с прошлым ежеминутно препятствует свободе выбора», – писал Соссюр [Соссюр 1977: 107]. Поскольку у ребенка нет прошлого, выбор его оказывается вполне свободным.

В соответствии с двумя функциями нормы, которые были рассмотрены выше, можно разграничить два уже указанных выше типа детских инноваций. Если ребенок игнорирует запретительную функцию нормы (т. е. норма ставит препятствие на пути реализации потенции, а ребенок этого не знает), возникают инновации, представляющие собой заполнение абсолютных лакун. Если ребенок игнорирует селективную функцию нормы, то образованные им в результате акта деривации формы слова или производные слова оказываются окказиональными вариантами к существующим в нормативном языке единицам.

На уровне нормы, трактуемой нами широко (мы не считаем нужным применительно к целям нашего исследования разграничивать норму и узус), возможны и факты, прямо не порождаемые системой и в некоторых случаях даже противоречащие ей. Такое положение является неизбежным следствием того обстоятельства, что язык представляет собой итог многовекового развития, при этом развивается не изолированно, но в контакте с другими языками, что обуславливает возможность заимствований. Современный язык изобилует, кроме того, разного рода архаичными явлениями, не обусловленными действующей

сти от формально-грамматических различий» [Красильникова 1982: 41]. Аналогичные тенденции (снятие ограничения на отнесенность производящего слова к определенной части речи) можно наблюдать и в детском окказиональном словообразовании.

³³ Случаи подобного рода выявляют реальное существование в языке не только потенциальных производных лексем, но и потенциальных словообразовательных моделей, т. е. наличие лакун на разных уровнях языкового механизма [Улуханов 1984, 1988].

языковой системой [Шмелев 1960]. Несомненным противоречием системе является супплетивизм, как формо-, так и словообразовательный. Дети, стихийные «систематологи-структуралисты», руководствуясь правилами уровня системы, ликвидируют «несистемные» явления, устраняют супплетивизм и т. п. (ср.: например: человек — *человеки* и человек – люди; ловить – поймать и ловить – *уловить*).

Безусловно, прав В. А. Виноградов, утверждая: «Нормой детской речи является сама усвоенная система: и эта норма представляет собой неосознанную гипотезу о системе и норме языка взрослых, к которому ребенок постепенно приближается» [Виноградов 1983: 62].

5. Аналогия в языке и речевой деятельности

Споры о сущности аналогии и о роли, которую она играет в развитии и изменении языка, ведутся начиная с глубокой древности³⁴. Наиболее детально учение об аналогии разработал Г. Пауль. Большое внимание аналогии уделял Ф. де Соссюр. Об аналогии писали Е. Курилович, В. М. Жирмунский, Д. Н. Шмелев и многие другие лингвисты. Роль аналогии в речевой деятельности человека, связанной с деривацией языковых единиц, рассматривается в статье Е. С. Кубряковой [Кубрякова 1987].

Думается, что аналогию можно понимать по крайней мере в двух смыслах – в зависимости от аспекта ее рассмотрения: (1) применительно к языку как таковому и (2) применительно к речевой деятельности индивидов, пользующихся данным языком. Неразграничение этих двух «аналогий» обуславливало в значительной степени отсутствие взаимопонимания между учеными, ведущими спор о сущности данного явления. Следует отметить, что имплицитное различие двух подходов к аналогии просматривается уже в учении Г. Пауля. Однако четкое разграничение двух аспектов аналогии стало возможным лишь на базе сложившегося в лингвистике разведения понятий «язык» – «речь» – «речевая деятельность».

Применительно к языку аналогия может быть трактована как способ соотношения между языковыми единицами, основанный на том, что тождественным семантическим различиям между ними соответствуют тождественные формальные различия (и наоборот).

Отношения аналогии традиционно описываются с помощью пропорции:

$A : B = A1 : B1 = A2 : B2$, например:

стол : столы = дуб : дубы = плод : плоды = и т. п.
Им. ед. Им. мн. Им. ед. Им. мн. Им. ед. Им. мн.

или

глина : глиняный = серебро : серебряный = и т. п.
материал сделанный материал сделанный
из материала из материала

Очевидно, что понимаемая таким образом аналогия совпадает с тем, что традиционно понимается как регулярность. Аналогия в таком понимании противостоит аномалии (нерегулярности): «В понятии регулярности отражено представление о системной синхронной значимости явления, его синхронной повторяемости в однотипных противопоставлениях. Регулярно стандартное образование, отвечающее стереотипной семантической или структурной формуле» [Кубрякова 1972: 382].

В сущности, тот же метод выяснения наличия регулярных отношений между языковыми единицами, основанный на учете их формы и значения, лежит в основе так называемого квадрата Гринберга.

Можно ли считать грамматику хоть какого-то естественного языка, в частности русского, отвечающей принципу строгой регулярности? На этот вопрос следует ответить отрицательно, ибо «язык – не жесткая система, все элементы которой связаны между собой сквозными однотипными отношениями» [Кацнельсон 1972: 10]. Очевидно, регулярность может базироваться на наличии постоянных и повторяющихся от одной единицы к другой отно-

³⁴ См. подробное изложение дискуссии «аналогистов» и «аномалистов» в [История лингвистических учений. Древний мир 1980]. См. также анализ разных взглядов на сущность аналогии в книге Дж. Лайонза [Лайонз 1978].

шениях между означающим и означаемым языкового знака. Однако наличие строгих одно-однозначных соответствий между означающим и означаемым языкового знака в естественном языке, провозглашенное Соссюром, но и им же самим подвергнутое сомнению, опровергнуто, как известно, в ходе дальнейших исследований. В настоящее время является общепризнанным так называемый асимметричный дуализм языкового знака, предполагающий отсутствие строго одно-однозначных соответствий между двумя сторонами языкового знака. Асимметричный дуализм может обнаруживаться как в плане синтагматики, так и в плане парадигматики [Арутюнова 1968]. Для нашего исследования особенно существен второй аспект (парадигматический).

Приведем примеры асимметрии языкового знака, выявляющейся в формо- и словообразовании.

Совпадение плана содержания при различии плана выражения:

стол	:	столы	ср.	дом	:	дома	ср.	стул	:	стулья
Им. ед.		Им. мн.		Им. ед.		Им. мн.		Им. ед.		Им. мн.

раскрасить	:	раскрашивать	ср.	украсить	:	украшать
сов. вид		несов. вид		сов. вид		несов. вид

сад	:	садовый	ср.	клуб	:	клубный
предмет		относящийся		предмет		относящийся
		к предмету				к предмету

Можно привести и примеры совпадения плана выражения единиц при различии плана их содержания.

Отсутствие строгой регулярности обнаруживается в многообразии однофункциональных грамматических средств (словообразовательных и словоизменительных аффиксов), ведущем к формальной избыточности, в наличии абсолютных лакун, в явлении нейтрализации формальных и семантических различий. Крайняя степень нерегулярности – единичность, уникальность грамматической единицы.

В силу отсутствия строгой регулярности соотношения между однотипными языковыми единицами не могут быть до конца сведены к четким пропорциям. С регулярностью грамматических явлений связано такое важное свойство, как прогнозируемость той или иной словоформы или того или иного производного слова. Если бы в грамматике господствовала строгая регулярность, то любая грамматическая форма была бы на 100 % прогнозируема. Очевидно, такая ситуация возможна лишь в искусственно созданных языках, подобных языку эсперанто. Стопроцентная прогнозируемость языковой единицы устраняла бы самую возможность каких бы то ни было инноваций и делала бы тем самым невозможными и диахронические изменения в языке.

Регулярной можем считать ту или иную грамматическую форму в том случае, если она входит как в формальном, так и в семантическом плане в «пропорциональные» отношения с другими однотипными формами. Однако существен вопрос, что следует понимать под однотипностью. Однотипно ли соотношение в формах «стол – столами» и «стул – стульями»? В каком-то смысле да, в каком-то нет. Совпадает соотношение флексий в каждой паре форм, но в форме «стульями» имеется еще и наращение, так что имеет место некоторое различие основ. Но при этом в соотношении «стул – стульями» нет передвижения ударения, которое имеется в соотношении «стол – столами» и больше отвечает системе в том смысле, что не

сдвигается ударение. Соотношение «лошадь – лошадыми», очевидно, еще меньше отвечает системе, поскольку, кроме сдвига ударения, имеет место еще и частичное изменение флексии.

Очевидно, в языках флективно-синтетического типа, подобных русскому, регулярные и нерегулярные языковые явления не разделены непроходимой стеной. Можно говорить о разных формах и проявлениях, а также о степени регулярности – нерегулярности соотношений между словоформами, а также словами в словообразовательной паре. Отступлением от регулярности является фактически и вариативность словоизменения существительных, связанная с наличием трех склонений, вариативность словообразовательных формантов и многое другое. Аномальностью (в случае нерегулярности) может характеризоваться либо форма, либо значение языковой единицы, либо то и другое одновременно. Так, не могут быть сведены к четким пропорциям, например, соотношения форм единственного и множественного числа слова «чудо – чудеса», поскольку различие между формами единственного и множественного числа выражено не только различием флексий, но и наращением в основе множественного числа, а также переносом ударения. Вдвойне аномально соотношение «небо – небеса», ибо различиям в форме не соответствуют различия в семантике (отсутствует противопоставление единичности и неединичности (сочетания «под голубыми небесами» и «под голубым небом» могут быть употреблены в одном и том же контексте). Аномально соотношение «помощь – беспомощный», ибо семантика производного слова не соотносится со стандартным значением, закрепленным за данной моделью, – 'лишенный того, что названо производящим словом' (ср.: дом – бездомный).

Можно говорить об однотипности применительно к разным аспектам, разграничивающим формы языковых единиц, с учетом не только совпадения словоизменительных и словообразовательных аффиксов, но и сопутствующих словоизменению и словообразованию чередований и других изменений основы, смещения ударения и т. д. Соответственно, и регулярность соотношений может определяться различным образом. Можно говорить о регулярности в самых разных смыслах. Стремление к неподвижности ударения характерно для парадигмы существительных, но при этом есть определенные узаконенные передвижки ударения, как, например, перенос ударения на основу внутри ряда существительных 1-го склонения: «голова́ – го́лову», существует узаконенное перемещение ударения при образовании компаратива прилагательных: «си́льный – си́льнее», закономерным образом смещается ударение внутри субпарадигмы настоящего времени глаголов на -ИТЬ: вожу́ – во́зишь, во́зит. Крайний случай нерегулярности – несклоняемые существительные, супплетивизм в разных его проявлениях и т. п.

За вычетом возможных звуковых вариаций основы и смещения ударения – изменений, являющихся фактически дополнительными, факультативными средствами разграничения словоформ внутри парадигм и слов в составе словообразовательных гнезд, системно предназначенным способом грамматической маркировки являются словоизменительные и словообразовательные аффиксы. Именно аффиксальный способ деривации можно считать системным (прототипическим) способом морфологической маркировки словоформ и слов, потому что он присутствует в каждом случае словоизменения и словообразования, выступая неким универсальным и при этом функционально нагруженным средством деривации слов и словоформ. Аффиксы могут характеризоваться разной мерой регулярности в зависимости от степени их лексической специализации. Особое положение на шкале регулярности – нерегулярности занимают уникальные аффиксы.

Из сказанного выше следует необходимость разграничения в лингвистике (применительно к области словоизменения и словообразования) понятий «регулярность» и «системность». Степень регулярности определяется количеством лексем, подчиняющихся определенному словоизменительному или словообразовательному правилу; степень системности

связана со степенью генерализованности данного правила, связанного с его функциональной значимостью.

Аналогия в речевой деятельности

Аналогия, понимаемая в аспекте речевой деятельности индивида, – это внутренний механизм, определяющий направление и суть языковых операций деривационного типа³⁵. Недаром Соссюр утверждал, что «принцип аналогии по существу совпадает с принципом, лежащим в основе механизма речевой деятельности» [Соссюр 1977: 207]. Умение действовать аналогиями, устанавливая ассоциативные связи между языковыми фактами, говорит о том, что индивид овладел основами грамматики³⁶.

Роль аналогии одинаково важна в обеих сферах речевой деятельности: как при восприятии речи (ее анализе), так и при продуцировании речи (синтезе). Именно благодаря способности к осуществлению грамматических операций на основе аналогии ребенок может понять грамматическое значение формы, которую никогда прежде не слышал, или значение нового для него производного слова. Благодаря той же способности он оказывается в состоянии образовать формы неизвестного ему прежде слова в соответствии с правилами, существующими в языке, или создать новое слово. При анализе речи неизвестное заключено в содержательной стороне языковой единицы, при синтезе – в ее формальной стороне.

Об образованиях по аналогии как основе так называемой комбинаторной деятельности впервые четко написал Г. Пауль, не обойдя своим вниманием и факты детской речи: «Не приходится сомневаться и в том, что мы не только обладаем способностью производить с помощью пропорциональных групп множество форм и синтаксических сочетаний... но и на самом деле производим эти формы и сочетания, производим на каждом шагу и весьма уверенно, даже не замечая того, что при этом мы покидаем твердую почву известных фактов. Будет ли при этом произведено нечто уже имевшее место в языке или никогда раньше не существовавшее, от этого характер данного процесса не изменится» [Пауль 1960: 132]. Последняя фраза представляется особенно знаменательной. Эту же мысль отстаивал Л. В. Щерба: «Несомненно, что при говорении мы часто употребляем формы, которых никогда не слышали, от данных слов производим слова, не предусмотренные никакими словарями...» [Щерба 1974: 24]. Он также считал аналогию ведущим механизмом данных речевых процессов, причем подчеркивал, что «речетворчество» носит в значительной степени неосознанный характер: «...Зная хорошо данный язык, мы легко образовываем формы по аналогии, но для подыскания примеров, оправдывающих эту аналогию, требуется довольно сильное напряжение» [Щерба 1974: 115].

Г. Пауль поставил и вопрос о том, почему в результате «аналогической» деятельности во многих случаях возникают окказиональные образования: «Поскольку большинство употребительных в языке форм можно распределить по пропорциональным группам, вполне естественно, что с помощью пропорций часто должны образовываться формы, которые употреблялись уже в языке раньше. Однако если бы это всегда было так, то, с одной стороны,

³⁵ О соотношении понятий «регулярность», «аналогия», «деривационный процесс» см. [Земская 1985; Кубрякова 1987б].

³⁶ Изложенное выше понимание аналогии является наиболее общепринятым, но не единственно возможным. В работах Д. Н. Шмелева [Шмелев 1963, 1982] разграничивается два подхода к аналогии: широкий (традиционно принятый) и узкий, которого придерживается сам Д. Н. Шмелев и некоторые другие исследователи (Е. А. Земская, М. В. Китайгородская). При узком подходе к аналогии аналогические процессы исследователь видит только в тех случаях, где деривация языковых единиц осуществляется не по регулярной модели, а по единичному образцу (при отсутствии соответствующей модели) или по модели, но с ее деформацией, отклонением от существующего стандарта. При узком подходе к аналогии она выступает не в качестве фактора, способствующего унификации языковых явлений (как это считалось традиционно), но в качестве фактора, способствующего аунификации.

все потенциально заложенные в пропорциях формы обязательно были бы однажды образованы (в сущности, Пауль, не пользуясь специальной терминологией, уже намечает, таким образом, различие между системой, внутренними потенциями языка, и нормой, их традиционной реализацией. – С.Ц.), а с другой – язык должен был бы обладать столь совершенной и гармонической системой форм, какой на самом деле ни в одном языке не встречается; там же, где параллельно существуют разные типы слово- и формообразования, различные типы склонения и спряжения, различные способы образования имени действующего лица от глагола и т. д. (т. е. Пауль учитывает вариативность разного рода. – С.Ц.) – там соответствующие формы разных типов никогда не могли бы быть аналогичны друг другу...» [Пауль 1960: 136]. Отсутствие строгой и последовательной аналогии в языке обуславливает то обстоятельство, что не все созданные по законам аналогии единицы совпадают с уже существующими, оказываясь в разряде инноваций. Г. Пауль обратил внимание и на то, что неузуальные образования по аналогии широко распространены в речи детей.

Рассмотрим деривационные процессы, которые имеют место при синтезе словоформ и слов.

Операция по созданию словоформы предполагает сочленение основы с формообразующим аффиксом (флексией или формообразовательным суффиксом, иногда – с тем и другим одновременно). Определение каждого из соединяемых компонентов осуществляется на основе двух рядов парадигматических ассоциаций: внутрисловных и межсловных. Для того чтобы нужные ассоциации имели место, индивид должен практически владеть основами грамматики данного языка. Например, требуется сконструировать форму творительного падежа множественного числа существительного «тетрадь». Осуществляется двойной ряд сопоставлений: «тетрадь», «тетрад-и», «тетрад-ей», «третрад-ях» и т. п. Искомая общая часть, являющаяся основой данного слова, – «тетрад'». Второй ряд сопоставлений – с однофункциональными формами других слов: барабан-ами, овц-ами, лис-ами и т. п.; искомая общая часть, выражающая нужное грамматическое значение, -АМИ. Следовательно, искомая форма: тетрадь'-ами. Разумеется, человек, владеющий языком, осуществляет эти операции без контроля со стороны сознания: «Без своего ведома говорящий при употреблении данного слова принимает в соображение то большее, то меньшее число рядов явлений в языке» [Потебня 1958]. Образованная таким способом форма «тетрадьами» совпадает с существующей в языке, однако созданная с использованием того же механизма форма творительного падежа слова «лошадь» окажется инновацией: *лошадьями*, так как в нормативном языке налицо аномалия – нерегулярное окончание, свойственное всего нескольким словам: людьми, дверьми, детьми, лошадьми.

В речи одного и того же ребенка иногда удается зарегистрировать разные варианты одной и той же морфологической формы, сконструированные им самостоятельно. Контекст при этом может свидетельствовать о том, какими путями осуществлялся деривационный процесс, какие ассоциации сыграли решающую роль. Так, в речи одного трехлетнего мальчика на протяжении одной недели были отмечены три разные формы 1-го лица единственного числа глагола «есть». Первой была форма «ею», явившаяся ответом на вопрос матери: «Ты там уже все съел?» — *Ею, ею* (ср. в нормативном языке: «болел – болею», «старел – старею»). Через несколько дней в ответ на побуждение: «Ешь, ешь скорей!» – последовала реакция: *Я ешу!* – что также имело опору на аналогичные пары (мажь – мажу, режь – режу). Еще через несколько дней было сочинено шутовское стихотворение: *Кашку едю и на Катеньку глядю!* – в этом случае опорой была однофункциональная форма «глядю», являвшаяся, в свою очередь, результатом окказиональной деривации. Подобные случаи, хотя и не являются особенно частотными, свидетельствуют, с одной стороны, о нестабильности детской языковой системы, с другой – об огромной роли аналогии, основанной на системе вполне логичных и естественных ассоциаций, запускающих механизм деривационных операций. В

качестве обстоятельства, определяющего именно данное, а не какое-либо иное направление деривационного процесса, выступает так называемый естественный прайминг, заключающийся в воздействии словоформы той же лексемы, имеющейся в контексте.

Операция по производству слова предполагает сочленение деривационного форманта с производящей основой. И здесь срабатывает двойной ряд ассоциаций: с производящим словом, основа которого является структурной базой деривата, и со словами, относящимися к тому же словообразовательному типу; общий для них формант выступает в качестве элемента, прибавляемого к основе. Например, требуется дать наименование человеку, который много спит. Один ряд ассоциаций: спать, спит и т. п.; другой – болтун, крикун, свистун. Значит, искомое неизвестное – «спун». Поскольку в нормативном языке такая единица отсутствует, возникает инновация: *Ну и спун! До обеда проспал!*

Эффект естественного прайминга можно продемонстрировать и на следующем примере. Мать мелет кофе, трехлетняя дочь спрашивает: *А когда ты помелешь, можно мне мелить?* – Не мелить, а молоть. – *А когда ты помолешь, можно мне молоть?* Глагол «молоть», как известно, характеризуется нестандартностью корреляций открытой и закрытой основ. Характерно, что ребенок в обоих случаях исходит из предположения, что глагольные основы должны иметь близкое звучание, при изменении одной автоматически изменялась и другая, т. е. срабатывала внутрисловная аналогия, при этом определяющую роль играло изменение формы-стимула. Близок к приведенному выше и следующий диалог: *Сколько чудес на свете: каждый день какое-нибудь чудесо!* – Надо говорить – «чудо». – *Да, много разных чуд на свете!* Аналогичные примеры, свидетельствующие о стремлении ребенка к симметрии и соблюдению пропорций, можно привести и из сферы словообразования: *Давай играть: я буду продавец, а ты покупец!* – Не покупец, а покупатель. – *Ну ладно, ты будешь покупатель, а я продаватель.*

Каждая созданная по аналогии языковая единица, будь то слово или словоформа, неизбежно оказывается лишь новой комбинацией уже существующих в языке морфем: «Язык напоминает одежду, покрытую заплатами, которые сделаны из материала, отрезанного от этой одежды» [Соссюр 1977: 206]. Это обусловлено самой сутью аналогических процессов. Именно поэтому любая инновация в принципе узнаваема, что отмечено К. И. Чуковским относительно детских новообразований.

«Аналогия, – по словам Соссюра, – предполагает образец и регулярное подражание ему» [Соссюр 1977: 195]. Однако подражание может быть различным, затрагивать правила самого разного уровня, в некоторых случаях выявлять потенции языковой системы, не нашедшие реализации на уровне нормы. Для наших рассуждений весьма существенно понятие так называемой глубины аналогии. Можно выделить три основных типа деривационных процессов.

1. Деривационный процесс, осуществляемый по образцу одного конкретного соотношения языковых единиц³⁷. Так, четырехлетний мальчик назвал штанину комбинезона *ногав*. Поскольку словообразовательная модель, объясняющая данное образование, отсутствует или, вернее, представлена единственной словообразовательной парой: рука → рукав, в данном случае можно видеть прямое воздействие этой словообразовательной пары:

рука : рукав = нога : *x*; *x* = *ногав*.

Можно привести примеры и из области словоизменения. Так, например, употребленная четырехлетним мальчиком форма *столя* явно возникла под воздействием формы «стуль»: *стул : стуля = стол : x; x = столя*.

³⁷ Об образованиях по конкретному образцу см. [Лопатин 1970; Земская 1973: 236–237]. Приводимая нами классификация пересекается с классификацией Е. С. Кубряковой [Кубрякова 1981, 19876].

2. Чаще всего деривационный процесс осуществляется по имеющейся в языке словообразовательной или словоизменительной модели. При этом само появление в грамматической системе (грамматиконе) ребенка той или иной словоизменительной или словообразовательной модели является следствием обобщения ряда однотипных соотношений языковых единиц. В правой части пропорции в этих случаях оказывается отвлеченная схема образования слова или словоформы, а не конкретные случаи реализации модели:

$$\left. \begin{array}{l} \text{знак : знаки} \\ \text{баран : бараны} \\ \text{стакан : стаканы} \end{array} \right\} = \text{город : } x; \quad x = \text{гóроды}$$

$$\left. \begin{array}{l} \text{читать : читатель} \\ \text{писать : писатель} \\ \text{учить : учитель} \end{array} \right\} = \text{отдыхать : } x; \quad x = \text{отдыхатель}$$

В случае образования по модели нет необходимости в том или ином лексическом образце, по данной модели созданном (хотя он может присутствовать в контексте, выполняя роль дополнительного стимула, «естественного прайма»). Парадигматические ассоциации являются в таких случаях настолько устойчивыми и сформировавшимися, что этого оказывается вполне достаточно для образования нужного деривата.

Использование словообразовательных или словоизменительных моделей в речевой деятельности ребенка служит, как правило, свидетельством их системной продуктивности. Мы опираемся на известную концепцию М. Докулила, разграничившего системную и эмпирическую продуктивность (см. [Докулил 1962: 79] и след). При этом эмпирическая продуктивность, проявляющаяся в частотности использования данной модели в образовании новых единиц, не играет существенной роли. Для ребенка оказывается гораздо более значимым вес модели в языковой системе, обычно связанный со способностью с помощью использования минимума средств осуществить нужную функцию.

3. В некоторых случаях образцом для подражания при создании дериватов являются глубинные потенции системы, не получившие в нормативном языке реализации на уровне конкретных словообразовательных или словоизменительных моделей. Такие случаи можно условно трактовать как образования по сверхмодели. Хотя полученные таким образом дериваты не имеют прямых прецедентов в нормативном (конвенциональном) языке, их существование тем не менее также системно обусловлено. Случаи такого рода были рассмотрены выше. К приведенным примерам можно прибавить и следующий. В речи детей трех-четырёхлетнего возраста имеют широкое распространение глагольные формы с конечным У открытой основы (*склюли, поцелуть, нарисуть* и т. п.). Они представляют собой случаи неверной реконструкции основы инфинитива при опоре на основу настоящего времени (ср.: *склюю, поцелую, нарисую*). При этом от основы настоящего времени отбрасывается конечный звук *j*. На какую аналогию опирается в этом случае ребенок? Глаголов с подобным соотношением основ в русском языке всего несколько (*дуть, разуть, обуть*). Вряд ли можно предположить, что они оказывают влияние на огромный по численности разряд глаголов так называемого II словоизменительного типа (пользуемся классификацией, данной в «русской грамматике» [Русская грамматика 1980. Ч. 1]). Скорее всего, левую часть пропорции составляет некая глубинная модель, определяющая корреляцию основ, заканчивающихся на другие гласные:

читаю : читать	}	= рисую : <i>x</i> ; <i>x</i> = <i>рисуть</i>
болею : болеть		
дую : дуть		

Детские глагольные корреляции типа «рисую — *рисуть*» являются в определенном смысле более соответствующими языковой системе (системными, прототипическими), чем нормативные корреляции «рисую – рисовать», хотя второй тип корреляций отличается несравнимо более широкой распространенностью, воспроизводится в новообразованиях и т. п.³⁸ Это наглядный пример того, как регулярность, понимаемая как однотипность определенных соотношений, расходится с системностью (прототипичностью). Глубинные аналогии, в данном случае связанные с игнорированием частного правила, предполагающего учет гласного открытой основы, приводят к образованию данных инноваций.

Возможность разной глубины аналогии определяется уровневым строем грамматического языка, разграничением центральных, ядерных (системных) правил и закономерностей и периферийных явлений, фактов уровня языковой нормы.

Выше уже говорилось, что опора на аналогию является внутренним механизмом, управляющим не только синтезом речи, но и ее анализом. При анализе речи искомое неизвестное заключено не в формальной, а в содержательной стороне языковой единицы. Часто встречаются в речевой деятельности ребенка ошибки восприятия, объясняемые вполне логичными, но неприемлемыми для данного случая ассоциациями: Купить тебе санки? – *Нет, купи только одну санку*. Форма «санки» осмыслена на основе наличия стандартного формального признака – флексии множественного числа – как обозначение реальной множественности предметов, следствием чего оказалось необходимым конструирование формы для обозначения единичного предмета (*санка*). Следует отметить, что ошибки восприятия, подобные приведенной выше, отнюдь не всегда оказываются реально выявленными и лишь в редких случаях влекут за собой ошибки синтеза.

Характерен и такой, например, диалог. Рассказывая об одном из тимуровских отрядов, мать говорит сыну: Командиром у них была девочка. – *Не командиром, а командиркой*, – поправляет сын. Форма мужского рода одушевленного существительного осмыслена ребенком на фоне привычных ассоциаций как указание на реальный пол, в то время как здесь налицо случай употребления существительного мужского рода в особом, «личном», значении, не сигнализирующем об отнесенности к тому или иному полу. В данном и предшествующем случае словоформа воспринимается в соответствии с основной (системной, прототипической) функцией соответствующей граммы, в то время как имеет место одно из периферийных явлений: использование формы множественного числа безотносительно к количеству предметов (*санки*) и использование формы мужского рода безотносительно к полу (*командир*).

Подобным образом парадигматические ассоциации, основанные на укрепившихся в языковом сознании системных, прототипических соотношениях однотипных языковых единиц, срабатывают и при определении значений производных (или осмысливаемых в качестве производных) слов, что приводит иногда к ошибочным либо неточным толкованиям или использованию слов в неузуальных значениях. Например: *Наша бабушка — **неудивительная**: ничем ее не удивить*. Отглагольный дериват осмыслен в «объектном» значении ('такой, которого нельзя удивить', ср. однотипные производные «употребительный», «зажигательный» и т. п., тогда как в нормативном языке это слово употребляется в «субъектном»

³⁸ Данное явление можно, очевидно, рассматривать как редкий случай конфликта между системной и эмпирической продуктивностью.

значении – 'такой, который не удивляется', что также имеет опору на ассоциативный ряд – привлекательный, мучительный и т. п.). В каждом случае срабатывают как вертикальные (основанные на общности корня), так и горизонтальные (основанные на общности форманта) ассоциации. Ведущую роль при этом, по-видимому, играют вертикальные ассоциации: во многих случаях ребенок удовлетворяется тем, что ему удастся присоединить слово к имеющемуся в его лексиконе словообразовательному гнезду, не заботясь о том, чтобы «остаток» мог быть сопоставлен с известным ему формантом: *Циркулем что в цирке делают?; Каша гречневая так называется, потому что ее грели?; Туристы по-турецки разговаривают?* В других случаях на первом плане могут оказаться «горизонтальные» ассоциации, основанные на тождестве форманта. Так, когда ребенка 5 лет спросили, кто такой латник, он ответил: *Тот, кто делает лату*. На вопрос: А что такое лата? – он ответил: *Не знаю*. Подобные примеры свидетельствуют о том, что ребенок в состоянии определить словообразовательную структуру слова даже в тех случаях, когда не может определить корня.

Аналогические процессы, имеющие место при интерпретации языковых единиц, также различаются по степени глубины (т. е. можно разграничить аналогии по конкретному образцу, по модели и по сверхмодели).

Подводя некоторые предварительные итоги, можно отметить следующее

Подавляющая часть детских словоизменительных и словообразовательных инноваций при наличии нормативных эквивалентов отличается от последних большей степенью системности (прототипичности), поскольку они основаны на более строгих пропорциях, чем соответствующие узуальные единицы. При этом мы понимаем под прототипичностью такой способ формальной маркировки семантических различий между языковыми единицами, при котором используются лишь обязательные и специально предназначенные для выполнения данной функции средства грамматической техники, т. е. словоизменительные и словообразовательные аффиксы. Известно, что грамматические способы маркировки морфологических и словообразовательных значений в русском языке весьма разнообразны: кроме словоизменительных и словообразовательных аффиксов в качестве дополнительных способов используются чередования в основе, усечения/наращения основы, мена суффиксов, перемещение ударения, в ряде случаев – даже мена корня (супплетивизм). При этом основными маркерами являются аффиксы, которые присутствуют в производном слове или словоформе всегда, в любом случае, независимо от использования других грамматических средств. Прототипичность (системность) того или иного образования может совпадать с его регулярностью, но может и противоречить ей. Так, если сопоставить соотношение «цех – цеха» и «цех – цехи», то первое можно охарактеризовать для современного состояния языка как более регулярное (акцентологическое разграничение данных форм с использованием ударного окончания -А во множественном числе для существительных мужского рода с односложной основой стало нормой (см. [Зализняк 1983: 24])). Однако второе соотношение, характеризующееся неподвижностью ударения, следует расценить как более соответствующее системе, т. е. прототипическое. Тенденции, наблюдающиеся в диахронии языка и в детской речи, в данном случае не совпадают. Если сопоставить по степени регулярности и системности соотношение глагольных основ, т. е. детскую пару «целую – целуть» и нормативную «целую – целовать», то вторая должна быть признана более регулярной (данное соотношение наблюдается у чрезвычайно многочисленного II словоизменительного класса глаголов, который, кроме того, продолжает пополняться новообразованиями благодаря активности словообразовательных моделей, использующих форманты -ОВА/-ЕВА-, -ИРОВА-/-ИЗИРОВА-). Однако более системным (прототипическим) является дет-

ский прием корреляции основ, ибо в качестве единственного способа основообразования используется *j*. В нормативных же корреляциях налицо кроме прибавления *j* чередование -ОВ-/-ЕВ-/-У-, а также перемещение ударения. Так что в ставшее со времен Г. Пауля привычным утверждение относительно регулярности детских новообразований следует внести существенное уточнение: главным их свойством является не регулярность, а системность. Именно это обстоятельство в первую очередь и обуславливает лингвистическую ценность данного материала, поскольку позволяет придерживаться системного рассмотрения языковых фактов.

Различие между системностью и регулярностью, не столь заметное в языках, обладающих менее сложной и разветвленной системой словоизменительных и словообразовательных моделей, чем русский, становится очевидным при анализе отклонений от нормы в речи детей.

В основе системности лежит функциональное начало, именно поэтому ребенок в первую очередь избирает те экономные правила, которые наиболее простым способом ведут к цели. Эти правила выступают в качестве дефолтных, т. е. используемых по умолчанию. К тем же дефолтным правилам прибегают и взрослые в ситуации спешки или в других обстоятельствах, препятствующих нормальному порождению речи, что ведет к оговоркам.

Большая степень прототипичности детской инновации по сравнению с эквивалентной единицей нормативного языка – самый распространенный, но не единственный случай их соотношения. Детская инновация и нормативная единица могут характеризоваться и одинаковой степенью прототипичности. Это бывает обычно в тех случаях, когда системой языка предусматриваются два или более равновозможных способа выражения, а выбор одного из них целиком определяется традицией и не может быть логически предсказан. Поскольку оба способа равны с точки зрения их соответствия системе и не разграничены своими содержательными функциями, выбор ребенком одного из них при конструировании языковой единицы оказывается произвольным. Типичный случай такой «равновероятности» – выбор между имперфективными суффиксами -ИВА-/-ЫВА– и -А-, ср. «разрушить – разрушать» и «обрушить – обрушивать», в речи детей возможно *разрушивать* и *обрушать*.

Среди детских слово- и формообразовательных инноваций имеются и такие, которые отличаются от эквивалентных нормативных единиц меньшей степенью системности. Эти случаи чрезвычайно редки, но все же показательны. Это либо образования по единичному образцу, обусловленные сильным воздействием словоформы-стимула, имеющегося в предшествующем контексте (эффект естественного прайминга), например *столья* – по образцу слова «стулья» – форма менее системная, чем узуальная форма «стола», либо результат так называемой «ложной аналогии», т. е. аналогии, осуществляемой на основании некоего внешнего подобия языковых единиц, не предопределяемого системными отношениями между ними. В качестве примера последней можно привести случаи образования форм косвенных падежей с выпадением О и перемещением ударения у слов, заканчивающихся на -ОК (орфографически – не только -ОК, но и -ОГ): *гулять без сапка* (вместо «без сапога»); *книга без эпилка* (вместо «без эпилога»), *приехал из Владивостка* (вместо «из Владивостока»). Основа слова трансформирована в данном случае под воздействием межсловных («горизонтальных») ассоциаций. Аналогичные процессы возможны и в речи взрослых – в качестве примера можно привести все шире распространяющееся выпадение О при изменении слова «брелок» (брелка, брелки), не одобряемое кодификаторами, но от этого не перестающее быть языковой реальностью сегодняшнего дня. В данном случае, как мы полагаем, можно видеть использование так называемого временного правила, которое можно сформулировать приблизительно так: «При изменении существительных, оканчивающихся в именительном падеже на -ОК, устраняй гласную во всех других формах».

Образование таких временных (и впоследствии отвергаемых) правил сопровождает процесс конструирования ребенком индивидуальной грамматической системы. Так, например, англоязычные дети на ранних этапах грамматического развития придерживаются убеждения, что любая форма глагола прошедшего времени должна оканчиваться на -ED, что выражается в том, что они добавляют это окончание к тем формам, которые его не имеют, оставляя без изменений те, которые его содержат.

II. Освоение грамматики

1. От первого слова к продуктивной морфологии

1.1. Этап голофраз

В возрасте около года ребенок произносит обычно свои первые слова. Но это не начало его языкового развития. Этому важному событию предшествует так называемый невербальный период, когда начинается знакомство ребенка с миром, окружающими его людьми, когда он учится воспринимать обращенную к нему речь, улавливая не только и не столько ее содержание, сколько эмоции, ее сопровождающие, и сам овладевает способностью с помощью крика, плача, разного рода вокализаций и жестов привлекать к себе внимание взрослых, выражать свои желания и просьбы, реагировать на речь и поведение окружающих. Все это проявления ранней коммуникации, причем на первом плане в этот период – те ее аспекты, которые обычно называют эмоциональным и фатическим. Под фатическим аспектом при этом понимается стремление к установлению и поддержанию контакта со взрослым. Тот аспект, который обычно называют предметно-содержательным (информативным) и который составляет основную цель коммуникации взрослых, в это время еще находится в зародышевом состоянии и обнаруживает себя лишь гораздо позднее (см. подробнее [Лепская 1997: 9-23]). Мы лишены возможности рассматривать подробно этот интереснейший период, который можно назвать подготовкой к речевой деятельности. Можно только сказать, что от того, насколько ребенок был вовлечен в коммуникацию со взрослым, от того, насколько чутко реагировал взрослый на малейшее проявление стремления ребенка к общению с ним, облекая каждое новое событие в речевую форму, разнообразить впечатления, которые мог получать в это время ребенок, во многом зависит успешность его дальнейшего речевого (и не только речевого) развития.

Ситуативность речи

На первом-втором году жизни ребенок воспринимает речь взрослых людей, но уловить ее содержание способен лишь отчасти. Важнейшим подспорьем для него является то, что принято называть ситуативностью речи. Разграничивая так называемую ситуативную и контекстные виды речи, С. Л. Рубинштейн понимал под первой речь, связанную с ситуацией, в которой проходит общение, ясную для ребенка именно благодаря этому обстоятельству. Взрослый обычно стремится говорить с маленьким ребенком о том, что происходит здесь и сейчас, может быть непосредственно воспринято во время самого акта речи. Большую часть информации ребенок в этом случае черпает не только и не столько из речи как таковой, сколько из самой ситуации. Это дает ему возможность догадываться о содержании произнесенного, опираясь лишь на некоторые знакомые или полужзнакомые слова. Наглядность и понятность ситуации обеспечивает правильное (или приблизительно правильное) понимание ребенком речи взрослого. Грамматические маркеры – флексии, формообразовательные суффиксы, другие способы маркировки морфологических значений – не воспринимаются и, следовательно, не включаются до определенного времени в постепенно формирующуюся индивидуальную языковую систему ребенка. Однако благодаря ситуативности речи, а также крайней ограниченности тематики обозначаемых в речи взрослых ситуаций определенные

высказывания, однотипные в семантическом плане, осмысливаются, закрепляются в сознании ребенка, а их ключевые элементы, обычно интонационно выделяемые в речи взрослого, встраиваются в индивидуальную языковую систему, запоминаются.

Начальный детский лексикон

По наблюдениям западных исследователей [Benedict 1979; Nelson 1973; Rescorla 1980], ребенок к моменту произнесения первого осмысленного слова способен понимать значения от 50 до 100 слов. При этом пассивный словарь (сфера comprehension) увеличивается значительно быстрее, чем активный (сфера production).

Одним из первых фундаментальных исследований, посвященных формированию лексикона русскоязычного ребенка, можно считать диссертацию Р. И. Водейко [Водейко 1968]. Большое внимание в этой работе уделено соотношению пассивного (сенсорного) и активного (сенсомоторного) словаря.

В недавно опубликованной монографии М. Б. Елисейевой [Елисейева 2008] приводятся факты, связанные с количественным соотношением активного (АЛ) и пассивного лексикона (ПЛ) ребенка на раннем этапе речевого развития. Автор сопоставляет данные, полученные им в результате анализа пассивного и активного лексикона двух девочек (Лизы и Тани), с данными Бенедикт (Benedict 1979), исследовавшей речь восьмерых англоязычных детей, и устанавливает общее и различное. Приведем полностью результаты сопоставления: «Х. Бенедикт установила, что понимание первых 50 слов приблизительно на 5 месяцев опережает продуцирование (у Лизы – на 6, у Тани – на 7), а скорость усвоения слов в пассивном словаре почти вдвое выше, чем в активном (у Лизы – в 2,4 раза, у Тани – в 2). Лакуна между количеством понимаемых и продуцируемых слов к моменту достижения 50-словного уровня в продуцировании, по данным Х. Бенедикт, составила в среднем 100 слов (у Лизы – 308, у Тани ~350). Заметим, что только в этом пункте наши результаты значительно отличаются от данных Х. Бенедикт (100 слов)» [Елисейева 2008: 64]. Можно, очевидно, заключить, что речь идет о неких универсальных закономерностях развития детского лексикона, которые не зависят от характера осваиваемого языка, но определяются некоторыми общими закономерностями психофизиологического и когнитивного развития ребенка данного возраста.

Приведем некоторые факты, касающиеся становления активного и пассивного лексикона Лизы Е.: «Первые признаки понимания речи у Лизы возникли в 8 месяцев, а в 9 месяцев, когда появляются первые 2 слова в АЛ, ПЛ насчитывает 10 слов. Затем в течение двух месяцев (до 0.11.15) АЛ не пополняется, а к году ребенок произносит 4 слова, при этом понимая уже 60 (соотношение актива и пассива 1: 15). Рост АЛ в течение первых 8,5 месяца очень медленный (в среднем по 5,8 слова в месяц). 50-словный уровень в продуцировании был достигнут в 1.05.16, когда уровень ПЛ достиг 358 слов. Следовательно, лакуна между количеством понимаемых и продуцируемых слов к моменту достижения 50-словного уровня АЛ – 308» [Елисейева 2008: 63].

Автор отмечает, что к этому времени в лексиконе ребенка было в 7 раз больше понимаемых слов, чем продуцируемых. Период усвоения первых 50 слов актива – 8,5 месяца; период усвоения первых 50 слов пассива – 3,5 месяца, а скорость усвоения 50 слов пассива по сравнению со скоростью усвоения 50 слов актива в 2,4 раза выше.

Столь резкие различия между ростом активного и пассивного словаря свидетельствуют о том, что в этот период происходит особенно интенсивное развитие лексического компонента индивидуальной языковой системы ребенка, его внутренняя организация, а также о том, что его артикуляторные навыки еще крайне несовершенны.

Синкретизм как основное свойство голофраз

Первые высказывания, которые принято называть голофразами, состоят из одного-единственного слова. Первые детские слова есть одновременно не только его первые высказывания, но в некотором роде и первые тексты, поскольку являются в смысловом отношении завершенными и самодостаточными³⁹.

С. Д. Кацнельсон, сопоставляя появление языка в процессе онтогенеза и филогенеза, видит в однословных высказываниях – голофразах «ранние проявления языкового мышления»: «Это, собственно говоря, еще не слова, если под словами понимать заготовки, служащие для составления из них предложений; это и не предложения, если под предложениями понимать сложные образования, составленные из слов. Это ни то ни другое или, если угодно, то и другое в неразрывной связи, в недифференцированном виде. Это образования сугубо ситуативные в том смысле, что о значении их можно судить только в конкретной ситуации речи, и вне этой ситуации они почти бессмысленны» [Кацнельсон 2001: 521]. Он рассматривает процессы происхождения человеческого языка и процессы обретения языка ребенком как явления чрезвычайно близкие, в сущности однопорядковые. Конструируя свою собственную языковую систему, каждый ребенок проходит путь, близкий тому пути, который прошло человечество, обретая свой язык: «Древнейшая стадия в развитии речевого мышления определяется появлением первых синкретичных слов-предложений, во многом аналогичных голофрастическим образованиям зарождающейся детской речи» [Кацнельсон 2001: 527]. Вслед за Л. С. Выготским используя по отношению к этим своеобразным языковым единицам термин «синкрет», он пишет об особенностях этих единиц: «Синкретизм такого слова проявляется в том, что его значение не ограничено еще ничем в рамках каждой данной ситуации» – и формулирует весьма важную мысль о том, что слово-синкрет «...не разграничивает событие и отдельных его участников. Все участники события играют равную роль в данном событии, и потому *каждый из них может быть выделен с помощью синкрета* (выделено мною. – С. Ц.)... Эта лабильность связи синкрета с разными событиями и разными предметами и составляет сущность первоначального синкретизма» [Кацнельсон 2001: 529].

Каждое детское высказывание в самом общем виде отражает то или иное событие. Это на первый взгляд противоречит тому, что в начальном детском словаре преобладают слова, скорее похожие на существительные, чем на глаголы, во всяком случае, в речевом инпуте, откуда ребенок их извлекает, они служат обозначением лиц или предметов, но крайне редко – действий. На это странное противоречие указал В. Б. Касевич [Касевич 1998: 32–33], подчеркнувший событийный характер ранних детских высказываний: «В период однословных высказываний, или в период голофрастической речи мы как раз и видим использование вербальных стратегий, при которых „на поверхности“ – название некоторого предмета, вещи, но коммуникативное задание высказывания – это обозначение ситуации, в которой данная вещь участвует, требование создать соответствующую ситуацию и т. п.» [Касевич 1998: 33]. Это обстоятельство лишний раз подчеркивает неправомочность, односторонность того, что мы называем «жестко вертикальным» взглядом на детский язык, основанным на полном уподоблении формирующихся единиц детского языка внешне совпадающим с ними единицам, заимствуемым из языка взрослых. Одно и то же слово-синкрет может употребляться в самых разных ситуациях, обозначая и агенса неназванного действия, и предмет, имеющий какое-либо отношение к лицу, названному данным словом, и многое другое.

³⁹ О начальном детском синкретизме см. [Казаковская 2007].

Так, Аня С. (1.04.03) произносит: *Папа*, указывая на папину куртку, месяцем позднее (1.05.28) приносит папин ботинок и говорит: *Папа*. Смысл ее высказывания можно приблизительно обозначить так: 'вот вещь, имеющая отношение к папе'. Она произносит то же слово, жалуясь маме, что папа ее наказал за то, что она бросила кусок хлеба на пол: бежит к маме, показывает пальцем в сторону кухни, где находится отец, и говорит: *Папа! Папа!* (1.06.08). В данном случае фактически обозначен агент свершившегося события. То же слово девочка использовала в цепочке голофраз, описывающих достаточно сложную ситуацию, о чем свидетельствует следующая запись в дневнике: «Аня (1.06.12) катала игрушечную коляску по квартире, была очень увлечена. Папа заметил, что ее пора переодеть, и взял на руки. Аня плачет, показывает пальчиком на папу и говорит: *Папа! Би-би!* – жалуется, что папа оторвал ее от интересного занятия». Эти две голофразы, окрашенные эмоциями, передают ситуацию, смысл которой можно передать приблизительно как 'папа не дал мне поиграть с машинкой'.

Неоднократно отмечалось, что в течение первых лет жизни, когда ребенок находится в ситуации дефицита языковых средств, не позволяющей ему адекватно выразить свои коммуникативные намерения, большую роль в его коммуникации со взрослым играют так называемые протознаки: разного типа вокализации, а также жесты. Роль этих протознаков в коммуникации подробно освещается в работах И. Н. Горелова [Горелов 1998], Е. И. Исениной [Исенина 1983, 1986], Н. И. Лепской [Лепская 1997], Т. В. Базжиной [Базжина 1988]. Многие однословные предложения (голофразы) фактически не могут считаться в плане содержания однокомпонентными, так как в качестве их элемента выступают невербальные знаки.

Классический анализ этапа голофраз, а также последующего этапа двусловных и многословных высказываний представлен в монографиях L. Bloom [Bloom 1975, 1993].

Два типа голофраз

Большая часть детей проходит этап голофраз в возрасте от года до полутора-двух лет. В этот период детские высказывания достаточно отчетливо разделяются на два основных типа. На это обстоятельство указал еще А. Н. Гвоздев, отмечается оно и другими исследователями (см., например, [Кларк Г. и Кларк Е. 1984: 356]). Одни из этих высказываний служат для констатации наличия той или иной ситуации, чаще всего – нахождения в пределах видимости предмета или лица, вторые – для выражения разного рода побуждений, обращенных к взрослому. Не только второе, но и первое ощущается ребенком как событие, ибо оно сообщает о том, что в момент речи происходит восприятие того или иного предмета, лица, явления. Если первые содержат номинации предметов (в широком смысле слова) и их единственный компонент может быть рассмотрен как своего рода протосубстантив, то вторые называют действия, а их ключевой и единственный компонент может быть условно назван протоглаголом. Параллели эти весьма условны, о чем речь пойдет дальше⁴⁰.

Примеры высказываний-констатаций:

Аня С. (1.02.01) смотрит на лампу, показывает на нее пальцем и говорит: *Бамп*. Смотрит на телеведущего, показывает на него пальцем и говорит: *Дядя* (1.02.28).

Примеры высказываний-побуждений, произнесенных в то же время: та же Аня С. (1.02.00) показывает на бутылочку с соком и кричит: *Дай-дай-дай-дай!* Замечание матери: «Это впервые, раньше требование выражалось просто нетерпеливым криком». Несколько позднее наряду с «дай» она стала произносить *дать*. Мать ела яблоко, Аня увидела, протя-

⁴⁰ Интересно, что, анализируя начальный словарь своей дочери, М. Tomasello [Tomasello 1992] счел возможным отнести к глаголам такие слова в однословных высказываниях ребенка, как more, hi, too, back, up, down и пр.

нула руку и сказала: *Дать* (1.02.14). Через несколько дней (1.02.19) протягивает бабушке ягоду клюквы и говорит: *Ам!*

А. Н. Гвоздев называл эти единицы начального детского лексикона словами-корнями, чтобы подчеркнуть их принципиальное несходство с внешне тождественными или отличающимися лишь своим фонетическим обликом словами языка взрослых. Ниже мы рассмотрим проблему частеречного статуса этих ранних детских слов несколько подробнее.

Для этого возраста характерна «серийность» используемых детьми языковых структур, в которой можно видеть своего рода «самообучение языку». Ребенок стремится произвести ряд однотипных в структурном и смысловом отношении высказываний, как бы тренируясь в речевой деятельности, репетируя языковые модели. Подобные серии продолжают встречаться и на этапе двусловных высказываний, о чем будет сказано ниже.

Референция первых детских слов

В этот период широко распространены случаи расширения референции слов-синкретов, которые могут быть связаны с отличающейся от принятой в языке взрослых концептуализацией внеязыковых явлений, вследствие чего возникает так называемая лексико-семантическая сверхгенерализация⁴¹. Это явление было в свое время подробно описано Е. Кларк [Кларк 1984]. Она приводит и классификацию признаков, на основании которых ребенок объединяет разные предметы и явления в группы, называя их одним словом. Основанием для сверхгенерализаций может являться сходство формы, движения, размера, материала, звука, вкуса и т. д. Сверхгенерализация слова, по ее наблюдениям, может продолжаться от нескольких недель до нескольких месяцев и характерна для детей в возрасте от года до двух с половиной лет. Приведем примеры из речи Алеши А. В возрасте 0.11.04 он услышал на улице карканье вороны и произнес: *кай-кай* (= кар-кар). В тот же день мама показала ему картинку с нарисованной вороной, он ее узнал и повторил: *кай-кай*. На следующий день всех птиц, которых видел во время прогулки, он называл *кай-кай*. Спустя месяц увидел пролетевший мимо окна кем-то брошенный листок бумаги и радостно закричал: *кай-кай!* Позднее (1.01.00) увидел на улице воздушные шары, летящие по воздуху, и тоже назвал их *кай-кай*. Очевидно, это слово в данный период служило для него обозначением самых разнообразных предметов, которые могут самостоятельно перемещаться в воздухе.

С возраста одного года тот же мальчик начал произносить *ка-ка* (= кап-кап), когда слышал, как из крана капает вода; спустя месяц обозначил этим словом мигающие лампочки папиной машины, в тот же день повторял это слово, включая и выключая настольную лампу. Основанием для объединения в одну категорию таких, казалось бы, разных явлений служила их быстрая сменяемость и кратковременность.

Если первые два слова появились в его лексиконе не без участия взрослых, то слово *кых*, обозначающее ряд отчасти сходных действий, которые он хотел видеть выполненными, он изобрел сам. Впервые он произнес его, когда хотел, чтобы мама помогла ему открыть ящик письменного стола (0.11.18). Запись в дневнике, связанная с этим событием: «Несомненно, что „кых“ переводится как „открой“». Однако позднее с помощью того же слова он требовал, чтобы выключили свет, завели подаренную ему заводную игрушку, а также расстегнули пуговицы его кофточки. Значение слова оказалось существенно расширенным, но при этом некоторый смысловой стержень, объединяющий все эти случаи, совершенно очевиден, хотя с трудом поддается формулировке. Речь идет о некоем быстром, одномоментном действии, направленном на предмет.

⁴¹ Подробнее о лексико-семантической сверхгенерализации см. в монографии М. Б. Елисейевой [Елисейева 2008: 79–83].

Интересна история в его же лексиконе слова «палка», которое обозначало сначала палку, затем – карандаши, линейки и даже ручки, а несколько позднее – даже перышко зеленого лука, которое он хотел получить. В основе сверхгенерализации – признак как «деревянности», так и продолговатости предмета.

По подсчетам западных исследователей (см. Rescorla 1980)⁴², существует следующее соотношение между количеством освоенных ребенком слов и процентом слов, значения которых оказываются сверхгенерализованными.

Количество слов	Сверхгенерализованные слова, %
1–25	45
26–50	35
51–75	20

В ряде случаев расширение референции оказывается отчасти вынужденным, поскольку объясняется чрезвычайной узостью сложившегося к этому времени активного лексикона. Ребенок прибегает к косвенным способам номинации, основываясь на сходстве признаков или на смежности явлений, при этом по его поведению можно видеть, что он ощущает компромиссность такого поведения (медлит, задумывается, произносит неуверенным тоном и пр.).

Приведенные выше примеры изменения референции слова на основе общности признаков можно назвать расширением по метафорическому типу. Примеры расширения по метонимическому типу, заключающиеся в наименовании одним и тем же словом разных компонентов единой ситуации, фактически были приведены выше (использование Аней слова «папа»).

Удивительна изобретательность маленького ребенка, который стремится доступными ему средствами передать ту или иную мысль, используя весьма ограниченный на раннем этапе запас слов. Вот несколько примеров из родительского дневника, иллюстрирующих использование Аней С. в самых разных обстоятельствах слова-синкрета «вода», производимого как *будя* или позднее – *бадя*. Ребенок видит, что готовят вещи для купания. Бежит к ванной, стучит в дверь с криками: *Будя-будя* (1.04.23). Запись в дневнике: «Она таким образом сообщает, что хочет (будет) купаться». Вот другой фрагмент из того же дневника. Запись относится к возрасту 1.06.07. Мать спрашивает: «Аня, помнишь Валю?» Аня: *Будя-будя!* Аня напоминает об обстоятельствах, при которых произошло ее знакомство с Валей: Валя мылась в их ванной. Таким образом, она дает матери понять, что помнит Валю (= это та самая девочка, которая мылась в ванной). В возрасте (1.07.10) падает соска, мать произносит: «Отнеси бабушке помыть». Аня бежит на кухню с криком: *Баба, бадя!* Данный пример показывает, как ребенок использует формирующееся знание о связи явлений в окружающем мире для выражения своих коммуникативных интенций. При этом он опирается на сеть существующих у него ассоциаций, связанных с данным словом. В дневнике отмечается также, что значение слова через некоторое время оказалось расширенным по метафорическому принципу: девочка стала] называть водой любое питье (проявление лексико-семантической сверхгенерализации, о которой речь шла выше). Когда Аня хотела пить, она кричала, указывая на бутылочку с соком: *Бадя!* Дальше будут приведены примеры использования этого слова и на стадии двусловных предложений.

⁴² Сведения приводятся в [Ingram 1989: 152].

Слова-ономатопеи

Наряду со словами, которые выше мы весьма условно назвали протосубстантивами и протоглаголами, в начальный детский лексикон входит довольно значительное число неизменяемых звукоподражательных слов, ономатопей, обычно именуемых словами «языка нянь», типа «би-би», «гав-гав» и им подобных. Некоторые из них уже упоминались выше. Не будучи глаголами, они тяготеют к последним, поскольку многие из них основаны на имитации типичных звуков, производимых животными, машинами, людьми, предметами, и могут быть по праву отнесены к разряду так называемых иконических (по Пирсу) знаков⁴³. В начале своего появления они служат выражением некоей нерасчлененной ситуации, связанной, например, как с машиной («би-би»), так и со всем, что с нею каким-либо образом ассоциируется.

Слова «языка нянь», лишенные словоизменения, идеальным образом выполняют роль синкретов на этом раннем этапе. «Как бы идя навстречу потребности ребенка в бесформенных словах на этой стадии, взрослые создали (также перенимая от детей) целый ряд аморфных слов, составляющих значительный процент среди слов, усвоенных ребенком в этом возрасте» [Гвоздев 1961, 2007: 163]. А. Н. Гвоздев справедливо полагал, что сам факт их наличия в начальном лексиконе ребенка служит реальным подтверждением аграмматичности и всех других слов, которые ребенок в это время употребляет, т. е. тех, которые мы выше условно назвали протосубстантивами и протоглаголами, представляющих собой во многих отношениях (прежде всего – в грамматическом) лишь несовершенные копии словоформ конвенционального языка.

С расчленением отображаемой в высказывании ситуации, возникновением в дальнейшем двусловных предложений эти слова становятся обычно их предикатами, приближаясь по своей функции к глаголам. Интересно, что это обстоятельство в значительной степени направляется поведением взрослого, находящегося в диалоге с ребенком, прежде всего матери. Если сначала она довольствовалась тем, что ребенок, например, произносил, указывая на собачку: *ав-ав*, т. е. обозначал ситуацию синкретично, то позднее она предпочитает трактовать «ав-ав» именно как действие, производимое собакой: «Да, это собачка. Она говорит: „Ав-ав!“». Таким образом, она всемерно содействует тому, чтобы слова-ономатопеи заняли место предиката, синкретизм в обозначении ситуаций при этом уступает место двухчастной синтаксической структуре, характеризующейся большей смысловой определенностью компонентов и, соответственно, более близкой к структурам «взрослого» языка, который ребенку предстоит освоить.

Звукоподражательные слова впоследствии исчезают из лексикона, так как необходимость в них пропадает. У некоторых детей фиксируется некоторая промежуточная стадия, когда ребенок одновременно употребляет и реальное слово языка, и слово-ономатопею, т. е. говорит *биби-сина* (= биби-машина) или *гав-гав-бака* (= гав-гав – собака). Постепенно ономатопеи вытесняются глаголами, способными передавать время и характер действия, обозначать грамматическую связь с субъектом действия и т. п., что отражает сдвиг как в познании явлений окружающего мира, так и в овладении языком.

⁴³ Однако иконичность их весьма условна. Если бы язык был в состоянии передать эти природные звуки точно, то звукоподражательные слова в разных языках во многом бы совпадали. Тем не менее подобного совпадения мы не наблюдаем. В каждом языке складывается свой традиционный способ интерпретации этих звуков, соотношенный с принятой в данном языке системой фонем. Именно это обстоятельство и позволяет считать эти своеобразные и не вполне вписывающиеся в грамматическую систему языка единицы словами данного языка. В адаптированной к русскому языку Мак-Артуровском опроснике их насчитывается 37 (ср. с англоязычной версией, где их только 12). Это отражает реальную речевую практику общения с детьми в русскоязычных семьях.

Вопрос о мастеренной квалификации первых слов

Слова-синкреты, которые являются базовыми составляющими начального детского лексикона, в том числе и те, которые представляют собой деформированные в большей или меньшей степени слова «взрослого» языка, неправомерно приравнивать к подлинным существительным и глаголам, поскольку не сформированы еще соответствующие морфологические категории, отсутствует словоизменение как таковое, а говорить об их синтаксических функциях в однословных высказываниях преждевременно. Следует согласиться со справедливым утверждением В. Б. Касевича, что «здесь мы имеем дело с чисто механическим воспроизведением „взрослой“ формы без ее функции, но грамматической формы без функции не существует» [Касевич 1998: 33]. Эти ранние формы обычно именуют «замороженными» (*frozen forms*), они выступают как некие представители лексемы в целом, своего рода первоформы. Позднее на основе многочисленных аналогий осуществляется языковая категоризация, формируется сетка парадигматических отношений, в которой первоначально освоенные первоформы занимают соответствующее место.

«Замороженные» формы

Некоторые слова и словоформы (особенно в раннем периоде голофраз) могут быть жестко закреплены за определенной ситуацией и передавать смысл, понятный только постоянному партнеру по коммуникации. Так, маленький Алеша С. в возрасте 1.03 требовательно кричал: *Мидéдем*, что означало, что он согласен качаться на качелях только в обнимку со своим плюшевым медведем. Больше ни в каких случаях это слово не использовалось, и никакое другое слово в такой форме не употреблялось. Подобные случаи ситуативной закрепленности слов-синкретов достаточно многочисленны. В силу несовершенства артикуляционных навыков ребенка звуковая оболочка слова может быть изменена до такой степени, что в некоторых случаях практически бывает невозможно определить, какая именно из словоформ «взрослого» языка послужила базой для копирования. Однако удивительно при этом, что, когда операция идентификации может быть осуществлена (как в приведенном выше случае с «мидéдем»), форма в подавляющем большинстве случаев оказывается вполне уместной. Это свидетельствует о том, что ребенок осваивает эти ранние словоформы как некое единство формы и содержания и использует их, опираясь на содержание, в соответствии со своим коммуникативным намерением. Случаи неверного выбора слова-синкрета (даже на том этапе, когда парадигматические противопоставления еще не сформированы и продуктивность как таковая отсутствует) крайне редки.

Малое число ошибок связано с тем, что многие из этих «замороженных» словоформ употребляются в четко фиксируемых ситуациях (как в приведенном выше случае). При этом в наиболее частотных в данном периоде высказываниях, в которых констатируется наличие предмета, используется «замороженная» форма именительного падежа, которая является и самой частотной по сравнению с другими падежными формами в инпуте, а также, что существенно, используется и в речи взрослого, обращенной к ребенку, чаще всего именно в сходной функции указания на предмет, обозначения его местонахождения.

Поэтому случаи несоответствия формы контексту оказываются чрезвычайно редкими. Это обстоятельство было в свое время отмечено Н. В. Уфимцевой [Уфимцева 1979, 1981], оно подтверждается и нашими наблюдениями.

Первые проявления языковой рефлексии

Выше мы уже говорили о том, что значительная часть высказываний ребенка на этапе голофраз – констатация наличия объекта, находящегося в поле зрения. Ближе к середине второго года жизни, когда ребенок делает свое первое открытие относительно того, что каждый из предметов как-то называется, подобные высказывания могут заключать в себе и обращенную к взрослому просьбу подтвердить правильность названия предмета. Это обычно касается номинаций, которые в данное время еще осваиваются ребенком, имеются в его пассивном словаре, но еще не вошли в активное употребление. Есть основания видеть в таком поведении ребенка зарождение языковой рефлексии, без которой невозможно освоение языка⁴⁴. Новая функция номинативного высказывания проявляется в самом поведении ребенка и обычно имеет следствием соответствующую реакцию взрослого, подтверждающего правильность названия или как-то корректирующего его. В ряде случаев обе эти интенции (коммуникативная – как указание на наличие предмета и метаязыковая – как запрос о верности его номинации) сливаются.

1.2. Двусловные высказывания

Распад голофразы

В ходе дальнейшего когнитивного и коммуникативного развития ребенка смыслы, которые он стремится передать, все усложняются, ситуации, передаваемые в высказывании, структурируются. Ребенку становится тесно в тисках голофраз, возникают двусловные высказывания (их некоторым прообразом можно считать высказывания более раннего этапа, содержащие слово + жест или слово + вокализацию).

Разграничивается субъект и объект действия, возникает необходимость выразить это различие языковым способом (порядком слов или позднее с помощью морфологического маркера). Ребенок все глубже осознает разнообразные отношения между предметами и явлениями внешнего мира, что рождает потребность в соответствующих языковых средствах, которые черпаются из инпута и систематизируются, а иногда и изобретаются самостоятельно.

Внимательное наблюдение за речью ребенка показывает, что первые двусловные высказывания могут произноситься с паузой, разделяющей компоненты. Видимо, сама операция предикции сопряжена для ребенка с некоторыми трудностями. Это явление было впервые отмечено М. Б. Елисейевой в речи ее дочери Лизы. Очевидно, оно характерно и для речи многих других детей. Приведем примеры начальных первых предложений из речи Ани С., которую мы цитировали выше.

Папа а-а-а (= Папа спит). Звуки изображают укачивание. Показывает на спящего отца (1.05.25);

Ням-ням баба (= Ест бабушка. 1.05.29);

На мама. Протягивает маме ложку (1.05.30);

Мама де? (= Мама где?). Спрашивает у бабушки (1.05.30);

⁴⁴ По поводу возможности языковой рефлексии (metalinguistic awareness) у детей дошкольного возраста существуют различные мнения. Их обсуждение см. [Тулъвисте 1990]. Обширна также англоязычная литература, посвященная данной проблеме. Мы придерживаемся широкой трактовки данного понятия, позволяющего включать в рассмотрение и самые ранние стадии речевого развития. См. подробнее [Цейтлин 2000: 220–227], а также сборник [Дети о языке 2000].

На бадя! Протягивает маме бутылочку (1.06.09);

Будя-будя баба, будя-будя баба! Сказано, когда Аня увидела, как бабушка полощет белье в ванной (1.06.12).

В последнем предложении слово «вода», о котором уже шла речь выше, использовано в новом значении – 'стирать, полоскать'. Оно, не изменив своей формы, занимает место предиката. В предшествующем указанному предложении (*На бадя!*) это же слово выступает в роли объекта. Таким образом, синкретизм его постепенно утрачивается, но форма при этом пока остается неизменной («замороженный» именительный падеж).

Приведем еще ряд двусловных предложений Ани С. в порядке их появления.

Мама ку-ку (= Мама исчезла, спряталась) (1.06.17); *На би-би!* (= Дай коляску) (1.06.18⁴⁵);

Ку-ку Айя (= Спряталась Аня), говорит о себе (1.06.20);

Ляля а-а-а (= Ляля спит). На картинке коляска с малышом (1.06.24);

*Мама*⁴⁶ *ко-ко* (= Мама, надень на меня кофточку, на которой изображена курочка) (1.07.06).

Последнее высказывание, ущербное с точки зрения «взрослой» грамматики, вбирает в себя целый букет смыслов, которые оказались вербально не представленными, точнее – представленными синкретично. В этом можно видеть характерное проявление специфического «детского эллипсиса», связанного с дефицитом языковых средств и неосвоенностью синтагматической техники.

Мама, бадя-бадя (= Мама, помой соску) (1.07.07);

Бадя сё (= Вода кончилась) (1.07.08);

Ля-ля сё (= Кончилась пластинка) (1.07.09);

Тётя зь (= Тётя уехала на машине). Наблюдали за ней в окно (1.07.10);

Бо-бо Айя (= Ане больно). Говорит о себе (1.07.24);

Гока ляма (= Горка сломалась, т. е. растаяла). В данном случае можно видеть протоглагол «сломалась», «сломаться», деформированный в соответствии с артикуляторными возможностями ребенка.

Бабу люб-люб (= Бабу люблю) (1.09.20).

Только в последнем предложении появляется намек на самостоятельное формообразование – слово «баба», обозначающее объект действия, стоит в винительном падеже⁴⁷. Во всех предшествующих предложениях «замороженная» форма именительного оказывалась уместной, поскольку слово занимало позицию подлежащего.

Pivot-grammar

В качестве основного строительного материала в этих предложениях выступают чаще слова «языка нянь», о которых речь шла выше. Именно наличие их в лексиконе ребенка позволяет ему еще на доморфологической стадии формировать двусловные высказывания,

⁴⁵ Слова «дай» и «на» до определенного времени смешиваются в речи большинства детей, поскольку служат для обозначения одной и той же ситуации (передачи объекта), способы языкового выражения которой связаны с осознанием самого себя как говорящего, которое формируется не сразу. Это явление специально рассматривалось Н. К. Онипенко [Онипенко 1992]. Характерно, что Женя Г. перестал смешивать «дай» и «на» в то время, когда овладел персональным дейксисом, средствами выражения которого служат личные местоимения и соответствующие глагольные формы. Это лишний раз свидетельствует о неразрывной связи когнитивного и языкового развития ребенка.

⁴⁶ Обращение в такого рода побудительных высказываниях выполняет не чисто апеллятивную функцию, как в высказываниях взрослых, но является одновременно и агенсом действия, которое ребенок хочет видеть исполненным. Поэтому есть основания считать его компонентом структуры предложения.

⁴⁷ Отдельные попытки изменения существительных отмечались и на этапе голофраз, но не носили систематического характера.

используя данные слова в качестве предикатов. Они играют роль своего рода опор, являясь часто повторяющимися конструктивными элементами высказываний. Как было в свое время показано М. Брейном (Braine 1963), синтаксическое моделирование начинается с появления таких опор, названных «pivots» («оси»), они объединяются в особый pivot class. Второй компонент таких высказываний варьируется, их совокупность составляет open class. Pivot-слова могут занимать как инициальную, так и конечную позицию в двусловном высказывании. В соответствии с теорией Брейна, каждое из этих pivots занимает фиксированную позицию в детском высказывании. Поскольку набор ономотопей, как мы уже говорили, в английском языке невелик, роль pivots выполняют обычно слова «взрослого» языка. В языке Andrew, pivot-грамматику которого анализировал Брейн, в качестве pivots выступали слова «all» (*all gone; all clean, etc.*), «see» (*see baby; see train, etc.*), «more» (*more car = Drive me around some more, more read; more walk, etc.*), «other» (*other milk; other shoe, etc.*), «I» (*I see; I sit, etc.*), «no» (*no bed, no down = Don't put me down, etc.*) и некоторые другие. Большая их часть стабильно использовалась ребенком в начальной позиции. В конечной позиции использовалось pivot-слово «off» (*boot off; light off; shirt off, etc.*)⁴⁸. Подавляющую часть этих высказываний с точки зрения норм английской грамматики следует признать аграмматичной, таких предложений ребенок не мог слышать от взрослых, он сконструировал их самостоятельно, опираясь на некоторые созданные им самим временные правила.

Подобным образом аграмматична и значительная часть высказываний русского ребенка на данном этапе конструирования языковой системы (если оценивать их с позиций «взрослой» грамматики). Однако при этом преобладающим строевым компонентом русской детской грамматики являются неизменяемые слова «языка нянь», ономотопеи. Можно предположить, что различия в количественном составе детских ономотопей в русском и английском языках отчасти связаны с большей сложностью русской грамматики, которая при отсутствии данного строительного материала ставила бы ребенка в достаточно трудное положение, предлагая самостоятельно искать опорные компоненты в чрезвычайно пестром и разнообразном в плане морфологического оформления материале.

Кроме ономотопей, роль pivots может выполняться и словами «дай», «на», «всё» (в значении 'кончилось', см. выше), а также некоторые другие. Набор этих pivot-конструкций существенно различается у разных детей.

Порядок слов

Для начальных двусловных высказываний характерен достаточно устойчивый порядок слов: субъект обычно предшествует предикату. Такой порядок слов является обычным на данном этапе для детей, осваивающих разные в типологическом отношении языки, при этом не играет особой роли то обстоятельство, используется ли в языке порядок слов для маркировки семантических ролей [Слобин 1984]. В дальнейшем, когда русскоязычный ребенок осваивает возможность маркировать семантические роли (такие как субъект, объект, адресат, инструмент и пр.) с помощью падежных флексий, порядок слов становится более свободным.

Предикат выражен неизменяемой ономотопеей или (как в двух последних примерах из речи Ани С.) протоглаголом, даже внешне значительно отличающимся от своего нормативного прототипа. С. Д. Кацнельсон трактует подобные двусловные предложения как сочетание двух синкретов. Представляется, что это в большей степени относится к предикатной их части, которая скорее указывает на целую ситуацию, чем на ее конкретного участника или признак. Что касается синтаксемы субъекта, то она в большей степени походит на узуальное

⁴⁸ Примеры приводятся по [Ingram 1989: 247].

слово и в большинстве случаев им и является. Можно считать, что существительные скорее обретают свое нормативное грамматическое оформление, чем глаголы. При этом в первую очередь это проявляется применительно к существительным в позиции прямого объекта. В последнем из приведенных высказываний Ани С. существительное уже стоит в винительном падеже, поскольку обозначает объект действия (в широком смысле этого слова).

Структура двусловных предложений

Неоднократно отмечалось (см., например, [Слобин, Грин 1976]), что компонентный состав двусловных предложений весьма близок в разных языках⁴⁹. Приведем примеры из речи Ани С.:

1. Предмет + его местонахождение: *Голи* (= гули, т. е. голуби) *небе* (= в небе. 1.11.10).
2. Поссесор + предмет обладания: *Айя додя* (= У Ани зонтик). Положила цветок себе на голову и говорит (1.09.11).
3. Субъект + его действие или состояние: *Тата безит* (= бежит) – о кукле (1.10.20); *Муха литать* (= летает) – говорит о мухе, которую видит на стекле (1.10.05).
4. Субъект + его качественная характеристика: *Касивая сяпка* (= красивая шапка) произносит, глядя на бабушку, надевающую новый берет (1.09.20).
5. Субъект + объект: *Аня котеля* (= Аня ест котлету) (1.09.08).
6. Действие + объект: *Дай бади* (= воды) (1.07.18); *Тяка бось* (= Червяка боюсь) (1.09.11).
7. Действие + место: *Летают небе* (= в небе); на самом деле на экране телевизора рыбки, плавающие в море (1.10.20).
8. Отрицание наличия предмета или целой ситуации: *Ляля нети* (= Ляли нет), разводит руками. Говорит об исчезновении куклы (1.09.00).

Появляющиеся в дальнейшем трех- и более компонентные предложения фактически являются лишь новыми комбинациями названных выше структур. Постепенно разграничиваются прямой объект, частичный объект (разновидность прямого объекта), объект-адресат, объект-инструмент; локативный компонент в дальнейшем подразделяется на обозначающий место и направление.

Усложнение отображаемой в предложении ситуации, детализация отношений между ее компонентами, а также актуализация связи отображаемой ситуации с самой ситуацией речевого акта и ее участниками (т. е. освоение персонального⁵⁰, локативного, темпорального дейксиса) приводят ребенка к необходимости поиска все новых и новых языковых средств для выражения все новых и новых смыслов, и средства эти частично приобретаются на основе бессознательного анализа речевого инпута, отчасти изобретаются самостоятельно.

Так, некоторые дети, например Ваня Я., изобретают способы трансформации утвердительных предложений в отрицательные⁵¹. Компонент со значением отрицания (*не-а* с разными вариантами произнесения) был одним из важнейших компонентов временной синтаксической системы Вани, выполняя роль своего рода pivot'a. Вот некоторые из его высказываний:

- Киса э-а* (= Крыши нет) говорит, строя гараж из деталей конструктора (2.01);
Мама э-а (= Мама нет) имеет в виду, что мама ушла (2.01).

⁴⁹ Семантической типологии ранних двусловных предложений в русском языке посвящено диссертационное исследование В. А. Еливановой [Еливанова 2004].

⁵⁰ Проблеме исследования онтогенеза персонального дейксиса посвящена монография Г. Р. Добровой [Доброва 2003].

⁵¹ Подробнее об отрицательных предложениях Вани и ряда других детей см. [Мурашова, Семушина 2007].

Этот прием позволял ему включаться в коммуникацию со взрослым, опираясь на высказывание, произнесенное взрослым

Бабушка: Сделаем крышу из кирпичей.

Ваня: *Этю э-а* (= Эту нет).

Бабушка: Эту не будем? Хорошо, возьмем другую (2.01.01).

Из разговора Вани с папой:

Папа: А что ты кушал сегодня утром?

Ваня: *Каха* (= кашу). *Папа э-а* (= Папа нет).

Папа: А папа не кушал кашу (2.01.02).

Ребенок руководствуется временными языковыми правилами, определяющими способы синтаксического комбинирования компонентов высказывания, до тех пор пока не освоит правил, действующих в конвенциональном языке.

Некоторые из приведенных выше детских высказываний могут быть рассмотрены как неполные варианты соответствующих по смыслу предложений «взрослого» языка, которые по мере расширения лексикона и освоения синтаксических правил восполняются до объема, требуемого в условиях коммуникативного акта. Однако С. Д. Кацнельсон предостерегает от такого прямолинейного подхода, указывая на глобальность детского языкового сознания, отличающую его от языкового сознания взрослых. Рассматривая высказывание Жени Г. *Мама щетка*, которое мальчик произнес при виде матери, подметающей пол, он пишет, что в подобном предложении не следует видеть пропуск предиката, скорее слово «щетка» можно расценивать в качестве такового, ибо оно передает целостное действие и фактически равнозначно сочетанию «подметает щеткой», «работает щеткой» и функционально равняется предложению *Мама щетит* [Кацнельсон 2001]. Слово-синкрет «щетка», являясь аморфным, обозначает, по мнению С. Д. Кацнельсона, целостное событие, а не только его фрагмент.

Дальнейшее развитие грамматической системы связано с ограничением синкретизма и специализацией компонентов, проявляющейся не только в закреплении за ними определенной синтаксической функции, но и в освоении соответствующего норме морфологического маркирования. Аморфное высказывание постепенно превращается в построенное в соответствии с грамматическими правилами предложение, представляющее собой комбинацию существующих в языке синтаксем. При этом овладение способами морфологического оформления синтаксем играет в этом процессе важнейшую роль.

Можно ли назвать раннюю речь русского ребенка телеграфной?

Рассматриваемый период освоения языка характеризуется значительным своеобразием у каждого ребенка. Одни дети начинают строить двухкомпонентные и даже трехкомпонентные предложения из слов, еще не имеющих соответствующего морфологического маркирования, в их речи в течение длительного времени сохраняется «замороженный» именительный падеж, использование которого в ряде случаев противоречит контексту. В речи некоторых детей встречается также инфинитив в функции индикатива, передающий события, относящиеся к настоящему или прошедшему времени, что также вступает в резкое противоречие с контекстом. Такого рода случаи будут рассмотрены в разделах, посвященных освоению парадигматики существительного и глагола. Подобную речь иногда называют «телеграфной», следуя терминологии, используемой западными исследователями. Данный термин был введен Р. Брауном в его известной работе [Brown 1973]. Он назвал раннюю речь наблюдаемых им детей (знаменитых Адама, Евы и Сары) «телеграфной» (telegraphic) по ее сходству с телеграммами, поскольку в ней отсутствовали так называемые функциональные

слова (предлоги, артикли, связки и вспомогательные глаголы), а также различные словоизменительные морфемы.

Однако по отношению к русской речи этот термин вряд ли можно считать удачным. Артикли в русском языке отсутствуют, именные связки используются гораздо реже, чем в английском языке, во всяком случае, в тех структурах, которые употребляет ребенок на данном этапе. Главное же различие состоит в том, что в русском языке бесфлексионное использование слов вообще невозможно⁵². Если не считать проявлением «телеграфности» не вполне стандартное использование именительного падежа и инфинитива, о котором мы говорили выше, то надо признать, что подобную стадию русские дети не проходят вообще. К тому же указанные два явления наблюдаются отнюдь не у всех детей.

Есть дети, которые оказываются чрезвычайно чувствительными именно к способам морфологического маркирования, осваивают сначала функции словоформ и используют их верно, т. е. по назначению, но при этом в течение определенного времени не приступают к комбинированию словоформ. К таким детям относится, например, Лиза, которая в возрасте 1.09-1.10 уже использовала синтаксемы абсолютно всех падежей, причем каждый из них в ряде функций, однако двусловных высказываний в этот период еще не строила. Для ее речи не характерно использование «замороженного» именительного, противоречащего контексту, а также инфинитива в функции индикатива.

Некоторые из детей (это относится в первую очередь к так называемым поздноговорящим детям) используют в качестве компонентов достаточно развернутых предложений сильно редуцированные благодаря слоговой элизии слова конвенционального языка. Приведем несколько примеров из речи Тани Б.; все фразы произнесены в один и тот же день, возраст ребенка – 2.05.06:

Няня де ти (= Таня здесь спит) – говорит о себе;

Мама, няня во мо (= Мама, у Тани волосы мокрые);

Няня де бу па (= Таня здесь будет спать).

Однако даже подобная речь вряд ли может быть названа телеграфной в том смысле, который имеют в виду исследователи англоязычной детской речи. В ней присутствует морфологическая маркировка («спит»), имеется даже вспомогательный глагол (в последней фразе). Трудности, испытываемые данной девочкой, связаны с производством речи, обусловлены недоразвитием моторной сферы.

Первые парадигмы как совокупность разрозненных словоформ

Так или иначе, в последней трети второго года жизни или несколько позднее ребенок, стремясь отразить более сложно структурированные ситуации, чем раньше, выразить их соотношение с ситуацией речи, ищет языковые средства для этой цели. Начинается формирование как субстантивной, так и глагольной парадигматики, которое представляет собой вначале систематизацию разрозненных словоформ, относящихся к разным лексемам и освоенных по принципу rote-learned. На очереди – необходимость осознания связывающих их (словоформы) системных отношений, учитывающих их как содержательную, так и формальную сторону, формирование субстантивной, глагольной, а следом за ними – и адъективной парадигмы в отвлечении от их лексического наполнения, создание на этой основе правил перехода от одной словоформы к другой в процессе речевой деятельности.

Характерно, что на рассматриваемом нами начальном этапе языкового строительства достаточно редко встречаются словоизменительные инновации, что свидетельствует со всей

⁵² Наличие словоформ с нулевыми флексиями не противоречит данному тезису, ибо знак с нулевым означающим выражает то или иное грамматическое значение с той же степенью определенности, что и знаки с ненулевыми означающими.

очевидностью о том, что при построении высказывания ребенок заимствует большую часть словоформ в готовом виде из «взрослого» языка.

Грамматическое развитие неразрывно связано с расширением и качественным изменением лексикона. Р. И. Водейко [Водейко 1968], о котором мы уже упоминали раньше, в своей работе, основанной на анализе речи 19 детей в возрасте от 0.09 до 2.02, обозначил основные линии в развитии активного (сенсомоторного) словаря, обнаружив важные изменения в соотношении слов-предметов, слов-действий, слов-отношений, слов-признаков, на базе которых постепенно складываются основные части речи. В развитии активного словаря им было выявлено три скачка, причем первый из них (от 1 года до 1.04) характеризовался равномерным увеличением количества слов, обозначающих предметы и действия, и был сравнительно незначительным, второй (от 1 года до 2 лет) оказался связанным с быстрым ростом существительных, а третий (от 2 лет до 2.02) характеризовался резким увеличением числа глаголов. Можно предположить, что данная последовательность не является случайной: она свидетельствует о том, что ребенок переходит от номинации отдельных предметов к обозначению целостных событий, ключевым средством обозначения которых является глагол. Во время второго скачка происходит активное навешивание ярлыков на предметы окружающей действительности, накопление субстантивных лексем для заполнения актантных позиций, номинации участников событий, что в когнитивном отношении значительно проще, чем поиск средств для номинации самих событий. В данный период в речи многих детей наблюдаются своего рода «предикатные дырки». В дневнике мамы Ани С., например, есть следующая запись, относящаяся к данному периоду: «Раньше в своих фразах Аня как бы выпускала глагол: *Аня... ниська* (= Аня читает книжку); *Аня... котеля* (= Аня ест котлету). Сейчас эта пустота начинает заполняться». Эта запись относится к возрасту 1.10.08 – Аня развивалась несколько быстрее, чем информанты, наблюдаемые Р. И. Водейко.

Третий (глагольный) скачок позволяет создавать полноценные фразы, причем существенно, что именно в это время осуществляется формирование парадигм, ребенок обретает способность переходить от одной формы к другой, создавать самостоятельно формы глагола, занимающего центральное место в предложении. Освоенные к данному времени субстантивные синтаксемы вступают в синтагматические отношения с появляющимися глаголами, вырабатываются модели глагольного управления, которые становятся постоянными характеристиками глагола и в дальнейшем воспринимаются как реализация его содержательной и формальной валентности.

В работах современных ученых (Lieven, Pine and Rowland 1998; Tomasello 1992, 2003; и др.) убедительно показана ведущая роль, которую играет глагол на стадии перехода от синтаксических конструкций, привязанных к конкретным языковым единицам (item-based), к более абстрактным синтаксическим моделям.

Дальнейшее речевое развитие, по мысли Л. С. Выготского, осуществляется сразу по двум линиям: фазической и семической (семантической). Фазически высказывания возрастают по объему, увеличивается количество компонентов в них; что же касается семической (семантической) стороны, то здесь, напротив, происходит дифференциация единого целого, связанная с продвижением в когнитивной области и развитием всех сенсорных систем. Последнее обстоятельство хорошо согласуется с теми из современных психологических концепций, в основе которых лежит идея все возрастающей по мере когнитивного развития ребенка дифференциации всех постигаемых ребенком явлений (Н. И. Чуприкова, А. Д. Кошелев и др.).

1.3. От «замороженных» форм к морфологическим правилам

Освоение морфологии как процесс

Освоить морфологию – значит сконструировать в собственном языковом сознании некую действующую модель, включающую единицы (в нашем случае – морфемы и словоформы, организованные в систему на основе общности выполняемых ими функций). Для онтолингвистики, кроме того, очень важно выяснить, каким образом ребенок извлекает эти единицы из инпута и обнаруживает правила их выбора при порождении высказываний (основанные на содержательных и структурных функциях грамем), а также правила их конструирования (в случае необходимости). Поскольку в речевом инпуте словоформы представлены в «собранном» виде, а правила их сборки скрыты от непосредственного наблюдения, ребенку предстоит огромная предварительная аналитическая работа по расчленению речевого потока на единицы (словоформы), категоризации словоформ по тем основаниям, которые для него на данном периоде его развития очевидны и актуальны, освоению самого инвентаря единиц и выявлению морфологических правил, связанных с выбором и конструированием словоформ.

Представим себе игрушечную машину, состоящую из разных частей (кузов, колеса, кабина и т. д.). Ребенок сначала играет ею так же, как и любым предметом, попавшим в его руки, т. е. манипулирует, еще не осознавая, для чего она предназначена. Подобным образом он на стадии лепета манипулирует звукокомплексами, причем совпадения со словами «взрослого» языка являются чисто случайными. Затем он начинает осознавать функцию целого, в нашем примере – машины, а применительно к языку – слова (безотносительно к форме, в которой это слово стоит). Машина едет, ее можно катать, в кабине сидит человек и т. п. Если игрушка разборная, он может ее сложить из частей, но может и не делать этого, удовлетворившись тем, что комбинация уже существует и функцию свою выполняет. Однако, поскольку он понял, как строятся подобные вещи, он через некоторое время сможет построить нечто подобное из другого материала самостоятельно, если будет нужно. Он может построить грузовик, легковую машину, самосвал, употребив частично совпадающие, частично различающиеся детали. Последнее возможно только в том случае, если он уже будет различать функции этих разных предметов, что скажется на выборе деталей. Этот этап самостоятельного строительства (точнее – возможности осуществления такого строительства) при опоре на осознание различия функций частей и способов их объединения и есть этап, который в исследованиях детской речи называют этапом продуктивности.

Справедливость использованной нами метафоры подтверждается исследованиями современных психологов. Анализируя когнитивные факторы, определяющие развитие детской речи, А. Д. Кошелев видит несомненную связь между тем обстоятельством, что около двух лет дети начинают различать в предметах функционально значимые части, например «в прежде целостном образе стула ребенок теперь выделяет спинку, сиденье, ножки; в банане – мякоть и кожуру и т. д.» [Кошелев 2009: 58]. Автор не без основания полагает, что эти новации в когнитивном развитии могут распространяться и на освоение языка, ибо, «подобно визуальным образам предметов, звуковые образы слов начинают разлагаться на содержательные составляющие – морфы. Иначе говоря, морфологическая структура слова открывается ребенку только после двух лет и исключительно благодаря обретенной им (в процессе продолжающегося когнитивного развития) способности делить свои предметные репрезентации на содержательные части, т. е. преобразовывать их в системы своих частей» [Там же:

59]. Единственное, что можно было бы добавить, это то, что достаточно часто ребенок подходит к этому важному рубежу еще до достижения им двух лет.

Ребенок начинает действовать с частями слова, комбинируя их, создавая словоформы и новые слова по открываемым (а частично – и по создаваемым самостоятельно) правилам, подобно тому, как он до этого объединял части предмета в единое целое или, по крайней мере, наблюдал за тем, как это происходит в окружающей действительности.

Для допродуктивного этапа, который мы рассматривали выше, был характерен синкретизм, связанный с аморфностью словоформы как в формальном, так и в содержательном отношении. Под содержательной аморфностью в данном случае понимаем прежде всего неразделенность лексического и грамматического начала, точнее, поглощенность грамматического лексическим. В дальнейшем синкретизм в обеих сферах постепенно преодолевается. В этот период ребенок делает свое второе открытие (первым было обнаружение того факта, что явления внешнего мира обозначаются словом), заключающееся в том, что многие из этих слов изменяют свой облик не случайным образом: эти изменения зависят от того смысла, который стремится передать человек. Ребенок открывает наличие в его родном языке морфологии, воплощенной в морфологических формах, организованных в определенные системы (морфологические категории). Морфологические категории и представляющие их формы осваиваются как двусторонние сущности, обладающие как планом содержания, так и планом выражения. Первоначальные синкреты расщепляются и в том, и в другом отношении.

Расщепление содержательной стороны заключается в освоении семантики, свойственной словоформе, т. е. значения единичности или множественности (кукла – куклы), субъектности или (в широком смысле) объектности (кукла – куклу), совпадении с моментом речи или предшествовании ему (спит – спал) и т. п. Противопоставленность словоформ в каких-то понятных для ребенка ситуациях помогает ощутить смысловые различия между словоформами и в дальнейшем осуществить грамматическую категоризацию, сформировав ряды однородных словоформ на основе определенного выделенного им самостоятельно к данному моменту принципа.

При этом прототипические, определяемые их ведущей ролью в объективной структуре мира, семантические функции граммем осваиваются раньше вторичных, производных. Это связано с тем, что первые, имея прочную когнитивную основу, осознание которой становится доступным ребенку на данной стадии его развития, играют, как правило, центральную роль в системе семантических функций граммемы, наиболее полно воплощая свойственное ей категориальное значение. Очевидно, не менее, а, возможно, более существенными и в большей степени определяющими порядок освоения функций являются и два других обстоятельства: 1) значимость данной функции в том, что составляет «жизненный мир ребенка» (А. Д. Кошелев), и 2) достаточная представленность этой семантической функции в получаемом ребенком инпуте. Прототипической функцией граммем числа существительных, например, является противопоставление единичности и раздельной множественности, граммем времени – соотношение с моментом речи и т. п.

Что касается формальной стороны, то на начальном этапе освоения морфологии особый вес имеют и замечаются ребенком в первую очередь те специализированные грамматические средства, которые используются в подавляющем большинстве однотипных словоформ и служат для их разграничения (т. е. формативы, формообразующие аффиксы). Изменения в формообразовательных основах, которые в русском языке могут использоваться в качестве дополнительного средства разграничения словоформ (наращения, чередования гласных и согласных, мена суффиксов, передвижка ударения, беглые гласные и т. п.), до определенного времени не привлекают внимания ребенка, поскольку распространяются на ограниченный ряд словоформ.

О том, что ребенок находится уже на этапе продуктивной морфологии, можно судить по его способности самостоятельно совершать словоизменительные операции, что находит свое проявление в том числе и в словоизменительных инновациях, появляющихся в его речи.

Расширение внутреннего лексикона, который способен включать не только слова, но и конкретные словоформы, и формирование индивидуальной грамматики, в сферу которой входят правила комбинирования элементов словоформы, представляют собой два параллельно осуществляющихся и координированных между собой процесса. Если продолжить приведенную выше метафору, то можно сказать, что парк игрушечных машин пополняется новыми машинами, можно их не собирать в каждом случае использования, но строение каждой становится все более очевидным, и все проще построить из имеющихся деталей какую-то новую машину (если это в силу каких-либо обстоятельств потребуется).

Формирование парадигм на основе аналогий

Каждая новая словоформа, извлекаемая ребенком из инпута, вступает в двойной ряд соотношений, которые формируются путем установления ассоциаций парадигматического и синтагматического характера. На основе первых конструируются парадигмы разного уровня: уровня конкретных лексем, лексико-грамматических и лексико-семантических рядов, частей речи; на основе вторых складываются схемы согласования и управления также на разных указанных выше уровнях.

Парадигматические ассоциации основаны на двух типах соотношений: 1) с другими формами той же лексемы и 2) с аналогичными формами других лексем. Именно на пересечении этих координат и осваиваются правила комбинирования, создания словоформ. Соотношения с другими словоформами данной лексемы позволяют выделить не изменяющуюся при всех грамматических преобразованиях часть (основу), а соотношение с формами других слов, выполняющих ту же функцию, позволяет определить тот грамматический маркер, который является носителем этой функции. Наличие вариативности маркеров, выполняющих одну функцию (для существительных, например, связанной с тремя типами склонения), в значительной степени осложняет процесс, так как заставляет учитывать также и ряд определенных формальных признаков. Важно, что обе указанные операции совершаются одновременно и практически без контроля сознания. В ходе подобных операций вырабатываются некие грамматические правила, которые становятся достоянием грамматикона, являющегося компонентом индивидуальной языковой системы человека. Эти правила в мозгу человека представлены в виде нейронных сетей: «В языковой способности как ребенка, так и взрослого формируются особо устойчивые нейронные связи – потенциальные языковые правила. В процессе переработки вновь поступающего языкового материала головной мозг человека сличает этот материал с уже закрепленными в нем в виде нейронных связей грамматическими эталонами и по их модели строит и производит на свет схожие грамматические образцы» [Румянцева 2004: 277]. Таким образом порождаются словоформы, часть из которых неизбежно оказывается в числе инноваций, поскольку ребенок при порождении словоформы может применить к той или иной лексеме не совсем то правило, которое используется в конвенциональном языке.

Важно подчеркнуть, что словоформы, представляющие собой лексическую реализацию граммем, осваиваются именно как значимые единицы, передающие некоторые смыслы, существенные для ребенка. Ведущая роль семантики в выборе ребенком как самой лексемы, так и ее грамматической формы не подлежит сомнению.

Некоторые трудности анализа

Нужно отметить, что исследователь ранних стадий конструирования морфологии сталкивается с рядом трудностей. Русский язык, в отличие от английского, является не word-языком, а stem-языком, в нем исключена возможность наличия даже на ранних этапах онтогенеза словоформ, лишенных словоизменительных аффиксов, аффиксы изначально присутствуют в каждом слове, которое слышит, а затем начинает использовать ребенок. Именно это обстоятельство не позволяет оценивать уровень развития речи русского ребенка путем измерения средней длины высказывания в морфемах (MLU – mean length of utterance), т. е. использовать критерий, введенный Брауном (1973) и весьма популярный в исследованиях по детской речи. Его основная идея состоит в том, что совершенствование грамматики ребенка проявляется прежде всего в том, что происходит переход от употребления ребенком «чистых основ» (bare stems) к использованию словоизменительных аффиксов и, кроме того, возрастает число употребляемых ребенком так называемых функциональных слов, передающих грамматические значения (связок, предлогов, союзов, артиклей). Например, детское высказывание «boys playing dogs» по количеству использованных морфем вдвое сложнее, чем высказывание «boy play dog». Основываясь на подсчете среднего числа морфем в высказывании (в качестве морфем в данном случае рассматриваются и функциональные слова), Браун выделил 5 основных стадий грамматического развития (1-я стадия соответствует одноморфемным, т. е. однословным, высказываниям, 2-я стадия – высказываниям, включающим от одной до двух морфем, и т. д.)⁵³. Этот критерий, впервые опробованный при исследовании речи гарвардских детей Адама, Евы и Сары, и до сих пор не утратил своей актуальности при анализе грамматического развития англоязычного ребенка, в речи которого на рубеже второго и третьего года жизни обычно отсутствуют или чрезвычайно редки названные выше элементы. Однако данный способ не может использоваться для анализа речи русскоязычных детей. Если критерий наличия/отсутствия предлогов, союзов, вспомогательных глаголов может быть принят во внимание, то критерий наличия/отсутствия аффиксов в словоформе оказывается абсолютно неприменимым в силу причин, которые мы уже указывали выше. Среди первых слов ребенка достаточно много таких, которые можно назвать протосубстантивами и протоглаголами, внешне отличающихся от «взрослых» слов лишь несовершенством их звукового облика, однако трудно определить момент, когда слово превращается в словоформу, приобретая в языковом сознании ребенка членимость. Совершенно очевидно, что любая словоформа является на определенных (ранних) этапах речевого развития нечленимой, тем более что слоговое членение словоформы (перцептивно более доступное) в большинстве случаев не совпадает с ее морфемным членением. Аффикс может быть осознан⁵⁴ в качестве отдельного составляющего элемента словоформы только тогда, когда возникают хотя бы минимальные парадигматические противопоставления и каждая словоформа может в сознании ребенка ассоциироваться как с имеющими ту же основу словоформами данной лексемы, так и с одноструктурными словоформами других лексем, о чем мы говорили выше. Первым шагом на этом пути является возникновение так называемых минипарадигм, т. е. комбинаций нескольких словоформ одной и той же лексемы. Понятие минипарадигм предложено Дресслером и его коллегами и является одним из ключевых в кросслингвистическом исследовательском проекте, посвященном исследованию освоения морфологии, о котором мы уже говорили. Благодаря данному критерию, а также критерию lexical diversity оказы-

⁵³ См. изложение концепции Брауна в [Ingram 1989: 49–53].

⁵⁴ Говоря об осознанности, мы трактуем языковое сознание максимально широко, включая в него даже сферу бессознательного.

вается возможным в речевом развитии ребенка определить возникновение того периода, когда формирующаяся морфологическая система (как компонент внутренней грамматики) приобретает продуктивность (применительно к речи русского ребенка см. [Воейкова 2004; Гагарина 2008]). Одним из важных свидетельств продуктивности детской грамматики является и появление в речи детей словоизменительных инноваций.

Типология содержательных функций грамем и типология аналогий

«Замороженные» формы

На том этапе, когда морфологическое значение, закрепленное за словоформой, еще не может быть доступно ребенку, в качестве представителя лексемы в его формирующемся лексиконе может выступать та из них, которая чаще используется в инпуте. Так, большая часть существительных (точнее – протосубстантивов) используется в форме именительного падежа единственного числа, некоторая их часть – в форме множественного (ушки, глазки и пр.), при этом – как в том, так и в другом случае – безотносительно к реальному количеству предметов. В этот период ребенка нисколько не смущает то обстоятельство, что некоторые единичные предметы обозначаются словами, имеющими форму множественного числа, т. е. словами, относящимися к разряду так называемых *pluralia tantum*. Так, в начальном лексиконе многих детей, находящихся на этапе голофраз, есть слова «очки», «ножницы», «штаны», «часы» и пр. Несоответствие формы и ее содержания ребенок обнаруживает позднее и иногда переосмысливает словоформу, приводя форму и содержание в стандартное соответствие и удовлетворяя таким образом свою потребность в систематизации языковых фактов, без которой невозможно овладение языком.

Однако во многих случаях форма, даже если она в каком-то смысле противоречит системе, не перестраивается ребенком по мере его продвижения в грамматику, если она уже достаточно прочно зафиксирована в его внутреннем лексиконе. Отдельные случаи перестройки форм свидетельствуют об активности метаязыковой деятельности. Например, Вероника К. перешла от ранее освоенной формы *часы* к форме *часа* (о стенных часах), когда на рубеже второго и третьего года жизни освоила числовую парадигму существительного, в то время как в речи других наших информантов это слово не претерпело таких изменений.

Если существительные при этом «заморожены» чаще всего в форме именительного падежа единственного числа, реже – множественного числа, то глаголы, как нам уже случалось неоднократно упоминать, либо в форме инфинитива, либо в форме императива. На данном этапе грамматического развития ребенка, когда он еще не пользуется словоизменительными правилами для конструирования словоформ, не играет никакой роли характер парадигмы, из которой была заимствована используемая в «замороженном» виде словоформа. В речи ребенка могут присутствовать и слова *pluralia tantum*, использованные применительно к одному предмету, о чем мы говорили выше, и неизменяемые существительные (пальто, киви), и глаголы так называемого архаического спряжения, и даже супплетивные глагольные формы (пошел, иди). Возможность включения словоформы в состав детского лексикона и связанная с этим стабильность ее использования определяется тремя факторами:

- 1) словоформа должна быть достаточно частотной в том речевом инпуте, который получает ребенок;
- 2) она должна употребляться в ситуациях, ясных для ребенка;
- 3) она должна быть прагматически значима, т. е. востребована в коммуникации, в которую вовлечен ребенок.

Ранние формы приобретаются по принципу *rote-learned*, т. е. осваиваются поштучно, запоминаются как целостные единицы. Однако важно подчеркнуть, что при этом ребенок

опирается на постепенно все более и более осознаваемую им семантическую функцию словоформы. Функция же подсказывается контекстом и ситуацией ее использования в инпуте, но окончательно формируется именно как грамматическое значение, связанное с определенной морфологической формой, только тогда, когда на основе описанного выше механизма ассоциирования осваиваются словоизменительные модели как некие отвлеченные алгебраические правила.

Освоение словоизменительных правил

Перед ребенком, приближающимся к двухлетнему возрасту, стоит задача освоить словоизменительную модель, т. е. некий отвлеченный образец соотношения словоформ в пределах одной лексемы. Если словоизменительные модели отражают некоторые языковые закономерности, то основанные на этих моделях правила перехода от одной формы к другой представляют собой некие инструкции для человека, который, пользуясь ими, конструирует самостоятельно словоформы. Применительно к русскому языку речь идет об освоении ряда многоступенчатых правил, которое, начинаясь обычно по второй половине второго года жизни, растягивается на ряд последующих лет благодаря «многослойности» (термин С. Д. Кацнельсона) плана выражения морфологических категорий в русском языке. Их можно трактовать как некие правила перехода (назовем их парциальными) от первоначально освоенной словоформы к другим словоформам того же слова. Применительно к парадигме существительного они выступают как правила перехода от основной (исходной) словоформы (чаще всего – формы именительного падежа единственного числа) к каждой из форм косвенных падежей единственного числа и ко всем формам множественного числа. Однако такой путь не является строго обязательным. В качестве базовой может выступать и форма именительного падежа множественного числа, если она является более частотной в инпуте, а иногда (в чрезвычайно редких случаях) и форма какого-либо из косвенных падежей как, например, у Жени Г. первоформой слова «молоко» оказалась форма родительного *мака* (= молока) вследствие того, что она чаще использовалась в инпуте («Хочешь молока?»). Постепенно формируются и связи между косвенными падежами в пределах каждого из трех словоизменительных типов, т. е. на основе мысленного сопоставления парадигм конкретных существительных возникает парадигма как отвлеченный образец со всеми существующими в языковой системе вариациями. Формируются некие алгебраические (= символические) правила, знание которых позволяет встраивать все новые и новые лексемы в формирующуюся языковую систему.

Важным фактором, облегчающим построение морфологического компонента языковой системы, существенным именно для русского языка, является наличие синтагматических связей между словами в словосочетании и предложении. Выше мы уже говорили об этом.

Аналогии или правила?

По нашему мнению, беспочвенны давно ведущиеся споры относительно того, правила или аналогии используются при освоении языка и порождении словоформ. Установление аналогий представляет собой лишь путь к постижению правил. Взрослый человек пользуется правилами словоизменения, которые освоил в детстве, создавая аналогии и исходя из устанавливаемых им соотношений между словоформами. Кроме того, не вызывает сомнений и то обстоятельство, что подавляющее число словоформ хранится в ментальном лексиконе в целостном виде и извлекается в момент порождения высказывания. Процесс систематизации и переструктурирования ментального лексикона осуществляется по мере освоения языка, причем несколько явлений представляются для нас несомненными: 1) развитие специализации, уточнение семантических функций морфем, как корневых, так и аффиксальных; 2) овладение способами их комбинирования; 3) укрупнение «единиц хранения»

ния», создание блоков морфем, т. е. конкретных словоформ, которые становятся единицами ментального лексикона.

2. Существительное

2.1. Категория числа

2.1.1. Семантические функции категории числа

В основе грамматической категории числа существительных лежит их способность к квантитативной (количественной) актуализации [Кацнельсон 1972: 28 и след.]. Способность эта определяется в первую очередь характером обозначаемых словом референтов, которые являются либо предметами (объектами), либо действиями, либо признаками. Предметы могут быть дискретными: стол, дом, окно; либо недискретными (вещественными): сметана, шелк, лед, сливки. Между ними располагаются потенциальные дискретные предметы (по С. Д. Кацнельсону – условно недискретные), которые могут интерпретироваться языком в одних случаях как неделимая масса (горох, шоколад, слива), а в других – как «кванты» вещества (горошина, шоколадка, слива). К квантитативной актуализации в первую очередь способны существительные, обозначающие дискретные предметы. Исключения единичны и выявляются на уровне языковой нормы (ср., например, отсутствие форм единственного числа у ряда слов: «людишки», «девчата» и некоторых других, отсутствие форм множественного числа у ряда слов: «дно», «брюхо» и др.). Что касается существительных, называющих сложносоставные и парносоставные предметы, то здесь скорее следует говорить не об отсутствии, а об омонимии форм числа (ср. «Одни сани проехали» – «Все сани проехали») [Зализняк 1977: 5].

Способность к квантитативной актуализации слов, обозначающих потенциально дискретные предметы, целиком определяется на уровне нормы (ср. «песок – песчинка» и «сахар – ?»). Существительные, обозначающие недискретные предметы, к квантитативной актуализации не способны и соотносительных форм единственного – множественного числа не имеют, точнее – имеют только одну из числовых форм (чаще – единственного), которая определяется традицией или этимологическими факторами и с характером обозначаемого явления напрямую не связана.

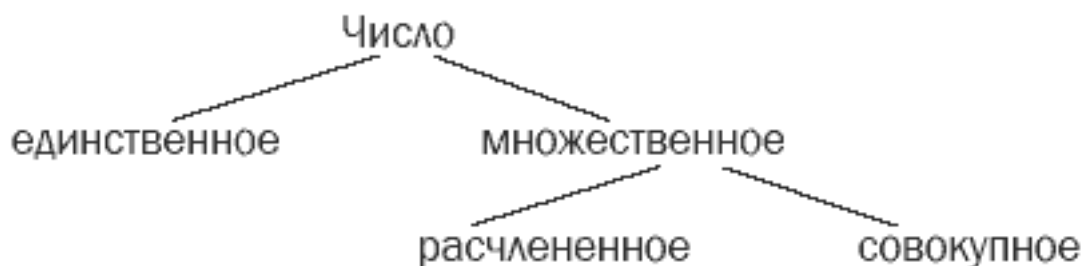
Существительные, обозначающие признаки (красота⁵⁵, белизна, мужество), к квантитативной актуализации не способны (точнее способны лишь на уровне ядра системы, что выявляется иногда в окказионализмах художественной речи). Что же касается существительных, обозначающих действия и обычно в словообразовательном отношении восходящих к глаголам, то их способность к квантитативной актуализации во многом определяется языковой нормой и с точки зрения языковой системы часто является не вполне предсказуемой (ср. «крик – крики», но «свист – ?»; «шорох – шорохи», но «шепот – ?»). При наличии соотносительных форм числа многоактность, расчлененность действия может быть представлена как формой множественного, так и формой единственного числа («Со всех сторон слышались какие-то шорохи» – «Со всех сторон слышался какой-то шорох»).

Квантитативная функция является основной, прототипической функцией граммем числа и поэтому осваивается ребенком в первую очередь. Гораздо позднее осваиваются другие семантические функции числа, например использование формы единственного числа при обозначении объекта как представителя класса («Щегол поет», т. е. 'любой щегол может,

⁵⁵ Использование существительного «красота» в форме множественного числа в сочетаниях типа «красоты природы» нельзя рассматривать в качестве опровержения сказанного, ибо в данном случае слово использовано в значении 'красивый пейзаж, вид'.

умеет петь'), в данном случае ребенок дошкольного возраста предпочтет употребить форму множественного числа: *Щеглы поют*. Следует отметить также, что граммы числа способны выполнять не только семантические, но и структурные функции, в частности в количественно-именных сочетаниях. Известно, что в сочетаниях с числительными «один», «два», «три» и «четыре» используются существительные в форме единственного числа, а с остальными – в форме множественного. Этот факт не может получить логического объяснения и связан исключительно с особенностями самой конструкции. Дети с трудом осваивают структурные функции грамм, для которых подобные функции являются периферийными, поэтому ошибки типа «два столов» встречаются часто в речи детей. При этом они могут достаточно рано освоить структурные функции грамм в рамках категорий, которые полностью ориентированы на выполнение подобных функций, таких, как, например, категории рода, числа или падежа прилагательных. Это проявляется в том, что случаев не соответствующего норме согласования в речи детей крайне мало⁵⁶. Очевидно, обстоятельством, осложняющим освоение структурной функции грамм числа в количественно-именных сочетаниях, является отсутствие ясной для ребенка связи между разными функциями граммы, что лишний раз подтверждает принцип системности, лежащий в основе освоения ребенком языковых фактов.

Категория числа применительно к ее основной функции – функции квантитативной актуализации – основана не на одной, а на двух содержательных оппозициях: 1) единичность – расчлененная множественность и 2) единичность – совокупная множественность⁵⁷. Расчлененную множественность будем в дальнейшем именовать просто множественностью, а совокупную множественность – собирательностью. Сказанное выше можно представить следующей схемой:



Примеры: «лист» (единственное число) – «листья» (множественное расчлененное) – «листва» (множественное совокупное).

На уровне языковой системы любое существительное, способное к квантитативной актуализации, во всяком случае – обозначающее конкретный предмет, может располагать тремя формами: 1) формой со значением единичности; 2) формой со значением расчлененной множественности; 3) формой со значением собирательной множественности. Правда, последняя возможность реализуется крайне редко.

При этом возможны следующие случаи:

1) форма собирательности представляет собой суффиксальный дериват от основы единственного/множественного числа: лист → листва, студент → студенчество, ворона →

⁵⁶ Нельзя считать ошибками согласования ошибки типа «другой дверь», так как в этом случае, как показывает анализ, причина выбора неверной формы адъектива связана с изменением рода существительного.

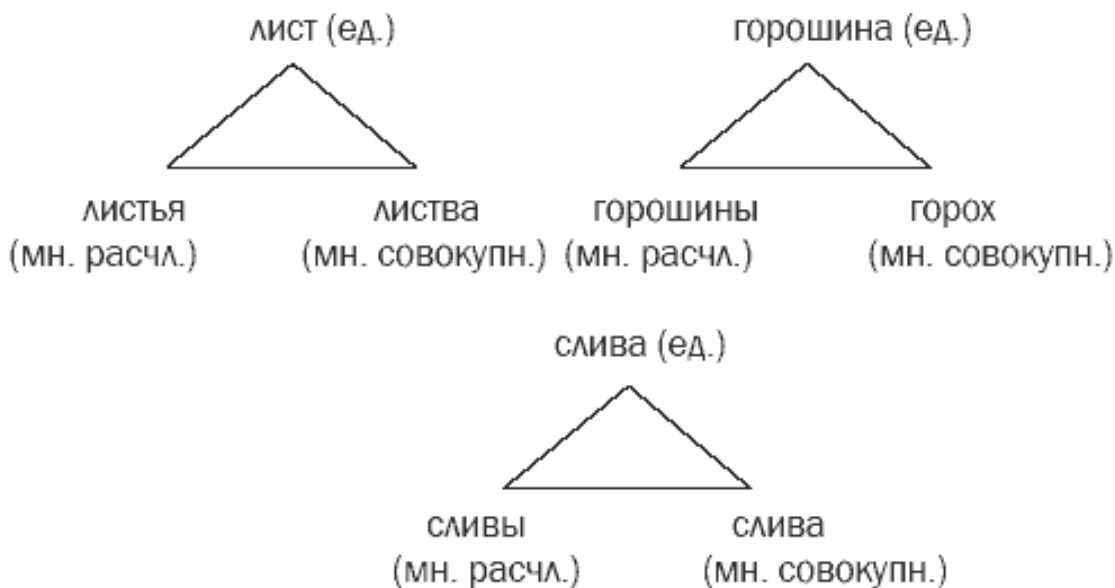
⁵⁷ Из сказанного ясно, что мы, противореча существующей традиции, считаем собирательность особой формой числа, а не лексико-грамматическим разрядом существительных. Выделение лексико-грамматических разрядов должно базироваться на денотативной общности, а так называемые собирательные существительные соотносятся с теми же денотатами, что и конкретно-предметные. Аналогичная точка зрения представлена в работах А. А. Колесникова, см. [Колесников 1988: 53–59], см. также [Лихошвай 1986].

воронье. При этом образуется так называемый треугольник собирательности [Реформатский 1960: 393];

2) форма единичности (и множественности) является суффиксальным дериватом от формы собирательности (для потенциально дискретных существительных): горох → горошина, шоколад → шоколадка;

3) форма собирательности является семантическим дериватом от формы единичности: слива → слива (ср. «Какая большая слива!» и «Собрал корзинку сливы»; «Компот из сливы»; ср. также «Поймал моль» и «Моль всюду летает»).

Отмеченные выше три случая можно представить схематично:



Соотношение форм нижних в треугольниках идентично по смыслу, что, разумеется, не исключает различий в грамматических (морфологических и словообразовательных) значениях, отражающих сложившиеся в языке способы интерпретации тождественных смыслов (см. разграничение грамматической категории единственного числа и словообразовательной сингулятивности [Кубрякова 1978: 77]).

То обстоятельство, что отнюдь не любое существительное, способное по своим семантическим качествам к квантитативной актуализации, располагает всеми тремя формами, не представляется сколько-нибудь существенным, ибо легко интерпретируется как типичный случай расхождения между системой и нормой языка. Хорошо известно, что отнюдь не все возможности системы оказываются реализованными на уровне нормы. Кроме того, различие между расчлененной и нерасчлененной множественностью (собирательностью) во многих ситуациях представляется несущественным. Ср. возможность параллельных способов выражения одной и той же ситуации: «ведро слив – ведро сливы»; «листья пожелтели – листва пожелтела». В том, что на уровне нормы для подавляющей части существительных имеется одна, а не две формы множественности, своеобразно проявляется принцип языковой экономии.

2.1.2. Начальные стадии освоения детьми категории числа

Истоки освоения количественных отношений можно видеть в первых фактах использования одной и той же словесной этикетки по отношению к разным предметам. Если ребенок в возрасте 12–14 месяцев говорит, например: «Путя» (пуговица), обозначая этим словом и маленькую белую пуговицу на своей кофточке, и большую черную на мамином пальто,

то можно считать, что он уже осознает наличие класса однородных референтов, объединенных одним именем. От этого остается уже один шаг до использования формы множественности для номинации ряда однородных референтов. Но этот ответственный шаг может быть сделан лишь спустя некоторое время, когда начинается формирование в языковом сознании ребенка морфологической системы как таковой. Складывающееся в сознании ребенка представление о существовании ряда однотипных предметов является необходимой когнитивной предпосылкой для возникновения количественных представлений и начала счета.

Каким образом осуществляется конструирование данного фрагмента индивидуальной языковой системы ребенка? Как уже неоднократно упоминалось, бесфлексийное употребление существительных в русском языке невозможно (в случаях типа «стол» мы имеем дело с флексией, имеющей нулевой экспонент), поэтому любая звуковая оболочка существительного, употребляемого ребенком и являющаяся единицей его временного лексикона, включает флексию (в том числе и с нулевым экспонентом), которая в языковой системе взрослого носителя языка передает значения падежа и числа одновременно. При этом, как показывает анализ, в начальном лексиконе абсолютно преобладающими формами существительных являются формы, содержащие конечное -А. Поскольку большая часть единиц начального детского лексикона по своим внешним признакам (если исключить естественные модификации, связанные с несовершенством произносительных навыков ребенка) совпадает со словоформами «взрослого» языка, исследователь детской речи лишен возможности судить по их звуковой оболочке об освоенности или неосвоенности тех или иных грамматических противопоставлений, в том числе и связанных с количеством предметов. В этом смысле в гораздо более простой ситуации находится исследователь англоязычной детской речи, который может судить о начале освоения категории числа по появлению флексии, означающей множественность объектов. При исследовании русской детской речи приходится сосредоточивать внимание на содержательной (в данном случае – семантической) стороне словоформы и определять, когда она способна быть использованной в соответствии с системно определенной функцией, т. е. для выражения количественных отношений.

Поскольку значение совокупной множественности (собирательности) становится фактом языкового сознания ребенка не раньше достижения им возраста 6–8 лет, конструирование морфологической категории числа начинается с создания оппозиции «единичность – дискретная множественность», наиболее простой в когнитивном отношении.

Когда ребенок оказывается в состоянии освоить различие между «один» и «не один» (именно оно лежит в основе грамматической категории числа: для грамматики «много» все, что больше одного)? Если принимать во внимание лишь внешние аспекты проблемы, то можно думать, что это различие становится очевидным для ребенка, когда он начинает употреблять существительные в форме множественного числа. Однако сама по себе форма еще ни о чем не свидетельствует: она может быть и «замороженной», т. е. употребляться ребенком без осознания грамматического значения, которое за ней закреплено во «взрослом» языке. Несомненно также, что некоторые слова чаще употребляются в форме множественного числа, чем единственного, как взрослыми, окружающими ребенка, так и (как следствие этого обстоятельства) самим ребенком. Ребенок слышит их в форме множественного и начинает употреблять в форме множественного, что вовсе не означает, что он уже освоил суть количественных отношений. Из 749 слов, указанных в русской версии Мак-Артуровского опросника⁵⁸, 27 приведено в форме множественного числа (при том, что они употребляются и в единственном, но значительно реже). Это *кубики, блины, грибы, варезки*,

⁵⁸ См. [Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста. Ч. 1 и 2]. Русская версия американского опросника «The MacArthur Communicative Development Inventory» адаптирована к русскому языку сотрудниками кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена в 2002 году.

носки, тапки, губы, зубы, ключи, ступеньки и некоторые другие, что отражает реальную ситуацию их использования в речи. Это обстоятельство не может не сказываться на способах грамматического освоения данных и других оказавшихся в составе временного ментального лексикона слов. Поскольку именно форма множественного числа становится исходной при формировании словоизменительной парадигмы в данных ситуациях, возможны случаи использования основы множественного числа для образования формы единственного. Например, форма *птинц* вместо «птенец» в речи Лизы Е. обязана своим происхождением тому обстоятельству, что это слово попало в ее лексикон в форме множественного числа. В речи Любы Б. зафиксирована форма *тапк* мужского рода (ср. «тапок»), в речи Лизы С. – *голубк* (от «голубки»). В подобных случаях возможны модификации, касающиеся рода существительных, поскольку по форме множественного числа род существительного определить не представляется возможным.

По данным М. Д. Воейковой [Воейкова 2007], специально исследовавшей проблему освоения количественности детьми, количество существительных, которые употребляются детьми на втором-третьем году жизни преимущественно в форме множественного числа, достаточно велико. В речи двух мальчиков (Филиппа и Кирилла) было зафиксировано 568 словоупотреблений существительных в форме множественного числа для первого мальчика и 1231 – для второго, причем формы *волосы, зубы, уши, руки, машины, кубики, колеса, цветочки* оказались в составе этого списка как у одного, так и у другого.

Осмысленный выбор формы числа существительных возможен только тогда, когда для этого создаются соответствующие когнитивные предпосылки, когда потребность в разграничении количества предметов становится актуальной в том пространстве, которое составляет мир ребенка. До этого момента использование слова в форме единственного или множественного числа определяется исключительно тем, в каком виде оно фигурирует в инпуте, ситуация осмысленного выбора формы фактически отсутствует. Так, Маня Б. в возрасте 1.05, показывая на изображенный на картинке подберезовик, говорила *гибы*, а не *гиб*, поскольку в речи взрослых, которую она слышала, это слово чаще фигурировало именно в такой форме. Паша А. в возрасте 1.04 кричал *бины* («блины»), когда хотел, чтобы ему дали блин. Когда мать, обратившая внимание на эту несообразность, стала учить его говорить «блин», а не «блины», он переключился на форму единственного числа, но при этом стал ее употреблять также независимо от количества предметов – произносил *блин*, показывая на горку блинов. Этот же мальчик (как в свое время и его старший брат) говорил до определенного возраста *дети* как об одном ребенке, так и о нескольких.

В этом же возрасте дети, не видя в этом никакой несообразности, используют существительные типа «ножницы» (*pluralia tantum*) по отношению к одному предмету. Среди усваиваемых ребенком в самый ранний период слов «очки», «часы», «штаны» и некоторые другие. В русской версии Мак-Артуровского опросника приводится 12 слов, относящихся к данному разряду; кроме трех, указанных выше, еще «санки», «грабли», «бусы», «труссы», «шорты», «ножницы», «качели», «макарены». Все эти слова входят, как правило, в активный лексикон ребенка раннего возраста. На доморфологической стадии речевого развития они практически ничем не отличаются от других слов и служат номинациями определенных предметов безотносительно к их количеству.

О том, что количественные противопоставления сформировались в языковом сознании ребенка, можно говорить лишь тогда, когда становится ясно, что формы единственного и множественного числа употребляются исключительно уместно, когда появляются случаи противопоставления двух числовых форм хотя бы одного слова. А. Н. Гвоздев зарегистрировал момент, когда Женя Г. начал употреблять формы *банка* и *банки* (так он называл деревянные футляры от духов). Следующая знаменательная запись в дневнике сделана, когда ребенку было 1.09.03: «По-видимому, усвоил множественное число. Несколько раз сегодня

сказал *банка* (когда брал один из деревянных футляров от духов, которые он так называет) и *банки*, когда брал два из них». В 1.10 у Жени зарегистрированы вполне осознанные формы множественного числа слов «рука», «пуговица», «грач», «пряник», «рыба».

2.1.3. Освоение категории числа в аспекте овладения семантической категорией количественности

Морфологическая категория числа существительных составляет центр семантической категории количественности, являющейся одной из первых в ряду семантических категорий, которые в состоянии освоить ребенок. Усвоить поле количественности – значит научиться разграничивать следующие содержательные категории и использовать определенные способы (узуальные и неузуальные) языковой репрезентации внеязыкового содержания:

1) единичность объекта в противопоставлении дискретной и недискретной множественности;

2) способы квантификации дискретной множественности с помощью квантификаторов – количественных числительных (один, два и т. п.), а также слов, указывающих порядок объектов в числовом ряду (первый, второй и т. п.);

3) способы разграничения определенной и неопределенной множественности, как дискретной (два, три – несколько, немного), так и недискретной (два, три – немного).

Обозначенная выше программа освоения количественности рассчитана на достаточно длительный период. Раньше всего осваивается противопоставленность единичности и дискретной множественности (к полутора – двум годам).

Знаменательно, что ребенок обычно осваивает одновременно соответствующие грамматические и лексические единицы, выражающие количественность. Так, в то же самое время, когда Женя Г. начал использовать две противопоставленные по числу формы слова «банка», в его лексиконе появилось и слово *нѣга* (= много). Это лишний раз подтверждает тот неоспоримый факт, что для постижения того или другого языкового явления необходима определенная степень когнитивной зрелости ребенка: как только он оказывается способным осмыслить определенный факт действительности, включается своего рода механизм, позволяющий освоить соответствующие явления как в грамматическом, так и в лексическом плане. Категория числа, являющаяся центром семантической категории количественности, формируется во взаимодействии с другими (лексическими и словообразовательными) компонентами одноименного функционально-семантического поля.

Проведенные исследователями детской речи наблюдения свидетельствуют о том, что можно говорить о своего рода «предвестниках» усвоения категории числа – появлении в лексиконе ребенка слов «еще», «еще один/одна», «другой». Максим Г. (1.09) раскладывает книжки, произнося *ниська, ниська, ниська*. Мать пытается побудить его говорить «книжки», но не может этого добиться, однако вдруг слышит *исё одна, исё одна*, сопровождающее перекалывание книжки с места на место. Другой ребенок того же возраста, еще не использовавший к этому времени числовых противопоставлений, произносил слово «другой», свидетельствующее об осознании им однотипности предметов: *Другой!* – кричал он, высовывая ногу из-под одеяла, когда мать пыталась его укрыть.

Простейшие различия в количестве предметов, реагируя на соответствующие изменения в ситуации (один и два предмета, один и три предмета, появляющиеся в поле зрения), дети способны воспринимать уже на дословесном этапе своего развития [Сергиенко 1998: 155]). В возрасте около двух лет они уже обычно способны, не прибегая к счету, разграничить зрительно один и два предмета, два и три предмета [Stephany 1998; Воейкова 2007] и обозначить соответствующее количество необходимым числительным (один, два и три). Приблизительно в это же самое время дети начинают осваивать последовательность чисел

(в пределах 5–6) в числовом ряду, хотя в течение длительного времени оказываются не в состоянии верно соотносить их с реальным количеством предметов, если число их превышает два или три.

В монографии Н. И. Лепской приводятся любопытные данные: некоторые количественные характеристики представляются ребенку раннего возраста постоянными свойствами определенных предметов: «Одни предметы (лица) существуют для него как единичные и уникальные, другие – только как парные, третьи – как некое множество» [Лепская 1997: 57]. И далее она разъясняет: «Папа и мама – это единичные, неповторимые лица. Руки, ноги, уши, варежки воспринимаются только как парные. Бусинки, кубики, шары, кегли воспринимаются как некоторое конкретное, нерасчлененное множество предметов. До двух лет сами игры с этими предметами обычно исключают для ребенка квантификацию данных множеств, он не испытывает потребности в их поэлементном делении» [Там же: 58]. С этим, безусловно, можно согласиться, однако уточнив, что, кроме названных выше трех групп предметов, существует и еще группа (самая многочисленная), в которой реальное противопоставление одного и не одного предмета находит свое яркое и очевидное для ребенка проявление. Обозначающие их существительные (наименования разнообразных предметов и людей, входящих в окружение ребенка) являются основной базой для становления в дальнейшем словоизменительной категории числа.

В соответствии с нашими наблюдениями, начало освоения данной категории относится не к середине третьего года жизни, как обычно считалось, а ко второму полугодию второго. Правда, индивидуальные различия в постижении языка в этой области могут быть чрезвычайно значительными.

2.1.4. Существительные *pluralia tantum*

Какие языковые трудности ждут ребенка на пути освоения категории числа? Мы имеем в виду период, когда уже сформировалось первичное разграничение форм числа применительно к конкретным предметам.

У ребенка вызывает недоумение группа существительных, обозначающих парносоставные и сложносоставные предметы и имеющих форму множественного числа: ножницы, грабли, брюки и т. п. Форма множественного числа подобных слов указывает не на реальное количество предметов, а на внутреннюю их структуру, на их расчлененность на две (ножницы, сани, очки) или более (грабли, гусли) части. А. А. Зализняк видит в этом языковом явлении омонимию форм единственного и множественного числа. Возможно, это явление можно трактовать и как своего рода снятие противопоставления по числу, т. е. нейтрализацию этого признака, подобно тому как можно видеть нейтрализацию противопоставления по виду в двувидовых глаголах или по роду в существительных общего рода, а также в словах типа «дворник». Форма слова как таковая не обозначает количества называемых предметов («Эти ножницы» – может относиться и к одному предмету, и к множеству таких предметов), однако облигаторность, присущая русской морфологии, приводит с неизбежностью к необходимости использовать один из показателей числа, который к количеству предметов не имеет никакого отношения. В этом можно видеть одно из проявлений широко распространенной в русской морфологии асимметрии языкового знака. Для ребенка, осваивающего язык на основе установления аналогий и добывающего правила, которыми он в дальнейшем руководствуется в своей речевой деятельности, это ощущается как своего рода конфликт между уже освоенным правилом («Обозначай количественные различия между предметами с помощью флексий единственного и множественного числа») и новым («Обозначай формой множественного расчлененность объекта»). Осознание этого противоречия наступает только с возникновением продуктивной морфологии. Выше были приведены случаи пра-

вильного употребления подобных существительных (очки, часы и пр.) уже в первом полугодии второго года жизни, на этапе однословных высказываний, однако это отнюдь не свидетельствовало о раннем усвоении категории числа. Скорее даже наоборот: использование формы множественного числа по отношению к единичному предмету говорило о том, что ребенок воспроизводит эту форму без какого бы то ни было осмысления, как некий целостный звуковой комплекс, заимствованный из инпута.

После усвоения базового противопоставления «единичность – расчлененная множественность» начинают встречаться случаи «морфологической сверхгенерализации»: форма множественного числа может осмысливаться ребенком как соотносимая исключительно с реальной множественностью, что приводит к попыткам образования формы единственного числа. Мы уже писали о Веронике К., в возрасте полутора лет имевшей в своем лексиконе слово «часы», которая в два года стала говорить, указывая на большие настенные часы, *часа*. То, что до определенного времени ее эта аномалия нашего «взрослого» языка не смущала, говорит о том, что: 1) не была сформирована необходимая когнитивная база; 2) отсутствовал механизм перехода от множественного числа к единственному и наоборот.

В речи детей в возрасте двух-четырёх лет встречаются случаи образования форм единственного числа существительных, относящихся к группе *pluralia tantum*. На предложение отца купить санки следует ответ: *Нет. Купи одну только санку*; зафиксированы также *ножница* (об одной паре ножниц), *качеля* и *качель*. Детские фразы типа *У тебя один брюк запачкался* свидетельствуют о процессах несколько иного рода: детское «брюки» и взрослое «брюки» не равны по смыслу, ребенок трактует «брюки» как множество брючин. Однако и в первом, и во втором случае ребенок руководствуется неким общим правилом, заимствованным из нашей грамматики: форма единственного числа должна обозначать один предмет, форма множественного – множество подобных предметов. Частное языковое правило, связанное с особенностями употребления существительных, называющих парносоставные и сложносоставные предметы, в расчет до определенного момента не принимается. Мы уже говорили о том, что именно общие правила в наибольшей степени соответствуют прототипическим функциям морфологических форм.

Впрочем, те из лексических единиц, принадлежащих к разряду *pluralia tantum*, которые прочно освоены в доморфологический период, после достижения ребенком этапа продуктивной грамматики в большинстве случаев уже не перестраиваются. Случаи с грамматической модификацией, подобной той, которую претерпело слово «часы» в лексиконе Вероники К., встречаются достаточно редко и могут трактоваться как проявления *U-shaped development*, т. е. такого освоения языковой формы, при которой она сначала соответствует норме, затем от нормы отклоняется, а потом снова начинает использоваться в соответствии с нормой. Данные случаи можно рассматривать как проявление «мнимого регресса», поскольку отступление от нормы свидетельствует о переходе от «замороженного» употребления к продуктивности, приводящей к инновации. Подобные случаи нами уже были рассмотрены на с. 62⁵⁹.

К группе *pluralia tantum* примыкает несколько существительных, у которых отсутствует форма множественного числа (зверята, детишки и пр.). В отличие от существительных *pluralia tantum* они служат обозначением реального множества предметов. Однако в силу ряда причин они, не имея соотносительной формы единственного числа, не могут быть использованы по отношению к одному предмету. В речи детей эта аномалия последовательно исправляется: возглас пятилетнего мальчика в зоопарке: *Зверенок какой смешной*,

⁵⁹ Под *U-shaped development* в современной лингвистике детской речи понимают такие ситуации, когда ребенок, начиная с использования правильной формы, переходит потом к неправильной и только после этого опять возвращается к правильной.

посмотри!; «Не бойтесь меня, детишки!» – говорит детям один из персонажей новогоднего представления. *Да мы и не боимся!* – кричит один из мальчиков. И тут же указывает на другого ребенка: — *Вот эта детишка только испугалась.*

2.1.5. Существительные *singularia tantum*

Выше речь шла о существительных, которые по тем или иным причинам не имеют форм единственного числа. Однако значительно больше в нашем языке слов, не имеющих форм множественного числа. Некоторые из них лишены формы множественного числа просто в силу сложившейся традиции. А. А. Зализняк справедливо полагает, что трактовать группы *singularia tantum* и *pluralia tantum* как вполне аналогичные друг другу не имеет смысла. Говоря о существительных, относящихся к группе *singularia tantum*, он отмечает, что отсутствие у них форм множественного числа определяется их семантикой: «Эта их особенность непосредственно связана с основным значением этих слов: в человеческой практике обычно не возникает потребности в обозначении нескольких объектов, называемых по отдельности „лай“, или „гордость“, или „медь“ и т. п. Однако, если такая потребность все же возникает (а это в принципе всегда возможно), то недостающие словоформы со значением и внешними признаками мн. числа без труда будут построены: лаи, гордости, меди и т. д... Иначе говоря, это слова с потенциально полной парадигмой, из которой нормально употребляется только половина словоформ» [Зализняк 1967: 58]. Рассматривая слова типа *ножницы, ворота, сани*, он пишет, что эти слова могут обозначать и один, и несколько соответствующих предметов. «Именно поэтому словоформы типа *ножница, ворото* не встречаются никогда, в отличие от словоформ типа *лаи, меди*; в самом деле, значения, для передачи которых эти словоформы могли бы быть построены, уже передаются в языке словоформами типа *ножницы, ворота*» [Там же: 58]. Он считает, что эти слова фактически имеют полную парадигму, причем налицо омонимия числа.

В самом деле, детская речь изобилует примерами использования существительных *singularia tantum* в формах множественного числа, при этом действительно отчетливо ощущается значение множественности, для передачи которой и потребовалось сконструировать формы множественного числа. Ниже мы приведем соответствующие примеры. Однако речевая практика детей позволяет внести некоторые коррективы и в утверждение о невозможности образования форм единственного числа от *pluralia tantum*. Выше мы подобные примеры приводили. Это оказывается возможным потому, что происходит существенный сдвиг в значении словоформы – взрослый человек знаком со сферой использования слов, его не вводит в заблуждение форма слова и более широкая, чем это принято, сфера ее использования. Ребенок же, незнакомый с традицией, обнаруживает эту странную непоследовательность и стремится ее исправить.

Среди **конкретно-предметных существительных** таких слов не очень много. Так, лишены форм множественного числа слова «брюхо», «дно» и некоторые другие. Дети об этом, естественно, не догадываются. *Брюхи тоже будешь вычищать?* – спрашивает пятилетняя девочка у матери, которая чистит рыбу. Мальчик, начитавшийся приключенческих романов, сообщает: *На днах морей разные сокровища лежат.* Трудно предложить разумные объяснения причин отсутствия формы множественного числа у этих слов. Поведение ребенка, вполне понятно.

Форма числа **вещественных существительных**, обозначающих недискретное вещество, является, в сущности, условной и усваивается чисто автоматически. Почему, например, «молоко», но «сливки», «мусор», но «отбросы»? Форма множественного числа вторых в каждой паре существительных объясняется лишь с этимологических позиций и является

с точки зрения современной языковой системы семантически не мотивированной. Отсюда – возможность трансформаций типа *Буратино весь стол чернилом залил*.

Обращают на себя внимание два явления, связанные с особенностями использования детьми вещественных существительных. Во-первых, дети иногда употребляют подобные существительные в форме множественного числа, когда стремятся передать реальную расчлененность предмета в пространстве: *В садах и лесах хорошие воздуха*; *У нас шерсти одинаковые на шапках*; *Я – мяс, ты – мяс, все — мясы*. В случаях такого рода можно видеть реализацию глубинных потенциалов языковой системы, которые остаются не реализованными на уровне языковой нормы.

Во-вторых, ряд вещественных существительных употребляется нами (причем мы даже не всегда отдаем себе в этом отчет) не только в собственно вещественном значении, но и в значении типичной меры данного вещества, например «хлеб» в значении 'кусочек хлеба' (*У меня хлеб упал*), «мыло» в значении 'кусочек мыла', «чай» в значении 'стакан, чашка чая' и т. п. Употребляясь в производных значениях, эти существительные должны были бы приобрести способность иметь формы множественного числа, однако в силу сложившейся традиции такие формы отсутствуют. Детей это, однако, нисколько не останавливает: *Витька в меня хлебами кидается*; *Уже все мои мылы израсходовали?*; *На столе много чаев*. Можно считать, что использование этих форм является логически обоснованным, хотя и расходящимся с традицией.

Выше уже отчасти шла речь о формах числа **отвлеченных существительных**. Если существительные, именуемые **действия и события**, располагают соотносительными формами числа, то нет и почвы для возникновения формообразовательных инноваций в данной области. Если же существительное имеет формы только единственного или только множественного числа, то возможны два случая.

Во-первых, дети зачастую образуют формы множественного числа существительных, лишенных этих форм в нормативном языке. Обычно при этом они руководствуются стремлением подчеркнуть повторяемость действия (ее можно назвать дискретностью во времени): *Чтобы никаких смех и никаких разговоров!*; *Бывают январские жары и июльские морозы?*; *Опять какие-то стуки*. В двух первых предложениях можно видеть появление естественного прайминга – воздействие формы множественного числа существительных, употребленных в том же предложении.

Во-вторых, встречаются, хотя и не очень часто, случаи образования форм единственного числа существительных, таких форм в нашем языке не имеющих: *Он все каникулы у бабушки проводит? И эту каникулу тоже?* В этом случае происходит переосмысление формы «каникулы», подобное переосмыслению форм слов «ножницы», «санки» и пр., о котором говорилось.

К школьному возрасту ошибки в данной области у большинства детей, как правило, исчезают.

2.1.6. Совокупная множественность

Выше мы говорили о том, что каждое дискретное существительное теоретически может иметь специальную форму для обозначения совокупной множественности. Однако в нашем языке подобная возможность реализуется лишь у небольшого числа слов. В ряде случаев форма единственного числа у некоторых слов оказывается способной к выражению не только единичности (*Смотри: моль полетела*), но и совокупной множественности (*Моль по всей комнате летает*)⁶⁰. В речи детей подобная двусмысленность снимается; в соответствии

⁶⁰ Существующие словари подобные факты, как правило, не отмечают.

с основным усвоенным им правилом ребенок использует для обозначения множества формы множественного числа, создавая таким образом словоизменительные инновации. Аналогичные примеры: *Капусты в углу лежат* (о кочанах капусты); *Какие вкусные у вас **печенья** получаются!* Форма «печенья», которая была нормативной в XIX – начале XX века, в настоящее время практически вышла из употребления, получается, что дети ее как бы реанимируют.

Функция совокупной множественности является вторичной (непрототипической) для форм единственного числа конкретно-предметных существительных, поэтому и осваивается не сразу, как это бывает со всеми вторичными функциями граммема. На это обратил в свое время внимание еще А. Н. Гвоздев, отметив, что его сын до 8 лет практически не употреблял слов «малина», «картошка», «бумага», «перец» «виноград» и им подобных в собирательном значении, предпочитая формы множественного числа.

При этом во многих случаях формы единственного числа подвергаются переосмыслению, возникает семантическая инновация: слова, обозначающие в нормативном языке совокупное множество (горох, малина, кукуруза), осмысливаются как номинации единичных предметов, эквивалентные сингулятивам, т. е. «горох» в значении 'горошина'. В тех же случаях, когда и в языке одна и та же форма используется в значении как единственности, так и совокупной множественности, семантической инновации не возникает (точнее было бы сказать, что она не может быть выявлена без специального эксперимента).

В речи детей часто встречаются формы типа «малины», «горохи», «картошки»: *Горохи по столу рассыпались; Васька в меня **малинами** кидается; Свари **картошки** эти; Купи мне **кукурузы*** (о початках кукурузы).

Очевидно, сам факт полифункциональности граммема единственного числа, резкий контраст между ее первичной (обозначение единичного предмета) и вторичной (обозначение совокупности предметов) функцией представляет значительную сложность для ребенка, оказываясь непреодолимой преградой. Образование окказиональной формы множественного числа является естественным следствием переосмысления формы единственного числа, которая используется только как обозначение элемента (кванта) вещества.

Когда же ребенок уже в состоянии осмыслить форму собирательности как таковую, он часто образует от нее с помощью суффиксов существительные со значением единичности (сингулятивы): салат → *салатинка* (*У тебя одна **салатинка** на пол упала*), сахар → *сахаринка* (*На **сахаринку** пальцем наступил*), изюм → *изюмка* (ср. в «взрослом» языке изюм → изюминка): *Можно я только одну **изюмку** выковыряю?*, чай → *чайка* (ср. в нормативном языке: чай → чайинка): *Чай упал, всюду **чайки** валяются*.

Очень широко распространены случаи употребления в форме множественного числа существительных типа «оружие», «посуда» и т. п., используемых в нормативном языке для обозначения совокупности разных, но однородных предметов. Ребенку, очевидно, представляется абсурдной возможность использования формы единственного числа по отношению ко множеству объектов, отсюда образование формы множественного числа: *Мы всегда моем **посуды** в кукольном уголке; У них были **оружия** разные*.

Также в форме множественного числа дети могут использовать существительные, уже имеющие суффикс собирательности: *Она в таких **тряпьях*** (Женя Г. 6.10.15).

2.2. Категория рода

2.2.1. Категория рода существительных в русском языке

Русский язык относится к разряду языков, по выражению И. А. Бодуэна де Куртенэ, «отягощенных родо-половым кошмаром». Тем не менее рано или поздно дети перестают совершать ошибки в данной области, очевидно, именно потому, что «человеку, говорящему на одном из ариоевропейских (т. е. индоевропейских. – С.Ц.) языков, род напоминает о себе беспрерывно и беспрестанно, наяву и во сне» [Бодуэн де Куртенэ 2000: 10–11]. Напоминает флексией самого существительного, флексиями согласующихся с ним (иногда одновременно нескольких) слов в том же высказывании, формами координируемых по роду с существительным местоимений в том же или в соседнем предложении. Задача ребенка, конструирующего в языковом сознании данный фрагмент своей индивидуальной грамматики, заключается в том, чтобы, извлекая данную информацию из инпута, закрепить «родовые характеристики» за каждой лексической единицей формирующегося лексикона.

В лингвистической науке давно ведется дискуссия о сущности категории рода в русском языке – отсутствие семантической мотивированности отнесения к роду неодушевленных существительных и значительной части одушевленных неличных (зоонимов), случаи употребления одушевленных личных существительных безотносительно к полу послужили основой для возникновения особой теории, суть которой в попытке выявления того инвариантного признака противопоставления граммем рода, который свойствен абсолютно всем существительным русского языка. В качестве такого признака выступает потенциальная возможность согласования с прилагательными и другими подобными им словами (местоимениями-прилагательными, порядковыми и некоторыми количественными числительными, причастиями), координации с глаголами прошедшего времени и сослагательного наклонения, а также возможность соотнесения с местоимениями в анафорической или дейктической функции. В таком случае род определяется как некий согласовательный класс чисто формального свойства. Именно так считал, например, С. Д. Кацнельсон: «Каковы бы ни были основания именной классификации в том или ином языке, повсюду она выполняет формальные функции, которые и являются „смыслом ее существования“ во многих языках» [Кацнельсон 1986: 22].

В этом подходе (хотя он разделяется не всеми) есть важные преимущества: он, во-первых, позволяет логично вписать в эту систему средний род, который никак не связан с полом; во-вторых, дает возможность учесть названные выше случаи употребления ряда существительных безотносительно к полу и многое другое.

Представляется, что именно такая трактовка категории рода позволяет объяснить основные механизмы, которыми пользуется ребенок, осваивая данную категорию.

Конструируя собственную языковую систему, ребенок выявляет правила родовой идентификации, опираясь на подсознательно осуществляемый анализ речевого инпута, имеющегося в его распоряжении. При этом он оказывается в состоянии опираться как на внешний контекст (формы согласуемых слов), так и на внутренний контекст (семантические, фонетические, морфологические особенности самого слова), учитывая не только семантические, но и разного рода формальные приметы отнесения существительного к тому или иному роду.

2.2.2. Две подкатегории субстантивного рода

Категория рода проявляется различным образом применительно к каждому из лексико-грамматических разрядов существительных. Можно, очевидно, говорить о двух подкатегориях рода — **рода одушевленных и рода неодушевленных существительных**. Различия между одной и другой лежат в двух сферах: определяются, во-первых, числом компонентов в каждой из них (первая основана на противопоставлении двух граммем: мужского и женского рода, вторая – трех: мужского, женского и среднего рода); во-вторых, потенциальной возможностью соотнесения с полом, что характерно только для первой из названных подкатегорий. Подкатеорию рода одушевленных существительных можно считать коррелятивной, хотя корреляции и не проводятся последовательно. Для значительного числа одушевленных, но неличных существительных (зоонимов) связь с полом не является релевантной, поэтому родовые корреляты в языке отсутствуют («снегирь» – мужского рода, «синица» – женского независимо от пола живого существа). Родовые корреляты типа «работник – работница», «еж – ежиха» и т. п. можно уподобить до некоторой степени видовым коррелятам в системе глагола. И в том, и в другом случае речь идет о несловоизменяемой категории, находящей свое воплощение в противопоставлении не форм одного слова, а разных лексем. Если для первой из подкатегорий возможны родовые корреляты, в большинстве случаев связанные деривационными отношениями, то применительно ко второй подобные корреляции в принципе исключены.

В то же время, несмотря на очевидные различия, обе подкатегории тесно спаяны воедино в силу двух обстоятельств: во-первых, очевидной связи с формальными группами – типами склонения (для неодушевленных существительных эта связь является более строгой и последовательной, что естественно в силу отсутствия возможности семантической мотивировки), во-вторых, своими согласовательными потенциями, а также возможностью координации с местоимением «он»⁶¹.

Получается, что самыми надежными для определения рода являются именно формальные факторы, которые безотказно действуют как в сфере одушевленных, так и неодушевленных существительных.

Связь между родом и типом склонения в русском языке хотя и не жесткая, но вполне определенная. Выделяются 1-е (основное «женское») и 2-е (вбирающее существительные мужского и среднего рода), а также 3-е (которое можно назвать «дополнительным женским») склонения. Заметим, несколько забегаая вперед, что маргинальное положение 3-го склонения, а также отсутствие у существительных среднего рода собственной системы окончаний – обстоятельства, которые не могут не влиять на характер их освоения детьми.

Согласовательные потенции являются фактором, однозначно свидетельствующим о родовой принадлежности существительного, что особенно четко проявляется применительно к несклоняемым существительным типа «колибри» или «шоссе».

Ребенку предстоит освоить обе подкатегории рода: подкатеорию одушевленных существительных, в которых идея пола оказывается непосредственно воплощенной, хотя и с некоторой непоследовательностью, и подкатеорию неодушевленных существительных, в которых отнесенность к роду носит чисто формальный характер. Однако структурное содержание категории, равно свойственное как первому, так и второму разряду существительных, оказывается естественным, спланивающим обе подкатегории воедино качеством. Именно

⁶¹ В ряде работ термин «согласование» используется расширительно, при этом его действие распространяется на анафорическое местоимение «он». Мы считаем более уместным использовать по отношению к выбору формы данного местоимения термин «координация».

структурное содержание, проявляющееся в каждой форме рода, может расцениваться как прототипическое, наиболее существенное для данной категории.

В прежних своих работах мы склонялись к мнению, что семантические факторы играют ведущую роль в освоении абсолютно всех языковых категорий (см., например, [Цейтлин 2000]). Между тем, как оказывается, ребенок не менее чувствителен к тому аспекту содержания языковых единиц, которое в работах А. В. Бондарко называется структурным. Дети способны в очень раннем возрасте осваивать правила, определяющие сочетание слов в предложении, т. е. согласовательные схемы и схемы управления. В особенности это относится к языкам с богатой и сложной морфологией, подобных русскому. При освоении категории рода осуществляется взаимодействие категории рода существительного с категориями рода прилагательных и глаголов, имеющими словоизменительный характер. Строя собственную языковую систему, анализируя воспринимаемый им речевой инпут, ребенок учитывает не только парадигматические, но и синтагматические связи слов, фрагменты конструируемой им системы с самого начала строго координированы. В нашем случае речь идет о согласованности в построении словоизменительной системы существительного, прилагательного и глагола. Наивно было бы думать, что ребенок сначала «разбирается», например, до конца с существительным, затем переходит к глаголу или прилагательному и т. д. Получаемый им инпут достаточно разнообразен и включает самые разные формы различных частей речи. Потребности коммуникации также вынуждают его использовать самые разные, иногда непростые, языковые средства, при этом постоянно координируя их по определенным признакам, в том числе в каждом случае использования существительного в форме единственного числа (а эта ситуация является наиболее частотной) и по признаку рода. Необходимость решения данной задачи при программировании почти любого (или, во всяком случае, каждого второго) высказывания заставляет ребенка быть максимально внимательным ко всем проявлениям (семантическим и формальным) родовых характеристик слова.

Владение синтагматической техникой, связанное с необходимостью программировать высказывание с учетом иногда достаточно широкой перспективы, является важным условием речевой деятельности на русском языке. В паре «опорное – зависимое слово» существенно умение предвидеть форму прилагательного, если оно продуцируется раньше существительного. Каждое существительное осваивается с неким «синтагматическим шлейфом», на основе которого и формируются в дальнейшем словоизменительные категории рода, числа и падежа прилагательного.

Мы проанализировали случаи внутрипадежной замены флексий существительного в речи Лизы Е. в период становления продуктивной морфологии. Характерно, что почти все они сопровождались соответствующим изменением формы адъектива. Так, она говорит: *Самую басюю каитьку* (= большую колечку. 2.01.05); *дугую симитьку* (= другую семечку. 2.02.18) и т. п. Примеры подобного рода чрезвычайно многочисленны. Это свидетельствует о том, что с самого начала использования адъективов происходит освоение согласовательных схем, причем с четким разделением по признаку рода.

Любопытно, что даже в более ранний период, когда она почти не использовала в своей речи двусловных комбинаций и вся фраза могла состоять из одного адъектива, его форма в большинстве случаев соответствовала роду не названного, но уже имеющегося во внутреннем лексиконе существительного. Так, в период от 1.10.06 до 1.11 она говорит, не называя существительных, о домике — *пустой*, о куличе из песка — *плохой*, о луке — *сердитый* (поскольку от него слезы текут), о мишке — *косоланый*, о себе — *бедная*, а на другой день — *голодная*. Верно избирается форма и для косвенных падежей: *косоланого* (о мишке), *новую* (о машинке).

Можно предположить, что у такой категории детей, как Лиза Е., слова получают свои родовые характеристики в их индивидуальном лексиконе раньше, чем они постигают необ-

ходимые навыки синтагматической техники, нужные для порождения субстантивно-адъективного сочетания.

2.2.3. Род и организация первых субстантивных парадигм

Поскольку в распределении существительных по родам (если отвлечься от семантического критерия, сохраняющего свою силу только для части существительных) решающую роль играет характер парадигмы, остановимся на некоторых особенностях ее формирования.

По нашим наблюдениям, с самого начала достаточно прочно в языковом сознании ребенка формируется противопоставление двух основных форм существительного – именительного падежа слов на -А и слов с нулевым окончанием. Эти формы являются наиболее частотными (по сравнению с другими падежными формами) в инпуте, они же господствуют в речевой продукции ребенка, в течение определенного времени не будучи противопоставлены другим падежным формам тех же существительных, но с самого начала будучи противопоставленными одна другой. В нашем материале практически нет примеров на взаимозамену флексий между двумя этими формами, что говорит, очевидно, о том, что они осваиваются гештальтно (целостно). При этом количество слов на -А, подавляющая часть которых относится к женскому роду, в несколько раз превышает количество слов с нулевым окончанием, относящихся к мужскому роду. Получается, что при отсутствии внутрисловных падежных противопоставлений уже возникают некие межсловные формальные родовые противопоставления, которые еще не являются в ранний период функционально значимыми, но тем не менее образуют определенную базу для дальнейшего развития и углубления формальной вариативности.

Так, Аня С. использовала слова *мама, папа, баба, бадя* (= вода), *биба* (= рыба), *бибика* (о коляске), *Аня* (ее имя), *тетя, няня, нога, масина* (= машина), *лопатка, муха, конфета* и ряд других. Среди слов с нулевым окончанием: *кубик, пальчик, каман* (= карман), *нос*, причем первые два слова первоначально использовались в форме множественного числа и лишь затем обрели форму единственного. В речевом инпуте, получаемом ребенком, эти словоформы используются в окружении согласуемых и координируемых с ними форм, обозначающих необходимые родовые характеристики слова, к которым ребенок постепенно становится все более чувствительным.

Отметим, что уже в данный период в сознании закладывается возможность одной аномалии, а именно конфликта между «женским» обличем формы (не только именительного падежа, но и всех остальных, которыми постепенно начинает овладевать ребенок), и «мужским» ореолом согласования: «Папа пришел»; «Саша еще маленький»; «Вот твой дедушка». Получается, что наряду с формальными схемами согласования, связанными со звуковым обликом словоформы, возникают и некоторые схемы, соотносящиеся с конкретными лексемами, которые, в сущности, основаны на семантическом признаке пола, хотя ребенок раннего возраста еще не может этого осознать. Вследствие частотности в воспринимаемом ребенком инпуте эти схемы могут оказаться достаточно устойчивыми и уцелеть под давлением формирующихся схем формального согласования. В дальнейшем, правда, случается, что формальное согласование временно одерживает верх, и в этом случае возникают образования *твоя папа, с этой дедушкой* и т. п. Данное явление можно рассматривать как случай U-shaped development, когда род подобных слов сначала как будто определяется верно, затем возникает ошибка, и только потом (уже на следующем этапе своего языкового развития) ребенок снова приходит к верной форме. Подобные случаи свидетельствуют о том, что грамматика постепенно приобретает черты продуктивности. Ошибки такого рода не являются устойчивыми и носят скорее характер оговорок. Подобные оговорки регистрируются иногда и в речи взрослых [Русакова 2009].

Все дальнейшие процессы осуществляются параллельно: возникновение падежных противопоставлений (прежде всего именительного и винительного падежа в роли прямого дополнения) и одновременно с этим – освоение фразовой речи, предикативных и непредикативных сочетаний, что требует дальнейшего совершенствования синтагматической техники, одним из ведущих принципов которой является согласование в роде (наряду с согласованием в числе и падеже).

Постепенно начинают формироваться две отдельные парадигмы существительных (1-е и 2-е склонение) и соответствующие им парадигмы прилагательных. При этом наиболее четко с самого начала противопоставлены флексии именительного, родительного и дательного падежей, в предложном падеже флексии 1-го и 2-го склонения не различаются. Что же касается формы винительного, то у некоторых детей наблюдается экспансия «женской» флексии -У. В творительном падеже могут смешиваться флексии -ОМ и -ОЙ, при этом чаще всего сначала преобладает «мужская» флексия -ОМ, захватывающая и существительные 1-го склонения, затем столь же агрессивно ведет себя «женская» флексия -ОЙ, т. е. ребенок говорит сначала не только *ножиком*, но и *ложком*, а затем не только *ложкой* и *ножкой*. Оба этих явления имеют, очевидно, разные причины. Если экспансия -У объясняется, вероятно, тем обстоятельством, что дети предпочитают не использовать нулевые флексии в косвенных падежах, то колебания, связанные с флексиями творительного падежа, могут объясняться чрезвычайной звуковой близостью данных флексий, перцептивно в какой-то период оказывающихся недостаточно разграниченными.

Эта временная детская система, включающая два рода и два типа склонения, может быть рассмотрена как некий прототип падежно-родовой системы «взрослого» языка. Она является протосистемой одновременно в двух смыслах – в том смысле, что оказывается предшественницей нормативной языковой системы (и таким образом, стоит в одном терминологическом ряду с терминами «протосубстантив», «протоадъектив» и пр.) и вместе с тем может быть рассмотрена как своего рода «лучший представитель» падежно-родовой системы, в которой формальные показатели гораздо более четко соответствуют содержательным различиям⁶², чем в конвенциональном языке.

В этой четкости построения двух параллельных рядов форм играет некоторую роль уже начавшаяся дифференциация по роду – адъективы и глаголы прошедшего времени хотя не используются или используются крайне редко самим ребенком, однако уже получают представительство в его формирующейся языковой системе, способствуя возникновению и укреплению данной дифференциации.

Словоформы существительного и прилагательного взаимно ориентированы друг на друга, как элементы детского пазла – каждая форма существительного возникает вместе со своим «сочетательным ореолом» независимо от того, реализуется ли все сочетание в детском высказывании.

К возрасту двух – двух с половиной лет основы падежно-родовой системы у большинства детей оказываются в общих чертах сформированными.

2.2.4. Неодушевленные существительные

Распределение по трем родам неодушевленных существительных не связано с каким бы то ни было семантическим принципом и держится исключительно на традиции, т. е. фактически полностью подлежит ведению языковой нормы. В сущности, противопоставление по роду неодушевленных существительных представляет собой оппозицию формальных

⁶² Мы имеем в виду преимущественно формы единственного числа. В формах множественного числа различия между мужским и женским родом в современном языке фактически уже не просматриваются вследствие унификации флексий во всех падежах, кроме родительного, но и в этом падеже «гендерная составляющая» представлена весьма слабо.

классов⁶³, хотя внешние его проявления таковы же, что и в сфере личных одушевленных, где налицо семантическая мотивированность. Это обстоятельство иногда сбивает детей с толку – они стремятся найти семантическую мотивированность там, где ее нет. Так, К. И. Чуковским зафиксирован факт, когда мальчик отказывался применить к себе «женское» слово «царапина»: *Это у Маруси если – царапина, а у меня царап, я мальчик!* Характерны следующие рассуждения ребенка, стремящегося осмыслить различия по роду между неодушевленными существительными на основе уже освоенного им различия по полу в сфере существительных одушевленных: *Кроватка – женщина, а диван – мужчина!* (Женя А. 2.07). Эти факты подтверждают справедливость наблюдения Л. Ельмслева: «Надо всегда учитывать, что лингвистическая система, даже если она лишена рационального начала (а может быть, именно потому, что его лишена), всегда вдохновляет воображение и направляет его» [Ельмслев 1972: 121]. Лингвистическое воображение ребенка работает всегда активнее, чем лингвистическое воображение взрослого человека.

Наличие трех родов в сфере неодушевленных существительных можно трактовать как проявление языковой вариативности. Система языка определяет наличие трех вариантов рода для каждого существительного, а традиция действует избирательно, закрепляя за каждым существительным один из трех возможных родов. Знаменательно, что весьма многочисленные детские ошибки, заключающиеся в изменении рода существительного, свойственные ребенку в возрасте после трех лет, относятся почти исключительно к неодушевленным существительным, т. е. к тем словам, в которых отсутствует семантическая мотивированность выбора рода.

Проблема среднего рода

Детская субстантивная парадигма радикально отличается от субстантивной парадигмы «взрослого» языка тем обстоятельством, что в ней фактически отсутствует средний род. Отсутствие среднего рода в начальной родовой системе ребенка связано, по-видимому, не только и не столько с тем, что его нет в подкатегории одушевленных личных существительных, сколько с его перцептивной невыпуклостью и малой частотностью в инпуте. Парадигма существительного среднего рода в целом совпадает с парадигмой существительного мужского рода, за исключением единственной (правда, самой частотной и важной) формы именительного падежа. Однако в случае безударности флексии эта форма неотличима от формы существительного женского рода (ср. «кошка» и «окошко»). Отсюда два возможных способа приспособления существительных среднего рода к временной детской парадигме – перевод их в мужской или женский род.

Примеры перехода среднего рода в женский:

А где другая уха? (2.04); *Такую горькую лекарству пить не буду* (3.01); *Какая озера большая!* (4.03).

Примеры перехода среднего рода в мужской:

Ой, какой колесик я нашел! (3.05); *У нас есть еще яичек?* (4.00).

Деформация существительных среднего рода становится проблематичной при ударности флексии. В этих случаях форма оказывается более устойчивой и «выламывается» из складывающейся системы. Модификация словоформы с перцептивно выпуклым окончанием оказывается затрудненной. Интересно, что в тех случаях, когда существительное сохраняет форму среднего рода, адъектив чаще всего также имеет форму среднего рода, которая в данном случае оказывается как бы «принудительно представленной»: *Ведро какое!; Твое окно* и т. п. Это, видимо, говорит о том, что формы среднего рода адъективов

⁶³ Понятие формального класса введено А. В. Бондарко, опирающимся на Б. Л. Уорфа [Бондарко 1976: 33–40].

уже имеются в пассивном грамматиконе и могут извлекаться оттуда по требованию стержневого слова, однако еще не стали полноправными компонентами формирующейся языковой системы ребенка. Также становится ясным подчиненное положение формы адъектива, что отражает направление зависимости, существующее во «взрослом» языке.

Данное явление, а именно неприятие детьми среднего рода, было в свое время описано М. И. Поповой [Попова 1958], оно же отмечается и А. Н. Гвоздевым [Гвоздев 1961, 2007]. Известно, что средний род упраздняется в ряде русских говоров, крайне неустойчив он и в просторечии («этот яблок» и т. п.). Все это свидетельствует о том, что причины этого явления достаточно глубоки и связаны с полевым строением самой гендерной системы – ее центр занимает оппозиция мужского и женского рода. Любопытно, что в данном отношении процессы, наблюдаемые в детской речи, не соответствуют явлениям, наблюдаемым в современной поэзии, – если поэты «сопротивляются утрате среднего рода, свойственной общеупотребительному языку» (см. [Зубова 2000]), то дети, напротив, активно участвуют в этом процессе.

Перераспределение существительных между мужским и женским родом

В данном случае не наблюдается какой бы то ни было отчетливой тенденции: одинаково часто существительные мужского рода переводятся в женский и наоборот. При этом попутно происходит изменение системы флексий, т. е. типа склонения существительного. При замене мужского рода женским существительное из 2-го склонения переходит в 1-е: *Одну орешку съем; Не копай моей совкой!* При замене женского рода мужским существительное может переводиться из 3-го склонения во 2-е (*Печ сам топится?; Смотрит на меня с таким нежностью*) или из 1-го во 2-е (*У меня на пальчике заноз; От батарея тепло идет*). Особенно часто изменяется род существительных, употребляющихся преимущественно в форме множественного числа: *один шпор, ваша шлепанца, папина погона* и т. п.

2.2.5. Судьба третьего склонения

Явлением, существенно осложняющим освоение языка, является наличие двух наборов флексий для существительных женского рода (распределение их между 1-м и 3-м склонением). Максимально ярким и надежно противопоставленным мужскому роду является 1-е, а не 3-е склонение, поскольку данное противопоставление прочно держится на оппозиции начальных, ключевых форм. Формы именительного падежа, без всякого сомнения, являются наиболее частотными и в инпуте, и в речевой продукции ребенка. Кроме того, они и психологически преобладают в языковом сознании, являясь своего рода представителями лексемы в целом. Поэтому фонетическая противопоставленность ключевых форм играет при освоении языка большую роль. Гораздо меньше противопоставлены слова типа «тень» (женский род, 3-е склонение) и «день» (мужской род, 2-е склонение). Хотя формы косвенных падежей у данных и подобных им слов различаются, однако положение именно начальных форм играет огромную роль в языковом сознании носителя и неопита языка. Приведем в качестве подтверждения следующий эпизод, зафиксированный в дневнике Н. А. Менчинской, которая вела наблюдения за собственной дочерью. Запись относится к возрасту 5.02: «Называю существительные, Ляля (так Наташу звали в семье) определяет их „род“. Дом — мальчик, лампа — девочка, компот — мальчик... печка — девочка... Дедушка — Ну он и есть дедушка. Шоколад — мальчик, шоколадка — девочка... Яблоко... Не знает, как отвечать, недовольно говорит: Ну и есть яблоко. Рубашка — девочка, штаны — Ну и есть штаны.

Наташу спрашивают: день – мальчик или девочка? Пауза, потом: Я не пойму...

Значит, лишь те слова, которые кончаются твердой согласной, обладают для нее признаком „мальчик“» [Менчинская 1996]. Из этого диалога можно также заключить, что ребенок ориентируется при определении рода именно на звуковую форму слова; характерны ее «ну и есть» в случаях затруднений, они фактически фиксируют все языковые аномалии, которые имеются в данной области, мешающие определить родовую характеристику слова по четким формальным признакам, о которых речь шла выше.

Понятно неустойчивое положение существительных 3-го склонения и частые случаи их модификации в детской речи. Модификации может быть подвержено как содержание, так и форма языковых единиц (иногда и то и другое вместе). Изменение содержания можно видеть в тех случаях, когда происходит изменение рода (и, соответственно, парадигматики в косвенных падежах), а изменение формы – в тех случаях, где род (женский) сохраняется, но происходит полное изменение парадигмы. Эти изменения поддерживаются изменением (в первом случае) формы согласуемых слов.

2.2.6. Одушевленные существительные

Выражение пола и проблема нейтрализации половых различий

Различия между мужским и женским полом могут быть представлены только в одушевленных личных существительных, а также в некоторых одушевленных неличных (зоонимах). И те и другие входят в единую подкатегорию рода, двучленную по своей структуре, при этом распределение по двум родам, мужскому и женскому, является в этом случае семантически мотивированным. Это единственная область в пределах категории рода в русском языке, где действуют семантические правила⁶⁴. М. А. Кронгауз считает возможным говорить о наличии особой семантической категории пола, которая в русском языке коррелирует с категорией рода, и даже о своего рода «сексуальных парадигмах» слов, обозначающих лиц и существа, различающиеся по полу [Кронгауз 2001]. Эта категория с большей определенностью проявляет себя в разряде существительных, обозначающих лиц, чем в разряде существительных, обозначающих животных. В последнем случае, по справедливому замечанию М. А. Кронгауза, обычно передается значение вида, «к которому может добавляться значение мужского или женского пола» [Кронгауз 2001].

Осознать природу половых различий, как показывают наблюдения, ребенок оказывается в состоянии приблизительно к трем годам. Именно в этом возрасте, например, Женя Г. перестал по отношению к себе использовать глаголы в форме женского рода, т. е. стал говорить «я упал», а не «я упала». Это не означает, что до этого времени в данной области царил хаос и все родовые характеристики существительных оказывались неверными. Мы уже говорили о том, что ребенок в состоянии ориентироваться и на иные факторы – формы согласуемых слов, а также падежные формы самого существительного. Можно сказать, что после возникновения надежной когнитивной базы ребенок получает возможность осознать семантическую мотивировку рода в сфере одушевленных существительных и таким образом закрепить их родовые характеристики. Вместе с тем возникают некоторые проблемы, обусловленные тем, что ребенок в соответствии со своей общей стратегией освоения языка стремится расширить действие освоенного им семантического правила, распространяя его на все одушевленные существительные, способные передавать признаки пола. Под действие

⁶⁴ Иное положение наблюдается, например, в немецком языке, где семантическими правилами регулируется распределение по родам существительных даже в пределах подкатегории неодушевленных. Это сказывается на особенностях освоения категории рода (Mills 1986).

данного семантического правила подпадают и те существительные, род которых в языке взрослых определяется независимо от пола референта, т. е. различия между полами оказываются нейтрализованными.

Рассмотрим по отдельности это явление применительно к одушевленным личным и одушевленным неличным существительным (зоонимам).

Одушевленные личные существительные

Известно, что форма мужского рода может быть в ряде случаев употреблена как немаркированная относительно пола, т. е. в значении лица вообще, безотносительно к полу. «...В категории мужского рода ярче выражена идея лица, чем идея пола» [Виноградов 1972: 59]. Это распространяется в первую очередь на слова, называющие профессию, указывающие на социальное положение: «врач», «начальник» и т. п. В парах типа «учитель – учительница» создается так называемая привативная грамматическая оппозиция – форма женского рода сигнализирует о принадлежности к женскому полу, форма мужского рода никакой информации о поле не содержит. Дети, как показывают наблюдения, первоначально не принимают привативных оппозиций вообще. В этом можно видеть проявление характерной для детской грамматики тенденции к преодолению асимметрии языкового знака. Привативные оппозиции они последовательно превращают в эквиполентные, тем более что эквиполентные родовые оппозиции также широко представлены в нормативном языке и могут служить образцом: «хозяин – хозяйка». Это выявляется как при анализе, так и при синтезе речи. При этом обнаруживается два характерных явления.

Во-первых, дети отказываются употреблять «немаркированный» мужской род, если речь идет о женщине: *Какой же это дворник? Это же тетя!; У них не воспитатель, а воспитательница!*

Во-вторых, для обозначения лица женского пола дети образуют окказиональные родовые корреляты, используя различные суффиксы: *водительница трамвая, дирижерка, парикмахерница* и т. п. И в этом случае, как и во многих других, устанавливается четкое соответствие между грамматическим значением и формой.

Одушевленные неличные существительные

Что касается одушевленных неличных существительных, то в языке в этой области наблюдается значительный разнобой. Только у сравнительно небольшой группы существительных имеются родовые корреляты, либо различающиеся суффиксами, либо представляющие супплетивные образования (медведь – медведица, бык – корова). В большинстве случаев применительно ко всему виду животных используется одно слово, которое по формальным приметам принадлежит к существительным либо мужского, либо женского рода (ср.: снегирь, журавль, жираф и синица, цапля, пантера). Если в какой-то ситуации бывает необходимо сделать акцент на признаке пола, то используются слова типа «самец», «самка» и пр. См. также трактовку Р. Якобсоном морфологических оппозиций типа «осел – ослица»: «Русское слово „ослица“ свидетельствует о том, что это животное женского пола, в то время как общее значение слова „осел“ не содержит в себе никакого указания на пол данного животного» [Якобсон 1985: 211].

Дети зачастую выходят из положения иным образом – создавая родовые корреляты суффиксальным способом или путем изменения типа склонения — *журавль со своей журавлицей, мух и муха*.

2.2.7. Проблема существительных общего рода

Периферийное положение в языковой системе существительных общего рода не вызывает никаких сомнений. Эти существительные, принадлежа к 1-му («женскому») склонению, могут употребляться как в значении мужского, так и женского рода. Их родовые характеристики, таким образом, выявляются не только в референтной соотнесенности (как у слов типа «инженер»), но и в изменении согласования.

Существительные общего рода деформируются в детской речи двумя способами.

Во-первых, может измениться согласование, поскольку ощущается давление «женской» парадигмы словоизменения (даже если эта модификация приводит к конфликту с реальным полом): *Такая дылда пришла учиться* (о Ломоносове).

Во-вторых, эти существительные могут устойчиво закрепляться исключительно за женским полом (в таком случае снимается нейтрализация формальных различий). Это иногда приводит к возникновению окказиональных родовых коррелятов, когда речь идет о мужчинах (*Я умница, а ты — умниц*).

И в первом, и во втором случае восстанавливается симметрия языкового знака, форма приводится в соответствие с содержанием.

2.2.8. Освоение системы родовых коррелятов

Остановимся отдельно на так называемых родовых коррелятах, т. е. парах существительных, различающихся указанием на пол лица или животного. В ряде случаев родовые корреляты женского (в зоонимах — иногда и мужского рода) в нормативном языке отсутствуют; тогда детская окказиональная форма представляет собой заполнение пустой клетки: *Я не к парикмахеру, а к парикмахернице хочу!* (ср. в нормативном языке «парикмахер» — существительное, употребляющееся для обозначения лиц как мужского, так и женского пола); *обезьяна с обезьяном* (ср. в нормативном языке «обезьяна» — наименование, употребляющееся безотносительно к реальному полу). Дети, как уже указывалось, избегают привативных оппозиций, стремятся к последовательной формальной маркировке семантических различий.

В других случаях, гораздо более многочисленных, соответствующий коррелят в нормативном языке имеется, но создан другим способом. Тогда детская окказиональная форма оказывается вариантом нормативной формы.

Как организованы родовые корреляции в нормативном языке? Все они разграничены системой флексий, при этом имеются пары: 1) ничем, кроме системы флексий, не различающиеся (супруг — супруга); 2) различающиеся также суффиксами, при этом «женский» противочлен произведен от «мужского» с помощью суффикса (медведь → медведица, пионер → пионерка, купец → купчиха); 3) различающиеся также корнями (супплетивные): муж — жена, бык — корова. Что касается родовых коррелятов, образуемых детьми, то в них абсолютно преобладают корреляты, разграниченные только флексиями, при этом источником деривации может быть существительное женского рода: *подруг* — подруга, *черепах* — черепаха, *коров* — корова, *жен* — и *жин* — жена, *невест* (о женихе) — невеста, *балерин* — балерина, *трусих* — трусиха, *коз* — коза и т. п. — или (чаще) существительное мужского рода: *биолог* — *биолога*, *дурак* — *дурака*, *волк* — *волка*, *монах* — *монаха* и т. п. Интересно, что в нормативном языке этот самый экономный способ организации родовых корреляций используется редко — существует всего несколько пар, созданных таким образом (супруг — супруга, кум — кума, маркиз — маркиза). Данные корреляции трактуются учеными по-разному: авторы «Русской грамматики» видят здесь суффиксацию с использованием нулевого суффикса [Русская грамматика 1980: 227]; Е. С. Кубрякова и П. А. Соболева — явление конверсии. Факты детской речи сви-

детельствуют скорее в пользу второй точки зрения: оппозиция типа «кум – кума», несмотря на свою низкую частотность и эмпирическую непродуктивность, оказывается больше отвечающей принципу системности – для разграничения форм используется различие парадигм, т. е. разные системы флексий, отчетливо маркирующие род; употребление деривационного суффикса является с точки зрения системы избыточным, если он имеется, то фактически выступает в роли дополнительного, факультативного средства.

Супплетивные корреляции дети заменяют, как правило, несупплетивными (ср. петух – курица и петух — *петухиня* или *кур* – курица, бык – корова и бык — *бычка* или *коров* – корова). Широко употребляются детьми суффиксальные дериваты, причем чаще всего используются обладающие высокой степенью продуктивности суффиксы -ИХ- и -ИЦ- (*зайчица*, *котиха*, *королица*), а также суффикс -К- (*ворка*, *французка*). Главное, что отличает детские родовые корреляции, – принадлежность к мужскому и женскому полу в них является маркированной с помощью суффикса. Та же особенность характеризует родовые оппозиции в разговорной речи взрослых [Русская разговорная речь. Фонетика. Морфология. Лексика. Жест 1983: 108–111].

Путем конверсии в современном языке образовано всего несколько родовых коррелятивов, практически не представленных в инпуте, получаемом ребенком. Следовательно, дети равняются на тип склонения, саму систему падежных флексий как на способ выражения родовой характеристики. Подобным образом различаются родовые коррелятивы *подруг* – подруга: *Почему Леша, мой подруг, плачет?*; *коз* – коза (*Это коза или коз такой?*).

Думается, что данное явление служит еще одним убедительным подтверждением того факта, что, строя собственную грамматику, ребенок опирается в первую очередь на глубинные правила языковой системы, тем самым выявляя их реальное существование. Важнейшими средствами маркировки родовых различий действительно являются флексии, а не суффиксы. Суффиксы играют в системном отношении второстепенную роль, хотя и широко представлены в речевом инпуте. Можно сказать, что идеально правильной (в некотором смысле – прототипической) родовой корреляцией является корреляция, основанная на противопоставлении флексий. Хотя эта корреляция крайне скупо представлена в современном языке и фактически отсутствует в инпуте, получаемом ребенком, он способен ее освоить и использовать при создании собственных родовых коррелятивов⁶⁵.

Поскольку различия между одушевленными и неодушевленными существительными, лежащие в основе разграничения двух основных подкатегорий рода (двуграмемной – в сфере одушевленных и трехграмемной – в сфере неодушевленных), осознаются ребенком лишь к четырехлетнему возрасту, главной опорой для выработки родовых характеристик лексем на более ранних этапах являются формальные признаки – внешний контекст (согласование и координация с местоимениями) и внутренний контекст (система флексий самого слова, а также некоторые специфические суффиксы).

Формирование системы склонений осуществляется параллельно с формированием категории рода, причем прежде всего осваивается противопоставление двух родов – мужского и женского (первоначально без опоры на семантическую мотивированность) – и двух склонений – 1-го и 2-го. Детская падежно-родовая протосистема включает, таким образом, два рода и два склонения, причем наблюдаются одно-однозначные соответствия между флексиями и родовыми характеристиками.

Параллельно с формированием родовых противопоставлений и способов их формального выражения (системы флексий) осуществляется формирование категории рода прила-

⁶⁵ В более ранних работах (см., например, [Цейтлин 2000]) мы говорили об идеальной парадигме, на которую ориентируется ребенок. Считаем возможным применительно к данным случаям использовать также термин «прототипическая парадигма».

гательных и других адъективов, а также родовая дифференциация глагольных форм. Постоянный «согласовательный контекст», поддерживая константность формирующихся родовых характеристик словоформ, способствует их закреплению в языковом сознании ребенка.

Постепенно формирующееся осознание половых различий в сфере одушевленных существительных может вносить свои коррективы в языковое развитие, провоцируя случаи «мнимого регресса», когда ребенок отказывается использовать, например, существительные мужского рода по отношению к лицам женского пола, деформирует разряд существительных общего рода или стремится к гармонизации синтагматического и парадигматического рода (внешнего и внутреннего контекста).

Основную причину того, что большая часть детей осваивает категорию рода в сравнительно короткий срок, мы видим в том, что они опираются на синтагматические факторы, предоставляемые им контекстом. Поскольку род является в первую очередь согласовательным классом, именно механизм согласования, богато представленный в русском синтаксисе, помогает формировать родовые характеристики существительных.

2.3. Падеж и словоизменение

2.3.1. Освоение плана содержания категории падежа: выбор падежной граммы

2.3.1.1. Функции «замороженного» именительного на доморфологическом этапе

Мы уже упоминали о том, что «предметные слова», которые можно условно назвать протосубстантивами (в основном это термины родства и некоторые личные имена), используются на раннем (доморфологическом) этапе обычно в форме именительного падежа. Эта форма выступает как представитель лексемы в целом и в некотором смысле равняется ей. Грамматические модификации, т. е. изменения по падежу и числу, на данном этапе исключены, а используемая детьми форма чаще всего в работах по детской речи именуется «замороженной». Недаром А. Н. Гвоздев, описывая этот период освоения языка, помещал слово «форма» в кавычки и называл весь этот этап освоения языка периодом «словкорней» (название, возможно, не самое удачное, но тем не менее подчеркивающее аграмматичность используемых детьми слов). При этом случаи конфликта формы и контекста в это время встречаются крайне редко – только если данная форма используется в каких-либо иных функциях, кроме функции указания на наличие предмета или уточнения его наименования. Однако это отнюдь не простое (и удачное) совпадение: и в речи взрослых, обращенной к ребенку этого возраста, также преобладают высказывания, которые содержат указание на какой-нибудь предмет. Взрослые неустанно знакомят ребенка с объектами внешнего мира, используя именно данную форму. Важную роль играет не только преобладание этой формы в инпуте, но и частота ее встречаемости именно в данной функции, очевидной (в силу ситуативности речи) и понятной для ребенка. Ребенок осваивает каждую извлекаемую из инпута словесную единицу как связанную с предметами и явлениями действительности, стремясь использовать ее для обозначения этих предметов и явлений в сходных ситуациях (с естественными ограничениями, налагаемыми уровнем его когнитивного развития). Именно в этом и заключается секрет его быстрых успехов в накоплении (сначала в пассивном лексиконе и пассивном грамматиконе) различных словесных ярлыков и грамматических конструкций, связанных с окружающим миром, ибо, как пишет Д. Слобин, «Первое и очевидное, что приходит в голову, – это то, что язык используется для выражения представлений

ребенка об окружении – физическом и социальном – и что ребенок не может начать использовать данную языковую форму как значимую, пока он не в состоянии понять, что она значит» [Слобин 1984: 149].

Указание на наличие предмета или его появление в пределах видимости совмещается обычно с номинацией данного предмета и представляет собой один из первых коммуникативных актов: «Простейший акт общения между людьми часто заключается в одновременном указании на предмет и назывании его имени — *так учат говорить ребенка*, так обучают на первых порах иностранному языку. Таким образом, уже простейший акт коммуникации включает номинацию и предполагает ее наличие. Коммуникация и номинация представляют вследствие этого взаимосвязанные понятия, и нередко одно обуславливает другое» [Кубрякова 2007: 6–7].

В некоторых случаях (крайне редких) в качестве исходной формы слова выступает форма не именительного, а какого-то иного падежа – обычно благодаря тому, что по каким-то причинам эта форма чаще использовалась в инпуте. Мы уже упоминали о том, что Женя Г. начал освоение слова «молоко» с формы *мака* (молока), потому что, по мнению А. Н. Гвоздева, чаще всего слышал: «Хочешь молока? Налить молока?» Данная форма и оказалась первой звуковой оболочкой данной лексемы, ее представителем.

Когда (приблизительно в середине второго года жизни) ребенок делает первое в своей жизни открытие, заключающееся в том, что все предметы имеют имена, он использует самые разные способы, чтобы выяснять у взрослых эти имена или получить подтверждение того, что он (ребенок) называет эти предметы правильно. Поэтому в диалоге взрослого и ребенка данная форма звучит на этом этапе особенно часто.

Конфликт формы и контекста (являющийся таковым только в том случае, если оценивать речь ребенка с позиций «взрослого» языка), связанный с необходимостью использовать слово в какой-либо иной функции, кроме указания на предмет, возможен лишь на следующих этапах развития, когда у ребенка возникает, например, стремление указать на связь того или иного предмета с лицом, подчеркнуть, что предмет является объектом какого-либо действия и т. д. При этом первоначально в новой функции может использоваться все та же «замороженная» форма именительного падежа, т. е. ребенок произносит, например, «мама», указывая на принадлежащую или каким-то иным способом связанную с нею вещь, на ее туфли или книгу, которую она обычно читает. Можно думать, что на данном этапе (в первом полугодии второго года жизни), когда лексикон ребенка крайне ограничен, такие констатации связи предмета, оказавшегося в поле зрения, с лицом, подобные приведенным выше, выполняют отчасти номинативную функцию и могут означать что-то вроде «вот нечто, имеющее отношение к маме» и т. п. При этом отношения между предметом и лицом могут быть весьма различными, т. е. не всегда сводимыми к отношениям собственно принадлежности.

2.3.1.2. Первые грамматические модификации

Однако постепенно, когда в связи с расширением коммуникативного опыта ребенок приходит к необходимости обозначения и других разнообразных ситуаций, кроме указанных выше, конфликт имеющихся в его лексиконе форм и смысла, который он стремится передать, начинает им ощущаться. Для выражения новых функций требуются новые формы, вызывающие необходимость модификации исходных форм.

Интересно отметить, что начальная «тренировка» в словоизменении осуществляется на «лучших образцах», характеризующихся неизменностью основы, – слова типа «мама», «папа», «баба» (= бабушка) – все они в фонетическом и грамматическом отношении однотипны и принадлежат к одной и той же словоизменительной парадигме, и, следовательно, различия в грамматических функциях выражаются сходным образом и с помощью одних и тех же аффиксов (и только аффиксов!). Именно эти слова (термины родства и некоторые

собственные имена, относящиеся к членам семьи) не только составляют значительную часть начального лексикона ребенка, но и являются чрезвычайно частотными в получаемом им речевом инпуте, причем предстают в речи взрослых в различных грамматических формах. Таким образом, ребенок оказывается в максимально комфортных условиях, позволяющих ему не только осваивать содержание словоформ, но и обнаруживать на основе аналогий те словоизменительные модели, по которым эти словоформы сконструированы. Даже простое сопоставление этих форм между собой в исходной форме именительного падежа позволяет провести границу между варьирующейся частью (в данном случае – основой) и повторяющейся во всех формах частью (-А). Можно полагать, что словоформы на безударное -А являются своего рода «колыбелью» существительного, в то время как формы на согласный или на ударное -И – «колыбелью» глагола. Об этом свидетельствует сопоставление единиц начального лексикона большинства детей данного возраста, представляющего собой совокупность «замороженных» форм. Такое разделение помогает на самых ранних этапах сформировать базовое противопоставление двух основных лексико-грамматических классов: существительных и глаголов. Названные выше существительные принадлежат к одной и той же парадигме, которую мы называем «идеально правильной». Они действительно идеально подходят для роли образца, на котором осуществляется своего рода тренировка в первых словоизменительных операциях.

Остается пока не вполне ясным, каким образом на самом раннем этапе происходит распределение функций между постепенно появляющимися падежными формами одного слова. обстоятельством, затрудняющим языковой анализ, является в ряде случаев неопределенность фонологического представления словоформ и предложно-падежных конструкций с отсутствующим предлогом или предлогом, временно замененным протопредлогом (филлером), так как детское *мами* может быть истолковано и как модифицированное *маме*, и как *к маме*, и как *мамы*. Сложно (а в ряде случаев и невозможно) выяснить, идет ли речь о трех разных формах, получивших одинаковое представление в речи ребенка вследствие несовершенства его артикуляторных навыков, или о некоем косвенном протопадеже, который на данном этапе языкового развития выступает в качестве своеобразного временного синкрета, из которого потом разовьются другие косвенные падежи. В последнем случае можно предполагать, что данная временная падежная форма используется для маркировки определенной семантической функции, которая вначале является менее дифференцированной, чем в языке взрослых. Ситуация осложняется тем, что большая часть слов, соответствующих указанной звуковой оболочке, относится к одному и тому же (первому по традиционной классификации) типу склонения, а последняя согласная основы неизменно смягчается.

Я. Э. Ахапкина, ведущая наблюдения за речью своего сына, отметила стадию первоначального разрушения «замороженного» именительного падежа, относящуюся к возрасту 1.04.05, о чем свидетельствует следующая запись в ее дневнике: «В течение последней недели наметилось разделение прямого и косвенного падежей. Наряду с формами *мама, папа, баба, ава* появились формы *мами, папи, баби, ави*. Субъектное (говорится при виде мамы, папы, бабушки, собаки), посессивное (о предметах, принадлежащих маме, папе, бабушке) и вокативное (зовет) значения сохраняются за прямым падежом. Косвенный падеж, вероятно, маркирует недифференцированный комплекс значений: 1) адресат ('дать маме', говорит, протягивая предмет); 2) локатив, точнее директив – направление ('хочу к маме', просится на руки или в ту комнату, в которую пошла мама); 3) возможно, совместность ('идти с мамой', 'что-либо делать вместе с мамой' – мыть пол, мыть посуду, пылесосить, полоскать белье, застилать кровать, готовить). Первые проявления становления грамматической системы» (Я. Э. Ахапкина. Дневник. Рукопись).

В любом случае, расщепление «замороженного» именительного не является случайным – оно связано с поиском способов обозначения новых речевых смыслов, возникнове-

нием новых коммуникативных интенций. О реальном существовании «косвенного протопадежа» во временной языковой системе некоторых детей свидетельствуют и такие, например, факты. Надя П. (1.09.06) говорила *помить гайóви* (= помыть головку) и *надеть на гаóви* (= надеть на головку). Обе формы сконструированы самостоятельно, о чем свидетельствует наличие не соответствующей норме флексии.

В речи Ани С. первые грамматические модификации существительного появились в 1.06.12. Запись в дневнике: «Просит печенье в форме рыбок: *Бибу, бибу!*»

Грамматические модификации вначале единичны. Характерна сосредоточенность внимания ребенка именно на конце слова при попытках обозначить какие-то новые для него смыслы (в данном случае – желаемый объект). Это внимание к концу слова Д. Слобин считает одним из важнейших оперативных принципов, используемых детьми в построении собственной грамматической системы применительно к флективным языкам.

2.3.1.3. Освоение способов обозначения объекта

В течение достаточно длительного периода (2–3 месяца), который для большинства детей совпадает с этапом двусловных высказываний, «замороженный» именительный и появляющийся винительный падежи при обозначении объекта оказываются в отношениях своеобразной конкуренции.

В выборе, осуществляемом ребенком, между освоенной формой «замороженного» именительного падежа и вновь осваиваемой формой винительного падежа играют, по-видимому, большую роль обстоятельства, которые можно назвать когнитивной сложностью объекта, отчасти определяемой теми видами деятельности, в которые вовлечен ребенок. Д. Слобин, анализируя материал, приводимый А. Н. Гвоздевым, заметил интересную особенность: ребенок в нормативной форме винительного падежа раньше начал использовать существительные, называющие объекты физического действия, и только некоторое время спустя распространил это правило на объекты деятельности психической [Slobin 1988: 16]. Д. Слобин связал это обстоятельство с фактором, который назвал «манипулятивной активностью» ребенка, играющей огромную роль не только в его когнитивном, но и в речевом развитии.

Стадия конкуренции именительного и винительного падежей при обозначении прямого объекта наблюдается у большинства детей в течение нескольких месяцев. Примерно в то же самое время ребенок начинает использовать и словоформы родительного падежа для обозначения частичного (и неопределенного) объекта.

Хотя выражение объекта родительным падежом обычно считается периферийной семантической функцией данной падежной граммы, но она осваивается практически всеми детьми в весьма раннем возрасте – именно потому, что актуальна для «жизненного мира» ребенка. Благодаря способности выхватывать готовые формы из инпута и использовать их в стандартных ситуациях, ребенок рано ею овладевает, поскольку часто слышит соответствующие словоформы в инпуте («Тебе дать соку?», «Хочешь молока?») и сам использует ее в соответствующих просьбах, обращенных ко взрослым.

Проследим конкуренцию трех форм: формы именительного падежа, являющейся базовой (исходной) для подавляющей части существительных, формы винительного падежа и формы родительного падежа – на примере их употребления Женей Г., подробно запротоколированного А. Н. Гвоздевым (см. [Гвоздев 2005]).

Интересно, что первое свидетельство о том, что форма винительного падежа стала единицей внутреннего лексикона ребенка, находим в использовании им формы именительного падежа в функции, не имеющей отношения к объектной. В возрасте 1.08.24 Женя произнес: *Нёга* (= нога) с ударением на первом слоге, что, по мнению А. Н. Гвоздева, свидетельствует о том, что эта форма восходит к форме «но́гу». Любопытно, что это одна из самых ранних словоизменительных инноваций ребенка, свидетельствующая о том, что он уже начал овла-

девать механизмом образования одних форм от других в пределах парадигмы путем замены флексий. Хотя словоформа «но́гу» не зафиксирована в его речевой продукции, относящейся к данному времени, однако она уже существует в его индивидуальной языковой системе и в данном случае послужила источником деривации.

В возрасте 1.09.14 он произнес: *Топи пецьку*, однако А. Н. Гвоздев замечает, что трудно сказать, насколько это было осознанно, поскольку он повторил это вслед за матерью. В тот же день зарегистрирована фраза *Мама колька купать*, содержащая форму «замороженного» именительного в функции объекта, которую он произнес, имея в виду, что мать пошла покупать хлеб (который он в это время именовал «коркой»), а неделей позже, глядя на мать, читающую книгу, заметил: *Мама там ниська цитац*, построив фразу, в которой не только существительное, но и глагол еще стоят в «замороженных», не соответствующих контексту формах. Практически в то же самое время он потребовал: *Мама, супа*, где объект действия был обозначен требуемой в данной ситуации формой родительного падежа, который А. Н. Гвоздев называет родительным частичного объекта. Начиная с этого дня, он практически всегда избирал требуемую в соответствии с правилами языка форму родительного падежа в данной ситуации. Она использовалась обычно в сочетании с «дай», а иногда – в безглагольных предложениях типа *Супа* или *Лена!* (= хлеба). Зафиксированы также употребления родительного частичного объекта в сочетаниях с *алиць* (= налить) и *али* (= нальи, т. е. налей). В 1.11.10 отмечено неожиданное использование «замороженного» именительного при препозиции существительного *Вода подай* и тут же правильное — *Подай воды*. Однажды даже встретилась достаточно редкая в инпуге, но используемая именно в подобных ситуациях вариантная форма луку наряду с использованной двумя днями позднее *лука*. Удивительно это точное попадание, ориентация на семантическую функцию падежной граммемы.

Что касается становления винительного падежа в значении прямого объекта, то он в течение достаточно длительного времени находился в жесткой конкуренции с «замороженным» именительным. Отдельные случаи использования именительного наблюдаются даже в первые месяцы третьего года жизни, т. е. в тот период, когда ребенок уже активно употреблял в своей речи многословные конструкции и в их составе – самые разнообразные падежные формы. Так, например, в 2.01.12 зафиксирована фраза *Дай пепельница сюда*. Очевидно, это объясняется недостаточной степенью «грамматической обработки» этого слова в речевом опыте ребенка.

Анализируя случаи этой растянувшейся на длительное время конкуренции и случаи «сползания» ребенка на более раннюю ступень грамматического развития (в чем можно видеть появление стратегии так называемой симплификации, т. е. упрощения), можно отметить некоторые закономерности выбора формы. Одну из них фактически обнаружил Д. Слобин, о чем мы говорили выше, указав на разный характер обозначаемых ситуаций, т. е. предпочтительное использование винительного при обозначении физического, а не ментального действия.

Знаменательна и выявляющаяся в речи ряда детей связь семантической функции словоформы существительного с порядком слов в двусловных и начальных многословных высказываниях. Исследователи детской речи уже отмечали [Слобин 1984; Bowerman 1988: 29], что порядок компонентов на определенной стадии освоения языка оказывается значимым даже в тех языках, где он в подобной функции не используется (как, например, в русском). В речи большей части наших информантов наблюдается достаточно четкая закономерность: если ребенок еще не овладел приемом маркирования объекта с помощью флексии, он стремится разграничить субъект и объект с помощью порядка слов, при этом субъект неизменно оказывается впереди объекта, а предикат, если он уже имеется во фразе, замыкает собой предложение: *Папа Ани гофли купиц* (= Папа Ане гольфы купил. Аня. 1.11.12).

Постепенно у глагола уже отчасти вырабатывается некий «синтагматический шлейф», формируется не только содержательная, но и формальная валентность, свойственная глаголу модель управления, что и обнаруживается в последовательности программирования высказывания и его реализации в речи. У ребенка возникают прочные синтагматические ассоциации, активизирующиеся при каждом употреблении того или иного глагола.

Позднее, когда ребенок овладевает падежной системой в более полном объеме и оказывается в состоянии выразить различия между субъектом и объектом действия, а также между объектом и адресатом, объектом и инструментом и т. п. с помощью падежного маркирования, порядок слов становится более свободным, так как основная нагрузка обозначения семантической роли ложится на падежную флексию.

«Застревание» на исходной форме именительного падежа характерно для существительных, еще не занявших прочное место в лексиконе ребенка и еще не подвергшихся грамматической обработке (как в приведенном выше примере со словом «пепельница»). Немаловажным фактором, оказывающим влияние на выбор формы, является длина слова в слогах. Чем длиннее и сложнее для произнесения новое для ребенка слово, тем больше вероятность, что оно будет дольше оставаться в форме именительного.

Вне сомнения, играет определенную роль частотность использования словоформы в данной ее функции в инпуте, который получает ребенок.

2.3.1.4. Дальнейшее освоение падежей и предложно-падежных конструкций

К рубежу второго и третьего года жизни значительная часть детей уже владеет всеми шестью падежными граммемами, используя их в качестве каркаса разнообразных синтаксем – в сочетании с предлогами (или их временными заменителями, так называемыми филлерами) или без предлогов. Можно отметить, что семантические функции граммем осваиваются раньше, чем структурные (мы придерживаемся этого различия вслед за А. В. Бондарко), а из числа семантических в первую очередь осваиваются те, которые наиболее актуальны для ребенка на данном этапе его развития. Структурные функции, свойственные ряду граммем, такие, например, как роль зависимого компонента в количественно-именных сочетаниях («два стола», «много воды») или в отрицательных конструкциях («нет кубиков»), осваиваются позднее, чем семантические, о чем свидетельствуют ошибки в их использовании на протяжении достаточно длительного времени.

Что касается семантических функций падежных граммем, то ими ребенок овладевает в течение непродолжительного времени, причем, как уже неоднократно отмечалось исследователями (см. [Лепская 1997; Уфимцева 1979, 1981; Ионова 2007]), ошибок, заключающихся в неверном выборе падежа, практически не наблюдается. Это служит еще одним важным подтверждением принципа системности, лежащего в основе конструирования ребенком собственной грамматики.

Существенно и то, что общность функции (прежде всего семантической) является тем стержнем, который играет основную роль в категоризации языковых форм. Именно по этой причине в речи детей практически отсутствуют случаи ошибок в выборе падежа (в отличие от инофонов, которые подобные ошибки совершают очень часто). Можно выразить полную солидарность с наблюдением А. Н. Гвоздева, сделанным им более полувека назад на материале анализа речи его сына: «Разграничение отдельных падежей происходит очень рано (около 2 лет). Только в очень ранний период вместо винительного употребляется именительный (точнее – первичная „форма“ существительного). В дальнейшем совершенно не наблюдалось случаев смешения падежей, употребления одного падежа вместо другого... Это говорит о том, что первоначально и без затруднений усваиваются падежи как носители определенных синтаксических значений» [Гвоздев 1961, 2007: 393].

Разумеется, нет оснований расценивать в качестве ошибок выбора случаи использования «замороженного» именительного в тот (доморфологический) период, когда система падежных противопоставлений еще не сформирована.

Не имея возможности подробно анализировать освоение каждой из падежных граммем и формирующихся на ее основе предложно-падежных конструкций, остановимся на предложно-падежных конструкциях одного ребенка (Лизы Е.), которые зарегистрированы в ее речи в период от 1.09 до 1.10, причем рассмотрим только те, которые употреблялись ею для обозначения места и направления (т. е. локативные в широком смысле этого слова)⁶⁶. Семантика синтаксисом определяется в соответствии с классификацией «Синтаксического словаря» Г. А. Золотовой. Место предлога в это время занимал филлер (протопредлог), представляющий собой короткий редуцированный звук, похожий отчасти на /a/.

Винительный падеж использовался для указания на направление действия. *А диян* (= на диван. 1.09.17); *а паняк* (= на пенек. 1.09.18) – села на таз и приговаривает; *а каяту* (= на кровать. 1.09.19) – укладывает спать коня; *а гаву́* (= на голову́. 1.09.20) – сели комары и т. п. Отметим, что последняя падежная форма самостоятельно сконструирована ребенком, о чем свидетельствует не соответствующее норме ударение.

Тот же падеж использовался в сочетании с филлером, в котором можно видеть прообраз будущего предлога ЗА в сочетаниях: [держаться] *а Яню* (= за Ваню. 1.09.02); *а каитку* (= за калитку. 1.09.27).

Интересно, что форма винительного падежа, имеющая значение помещения предмета внутрь другого предмета, употреблялась без филлера, который можно было бы считать временным заменителем предлога В. Это может трактоваться различным образом: или неслоговой предлог не воспринимался ребенком из-за его перцептивной неясности, или филлер в речи ребенка является заменителем исключительно предлога, составляющего слог. В последнем случае можно видеть в нем прообраз конкретного предлога и говорить об освоении ребенком не только падежа как такового, а всей предложно-падежной конструкции в целом. Приведем высказывания с данными синтаксемами: [коза упала] *язю* (= в лужу. 1.09.29); *Азадиа ...сяматьку* (= посадила в сумочку. 1.10.13); *Пяття... пасинку* (= спрятала в машинку – положила в стиральную машину свои тапки. 1.10.26).

Предложный падеж употреблялся ею в локативном значении очень широко, причем на месте нормативного предлога В филлер, как правило, отсутствовал, что и в самом деле позволяет думать, что он намечает место не любого, а какого-то определенного предлога: *каяти* (= в кровати. 1.09.04) – о себе в кровати (ср. 1.09: *каять*); Где папа работает? – *гаиди* (= в городе. 1.09.23); [ягоды] *ису* (= в лесу. 1.09.24) и т. д. *Симити, симити... Абаси* (= семечки, в арбузе. 1.09.24).

Где Лиза была? – *Апаяти* (= в аппарате). А где еще? – *Дидидизии* (= в телевизоре. 1.09.25); *Капии, магазии* (= купили в магазине. 1.10); *Кать... агаяди* (= кот в огороде. 1.10.05). Зафиксированы, правда, три случая употребления падежной формы с филлером: *Папау а газинку* (= попал в корзинку, о грибе. 1.10.25); *А гаябатъку, а газинку* (= в корбочку, в корзинку. 1.10.26).

Приведенные выше примеры как будто колеблют высказанное выше предположение о том, что филлер намечает место реального будущего предлога и потому с самого начала воспринимается ребенком как неотъемлемая часть предложно-падежной конструкции, передающей определенный смысл. Однако следующее замечание матери позволяет иначе истолковать данное обстоятельство: «Постоянно говорит *а каясю* (= на коляску. 1.11.3), хотя никто

⁶⁶ Речь Лизы Е. в данном случае приводится в записи, напоминающей упрощенную фонетическую транскрипцию. В других случаях, когда звуковая сторона речи представляется менее существенной, особенности произношения не фиксируются. Разумеется, это не означает того, что речь является в фонетическом отношении безупречной.

из нас так не говорит». Это позволяет думать, что ребенок стремится употребить и в трех предыдущих случаях НА вместо В. Известно, что эти два предлога и на уровне языковой нормы находятся в ситуации вариативности, иногда практически ничем не мотивированной (ср. «в грядке» и «на грядке», «в кухне» и «на кухне»). Применительно к рассматриваемой нами ситуации можно говорить о том, что ребенок имел в виду предлог НА, т. е. данная синтаксема модифицируется ребенком, а не воспроизводится в целостном виде, как в остальных случаях.

Зафиксированы в речи Лизы в большом количестве и другие локативные синтаксемы предложного падежа в сочетании с протопредлогом, заменяющим НА: *а кшити* (= на крыльце. 1.09.15); *Писить... а сятятки* (= пишет на листочке. 1.10.11). Интересно, что следующее дальше прилагательное верно согласуется с существительным: *а маикам* (= на маленьком. 1.10.11). Рисует и говорит: *А маикам* (= на маленьком) – о листочке. Данный пример свидетельствует о том, что парадигматика прилагательного формируется параллельно с парадигматикой существительного, отражая и в каком-то смысле копируя последнюю, причем главную роль в этом процессе играют синтагматические связи существительного и прилагательного, обеспечивающие формирование согласовательных схем уже на том этапе, когда ребенок еще не использует субстантивно-адъективных словосочетаний в собственной речи.

Зарегистрированы также многочисленные случаи употребления локативных синтаксем родительного, дательного, творительного падежей. Во всех случаях несомненна связь протопредлога (филлера) с будущим предлогом – неслоговые предлоги протопредлогами не представлены.

Филлером заменяются и другие слоговые предлоги. Так, например, он занимает место будущего предлога ИЗ: *а танкана* (= из стакана. 1.09.18); *Папить а мики* (= попить из миски. 1.09.18). Примеры использования филлера вместо ЗА: [бежать] *а мамий* (= за мамой. 1.09.23); *а батим* (= за братом. 1.10). Примеры использования филлера на месте ПОД: *А тьям* (= под стулом. 1.09.28) – о мяче. *Изитька... апаа... атяим* (= Лизочка упала, под стулом. 1.10.04), – произносит, когда ложится нарочно под стул. Где кошка? – *А диявъм* (= под деревом. 1.10.14). Где игрушка? — *А диянъм* (= под диваном. 1.10.14).

В то же время протопредлог отсутствует на месте будущего К: Куда ты пошла? – *Диди* (= к бабушке. 1.09.13); [Хочу] *баби* (= к бабушке. 1.09.14); *мами* (= к маме. 1.09.18).

Приведенные примеры показывают, что элементами детского грамматикона на определенной стадии освоения языка становятся не только отдельные падежные словоформы, но и предложно-падежные конструкции в целом. Одновременно осваиваются правила комбинирования падежа и предлога, что становится еще более очевидным на той стадии, когда появляются настоящие предлоги⁶⁷. Предложно-падежная конструкция является целостной как в семантическом, так и в формальном отношении единицей в языковой системе и ребенка, и взрослого и потому осваивается как нечто единое, а не как некая арифметическая совокупность падежа и предлога.

В этом можно видеть существенное отличие речи ребенка от русской речи инофона: для ребенка, уже находящегося на морфологическом этапе развития, вся предложно-падежная конструкция выступает в качестве носителя определенного значения. Он еще не в состоянии (главным образом, из-за несовершенства своих артикуляторных возможностей) произнести предлог (поскольку вынужден упрощать стечение согласных и опускать безударные слоги в длинных словах); возможно, в некоторых случаях он не мог выбрать нужный предлог

⁶⁷ Не все дети используют протопредлоги (филлеры) на данной стадии грамматического развития. Некоторые из них переходят от беспредложного использования падежа непосредственно к предложному. В западных работах в зависимости от избираемой стратегии детей принято разделять на «любителей» и «нелюбителей филлеров».

из ряда существующих в языке, но наличие филлера именно в тех случаях, когда употребление предлога предписывается нормами языка, свидетельствует о том, что ребенок уже провел в каждом случае различие между изолированной падежной формой и предложной конструкцией. Через некоторое время он оказывается в состоянии заменить филлер настоящим предлогом, притом крайне редко ошибается в его выборе (эти случаи легко поддаются исчислению и связаны часто с вариативностью, существующей на уровне периферии системы или на уровне нормы). Важно отметить, что даже в случае ошибочного выбора предлога избирается предлог, который способен сочетаться именно с данным падежом и является конкретизацией общей с замещаемым предлогом функции, например пространственной. Чаще всего встречаются взаимозамены В и НА, о которых речь шла выше. В речи детей практически не встречается случаев «запрещенных сочетаний» предлога с падежом, и в этом отношении она резко отличается от речи инофона, которая подобными сочетаниями изобилует. Это можно объяснить лишь тем, что ребенок рано осваивает синтагматическую связь падежа с определенными предлогами и соотносит всю предложно-падежную конструкцию в целом с определенным значением синтаксемы.

2.3.1.5. Экспансия винительного падежа

Отмечается одно интересное явление, которое можно назвать своего рода экспансией винительного падежа. Представляется, что в некоторых случаях происходит некое слияние глагольных валентностей – двух или даже трех. Очевидно, ребенок на каком-то этапе своего грамматического развития испытывает затруднения в планировании высказывания в том случае, если один и тот же глагол-предикат управляет сразу двумя или тремя падежами. При этом оказывается реализованной только одна валентность, используется форма винительного падежа, но заполняется она лексемой, которая соответствует иному актанту, также задействованному в описываемой ситуации. Приведем некоторые примеры из речи Лизы Е. Девочка хочет, чтобы ей починили браслет из фольги, надетый на руку, и произносит: *Чинит... Лизочку* вместо «Чинит браслет Лизочке». Она же во время игры собирается капать капли в нос клоуну и комментирует это следующим образом: *Капать клоуна*. Чуть позднее (2.01.21) она вспоминает: *Помнишь, глотала Лиза ванночку* (вместо «глотала воду в ванночке»); в другое время вместо «Подтяни Лизочке колготки» произносит: *Подтяни Лизочку*. При этом она не испытывает никаких проблем в использовании падежных форм в случаях, когда стечение валентностей отсутствует. Можно предположить, что винительный падеж в этих случаях асемантичен и выступает в роли некой конструктивной опоры. Недаром С. Д. Кацнельсон в свое время писал об именительном и винительном падежах как особых падежах позиционного типа, функции которых специфичны и, в сущности, могут трактоваться в качестве асемантичных. Очевидно, их можно было бы назвать и структурными.

Случаи подобной экспансии винительного падежа зафиксированы в речи и ряда других детей.

2.3.2. Конструирование падежных форм и детские словоизменительные инновации

Наряду с формированием парадигмы, представляющей собой сначала систему разрозненных словоформ, относящихся к разным лексемам, начинается и освоение словоизменительных моделей (правил) как таковых. Этому немало способствует появление в ментальном лексиконе ребенка ряда словоформ, принадлежащих одной и той же лексеме. На стадии продуктивности, начало которой относится у большинства детей к последним месяцам второго года жизни, ребенок оказывается уже в состоянии сконструировать нужную форму, оттачиваясь от знакомой ему формы (исходной, базовой), опираясь на правило перехода от нее к

требуемой в соответствии с тем смыслом, который хочет выразить. При этом он продолжает ориентироваться на аналогии, предполагающие учет как формальной, так и содержательной стороны единиц, которые становятся все более точными и отражающими все большую детализацию правил применительно к лексико-грамматическим разрядам лексем и отдельным лексемам.

Ребенок все увереннее строит самостоятельно формы, которые могут попасть в разряд словоизменительных инноваций, если они расходятся с существующими в общем употреблении. В подобных случаях заполняется относительная лакуна. В некоторых (гораздо более редких) случаях сконструированная форма заполняет абсолютную лакуну, если тот смысл, который ребенок хотел выразить, в языке вообще не имеет соответствия в виде морфологического значения той или иной словоформы.

Осваивая систему словоизменительных правил, регулирующую переход от одной словоформы существительного к другой, ребенок, опираясь на содержательные различия между этими формами, строит определенные гипотезы о том, как эти формальные различия могут быть выражены с помощью узаконенного и главного способа выражения этих различий – флексий, игнорируя первоначально другие способы их разграничения (изменения ударения, наращивания основы, чередование согласных, беглость гласных). Он руководствуется временным языковым правилом, которое будет впоследствии уточнено: «Выражай различия между формами существительного флексиями, и только флексиями». Если данное существительное и в нашем языке подчиняется этому правилу, то система его форм оказывается неуязвимой и не подвергается преобразованиям (за редкими исключениями, когда могут быть установлены ложные аналогии типа сапог → сапка, ср. мешок → мешка). Применительно к существительным, обладающим «идеально правильной» парадигмой, фактически невозможно решить вопрос, производится или воспроизводится та или иная его форма ребенком. Если различие между исходной и производной формами регулируется более сложным правилом, используются и другие, помимо флексий, способы разграничения, то «детская» форма чаще всего отличается от исходной отсутствием этих дополнительных средств маркировки различий: перемещения ударения, наличия наращиваний, мены суффиксов, чередований согласных, беглости гласной.

Рассмотрим ранние словоизменительные инновации ребенка на примере Лизы Е., речь о которой уже шла выше.

Уже говорилось о том, что период от 1.09 до 1.10 характеризовался появлением в ее речи всех без исключения падежей существительного, причем каждая форма использовалась не в одной, а в нескольких семантических функциях. Можно считать, что произошел морфологический взрыв, который последовал непосредственно за лексическим взрывом – быстрым ростом активного лексикона. В этот же период появились и первые словоизменительные инновации, из них 11 – в области словоизменения существительных. Они свидетельствовали о том, что ребенок уже овладел некоторыми словоизменительными правилами, позволяющими ему трансформировать одну форму существительного в другую. Большая часть инновационных форм отличалась от нормативных местом ударения и была связана с тем, что ребенок стремился сохранить неподвижность ударения, ориентируясь на исходную форму. Можно, очевидно, полагать, что акцентная характеристика слова является для ребенка его главным и неотъемлемым свойством. Одновременно с этим (и в связи с этим) он стремится сохранить и ритмико-мелодический контур основы в целом, что связано с игнорированием беглости гласных. Эти тенденции сохраняются и в дальнейшем. В качестве исходной (базовой) формы выступает, как правило, форма именительного падежа. Ниже приводятся словоизменительные инновации Лизы в период от 1.09.29 и до 1.10.17. Это: *голову́* (1.09.29), *каранда́шем* (1.09.27) и *каранда́ша* (1.10.8), *сово́ка* (1.10.05) и *сово́ком* (1.10.06), *воду́* (1.10.06), *щено́ком* (1.10.12), *за́яцы* (1.09.07), *пе́рецы* (1.10.17). Зарегистриро-

ван также один случай склонения несклоняемого существительного (*поню* вместо «пони»). Слово «голова» встретилось в 1.09.17 и с ударением на первом слоге (*голова*), причем в этом случае оказалась модифицированной основная форма именительного падежа под воздействием формы винительного. Данный случай показывает, что деривационный процесс может начаться с любой точки, что формирующаяся система ребенка является подвижной, крайне неустойчивой, а также о том, что форма винительного падежа является весьма значимой в формирующейся грамматической системе ребенка. О неустойчивости временной системы ребенка свидетельствует и повторное упоминание в диалоге со взрослым о пони. На вопрос матери: «Про кого эта книжка?» – ребенок отвечает: *Про пони* (1.09.23), сохраняя на этот раз неизменяемость слова.

Во всех приведенных выше случаях можно зарегистрировать факт самостоятельного словоизменения с опорой на уже освоенное базовое правило, предписывающее обозначать различия между формами исключительно с помощью флексий. Еще большую степень активности ребенка можно видеть в конструировании формы винительного падежа слова *яба* (усеченный вариант слова «яблоко», используемый Лизой в это время), произнесенного как *ябу*. В данном случае воспроизведение формы исключено, фактически мы имеем дело с тем, что может быть названо квазисловом⁶⁸. Подобные примеры убедительно свидетельствуют о том, что ребенок уже осваивает некоторые типовые соотношения между формами, основанные на их функции, и правила перехода от одной формы к другой.

Мы привели все примеры в орфографической записи, позволяющей более четко продемонстрировать словоизменительный процесс, не фиксируя особенностей произношения ребенка, которое было в этот период очень несовершенным (большое количество субституций, замена /o/ на /a/, слоговая элизия (пропуск слогов) и т. д.).

Ниже мы рассмотрим типичные словоизменительные случаи инновации в области существительных. Сопоставление их с нормативными эквивалентами позволяет выделить два основных разряда инноваций. Первый заключается в унификации основы существительных, второй – во внутриадажной мене флексий.

2.3.2.1. Унификация основы существительного

Изменение акцентологической характеристики парадигмы

Этот процесс охватывает существительные, характеризующиеся при словоизменении подвижностью ударения. Образцом, по которому оказываются перестроенными все другие формы, чаще всего служит исходная (и обычно самая частотная в речи) форма именительного падежа единственного числа: *Сто́ла нет* (ср. «стол»); *Землю́ копали* (ср. «земля»); *По́ездов много на станции* (ср. «поезд»). По сравнению с нормативной формой ударение при этом может быть передвинуто с основы на флексию (ср. «зёмлю — *землю́*») или, наоборот, с флексии на основу (ср. «поездóв — *по́ездов*»). В любом случае достигается так называемая колонность ударения, т. е. постановка его на один и тот же слог, считая от начала слова.

Выше были приведены акцентологические ошибки Лизы, относящиеся к начальному периоду формирования субстантивной парадигмы. Однако они встречались и в последующие периоды. Приведем некоторые примеры: *казы* (2.01.27), *ключем* (2.03.17), *воду́* (2.06.01), *Грузови́ка нет* (2.06.21), *во́лков* (3.06.02), *Какие у нее ро́ги!* (об улитке) (3.08.13). Интересно отметить в ряде случаев влияние форм, которые являются неисходными: *Отойди*,

⁶⁸ Подобным образом Женя Г. модифицировал слово «карандаш», превратив его в *галяндá* и изменяя затем по модели 1-го склонения.

тут голуби́ едят! – говорит сама себе, когда кормит голубей. Налицо воздействие одной из косвенных форм множественного числа того же слова. В другой раз была подобным образом деформирована форма винительного падежа единственного числа того же слова: *Хочется мне поймать голубя*. Мама переспрашивает: «Кого-кого?» Ребенок тут же исправляется: *Голубя*⁶⁹. Подобные случаи деформации основы форм единственного числа под влиянием форм множественного объясняются, по-видимому, большей частотностью форм множественного в получаемом ребенком инпуте. Среди инноваций Лизы того же рода и *лебеда* – *Мы видели лебеда*, (3.00.02), и *но́здря* — *А не надо в другую но́здрю только*, – просит маму, которая капает ей капли в нос (3.04.12). Такие случаи говорят о том, что субпарадигмы единственного и множественного числа достаточно прочно объединены в сознании ребенка, составляя в совокупности единую лексему.

Иногда ребенок в течение нескольких секунд порождает две разные формы одного и того же слова: *Два носá* и тут же *Два нóса*. Это свидетельствует о том, что словоизменительные парадигмы в это время характеризуются неустойчивостью. В подавляющем большинстве случаев не соответствующая норме форма заменяется правильной, т. е. конструирование формы вытесняется ее воспроизведением.

Устранение чередования |Е| и |О| с нулем звука, т. е. так называемой беглости гласных

В речи детей распространены случаи аналогического воздействия форм именительного падежа единственного числа на все прочие формы, при этом гласный в основе сохраняется: *Пёсов надо жалеть*;

Кусо́ки всюду валяются; Над костёрем дым. В случаях, когда явление беглости гласного имеется в исходных формах слова, они, как правило, модифицируются в речи детей под воздействием исходной формы (т. е. формы именительного падежа единственного или множественного числа): *У меня много сёстр*; *Блюды у нас большие нет*.

В речи наших информантов такие формы встречаются в избытке, особенно на ранних стадиях освоения морфологии.

Примеры из речи Лизы: *Сколько пёсов!* (2.11.29); *Колокольчики на ковёре были* (2.05.09); *Там нету ветра* (3.02.27). В 3.07.06 Лиза произносит в составе высказывания *на дятла*, мама спрашивает: «А кого ты на дятла положила?» Лиза повторяет в задумчивости: *На дятла. А, тогда на дятла*.

Любопытный факт в речи Лизы относится к возрасту 3.02.01. Лиза и мама рассматривают книжку про птиц и их птенцов. Лиза: *Я птици!* – Мать переспрашивает: «Кто?» Следует неожиданный ответ: *Я птенцы*. Слово в исходной форме именительного падежа оказалось настолько незнакомым для ребенка, что он, вопреки здравому смыслу, выбрал форму множественного числа как более знакомую. Ни в каких других случаях подобные изменения формы числа на данном возрастном этапе не зафиксированы.

Наблюдения показывают, что ошибки, заключающиеся в сохранении беглой гласной, дольше держатся в корневых морфемах, чем в суффиксальных. Среди подверженных подобной деформации суффиксы -ОК-, -ОНОК– и некоторые другие. В речи Лизы зарегистрированы формы *у львёнока*, *дурачоки*, *напёрстоки*.

Постепенно ребенок овладевает словоизменением существительных, имеющих беглые гласные в основе, при этом иногда обнаруживается любопытное явление, о котором мы

⁶⁹ В подобного рода переспросах, не являющихся прямыми исправлениями, взрослый как бы переключает ребенка с одного ряда ассоциаций на другой. Но при этом исключены инновации, которые не были бы основаны на ассоциациях с другими формами того же слова, т. е., например, невозможна форма *голубя*.

уже упоминали. Усвоив закономерность, в соответствии с которой /o/ в морфе -ОК является беглым, дети в некоторых случаях распространяют это правило на слова, в которых имеется подобное сочетание звуков: *Книга без эпилка* (т. е. без эпилога); *Пойду глять без сапка* (т. е. без сапога). Модификация этих форм – результат не внутрисловной, а межсловной аналогии (ср. «глазка», «дубка», «совка»; ср. также: *Машина стоит, а шоффра нет*, т. е. шофера; ср. «ковра», «костра»). Лиза в течение определенного времени склоняла слово «осьминог» по той модели, которая была указана выше: *осьминкá* (2.05.25), *осьминкú* (2.01.27). Данное обстоятельство можно рассматривать как проявление некоего временного правила, в соответствии с которым конечные «подозрительные» звуковые комплексы такого рода должны утрачивать в составе словоформ косвенных падежей звук /o/. Одновременно во всех этих словоформах изменялось и место ударения. Интересно отметить, что многие из названных выше существительных имеют «идеально правильную» парадигму, т. е., казалось бы, являются неуязвимыми для подобных трансформаций. Однако чрезвычайная частотность использования данной словоизменительной модели в инпуте оказалась достаточно мощным фактором, способствующим деформации парадигмы данных слов⁷⁰.

Устранение чередований конечных согласных основы

Чередование конечных согласных основы встречается главным образом в существительных, имеющих одновременно наращение звука *j* в основе множественного числа (типа «клок – клочья»). Особенности образования падежных форм таких существительных будут рассмотрены нами ниже. Здесь мы остановимся только на тех существительных, в основах которых наращения отсутствуют. Это существительные «ухо» (ср. «уши»), «черт» (ср. «черти»), «колени» (ср. «колени»), «сосед» (ср. «соседи»). Анализируя окказиональные формы этих существительных в детской речи, можно выявить случаи воздействия как исходной формы на неисходную (*Ухи выкрашу зайчику; С соседями поссорились*), так и неисходной на исходную (*Один уш болит*).

Примеры из речи Лизы. «Лечит» уши и приговаривает: *А за у́хами или в у́хах? А где болит у тебя?* – такие ошибки очень частотны (3.07.06). *Думали, что поймали морского чертя* (4.04.20) – налицо воздействие основы множественного числа, сопровождаемое изменением в ударении.

Выравнивание основ, имеющих в нормативном языке наращение или различающихся суффиксами

Особенно часто подвергаются изменениям существительные, имеющие в основе множественного числа наращение *j*. В речи детей *j* регулярно устраняется, формы множественного числа образуются от той же основы, что и формы единственного числа. При этом отменяется чередование последних согласных основы: *К дрúгам своим пойду* (устранено чередование Г/З'); *Таких стúлов я раньше не видел* (устранено чередование Л/Л'); *Большие кóмы снега* (снято чередование М/М'). В форме именительного падежа множественного числа, как правило, одновременно происходит и замена флексий: флексия -А заменяется на -И/-Ы.

Из речи Лизы: *Посмотри, какие стúлы!* – говорит во время рисования (4.02.26). Замечание матери: «Я исправила, – через несколько минут Лиза сама употребила правильную

⁷⁰ В качестве примера изменения парадигмы вследствие подобного процесса можно привести изменения в склонении слова «брелок» – правильная форма «брелока», «брелоки» и пр. в разговорной речи фактически уступает место новым формам «брелка», «брелки».

форму». Ты как из этих **листв** заварила чай, моя милая мама? – речь идет о листьях смородины (4.07.14). В последнем случае может играть роль воздействие парадигмы омонима «лист» (в значении 'тонкий пласт какого-либо материала, имеющего подобную форму', – «лист» бумаги).

В нашей картотеке имеется и единственный случай межсловной аналогии, не очень типичной, но вполне объяснимой: *столья* – образованной по типу «стулья».

Широко распространено в речи детей преобразование форм существительных – наименований детенышей, имеющих в основе единственного числа суффикс -ОНОК-, в основе множественного числа заменяющийся на -АТ-. В большинстве случаев формы множественного числа уподобляются формам единственного числа: *Какие котёнки хорошенькие!*; *А на слонёнках дают покататься?* Редки, но встречаются случаи образования форм единственного числа от основы множественного числа: *Все поросята спали. Только один поросят не спал.*

В речи Лизы зарегистрированы формы *слонёнки, кенгурёнки, мышонков* и ряд подобных.

В речи детей встречается большое число словообразовательных инноваций с использованием данной модели.

Изменению подвергаются и другие основы, имеющие наращение основы при переходе от одной формы к другой. Так, деформируется парадигма слова «чудо», причем встречаются как случаи преобразования основы единственного числа под воздействием форм множественного числа (*Ну и чудесо!*), так и случаи обратного рода – изменения форм множественного числа под влиянием форм единственного числа: *Такие чуды нам там показывали!*

Из речи Лизы: *Ты кувшинка моя, а я твой подсолнух!* – Почему? – *Потому что мы два цветá* (3.03.10). В данном случае устраняется наращение -ОК, характеризующее основу единственного числа (цветок – цветы).

Особую сложность для усвоения представляют существительные на -МЯ. В нормативном языке исходная форма противостоит как формам косвенных падежей, так и (при их наличии) формам множественного числа. Распространены случаи отбрасывания наращения: *Время нет совсем; Если к семью прибавить еще семя...* – аналогичное явление зарегистрировано и в просторечии.

Примеры из речи Лизы: *А он с имем. Не безымянный зайчик* (3.03.15); *Два имя у него почему-то, два имя* (3.04.03).

Встречаются случаи образования исходной формы от основы неисходных форм (*одно семено*). Регистрируется детскими новообразованиями и особенность, выделяющая существительное «семя» из ряда других существительных на -МЯ, а именно то обстоятельство, что в форме родительного падежа множественного числа наращение -ЕН меняется в нормативном языке на -ЯН. Ср., однако, в речи ребенка: *В саду на дорожке столько семён!* (ср. «времён», «племён», «имён»). Парадигматика слова «семя» представляет собой любопытное «исключение из исключения».

В речи Лизы встречаем без *именов, семенов* и т. п. *Сколько именов будет у котенка?* (4.01.00).

Замена согласного основы (звонкого глухим или глухого звонким) в сильной позиции

В соответствии с фонетическими законами современного языка конечный шумный согласный слова может быть только глухим. Поэтому применительно к существительным мужского рода 2-го склонения типа «дуб» или 3-го склонения типа «кровь» определить последнюю согласную основы по исходной форме незнакомого или малознакомого слова

можно лишь с известной долей вероятности. Это же относится и к существительным, имеющим нулевую флексию в форме родительного падежа множественного числа, если говорящему приходится на нее ориентироваться (много крыш, нет ваз). Вторая ситуация при освоении языка является менее частотной, поэтому дальше будем иметь в виду только первую.

Подобная ситуация встречается также в позиции, предполагающей возможность ассимиляции согласного по звонкости – глухости, например, перед суффиксом -К- (лошадка). В сильной позиции конечный согласный может оказываться в родительном падеже множественного числа (лошадок, книжек)⁷¹.

Приведем примеры ошибок из речи Лизы, связанных с не соответствующей норме (но вполне теоретически допустимой) реконструкцией основы: *Пусть сидит леопард, и Лизочка рядом с леопартом* (2.02.04); *Без обуфи!* (2.04.03) – бегаёт босиком и реагирует таким образом на фразу матери: «Надо надеть обувь!»; «Что тебе брат показывал?» — *Черепях. Лефа* (3.02.14). Стоя у газовой плиты, заявляет: *Я немножко подкрутила, побольше чтобы было газа* (3.03.15); *Стадо коров, стадо телят, стадо козлят, стадо лошатов* (3.04.20).

Верное определение возможных позиционных чередований в основе складывается постепенно, при этом существенна как частотность самой лексемы, так и в особенности частотность тех ее словоформ, в которых конечная фонема находится в сильной позиции. Так, в 4.04.29 Лиза говорит: *это каша с пшеницей и рошем*, меняя не только последнюю согласную основы, но и род, а также связанный с родом тип склонения существительного «рожь», что вряд ли следует считать удивительным вследствие низкой частотности этого существительного в инпуте.

Можно отметить и случаи своего рода гиперкоррекции, когда ребенок заменяет глухой звонким. Особенно часто такой модификации подвергаются словоформы слова «жираф»: *В зоопарке есть слоны и журавы*. Это связано, очевидно, не только с редкой встречаемостью в инпуте данного слова в различных его модификациях, но и с малой частотностью звука /ф/ в сильной позиции в русском языке.

Устранение супплетивизма

Супплетивизм, т. е. полное материальное различие основ при сохранении тождества слова, есть явление, безусловно противоречащее языковой системе. Парадигма слова, «разрубленная пополам», плохо воспринимается детьми, которые предпочитают образование форм от единой основы. При этом среди детских окказионализмов встречаются как случаи конструирования формы множественного числа от основы единственного числа, так и случаи обратного рода. Ср.: *Людей в городе совсем не осталось. Одна людь только; Один деть и с ним взрослый* и *Хорошие человеки так не делают; Ребенков кормят молоком?*

В возрасте 3.00.14 Лиза спрашивает: *А как этого людя зовут?* И тут же сама исправляется: *Человека как зовут?* В 3.06.25 встречаем: *У всех человеков*.

2.3.3. Внутрипадежная мена флексий

2.3.3.1. Формы единственного числа

Выше были рассмотрены детские окказиональные формы, суть которых состоит в частичном изменении или полной замене основы, а также в изменении акцентологической характеристики словоформы. Не менее распространены и словоизменительные инновации,

⁷¹ Подобная ситуация наблюдается и в словообразовании: ср. книжка – книжечка, но крышка – крышечка. В просторечии фиксируются случаи неверной фонемной идентификации — *крыжечка* вместо «крышечка».

закрывающиеся в не соответствующем норме выборе флексии. Знаменательно, что выбор ненормативной флексии практически всегда осуществляется в ряду флексий, выполняющих в языке ту же семантическую функцию. Если группа неправильностей, рассмотренных нами выше, была обусловлена действием внутрисловных ассоциаций, то в данном случае речь идет об ассоциациях межсловных: *веща* (ср. «книга»), *с девочком* (ср. «с мальчиком»), *глазов* (ср. «домов») и т. п.

Главное, что затрудняет освоение закономерностей выбора нужной флексии из ряда функционально тождественных, это: 1) наличие трех типов склонения существительных; 2) отсутствие прямой и четкой соотнесенности между типом склонения и родом существительного. Оппозиция трех типов склонения, определяющая выбор падежного окончания как одного из трех возможных, – это, в сущности, оппозиция формальных классов, не являющаяся семантически мотивированной. Точнее, существует опосредованная мотивированность выбора склонения через отнесенность к роду, но связь эта не вполне предсказуема, к тому же и сама отнесенность слова к одному из трех родов постигается ребенком отнюдь не сразу. Известно, что дети с легкостью усваивают те грамматические оппозиции, в основе которых лежат ясные для них семантические противопоставления. Оппозиции формальных классов, такие как, например, словоизменительные классы глаголов, типы спряжения глаголов, усваиваются ими с трудом. В сущности, задача построения данного фрагмента грамматики заключается в том, чтобы уловить наличие обусловленности одного морфологического маркера другим в рамках некой формальной системы соответствий (если «это кукла», то «вижу куклу», «играю с куклой», но если «это слон», то «вижу слона», «играю со слонем» и т. п.). Освоить типологию трех склонений означает овладеть тремя разными наборами флексий и при этом понять, какой из трех наборов годится для каждого случая. Отнесенность существительного к одному из трех склонений определяется главным образом их характеристикой с точки зрения рода (мужской род – 2-е склонение, средний род – 2-е склонение, женский род – 1-е или 3-е склонение), при том, что, как известно, имеется значительное число исключений. Однако и связь с родом не означает еще опосредованной (через род) семантической мотивированности отнесения существительного к одному из трех склонений. Мотивирован реальной отнесенностью к так называемому естественному полу лишь род одушевленных существительных, следовательно, является косвенным образом семантически мотивированной и отнесенность данных существительных к определенному типу склонения. Мотивированным является распределение по родам также незначительной части неличных одушевленных существительных – зоонимов, поэтому опосредованно мотивирован для них и выбор типа склонения. Однако на значительную часть зоонимов это не распространяется. Ни о какой семантической мотивированности рода нельзя говорить применительно к неодушевленным существительным; следовательно, выбор склонения для каждого из таких существительных обусловлен лишь традицией, конвенционален. При этом, как уже отмечалось, дети овладевают категорией рода позднее, чем другими грамматическими категориями существительного. Ошибки, связанные с неверным выбором рода неодушевленных существительных, встречаются даже в речи школьников. Следствием оказывается неверное словоизменение существительных (*За дверем волк!*; *Вон моллюска какая большая!*)⁷². В течение определенного времени в речи маленьких детей представлена не трехродовая (мужской – женский – средний), а двухродовая (мужской – женский) система, которой соответствуют два, а не три типа склонения.

А. Н. Гвоздев справедливо отмечал: «В пределах одного падежа очень широко распространено смешение отдельных окончаний, замена одного окончания другим, свидетельству-

⁷² Закономерности онтогенетического овладения категорией падежа, соотносящегося с усвоением категории рода, анализируются в диссертации А. В. Захаровой [Захарова 1956].

ющие о том, что принадлежность того или иного окончания к известной системе склонения, соотносительность окончаний одного типа склонения усваиваются значительно позже, чем само разграничение падежей, и усвоение этой чисто морфологической стороны склонения представляет самостоятельную и очень сложную задачу» [Гвоздев 1961, 2007: 394].

А. Н. Гвоздев показал, что на ранних стадиях формирования словоизменительных парадигм **нет главенствующего положения ни одного из трех типов склонения**. Одно из окончаний может стать доминантным и распространяться на все типы склонения, вытесняя другие окончания. Особенно отчетливо это проявляется на ранних стадиях по отношению к формам винительного падежа единственного числа. Флексия -У становится (правда, на короткое время) универсальным маркером винительного падежа независимо от типа склонения.

Для начального периода становления парадигматики характерна также **унификация флексий и внутри винительного падежа, связанная с устранением различий между одушевленными и неодушевленными существительными**. В самом деле, уловить это различие ребенок способен далеко не сразу, отсюда и распространенная сверхгенерализация – выбор одного из двух способов маркировки винительного падежа: либо по одушевленному, либо по неодушевленному типу. Любопытно, что в этом отношении разные дети могут выбирать разные из указанных выше направлений сверхгенерализации. Так, у Лизы из 15 инноваций данного типа 14 изменяются по одушевленному типу и всего лишь одна – по неодушевленному: *книжка про Теремка* (1.11), *палеца вынь изо рта* (2.01.07), *видим машинков* (2.05); *Вот этого мячика надо помыть обязательно* (3.03.03) и т. п. Эти ошибки продолжались до возраста трех с половиной лет. Витя О., напротив, стремится склонять существительные скорее по неодушевленному типу. Так, он говорит: *вытер мамонтёнок* (2.05.01). Однако почти в то же время заявляет: *сыра потерял*. В ряде случаев в его речи заметны колебания: *Бычонок ... бычонка гулять возьмем* (2.05.01).

В этих речевых операциях есть некоторая последовательность, они подчиняются одному из двух временных правил, которое ребенок обнаружил и использует, расширяя сферу его действия. Первое правило можно сформулировать так: «форма винительного падежа дублирует форму родительного», второе: «форма винительного падежа дублирует форму именительного». Выбор падежной формы на ранних этапах никак не связан с семантикой существительного, т. е. отнесенностью референта к классу живых или неживых объектов.

Ошибки, связанные с неосвоенностью различий между одушевленными и неодушевленными существительными, встречаются и на более поздних этапах речевого развития. Так, Ася П. (4.05) говорит о лягушке, что она *комары ловит*, а о мамонтах, что они *похожи на слоны*.

Мена флексий -ОЙ и -ОМ в творительном падеже единственного числа. Флексия -ОМ вытесняет флексию -ОЙ не только у существительных мужского рода, относящихся к 1-му склонению, но и шире – у многих существительных 1-го склонения независимо от их рода: *Удочком рыбу ловили*; *С Нюром нужно гулять* и т. п.

Из речи Ани С.: *спинком ударилаь* (2.02.23); *Я вилок ем* (2.02.25).

Встречаются (несколько позднее) и противоположные случаи, т. е. замена флексии -ОМ флексией -ОЙ. Так, Соня Ю. (2.07.00) заявляет: *Пойдем гулять с лопаткой и ведрой*. В последнем случае возможен и дополнительный эффект межсловного естественного прайминга.

Причина этого явления ясна не до конца. Возможно, играет роль определенная звуковая близость флексий: гласные в обеих флексиях совпадают, обе согласные являются сонорными.

Расформирование 3-го склонения

Это явление объясняется целым комплексом причин. Характерно, что В. В. Виноградов считал 3-е склонение отмирающим, слабым (см. [Виноградов 1975: 16]). Во-первых, значительная часть существительных 3-го склонения принадлежит к разряду абстрактной лексики со сравнительно невысоким индексом частотности, следовательно, таких существительных не очень много среди тех, которые ребенку приходится слышать. А сделать грамматическое обобщение на ограниченном материале, естественно, трудно. Во-вторых, с перцептивной точки зрения этот тип склонения недостаточно выразителен. Для него характерна омонимия падежных флексий в родительном, дательном и предложном падежах; исходная форма имеет нулевую флексию, не позволяющую по внешнему виду отграничить ее от исходной формы существительных мужского рода 2-го склонения (ср. «ночь – мяч», «степь – голубь»). 1-е (женское) и 2-е (мужское) склонения оказываются более сильными и устойчивыми, кроме того, они складываются в силу указанных выше причин раньше, чем 3-е. Поэтому 3-е склонение и связанные с ним словоизменительные правила, определяющие способы перехода от одной формы к другой, не замечаются ребенком в течение достаточно длительного времени.

3-е склонение расформировывается двумя основными способами. Во-первых, может оказаться измененным род существительного (*этот кровать, маленького мыша*), в этом случае существительное автоматически переводится во 2-е склонение. Во-вторых, без изменения рода существительное оказывается переведенным из 3-го склонения в 1-е. Важно отметить, что такого рода преобразованию подвергается обычно не одна, а все формы существительного, т. е. меняется парадигма в целом. Процесс этот так четко выражен, что модифицированной часто оказывается даже исходная форма – форма именительного падежа единственного числа: *Это твоя вещь?*; *Большая кровать*; *Папина ладоня*. Часто заменяется флексией -У нулевая флексия в винительном падеже единственного числа: *Нажимай на педалью*; *Выбрось эту дряню* и т. п.

Приведем примеры из речи Лизы Е.

Достаточно много случаев перевода существительных во 2-е склонение с изменением рода: *Я буду ягодки есть с солем и крыжовником* (2.08.26); *Все, помазала мазем* (2.08.26); *Я хочу показать тебе говорящую куклу. Она тоже пойдет в магазин с волшебным дверем* (3.07.23). Во всех случаях, где, как в последнем из приведенных выше примеров, в предложении есть адъектив, присутствует и согласование по роду, подтверждающее изменение родовой характеристики существительного.

Вместе с тем не менее многочисленны и случаи перевода в 1-е склонение без изменения рода: *Ты перепутала такую глупостью* (2.04.25) – укоряет сама себя (2.10.10)⁷³; *Я морковку с грязей принесла* (2.10.10); *Суп с вермишелей* (3.02.22); *Он гонится за теней* (3.02.27); *Вот этого мячика надо помыть обязательно. А то же он под моей кроватей был* (3.03.03).

Абсолютно преобладают случаи, связанные с изменением флексии творительного падежа. Отчасти это объясняется тем, что в родительном, дательном и предложном падежах при безударности флексий формы совпадают и почвы для возникновения инноваций нет.

Возможно, флексия -jУ творительного падежа потому плохо усваивается детьми, что ее использование нарушает важную морфонологическую закономерность: к основам на согласные обычно присоединяются флексии, начинающиеся с гласных.

⁷³ Интересная особенность речевого развития Лизы – она, в отличие от других детей, долго говорила о себе во 2-м лице. Г. Р. Доброва, специально изучавшая проблемы онтогенеза персонального дейксиса, отмечает, что Лиза «как будто играла в смену позиций» [Доброва 2003: 100].

Изменение склонения существительных мужского рода на -А

Склонение существительных данного типа принадлежит к аномальным явлениям языка: оказывается нарушенным стандартное соотношение между родом и типом склонения. Являясь существительными мужского рода, они тем не менее изменяются по 1-му («женскому») склонению. Дети устраняют эту аномалию, переводя подобные существительные во 2-е склонение. Особенно часто встречаются случаи замены окончаний в творительном падеже единственного числа, что совпадает с общей тенденцией, обнаруживаемой в детской речи, заменять флексию -ОЙ флексией -ОМ независимо от типа склонения.

Пример из речи Лизы Е.: *Братиком Алешеньком* (2.01.11); в данном случае можно видеть проявление естественного прайминга – воздействия предшествующего слова, стоящего в той же падежной форме.

Унификация форм предложного падежа существительных 2-го склонения

В этом случае унификация осуществляется внутри одного типа склонения и касается небольшой группы существительных. Явление это обнаруживается в кругу существительных мужского рода, имеющих варианты формы предложного падежа: безударное -Е при употреблении формы в изъяснительном значении и ударное -У при употреблении в местном значении: «говорить о берегу», но «сидеть на берегу». Поскольку различие в падежных флексиях не поддерживается существительными, относящимися к другим типам склонения, и даже внутри 2-го склонения распространяется не на все существительные мужского рода, а только на лексически ограниченный круг слов, дети, как правило, не воспринимают этой вариативности внутри одного падежа. Чаще всего ударное -У заменяется безударным -Е (т. е. форма на -Е начинает употребляться не только в изъяснительном, но и в местном значении): *Сидели на берегу; На поле* (т. е. на полу) *стоять босиком нельзя!*; *В лесу гуляли* и т. п. Таким образом, хотя формальная вариативность здесь совпадает с семантической и, казалось бы, есть необходимые условия для ее усвоения ребенком, однако она носит изолированный, «островной», характер, системно не поддержана и поэтому в течение довольно длительного времени не замечается ребенком. В просторечии отмечается прямо противоположное явление – вытеснение флексии -Е (чаще всего – безударной) ударной флексией -У (*на складу, в хору, на пляжу*) (см. [Земская, Китайгородская 1984: 73–74]). Мощным фактором, способствующим унификации, является стремление сохранить место ударения, поэтому детская инновация отличается от нормативного эквивалента не только флексией, но и ударением.

Примеры из речи Лизы: *Пеленка в шка́фе* (2.05.23); *На по́ле будет спать* (2.07.03), говорит, неся на кухню плед; *Он будет спать в шка́фе, мишутка*, – говорит, приклеивая мишку в нарисованный шкаф (3.00.12); *Папа держал во рте́ бумажку* (3.01.26). В последнем случае форма сконструирована с учетом беглости гласной, т. е. с ориентацией на косвенные падежи (ср. возможное *в роте*). Эта словоформа не раз повторялась: дает брату леденец и произносит: *Пососи. Это можно прямо во рте́ сосать* (3.03.13). В ее же речи встретилось в носé: *У тети появилась коза в носé!* (3.04.28). То обстоятельство, что ударение падает в данном случае на флексию, может свидетельствовать о том, что это отчасти модифицированная форма нормативного эквивалента «в носу́», или о межсловных аналогиях с соответствующей формой существительных той же тематической группы (в боку, на лбу и т. п.). Не исключено, что пример подобной модификации можно видеть и в предшествующем случае (*во рте*).

2.3.3.2. Формы множественного числа

Выше были рассмотрены случаи замены флексий в формах единственного числа, которые можно трактовать как проявление тенденции к унификации типов склонения или унификации флексий внутри одного типа склонения, как в последнем случае.

Что касается форм множественного числа, то их унификация к настоящему времени в значительной степени осуществлена уже в самом конвенциональном языке, и, значит, почвы для детских инноваций остается немного. Различия наблюдаются лишь в двух формах – именительного и родительного падежа. Именно эти формы оказываются трудными для усвоения. Рассмотрим последовательно замену флексий в каждом из указанных падежей.

Замена флексий в форме именительного падежа множественного числа

В нормативном языке в данной форме употребляются два окончания: -И/-Ы и -А. Распределение флексий связано с типом склонения и родом: для существительных женского рода как 1-го, так и 3-го склонения характерно окончание -И/-Ы, для существительных среднего рода, за редким исключением, -А; для существительных мужского рода – оба окончания: как -И/-Ы, так и -А. -А употребляется для образования форм существительных, имеющих наращение основы во множественном числе (стулья, телята). В других случаях выбор между -И/-Ы и -А обусловлен лишь традицией (ср. «воспитатели», но «учителя»).

В детской речи наблюдается отчетливо выраженная тенденция заменять окончание -А окончанием -И/-Ы. Такая замена осуществляется: 1) у существительных мужского рода 2-го склонения, причем одновременно достигается акцентологическое выравнивание парадигмы (*Все **тбмы** Гайдара прочитали; **Пбзды** гудят*); 2) у существительных среднего рода (***Колёсы** стучат; **Зёрны** какие маленькие*); 3) у ряда существительных, не имеющих форм единственного числа (***Перилы** сломались*); 4) у существительных, имеющих наращение (в форме множественного числа — ***Листьи** пожелтели уже*); 5) у существительных с меной суффиксов -ОНОК/-АТ- (***Поросяты** маму сосут*). Если сопоставить данные явления детской речи с той тенденцией, которая наблюдается в современном языке, то надо отметить существенное различие: если в детской речи форма на -И/-Ы вытесняет форму на -А, то в нормативном языке, напротив, растёт количество форм на -А. Это связано, по-видимому, в первую очередь с факторами акцентологическими; флексия -А чаще всего является ударной, при ее использовании происходит нарушение колонности ударения; тенденция к нарушению фонетического тождества слова и грамматикализация фонетических явлений свойственна языковой диахронии. Широко распространены формы на -А в просторечии (см. [Земская, Китайгородская 1984: 74]), но при этом они абсолютно не характерны для речи детей, в которой сильны процессы внутрисловной аналогии, укрепляющей тождество лексемы.

Приведем примеры из речи Лизы Е.: ***Мёсты*** (3.03.11); ***Мышка в дровы** залезла* (3.07.07); ***Одеялы*** (3.11.27); *А где мои **рбги**? **Рога** мои где?* (3.05.11); *Какие у нее **рбги*** (об улитке). ***Србгая**...* (3.08.13). *А как делают дети и **дбмы**?* (3.11.27); *А вкусные это будут **ййцы**?* (4.05.12).

Замена флексий в форме родительного падежа множественного числа⁷⁴

В этой форме в нормативном языке употребляются, как известно, три флексии: -ОВ/-ЕВ, -ЕЙ и нулевая. Выбор между нулевой и ненулевой флексиями определяется следующим правилом (см. [русская грамматика 1980: 498]): если исходная форма, т. е. форма именительного падежа единственного числа, имеет нулевую флексию, то в родительном падеже множественного числа употребляется ненулевая, и наоборот – ненулевая флексия в исходной форме предполагает нулевую в форме родительного падежа множественного числа. Получается, что каждое существительное имеет по одной нулевой флексии в своей парадигме. Исключения – некоторые существительные среднего рода, не имеющие нулевых флексий вообще (ср. «поле – полей») и ряд существительных мужского рода, имеющих по две нулевые флексии в парадигме (ср. «солдат» в именительном падеже единственного числа – «солдат» в родительном падеже множественного числа). Выбор между ненулевыми флексиями регулируется фонетическим фактором – определяется последней согласной основы: после твердых согласных употребляется -ОВ, после мягких и шипящих -ЕЙ.

В речи детей наблюдаются следующие явления.

Мена нулевых и ненулевых флексий. Употребление ненулевой флексии вместо нулевой распространено необычайно широко. Оно отвечает общей тенденции детской речи к неупотреблению нулевых морфем в косвенных падежах. Действует, очевидно, и другая тенденция: к сохранению ритмического равновесия, связанного с количеством слогов в словоформе. Использование нулевой флексии всегда нарушает это равновесие, использование ненулевой – восстанавливает. Ср. в детской речи: *картина, картины, картинов* – и в нормативном языке: картина, картины... картин. В нормативном языке ритмическое равновесие зачастую восстанавливается введением беглого гласного в словоформу с нулевой флексией: кукла, куклы, кукол, но для детской речи этот способ неприменим, так как при этом нарушается звуковое тождество основы. Вместо нулевой флексии чаще всего детьми используется флексия -ОВ/-ЕВ. Это происходит у существительных 1-го склонения: *папов, мухов, звезд, соснов* и т. п. При этом нарушается указанное выше правило необходимости употребления нулевой флексии при исходной ненулевой. В ряде случаев отменяется и фонетическое ограничение, т. е. флексия -ОВ/-ЕВ употребляется после мягких и шипящих: *Сколько лужев на улице; Таких дынев не ел никогда*. Параллельно в словоформах устраняются беглые гласные: *кошков, палков, куков* и т. п. Замена нулевой флексии флексией -ОВ/-ЕВ возможна также у существительных 2-го склонения мужского рода. Список таких слов невелик, они представляют в языке аномалию, которая последовательно устраняется в детской речи: *солдатов, глазов, человеков, зубков, волчатов* и т. п. Любопытно, что и в этом случае расходятся тенденции в детской речи и в нормативном языке. В нормативном языке число «коротких» форм родительного падежа множественного числа постоянно возрастает: «сто грамм», «килограмм апельсин» и т. п.

Подобного рода изменения происходят в детской речи и с существительными среднего рода (*озеров, одеялов, писмов, вареньев*), с рядом существительных, не имеющих форм единственного числа: *именинов, ножницев* и т. п. Встречаются и случаи замены нулевой флексии флексией -ЕЙ. Такой модификации подвергаются только существительные 1-го склонения на мягкий согласный или шипящий: *Сколько тетей собралось!; Лужей много вокруг*. Таким образом, существительные 1-го склонения могут претерпевать два вида изме-

⁷⁴ В дальнейшем имеем в виду не только форму родительного падежа множественного числа, но и дублирующую ее форму винительного падежа множественного числа одушевленных существительных.

нений: приобретать флексию -ЕВ с нарушением морфонологической закономерности или флексию -ЕЙ – без нарушения данной закономерности.

Примеры деформации существительных женского рода, относящихся к 1-му склонению. В речи Лизы Е. зарегистрированы формы *рыбов* (2.03.17), *куклов* (2.05.07), *собаков* (2.05.21), без *кроссовков* (2.04.03), *воронов* (2.06.13), *козов* (3.00.02), *змеев* (3.05.00), *буквов*: *Надо буквов учиться рисовать* (3.00.16). В последнем случае нарушено не только правило конструирования словоформы, которому подчиняются существительные 1-го склонения, но и правило, определяющее ориентацию на выбор формы винительного падежа неодушевленных существительных, она должна была копировать форму не родительного, а именительного падежа.

Трансформируются и существительные среднего и мужского рода: *Много словов* (3.00.05); *Сколько яйцов* (3.01.26); *Какие-то существа – под стулом. Существов я принесла* (3.05.00). Попросила слепить кольцо из пластилина, потом еще одно: *Что ли у меня будет много кольцов?* (4.02.28); *Утятков пасет мальчик* (2.00.20).

Подобным образом перестраиваются и существительные, не имеющие форм единственного числа: о мышке в книжке: *Ой, она вылезает из-под дровов* (3.07.06); играет с монетками: *Много тебе бросили денежков?* (2.06.03); *Бусики у мамы. У Лизы нет бусов* (2.06.08); *У меня много ножницев. Два ножницев* (2.06.28); *Это просто от колготков* (2.07.02) – говорит так о найденной бирке.

Крайне редко встречаются случаи замены ненулевых флексий нулевыми. Чаще всего имеется тот или иной фактор, стимулирующий образование данных окказиональных форм, например синтагматические ассоциации – наличие в контексте словоформы с нулевой флексией: *Не хватало гранат и патрон*; *Видели в зоопарке обезьян и верблюд*. Возможно, в ряде случаев это связано с изменением рода существительных. Такой модификации подвергаются как существительные 2-го склонения мужского рода, так и существительные среднего рода (*много платий*), а также ряд существительных, не имеющих формы единственного числа (*банка консерв*).

Пример из речи Лизы: *Много рог* – сказала так о двух рогах у коровы (2.00.23). Не исключено, что форма «рог» может трактоваться и как случай «замороженного» именительного, поскольку функция родительного падежа в количественно-именных сочетаниях осваивается детьми с большим трудом, несмотря на достаточно высокую частотность в инпуте. Любопытно, что все случаи замены флексии -ОВ на нулевую, зарегистрированные в нашем материале, касаются функционирования словоформы в составе количественно-именных сочетаний или в сочетании с НЕТ: *У нее нет зуб* (3.05.06) – и в принципе допускают трактовку и как «сползание» на предыдущую стадию, стадию симплификации, в соответствии с которой ребенок использует «замороженную» форму именительного падежа. Выше мы уже говорили о том, что структурные функции граммем падежа осваиваются позднее, чем семантические, что не может не сказываться и на овладении способами морфологического маркирования языковых единиц.

Мена ненулевых флексий. Ненулевые флексии -ОВ/-ЕВ и -ЕЙ в современном языке распределяются в зависимости от характера конечного согласного. Их мена может быть связана только с одним обстоятельством – неучетом указанной выше морфонологической закономерности, стиранием различий между твердым и мягким вариантами склонения.

Чаще всего флексия -ОВ оказывается употребленной вместо флексии -ЕЙ. Это возможно у существительных 2-го склонения мужского и среднего рода с основами на мягкий согласный и шипящий: *днёв, голубёв, парнёв, сухарёв, ушóв, дождёв*. Особенно часто такая замена происходит после шипящих: *Я врачей боюсь*; *У меня карандашóв много*; *А как этих людёв зовут?* (3.00.15).

Случаев подобной замены у Лизы так много, что приведем их списком: *оленив* (2.03.07), *медведёв* (2.05.11), *зверёв* (2.06.12), *пуделёв* (3.00.03), *ершов* (3.00.16), *кораблёв* (3.00.02), *желудёв* (3.06.26), *голубёв* (3.03.10): *Девочка охотилась в лесу, голубёв ловила, лебедёв* (3.05.09), *пуделев* (3.06.09). О маленьких росточках в цветочных горшках девочка говорит: *Ой, сколько малышей здесь!* (4.00.08).

Форма родительного падежа существительного «пудель» встречалась в речи Лизы в двух вариантах: с ударением на первом слоге (*пуделев*) и на последнем (*пуделёв*), что определяется возможностью ассоциаций с формами косвенных падежей множественного числа (во втором случае) и с формой именительного падежа множественного числа или словоформами единственного числа – в первом случае.

Распространены и случаи замены флексий у существительных 3-го склонения (*без вещей, из костёв, мыслёв, медалёв*), что отвечает отмеченной выше тенденции к расформированию 3-го склонения.

Случаи замены флексии -ОВ/-ЕВ флексией -ЕЙ крайне немногочисленны. Как правило, для появления такой окказиональной формы, как *петухей, комарей* и пр., необходимо сильное провоцирующее воздействие контекста: *Сколько имелей! А комарей еще больше!*

В речи Лизы встретился один пример: *Акуи мага зибий* (= *У акулы много зубей*) (2.02.24).

2.3.4. Склонение несклоняемых существительных

Существительные, являющиеся в нормативном языке несклоняемыми (пальто, кенгуру и т. п.), могут модифицироваться в речи детей. Особенно часто образуются окказиональные падежно-числовые формы слов, оканчивающихся на -О; -О при этом, видимо, осмысливается как окончание, а существительное приобретает членимость (пальт-о) и способность изменяться по 2-му склонению (*В пальте не пойду; Ехал метром*). Существительное «такси» членился «такс-и», -И осмысливается как флексия именительного падежа множественного числа, возникают окказиональные формы: *На всех таксах флаги!*

Указанная тенденция характерна и для просторечия. Она продиктована неосознанным стремлением привести в соответствие грамматическую форму и грамматическое значение языковых единиц, точнее – изменить грамматическую форму таким образом, чтобы она оказалась стандартным выражением грамматического значения.

Первый случай, когда Лиза Е. пыталась просклонять несклоняемое существительное, уже упоминался нами. Это было слово «пони», поставленное в форму винительного с изблуженным на данном этапе (дефолтным?) окончанием -У: *Па паню* – «пра поню» (= про пони. 1.09.23) (по 1-му склонению).

Примеры склонения несклоняемых существительных в речи Лизы достаточно многочисленны: *Сова-тетя играет на пианине* (2.02.30); *Этот дядька едет на метре* (2.10.07). Видит кубик с буквами: *А где мамина буква? – Здесь нет. – Это надо на домине* (3.00.15). Слово «фламинго» приобрело членимость и использовалось в самых разных падежах: *Сказка про фламингу. Фламинга очень был хороший* (3.02.28). Зарегистрированы также формы *из домина* (3.03.17), *за кенгурой* (3.04.03), *хочу алою* (= хочу алоэ, хочет полить цветок) (4.00.16), *в метре: Вот что меня раздражает – что я буду с этой сумкой в метре* (4.04.16).

Межпадежная замена или контаминация флексий? Одна из загадок анализа

Одно любопытное явление кажется нам знаменательным и позволяет обратить внимание на роль не только парадигматических, но и синтагматических факторов в становлении субстантивной парадигмы. В речи детей регистрируются многочисленные случаи смешения флексий предложного падежа (-АХ) и родительного, а также – в случае одушевленности – и сходного с ним винительного падежа множественного числа существительных. В большинстве случаев это явление рассматривается в качестве межпадежной замены (предложного и сходного с ним родительного, а при одушевленном существительном – сходного с родительным). Приведем примеры из речи Вити О. *Я вот таких собачках взял... спать* (2.09.00) – вместо «собачек». *Кубиких много* (2.04.22) *Кубиких туда положим, кубиких туда!* Тотчас же произносит правильно – *кубиков*. Принес целое ведро кубиков: *Много? Кубикиф? Витюша собирает* (2.05.01).

Огромное количество таких контаминаций и в речи Лизы. Приведем лишь некоторые: *на книжков* вместо «на книжках», в *тапочков* вместо «в тапочках», *на коленев* вместо «на коленях» и т. п.

Подобные случаи распространены и в речи взрослых носителей, являясь в этой речи скорее оговорками, чем ошибками (см. [Гловинская 2000]). Как в речи взрослых, так и в речи детей подобного рода замены отчасти связаны с синтагматическими ассоциациями: наличие прилагательных, особенно находящихся в препозиции к существительному, существенно увеличивает количество ошибок, ибо существительное копирует флексию прилагательного. Применительно к речи детей это показано в исследовании О. Б. Сизовой [Сизова 2009]. Та же тенденция отмечена М. Я. Гловинской в речи взрослых.

Можно полагать, что в подобных случаях речь идет не о неверном выборе падежа, а о деформации (возможно, контаминации) падежных окончаний -ОВ и -АХ, имеющих сходное звучание. Очевидно, если бы речь шла о смешении падежей как таковых, то это явление наблюдалось бы и в форме единственного числа, однако там оно не встречается. Кроме того, в сознании ребенка очень рано формируется связь падежной формы с определенным предлогом (в этом отношении речь детей выгодно отличается от речи инофонов, в которой приходится наблюдать самые странные сочетания предлогов и падежей). В детских конструкциях типа *на книжков, на ручков, в тапочков* легко узнаешь «на книжках», «на ручках», «в тапочках». То обстоятельство, что предлог во всех случаях избирается верный, свидетельствует о том, что ребенок использует нормативную синтаксему, хотя и несколько ее модифицирует под влиянием указанных факторов.

Вместо заключения

Итак, как было показано выше, ребенок практически во всех случаях безошибочно выбирает нужную падежную грамему в соответствии с той или иной семантической или структурной функцией, причем семантические функции падежа осваиваются раньше, чем структурные.

При этом конструирование падежной (точнее, падежно-числовой) словоформы служит для ребенка вечным камнем преткновения. Вступив на стадию продуктивности, будучи поставлен перед необходимостью в процессе порождения речи конструировать самостоятельно падежные словоформы, ребенок демонстрирует свою удивительную способность

очищать от позднейших наслоений механизм деривации форм, доверяя функцию различения форм специализированному (прототипическому) средству ее выражения, а именно флексии.

Однако постепенно ребенок ограничивает действие базового (дефолтного) правила, которое можно сформулировать как «оставляй основу неизменной и обозначай различия между словоформами только с помощью флексий», приходит сначала к допустимости некоторых стандартных чередований согласных, наличия беглых гласных, осознанию двух вариантов предложного падежа и т. п.

Поскольку речь взрослых продолжает звучать вокруг ребенка, а его языковое чувство с возрастом развивается, он оказывается в состоянии ограничивать диктат одной (пусть и базовой) формы в парадигме, ориентироваться на формы не только именительного, но и косвенных падежей. Постепенно формируется некое представление о вариативном (в допустимых пределах) облике основы, о единстве и типическом соотношении разных вариантов с учетом обязательности позиционных чередований.

То обстоятельство, что случаев деформации основы типа «лефа» (= льва) совсем немного, свидетельствует о том, что указанные выше обобщения действительно имеют место и складываются достаточно рано. Если бы именительный падеж единственного числа во всех случаях был источником деривации, то все существительные 2-го склонения с основой на звонкую согласную, оглушающуюся в соответствии с правилами русского языка, должны были бы таким образом модифицированы, т. е. должны были бы возникать формы «горота», «к берегу» и т. п. Очевидно все же, что и другие формы вносят свой вклад в создание фонемного облика корня, что впоследствии оказывается существенным для освоения орфографии, которая опирается на морфемный принцип.

Кроме того, для ряда существительных, которые первоначально употребляются в составе локативных синтаксем, исходной может являться и форма родительного, дательного, винительного, творительного падежей (см. локативные синтаксемы Лизы Е.). Некоторые из них застывают в этой форме, подвергаясь окказиональной адвербиализации.

Постепенно вырабатываются и правила выбора флексий в зависимости от ряда факторов, главным из которых является отнесенность существительного к одному из трех родов, формируется система трех типов склонения, в которой любая из падежных флексий в составе субпарадигмы единственного числа предопределяет выбор остальных (субпарадигмы множественного числа это касается в значительно меньшей степени).

В первую очередь осваиваются главные (прототипические) правила, т. е. в наибольшей степени отвечающие инвариантным грамматическим преобразованиям.

3. Прилагательное. Компаратив

3.1. Начальный адъективный лексикон. Парадигматика прилагательных

Известно, что прилагательные появляются в речи детей значительно позднее, чем существительные и глаголы. Первые прилагательные, которые начинает употреблять ребенок, – качественные размерные (*большой, маленький*), оценочные (*хороший, плохой*) и некоторые другие. Относительные прилагательные появляются гораздо позднее. Очевидно, это связано со сложностью когнитивных операций, предполагающих соотнесение перцептивно доступного объекта с иными объектами и явлениями, не входящими в сферу воспринимаемого («яблочный сок» – сок из яблок, «лыжная мазь» – мазь для лыж). Из 52 прилагательных, входящих в Мак-Артуровский опросник и представляющих собой обычный адъективный лексикон ребенка в возрасте до 3 лет, всего 2 прилагательных являются относительными. Отчасти это связано и с тем, что относительные прилагательные достаточно редки в инпуте, получаемом ребенком второго-третьего года жизни.

Выше уже шла речь о том, что парадигматика прилагательного формируется с опорой на парадигматику существительного, поскольку существительные осваиваются вместе со своим «синтагматическим шлейфом», обеспечивающим координацию категорий рода, числа и падежа прилагательных (и шире – всех адъективов, включая местоимения-прилагательные) с соответствующими категориями существительного. При этом на самых ранних стадиях в речи детей наблюдается интересная закономерность, выявленная М. Д. Воейковой, подтверждающая наличие данной координации: созвучные сочетания типа *большую ногу* осваиваются раньше, чем контрастные, например *большой ноге* [Воейкова 2000, 2004]. Так, ребенок говорит *за **этом** домом* вместо «за этим домом», лишь позднее он осваивает сочетания типа «от маленькой машины», далекие от созвучности. Однако подобные ошибки со временем исчезают. В целом можно считать, что со словоизменением прилагательных, несмотря на обширность парадигмы (24 формы у относительных и около 30 форм у качественных), ребенок справляется достаточно быстро. Это объясняется простым (правильным относительно системы) построением парадигм: все формы образуются от единой основы, окончания стандартны, запреты и ограничения отсутствуют. Синтагматические ассоциации, существенные для начального этапа становления грамматики и объясняющие ошибки, приведенные выше, все более вытесняются парадигматическими, на основе которых формируются языковые правила. Ошибок в построении форм прилагательного в речи детей старше 2–2,5 лет практически не встречается. Исключены ошибки и в выборе формы числа, падежа и рода прилагательных, относящиеся к освоению плана содержания соответствующих категорий. Поскольку категории рода, числа, падежа прилагательных выполняют исключительно структурные функции (ср. с иной точкой зрения [Русакова 2003]), они осваиваются очень рано благодаря формированию согласовательных схем, связывающих формы существительных и прилагательных (и шире – всех адъективов). При этом согласование по роду осваивается позднее, чем согласование по числу и падежу, поскольку можно предположить, что направление взаимодействия формы адъектива и субстантива здесь может иметь иной характер, чем при координации по линии числа и падежа. Поскольку формы рода неодушевленных существительных семантически опустошены, а мотивированность рода одушевленных существительных связью с биологическим полом не сразу осознается ребенком, получается, что не столько «родовая» характеристика существительного диктует форму рода адъектива, сколько форма адъектива, извлекаемая из инпута, помогает формированию схем

согласования по роду и тем самым – освоению рода как прежде всего согласовательного формального класса. Механизм согласования складывается очень рано, ошибки типа «большой тетрадь» или «другая колесико» представляют собой не ошибки согласования как такового, а следствие не соответствующего норме выбора формы рода существительного.

То, что с позиций «взрослого» языка представляется нарушением согласования, на самом деле при внимательном анализе, как правило, оказывается следствием неверного определения рода. Так, Надя П. (3.00.29) говорит: *Дильни (= позвони) в этот черный кно́пок!* (просит позвонить, нажать на кнопку). Изменение формы существительного и сопровождающих существительное местоимения и прилагательное об этом свидетельствует.

Серьезную сложность представляет только одна речевая операция – образование формы компаратива, где существует большое количество запретов и ограничений разного рода. В речи детей запреты могут сниматься, что приводит к образованию окказиональных форм. Эти формы будут подробнее рассмотрены дальше.

3.2. Первые формы компаратива

Сравнительная степень наречий и безличных предикативов появляется раньше, чем сравнительная степень прилагательных. Это связано, по-видимому, с тем, что обстоятельства более востребованы в ранней детской речи, чем определения или именные предикаты. Рассмотрим процесс формирования компаратива на материале речи Жени Г.

По свидетельству А. Н. Гвоздева, первые наречия в сравнительной форме появились в речи Жени в возрасте около 2.03 и употреблялись преимущественно при глаголе. Первым зарегистрированным компаративом было «скорей»: *Чини скорей* (2.02.29) – при наличии в лексиконе ребенка и положительной формы *скоро*, появившейся всего несколькими днями раньше. Думается, что данная словоформа являлась компаративом лишь формально, поскольку в этом случае не было идеи сравнения как такового. Очевидно, формы *скоро* и *скорей* семантически между собой слабо соотнесены и не находятся в деривационных отношениях.

В 2.05.02 зафиксировано: *Не ходи туда к лошадке поближе, а то она укусит*. Фраза произнесена была наставительным тоном. Женя сказал это отцу, находящемуся в доме, глядя на лошадь, которая была во дворе. Данное наречие также, если судить по подробно описанной ситуации, не использовалось в сопоставительном смысле, уместнее была бы положительная форма «близко». В это время ребенок только начинает осознавать самую ситуацию сопоставления, причем случаи некорреферентного сопоставления появляются раньше, чем случаи корреферентного. Ребенку проще в когнитивном отношении сопоставить разные объекты и ситуации, чем увидеть и передать изменения в одном объекте или ситуации. Одновременно с наречиями в форме компаратива появляются и первые безличные предикативы. А. Н. Гвоздев отмечает, что в два с половиной года такие примеры становятся многочисленными. *Тут лучше* (2.04.21) было произнесено, когда отец звал Женю из кухни в комнату обедать. Ребенок упирался и повторял эту фразу. Когда его оставили в покое, он спокойно произнес то же слово в положительной форме: *Тут хорошо* [Гвоздев 1961, 2007: 453–454].

Этот пример свидетельствует о том, что ребенок уже вполне овладел семантической функцией сравнительной формы и ее соотношением с формой положительной. То обстоятельство, что формальное соотношение между ними является крайне нестандартным вследствие супплетивизма, не помешало освоению их семантической связи.

Что касается сравнительной степени прилагательного, то она появляется значительно позднее. Женя начинает активно использовать ее только после трех лет (3.03). До этого встретился всего один пример: *Буду побольше* (2.05.05). В 3.03.04 зафиксировано: *Лев не*

страшней, а волк страшней – интересно, что ребенок использовал такую громоздкую конструкцию, уже владея формой компаратива как таковой, но еще не освоив синтаксическую конструкцию с родительным сопоставления («Волк страшнее льва»). Немного позднее эта конструкция появляется: *А гусь-то меньше попугая* (3.04.15) – произнес, когда мерил вырезанных им из бумаги гуся и попугая. Это случай некорреферентного употребления. Подобный случай: *Я на сундуке выше тебя* (3.07.11). Случаи некорреферентного сопоставления в речи детей преобладают, корреферентность можно видеть только в первом из приведенных случаев. Все отмеченные выше адъективные компаративы использовались в предикативной функции.

В то же время отмечены и случаи использования сравнительной степени прилагательного в роли определений, употребляемых, как и положено, в постпозиции по отношению к существительному. Женя заявил матери, которая сказала, что видела хороший сон, что он *видел сон еще лучше* (3.08.01). Интересно и расходится с нормой склонение сравнительной степени прилагательного с модеративной приставкой ПО-, о которой речь шла выше: *Я с своей с поменьшей лошади сорвал шлею* (5.04.27), отмечено также *на побольшем гвозде, на поменьший гвоздь* (5.04.27). Хотя конструкция с постпозитивным прилагательным уже как будто бы освоена ребенком (см. пример выше), но все же в гораздо большей степени привычной для ребенка является конструкция с согласованным прилагательным, находящимся в препозиции по отношению к существительному, – ее он и стремится использовать, для чего необходима полная, а не краткая форма компаратива. Эта форма нетипична для русской грамматики. Очевидно, полную (склоняемую) форму компаратива можно видеть только в прилагательных «лучший» и «худший», а также «большой» и «меньший», используемых в определенных контекстах, исключающих их суперлативное истолкование. Известно, что круг подобных форм на -ШИЙ, способных выражать компаративное значение, был значительно шире вплоть до середины XIX века (см. [Князев 2007: 200–201]). Получается, что и в данном случае, как и во многих других, дети реализуют потенции языковой системы, расширяя сферу действия правила.

Активное освоение модели образования сравнительной степени начинается позднее, главным образом после 4 лет, когда возникает потребность в компаративе не только наречий и безличных предикативов, но и прилагательных для использования их в роли определения и части именного сказуемого. Можно полагать, что компаративы прилагательных, наречий и безличных предикативов, являясь функциональными омонимами, осваиваются как элементы единой системы и воздействуют один на другой. Уже внедрившаяся в лексикон форма может легко расширять свои функции, превращаясь из обстоятельства в определение или из именной части предиката безличного предложения в именную часть сказуемого.

3.3. Сверхгенерализация компаратива

В соответствии с внутренними системными закономерностями языка компаратив возможен только у слов, обладающих качественной семантикой, к тому же таких, которые обозначают качество, способное к градуальному измерению, т. е. предполагающее возможность его увеличения или уменьшения в одном объекте или сопоставления по мере наличия этого качества в разных объектах⁷⁵. Соответственно, различается корреферентное и некорреферентное употребление компаратива, о котором речь шла выше.

В русском языке к словам, обладающим качественной семантикой, относятся качественные прилагательные, качественные наречия и многие из слов так называемой категории состояния (безличных предикативов). Рассуждая по поводу того, почему стол может

⁷⁵ Два этих аспекта впервые были разграничены в работе С. Г. Ильенко [Ильенко 1957].

быть «выше», «ниже», «удобнее», но не может быть «столее» другого стола, А. М. Пешковский пишет о необходимости наличия признака, по которому можно было бы сравнивать предметы между собой. Приводя данные рассуждения, Ю. П. Князев добавляет к этому, что для образования степеней сравнения нужна еще и «одномерность» различий, т. е. наличие параметра, по которому можно было бы сопоставлять предметы [Князев 2007: 180]. Только качественные прилагательные содержат в себе этот параметр (форма, размер, вкус и др.), по которому можно провести сопоставление. Поэтому в нормативном языке невозможен компаратив относительных прилагательных. Ср., однако, в речи детей: *Я бы тебе **пошоколаднее** конфету дал, да у меня нет* – речь идет о соевом батончике; слово «шоколадный» здесь приобретает «динамическое» значение – 'содержащий больше/меньше шоколада'. Ср. также следующий разговор: *Это колечко **золотее***. – Что это значит? – *Большее блестит*. «Золотой» здесь употреблено в значении 'блестящий'. *Эта кофта **шерстянее***... – Что это значит? – *Большее кусается*; *Фильм еще **детское**, чем тот* – в последнем случае преодолевается не только семантический, но и формально-структурный запрет: в соответствии с нормой компаратив от прилагательных с суффиксом -СК– не может быть образован. В приведенных выше случаях можно видеть реализацию потенциала ядра системы, снятие ограничений, налагаемых на уровне периферии системы и связанных с особенностями грамматического поведения лексико-грамматического разряда относительных прилагательных в целом. Фактически во всех этих случаях процессу формообразования предшествует процесс семантической деформации слова – развития в нем качественной семантики⁷⁶.

В нормативном языке не образуется компаратив от прилагательных, которые хотя и являются качественными, но обозначают признаки, не способные к градуальным модификациям. В речи детей, однако, может происходить окказиональный сдвиг значения, приводя к возникновению возможности образования компаратива: *Сейчас будешь еще **голей!** Майку с тебя стащу; Он еще **лысей** нашего папы; Без этого дивана комната еще **пустей** будет.*

В соответствии с существующей нормой не образуется компаратив от большей части цветowych прилагательных. Ср., однако, в детской речи: *Дайте мне карандаш **пооранжевее***.

Мы уже упоминали (с. 32) такое любопытное явление, имеющее место в детской речи, как образование форм компаратива от существительных. Такой деформации могут подвергаться лишь те существительные, в которых потенциально наличествует значение качества, способного к изменению:

*Ой, мама, ты даже **дылнее** папы; Будешь еще **горбее***. Встречаются формы *звездее, дымее, утрее, домее, волнее* (от «волна»), *решетей, войней, чуинее* и даже *портнее*: *У меня бабушка – портниха! – А моя еще **портнее!***

Прямой параллели для подобных явлений в нормативном языке нет, если не считать некоторых вольностей разговорной речи. Вне сомнения, подобные отклонения от нормы обусловлены закономерностями языковой системы (ее глубинным уровнем)⁷⁷. Возможность использования сравнительной и превосходной степени существительных отмечал и О. Есперсен: «Там, где мы встречаем употребление сравнительной и превосходной степени существительных, мы обнаруживаем, что и они выделяют лишь одно качество и, таким образом, передают то же понятие, как если бы они были образованы от настоящих прилагательных» [Есперсен 1958: 82, 88].

В других случаях преодолеваются ограничения структурно-словообразовательного характера. Известно, что в нормативном языке не образуются компаративы от прилагатель-

⁷⁶ Подтверждается справедливость слов В. В. Виноградова: «Во всех относительных прилагательных потенциально заложен оттенок качественности» [Виноградов 1972: 170].

⁷⁷ По свидетельству специалистов по болгарскому языку (Ю. С. Маслова, Б. Ю. Нормана), категория степеней сравнения в болгарском языке является сквозной, не связанной рамками определенных частей речи. Подобного рода снятие «частеречных оков» отмечается и в русских диалектах, что было отмечено еще А. Н. Гвоздевым.

ных с суффиксами -ЕВ-/-ОВ-, -СК-, -ОНЬК-, от сложных прилагательных с основами на -Г-, -К-, -Х-, от прилагательных с суффиксом -Л-. В речи детей, однако, встречаем: *Этот фильм еще дурацкее оказался; Машка всех боевее в нашей группе; Паук длинноногее комара?*

Есть, кроме того, группа прилагательных, не имеющих форм сравнительной степени, причем запрет на их образование не мотивирован ни семантикой, ни морфемной структурой слова, а определяется исключительно традицией. В речи детей этот «списочный» запрет часто оказывается снятым: *Она еще гордее стала после этого случая; Наша канарейка ручнее Инночкиной; Этот мячик упружее, упруже... а как правильно сказать?*

Затруднено в нормативном языке образование компаративов от адъективированных причастий. В речи детей такие компаративы встречаются: *Наше пианино настроеннее, чем ваше; Окошко вымытее; Я по гвоздю стукнул, он еще забитей стал.*

В нормативном языке отсутствует компаратив у ряда прилагательных с частицей НЕ– (ср. «некрасивый – некрасивее», «невкусный – ?»). Очевидно, это связано с тем, насколько в том или ином прилагательном частица НЕ– превратилась в словообразовательную приставку, что привело к сглаживанию ее «отрицательного» значения. Если «отрицательный» смысл явно ощущается, что снимает возможность градуальности признака, то сравнение исключается. Однако языковое сознание ребенка не может зафиксировать этих тонких различий, касающихся актуального статуса образования с НЕ–, а именно того, стало ли это образование отдельным словом. В речи детей такие формы оказываются возможными: *Твой суп еще невкуснее, чем бабушкин.*

Во многих случаях компаративная форма прилагательных с НЕ– во «взрослом» языке отсутствует, потому что функции сравнения по данному признаку выполняет синоним без НЕ-. Так, «ниже» может употребляться как компаратив по отношению не только к прилагательному «низкий», но и к прилагательному «невысокий» (Он всегда был невысоким, а к старости стал еще ниже). Это обстоятельство можно рассматривать как проявление принципа языковой экономии. Ребенок же в ряде случаев реализует системно определяемые возможности, обнаруживая в этом случае, как и во многих других, ресурсы языковой системы.

В тех случаях, когда окказиональный компаратив возникает как преодоление «списочного» или формального запрета (структурного или фонологически обусловленного), в нормативном языке обычно используется параллель – аналитический компаратив: *невкуснее* – более невкусный, *дурацкее* – более дурацкий и т. п. Если же образование окказионального компаратива – результат снятия семантического запрета, то в нормативном языке аналитический компаратив отсутствует, налицо заполнение абсолютной лакуны. Создание компаратива в таком случае непременно сопровождается сдвигом значения слова.

3.4. Окказиональные формы компаратива

Рассмотрим вопрос об образовании детьми синтетической формы сравнительной степени.

1. Один из существующих в языке способов образования сравнительной степени — прибавление к основе, используемой в положительной форме, суффикса -Е-. При этом происходит чередование конечных согласных: Г/Ж, К/Ч, СТ/Щ, Т/Ч, Д/Ж: молодой – моложе и т. п. Этот способ в современном языке непродуктивен. С помощью суффикса -Е образуется компаратив от прилагательных с основами на заднеязычный, на -Д-, -Т-. Суффикс -Е– всегда безударен, при образовании компаратива ударение обычно остается неподвижным (крепкий – крепче). Несмотря на эмпирическую непродуктивность данного способа и его несистемный (непротипический) характер, речь ребенка в возрасте 3–5 лет изобилует подобными компаративами. Среди наиболее частотных — *больше, дальше, меньше, раньше, дольше, глубже, выше, чище* и некоторые другие. Используются даже супплетивные формы

компаратива: *лучше* (ср. хороший, хорошо) и *хуже* (ср. плохой, плохо). Все эти формы благодаря их частотности осваиваются как целостные единицы и, по-видимому, без ассоциативной связи с соотносительными формами положительной степени. Это оказывается возможным еще и потому, что многие из них появляются в лексиконе еще до того, как начинает формироваться данный фрагмент словоизменительной системы, т. е. механизм перехода от положительной степени прилагательного или наречий к сравнительной.

2. Суффикс -ЕЙ/-ЕЕ-, как отмечает А. Н. Гвоздев, встречается гораздо реже в речи детей (что на первый взгляд кажется странным), причем почти исключительно в первом (коротком) варианте. Очевидно, это объясняется большей частотностью гештальтно освоенных компаративов первой группы. Среди ранних компаративов на -ЕЙ-: *скорей, осторожней, страшней, сильней, тяжелей*. Однако при этом данный способ образования компаратива проявляет необыкновенную продуктивность в образовании окказиональных форм⁷⁸. У Жени Г. зарегистрированы *посластей, почистей, шибче, твердее, жестей, хорошей, узей, буйней, погущей, жестчей, чистей, мерзлей, склизей*. При сравнении детских окказиональных компаративов с их нормативными эквивалентами наглядно выявляется более высокая степень системности детских вариантов, которая проявляется в стремлении свести к минимуму звуковые чередования согласных в основе (ср. «*твердее* и *тверже*», «*жестей* и *жестче*», «*узей* и *уже*», «*чистей* и *чище*» и т. п.), устранить супплетивизм (ср. «*хорошѐе* и *лучше*») и т. п. *Сталь твердее, чем железо* (ср. «*тверже*»). Особенно распространены случаи с сохранением мягких Г', К', Х': *Этот хлеб мягкей; Полотенце уже сухее стало*.

Во многих случаях детские окказиональные формы отличаются от нормативных эквивалентов только этим аффиксом: *Почище́е будут руки; Скоро буду тоньше́й Мариночки; Хочу конфетку мельче́е*. Это позволяет видеть в подобных случаях не деривацию, а модификацию языковых единиц.

Из речи Нади П. (3.03.17) (держит в руках резиновых попугая и ежика): *Посмотрим, кто большѐй. Давайте, приземляйтесь!* Бабушка: «надо говорить: кто выше?» надя (обращаясь к игрушкам): *Ты выше. А ты все равно низючка*.

Интересно, что в данном случае вступают в противоречие два фактора: использование компаратива на -Е помогает сохранить неподвижность ударения, не смещая его с основы (крепкий – крепче), в то время как использование суффикса -ЕЕ/-ЕЙ ведет обычно к изменению ударения, которое сдвигается на суффикс: крепкий – *крепче́й*. Очевидно, системно предопределенной в данном случае является ударность суффикса, обеспечивающая его большую перцептивную выпуклость. Подобные тенденции ощущаются и в просторечии, в частности в распространенной ошибке – неверном ударении в компаративе прилагательного «красивый». Мы имеем в виду форму «красивѐе», и это обстоятельство вряд ли можно считать случайным. Ср. также у Жванецкого — *тщательне́е*. Осваиваемое ребенком словоизменительное правило образования компаратива предполагает сдвиг ударения с основы на словоизменительный аффикс.

Сложен вопрос о сохранении в составе компаратива морфа -К/-ОК⁷⁹. Разграничение случаев, когда в нормативном языке морф выпадает и когда он сохраняется, чередуясь с Ч', определяется «списочным» порядком. Поэтому в речи детей распространены окказиональные формы, отличающиеся от нормативных либо сохранением морфа: *Этот садик близче́й, чем Наташин* – с чередованием К/Ч, либо его отсутствием: *У него рука жестей, чем у тебя*. Морф -ОК присутствует в прилагательных «широкий», «глубокий», «высокий» и в соответ-

⁷⁸ Любопытно, что в просторечии наблюдается тенденция прямо противоположного свойства – экспансия суффикса -ШЕ-, теснящего более системный и продуктивный суффикс -ЕЕ- (ср. «тяжелше – тяжелее», «длинше – длиннее») [Земская, Китайгородская 1984: 77].

⁷⁹ Морфемный статус этого элемента существенной роли не играет: в одних случаях это суффикс (низкий, жалкий), в других – субморф (горький).

ствии с нормой языка при образовании компаратива должен выпадать. В речи детей, однако, наблюдается устойчивая тенденция оставлять этот морф в составе основы. Это, очевидно, связано со стремлением сохранить ее слоговую структуру. При этом в одних случаях происходит чередование с -Ч, в других оно отсутствует: *Дом высокѣй; Море глубочѣй, чем Байкал?* Вступив на стадию продуктивности, дети начинают избегать нормативных, но аномальных с точки зрения системы форм «шире», «выше», «глубже», предпочитая им в некоторых случаях многосложные образования, содержащие суффиксы однокоренных существительных: *высотей, глубиней* (ср. «высота», «глубина»).

Трудно для усвоения прилагательное «сладкий», образующее в нормативном языке компаратив в высшей степени аномальным способом: относясь к группе прилагательных, содержащих -К, оно, утрачивая -К, приобретает, в отличие от других прилагательных, уникальное чередование Д/Щ: сладкий – слаще. Форма эта характеризуется абсолютной непредсказуемостью, отсюда многочисленные детские ошибки: *сладкей, сладчей, сладее* и пр.⁸⁰

Часто перестраиваются и компаративы прилагательных «тонкий», «старый», «далекый», «ранний» — *старѣе, долгѣе, далекее, раннее*. Компаратив от «тонкий» может быть образован с сохранением субморфа: *тонкѣй, тончѣй* – или без него: *тонѣй*.

3. Детская речь, как известно, характеризуется тенденцией к **устранению супплетивизма** во всех его проявлениях. Поэтому широко распространены окказиональные формы прилагательных «хороший» и «плохой»: *Она немного хороше́е будет; Этот карандаш еще плохѣе*.

На примере детских окказиональных компаративов можно продемонстрировать разграничение между тремя разными, хотя и имеющими точки соприкосновения явлениями: **производством формы, воспроизводством формы и ее модификацией**.

В тех случаях, если в нормативном языке форма образована продуктивным способом и не содержит аномалий, мы, как правило, лишены возможности разграничить производство и воспроизводство формы. Если ребенок продолжил фразу: *Я сильный, а папа еще... сильнее*, то неизвестно, повторил ли он слышанную раньше форму или образовал ее самостоятельно. Производство (самостоятельное конструирование) формы можно регистрировать в том случае, если нормативная форма содержит какую-нибудь аномалию, тогда детская форма обычно оказывается правильнее нормативной. И наконец, имеются случаи промежуточного характера. В ряде случаев форма, содержащая аномалию, отчасти воспроизводится (с сохранением аномалии), отчасти модифицируется (с устранением другой имеющейся в форме аномалии). Так, в речи детей встречаются не только формы *хороше́е, плохѣе*, рассмотренные выше, но и *хужѣе, лучше́е*. Ясно, что в их основе лежат нормативные формы «лучше» и «хуже», но они перестроены ребенком: непродуктивный суффикс -Е заменен продуктивным и ударным -ЕЕ. Модификацию нормативной формы можно видеть и в случаях *глубже́е, тоньше́й*, которые не были созданы от «глубокий» и «тонкий» по регулярному правилу; они представляют собой модификацию аномальных форм «глубже» и «тоньше». В некоторых случаях бывает трудно или даже невозможно разграничить, какая речевая операция на самом деле имела место: производство или модификация языковой единицы. Так, например, не исключено, что формы *легчей, мельчей, гуще́й* образованы детьми самостоятельно от положительной формы с соблюдением регулярных чередований К/Ч, СТ/Щ. С другой стороны, не исключено, что они, отталкиваясь от нормативных форм «легче», «мельче», «гуще», лишь частично их модифицировали, заменив непродуктивный суффикс продуктивным и изменив ударение.

⁸⁰ См. результаты любопытного эксперимента, проведенного в детском саду С. Г. Тер-Минасовой и описанного ею в [Тер-Минасова 1981: 24–26].

4. Глагол

4.1. Категория вида

4.1.1. Освоение плана содержания глагольного вида

Проблема глагольного вида находится в центре внимания ученых в течение десятилетий. Не утихают споры между аспектологами по поводу семантической природы частных видовых значений и самой их номенклатуры, расходятся мнения по поводу наличия или отсутствия семантических инвариантов совершенного и несовершенного вида, которые могли бы объединить частные видовые значения (см., например, обзор различных мнений по данному поводу [Зализняк, Шмелев 2000: 31–35; Гловинская 2001]). Неоднократно отмечалось, что чрезвычайно трудно, а в ряде случаев практически невозможно сформулировать правила выбора вида, которыми мог бы пользоваться говорящий при порождении текста, – во всяком случае, имеющиеся советы нельзя считать всеохватывающими и учитывающими абсолютно все многообразные ситуации, которые встречаются в речевой практике. При этом, однако, хорошо известно, что случаи неверного выбора одного из членов видовой пары в речи даже совсем маленького ребенка очень редки. Это было отмечено еще А. Н. Гвоздевым, писавшим: «Усвоение видов относится к очень раннему времени... Об этом говорит почти исключительно отсутствие нарушений в их употреблении. В этом отношении речь ребенка представляет полную противоположность усвоению русского языка представителями других национальностей; как известно, ошибки в употреблении видов у таких лиц являются очень стойкими» [Гвоздев 1961, 2007: 425]. Очевидно, с трудом формулируемое и вызывающее столько споров значение целостности/нецелостности действия, лежащее в основе данной категории, чрезвычайно рано становится фактом языкового сознания ребенка. Это оказывается возможным прежде всего потому, что аспектуальная характеристика входит в лексическое значение глагола и с самого начала воспринимается ребенком как одно из его естественных свойств. Уже в первых высказываниях, содержащих глаголы (второй-третий год жизни), дети безошибочно выбирают глагол нужного вида для передачи конкретных процессов (несовершенный вид) и конкретных фактов (совершенный вид). Это было убедительно показано в ряде работ [Пупынин 1996; Князев 2007; Гагарина 2008]. При этом давно замечено, что в первых детских высказываниях, содержащих глаголы, соблюдается важная закономерность: глаголы несовершенного вида употребляются в форме настоящего времени, а глаголы совершенного вида – в форме прошедшего. И в том, и в другом случае обозначаются конкретные, наблюдаемые ситуации, либо совмещающиеся с моментом речи, для чего используется первая из названных выше форм, либо непосредственно предшествующие ему или даже на него частично накладывающиеся, для чего используется вторая. Последний тип употребления форм Ю. П. Князев предлагает называть «прошедшим репортажным» (по аналогии с «настоящим репортажным» [Князев 2007: 456]). Он справедливо полагает, что применительно к данному этапу становления языковой системы следует говорить о неразделенности вида и времени, «поскольку СВ в своих прототипических проявлениях тяготеет к прошедшему времени, а НСВ – к настоящему времени» [Князев 2007: 456]. Примеры форм настоящего времени несовершенного вида из речи Ани С.: дала папе бутылочку с питьем и сказала: Аня *даёт* (= Аня даёт. 1.10.00); увидела по телевизору, как косули переплывают реку. Говорит: *Сабаки купаютца* (= Собаки купаются. 1.11.09); Аня смотрит в окно и произносит: *Сонитька, Ани светит* (= Солнышко, Ане светит. 1.11.10).

Примеры форм прошедшего времени совершенного вида: погрызла куриную ножку, отдает бабушке и говорит: *Фсё, Аня съедф* (= Всё, Аня съел. 1.11.08).

Иногда формы появляются в одном контексте, что демонстрирует контраст видо-временных значений, характерный для данного периода. *Аня сидить* (= Аня сидит) – говорит она о себе и тут же: *Аня патя* (= Аня пошла. 1.10.00).

В дальнейшем осваиваются все новые функции видо-временных форм. Формы настоящего времени несовершенного вида приобретают способность обозначать разного рода постоянные свойства и отношения. Формы прошедшего времени глаголов совершенного вида начинают использоваться для обозначения результата действия, имевшего место ранее и не связанного так тесно с моментом речи. Так, Аня говорит о своих новых гольфах: *Папа Ани гофли купиф* (= Папа Ане гольфы купил. 1.11.12).

Появляются формы прошедшего времени несовершенного вида, которые употребляются «для ретроспективного обозначения единичной ситуации» [Князев 2007: 459], причем во многих случаях ребенок обращает внимание на результат данного действия. Так, бабушка спрашивает у Ани: «Аня, юбка-то чистая?» Аня отвечает: *Да, мама тиляф* (= Да, мама стирала. 1.11.22). Ребенок начинает использовать формы будущего времени совершенного, а затем и несовершенного вида.

Постепенно осваиваются и способы передачи повторяющихся действий (простая повторяемость, узуальность и вневременность действия). Последний аспект становления видо-временной системы ребенка подробно рассматривается в работе Я. Э. Ахапкиной [Ахапкина 2007].

Если вслед за Ю. С. Масловым считать, что совершенный вид сигнализирует достижение предела и в силу этого представляет действие в его неделимой целостности, а несовершенный вид нейтрален по отношению к признаку достижения предела и к признаку целостности, то мы должны признать, что для ребенка трудны преимущественно те контексты, в которых различие между целостностью и нецелостностью снимается или, во всяком случае, оказывается не столь очевидным, а выбор формы вида определяется на каких-то иных (не строго семантических) основаниях. В этих контекстах в соответствии с правилами языка обычно выступает форма несовершенного вида, поскольку именно она, являясь немаркированной, в состоянии обозначать как нецелостное, так и целостное действие. Основания для выбора формы связаны с некоторыми особенностями синтаксической конструкции, а в некоторых случаях определяются исключительно традицией, с которой ребенок может быть не знаком. Мы имеем в виду несколько строго определенных типов контекстов, в которых форма несовершенного вида выступает в одной из своих периферийных функций, которую принято называть обобщенно-фактической. Ошибки, которые совершает ребенок в этом случае, можно рассматривать как косвенное свидетельство существования в детской практической грамматике явления семантической сверхгенерализации, проявляющейся в данном случае в том, что значение нецелостности действия абсолютизируется ребенком и оказывается распространенным на все случаи функционирования форм несовершенного вида в речи. Между тем значимостью данной формы⁸¹ предполагается возможность ее использования и для передачи целостных действий. «Будучи немаркированным членом видовой оппозиции, несовершенный вид может брать на себя те же функции, что и совершенный» [Зализняк, Шмелев 2000: 35].

В ряде случаев не соответствующий норме выбор вида оказывается спровоцированным формой совершенного вида, употребленной в диалоге: Запереть тебя? – *Не надо меня запереть!* С точки зрения здравого смысла, расходящейся в данном случае с языковой традицией, форма вида при такой трансформации не должна меняться, но она меняется.

⁸¹ О разграничении значения формы и ее значимости применительно к семантике вида см. [Бондарко 1978: 3–9].

Однако данный фактор, который можно назвать эффектом естественного прайминга, выступает лишь в роли дополнительного стимула, своего рода катализатора данного процесса, имеющего более глубокие внутренние причины. Они заключаются, по-видимому, в том, что в формирующейся языковой системе ребенка привативные оппозиции вообще имеют тенденцию превращаться в эквиполентные. Лишь постепенно приходит ребенок к осознанию (разумеется, на уровне руководства для практического пользования, но не лингвистического осмысления) того факта, что один из членов оппозиции может характеризоваться нейтральным отношением к тому или иному семантическому признаку, что может быть существенным для ряда контекстов. В таких случаях выбор формы определяется более сложными правилами, связанными с особенностями синтаксических конструкций и/или определяемыми исключительно традицией. Функции граммы несовершенного вида, являющейся немаркированным членом видовой оппозиции, в языковой системе ребенка оказываются ограниченными. Вместо глагола несовершенного вида используется парный глагол совершенного вида, для которого семантическая функция передачи целостности действия является определяющей. Подобную ситуацию сужения сферы функционирования немаркированного члена оппозиции можно наблюдать и в сфере рода существительных. Очевидно, данную тенденцию можно рассматривать как одну из онтогенетических универсалий.

Приведем примеры неверного выбора вида глагола совершенного вида вместо глагола несовершенного вида в нескольких фиксированных ситуациях из речи наших информантов.

Одна из таких ситуаций – употребление форм глагольного вида в конструкциях с инфинитивом при безлично-предикативном наречии с отрицанием.

Приведем пример из речи Вити О. Мама: «Можно эту воду пока оставить» (т. е. не выливать пока воду, в которую макали кисточку при рисовании). Витя: *Не надо **оставить**. Вылить!* (2.08.02). Правило, диктующее необходимость замены глагола совершенного вида его коррелятом несовершенного вида при отрицании (ср. надо оставить – не надо оставлять), вряд ли может получить какое-то объяснение с семантических позиций и может быть освоено скорее как своего рода диктат определенной конструкции. Важно отметить, что структурные функции морфологических форм вообще сложнее для онтогенетического освоения, чем семантические, ибо предполагают фиксацию внимания на некоторых внешних факторах, осуществление аналогий, в которых доминирует формальная сторона явлений.

А. Н. Гвоздев, отмечая, что даже маленькие дети фактически не делают ошибок в выборе вида глагола, также выделял этот особый случай, касающийся инфинитива, зависящего от предикатива с отрицанием. Он приводит несколько примеров из речи своего сына Жени, которые приходятся на возраст от 2.02. до 2.08: *Закр**ыть** не надо* (2.02.28); *не надо **уйти*** (2.05.03); *не надо градусник **поставить*** (2.07.15). Примеры сопровождаются удивительной по своей мудрости и парадоксальной на первый взгляд записью: «Подобное употребление совершенного вида является вполне оправданным и более последовательным, чем в обычном языке» [Гвоздев 1961, 2007: 425]. Можно действительно полагать, что выбор ребенка, связанный с интуитивным стремлением передать целостность действия, более логичен, чем одобренное традицией использование в таких контекстах глагола несовершенного вида, для которого передача данного значения не является основной функцией.

Сказанное относится и к еще некоторым отрицательным конструкциям, например к конструкции с «никак не». Витя О. пытается включить радиоуправляемую машину – у него не получается: *Мне никак ни **заводить!*** Мама: «Не завести... Попроси у папы». Витя: *Завести*. (повторил правильно) (подошел к папе) *завести мне ее надо, папа!* (2.10.07).

Не исключено, что на ранних этапах конструирования ребенком языковой системы выбор члена видовой пары, не соответствующий нормативному, бывает связан и с ограниченностью лексикона, в котором может отсутствовать нужный глагол. Ребенок ищет подходящее слово и прибегает к своего рода компромиссу в том случае, если нужного глагола

не находит, т. е. использует видовой коррелят. Однако такая ситуация совершенно исключена в тех случаях, когда требуется обозначить основные аспектуальные ситуации, в которых глаголы используются в своих прототипических значениях – конкретно-фактическом (для совершенного вида), конкретно-процессном (для несовершенного вида), а также (позднее) неограниченно-кратном (для несовершенного вида). Раннее освоение этих функций во многом объясняется ситуативностью речевого общения на ранних этапах коммуникации (С. Л. Рубинштейн, А. М. Леушина), очевидностью для ребенка описываемых в высказываниях взрослого ситуаций.

Многими исследователями отмечалось, что с трудом поддаются лингвистическому анализу правила выбора вида в императиве. Очевидно, точнее всего различие между императивными высказываниями, содержащими глаголы совершенного и несовершенного вида, сформулировано в работе А. А. Зализняк и А. Д. Шмелева, опирающихся на исследования О. П. Рассудовой и И. Шаронова: «Предложения совершенного вида императива выражают побуждение, в то время как предложения с несовершенным видом представляют собой сигнал к действию» [Зализняк, Шмелев 2000: 39]. Владение этим частным правилом свидетельствует о высокой степени языковой компетенции. Естественно, что ребенок дошкольного возраста может этого достаточно тонкого различия еще не замечать. Об этом свидетельствует такой, например, случай. Витя (5.01.08) обращается к маме в магазине: *Мам, ну что ты не покупаешь мне кепку! Ну, **покупай** мне кепку! Кирюша всё время хочет ходить с тем, у кого кепка, а я хочу ходить с Кирюшей*. Поскольку речь идет именно о сигнале к действию, уместнее был бы глагол несовершенного вида.

Что касается случаев, когда императив содержит при себе отрицание, то тут правила являются более жесткими: использование совершенного вида исключено (если речь идет не о превентивном значении типа «смотри не упади»). Ниже мы приводим ошибки инофонов, выявленные при проведении экспериментов с детьми – учащимися начальной школы. Многие из детей, для которых русский язык не является родным, допустили ошибки типа «не возьми» (вместо «не бери»), «не скажи» (вместо «не говори») и т. п. При этом ни один из русскоязычных детей подобных ошибок не совершил. Однако на ранних этапах формирования языковой системы подобные ошибки встречаются и у них.

Заслуживают отдельного внимания достаточно распространенные в речи детей случаи образования аналитической формы будущего времени с использованием глаголов совершенного вида. Конструкции типа «буду открыть» абсолютно исключаются правилами нормативной грамматики, но в речи детей, хотя и не очень часто, они встречаются. Мы имеем в виду фразы типа: *Я буду **нарисовать** куклу; Будем **закрывать** дверь?* Трактовка подобных ошибок может быть двоякой. Можно видеть в данном случае неверный выбор вида (совершенного вместо несовершенного), но можно также допустить, что речь идет о не соответствующем норме конструировании формы будущего времени (использовании аналитической формы вместо синтетической). В первом случае приведенные выше предложения представляют собой окказиональные варианты нормативных предложений «Я буду рисовать куклу»; «Будем закрывать дверь?», во втором – предложений «Я нарисую куклу»; «Закроем дверь?». Решить эту задачу можно только в том случае, если контекст достаточен для точного определения речевого смысла, который хотел выразить ребенок.

Представленные в нашем материале высказывания свидетельствуют в пользу второй точки зрения. Хотя взрослые склонны «исправлять» детские высказывания, меняя вид глагола, однако смысл, который имел в виду ребенок, в этом случае искажается. Так, Лиза Е. (3.04.06) произносит: *Я буду **поспать** там немножко, а потом к тебе **приду** или Я буду **посмотреть*** (3.08.02). Как в первом, так и во втором случае уместен глагол именно совершенного вида. Значит, недостаточная языковая компетентность ребенка заключается не в

неспособности выбрать форму вида, а в неумении сконструировать соответствующую норме форму будущего времени.

Еще более убедительным примером, свидетельствующим о конкретно-фактической (а не конкретно-процессной) семантике глагольной формы, является высказывание Даши Р. (2.01): *Я это маме буду дать* (т. е. дам).

Витя (2.05.09) говорит о том, что он раскрасит машинку (картинку в книжке) и тогда она будет ездить: *Раскрасить будет* (о себе говорит в 3-м лице), *ездила вон* (= чтобы ездил). Красноречиво свидетельствует о конкретно-фактическом значении высказывание Вити О. (4.07.26), обращенное к отцу: *Папа, если ты будешь захотеть играть...* (речь идет об игре с помощью компьютерной приставки). Подобные фразы встречались у Вити и в более позднем возрасте. Можно полагать, что во всех этих случаях ребенок хочет передать именно целостное действие, для чего и использует глагол совершенного вида. Считаем возможным трактовать эти случаи как формообразовательные ошибки, суть которых состоит в генерализации способа обозначения отнесенности действия к будущему времени, распространении аналитического способа, в языковой системе закрепленного за формами несовершенного вида, на формы совершенного вида. Возможно, система глагольных флексий, маркирующих время, представляется ребенку не слишком надежным средством маркировки, поскольку используется и в формах настоящего времени несовершенного вида. К тому же сама синтетическая форма будущего времени глаголов совершенного вида используется не только для передачи будущих событий, но и для передачи повторяющихся фактов, относящихся к настоящему времени («Он вот всегда так: скажет что-нибудь, а потом забудет»). Недаром многими исследователями (например, А. В. Бондарко) она именуется формой настоящего-будущего. В некотором смысле ребенок оказывается более последовательным, проводя четкую границу между настоящим и будущим.

Можно заметить, что высказывания с аналитической формой будущего совершенного вида встречаются не у всех детей; А. Н. Гвоздев у своего сына подобных фраз не зафиксировал.

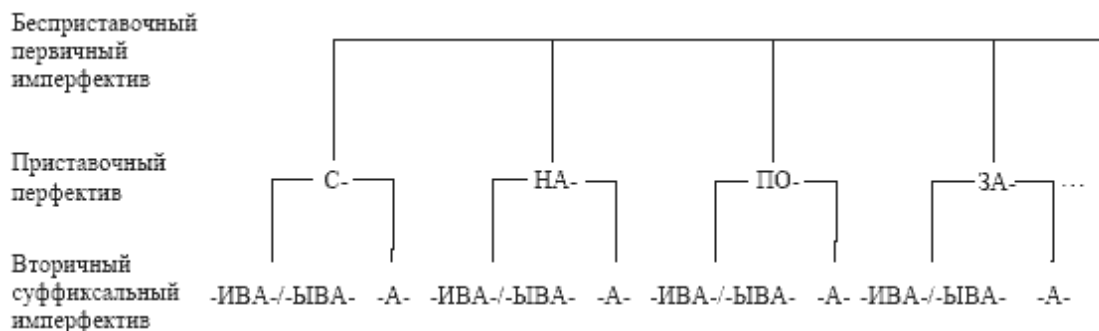
Мы подробно проанализировали все случаи не соответствующего норме выбора глагольного вида. Если не включать в их число ошибки образования аналитической формы будущего времени, рассмотренные нами выше, то можно констатировать, что освоение семантических функций вида и в самом деле не представляет для ребенка особого труда. Однако в центре нашего внимания была речь ребенка дошкольного возраста, преимущественно – первые несколько лет его жизни. Отнюдь не все семантические и прочие функции видо-временных форм актуальны на данном возрастном этапе. Некоторые из семантических функций не встречаются в разговорной речи взрослых, и, следовательно, у ребенка нет материала для необходимых обобщений. Полностью освоенным план содержания глагольного вида можно считать только тогда, когда ребенок овладевает всеми функциями (как семантическими, так и структурными) граммем совершенного и несовершенного вида.

Очевидно, первоначально глаголы несовершенного и совершенного вида осваиваются независимо друг друга, тем более что они связаны с разными временными формами и только впоследствии, приобретая все новые и новые функции, которые позволяют их использовать параллельно в одних тех же временных планах (прошедшего и будущего), вступают во взаимодействие, объединяются в морфологическую категорию. М. В. Русакова и С. С. Сай [Русакова, Сай 2003; Русакова, Сай 2008: 205–214], впервые высказавшие такую точку зрения, предполагают, что в языковой системе носителя языка формы СВ и НСВ даже составляют единую лексему, что позволяет говорить об условности границы между словообразованием и словоизменением.

4.1.2. Освоение плана выражения глагольного вида

Гораздо более сложным для ребенка оказывается освоение плана выражения категории вида, что и проявляется в многочисленных и разнообразных детских инновациях.

Это обусловлено рядом обстоятельств, в первую очередь тем, что именно в данной области широко представлена вариативность средств выражения (формальных средств), причем выбор нужного варианта в некоторых случаях оказывается труднопредсказуемым. Механизм создания видовых оппозиций на уровне языковой системы можно представить следующим образом⁸².



Эта схема демонстрирует способы образования видовых пар в отвлечении от конкретных лексем. В ней представлена вариативность префиксов, служащих для образования видовых пар (НА-, С-, ПО-, ЗА-, О- и т. п.) и вариативность суффиксов, с помощью которых образуются парные имперфективы (-ИВА-/-ЫВА- и -А-). Схема ни в коем случае не является исчерпывающей. Указаны только некоторые из приставок, участвующих в видообразовании (эту функцию способны выполнять практически все приставки, имеющиеся в русском языке), не указан принимающий важное участие в образовании имперфектива ударный суффикс -ВА-, который используется в сочетании с основами на гласный. Указаны суффиксы -ИВА-/-ЫВА- и -А-, поскольку именно они активно участвуют в процессах создания детьми ненормативных видовых коррелятов. Основное назначение приведенной выше схемы – обозначить ступени видообразования.

Обычно на уровне языковой нормы осуществляется выбор одного из возможных вариантов. Видовая пара сводится к деривационной паре либо префиксального (делать → сделать, писать → написать, штрафовать → оштрафовать), либо суффиксального типа (надписать → надписывать, разрубить → разрубать). В ряде случаев в языке реализуется не одна, а две или даже три возможности создания видовой пары. Так, возможны два префиксальных глагола совершенного вида от глагола «строить»: «выстроить» и «построить», два суффиксальных имперфектива от глагола: «заготовить»: «заготовлять» и «заготовливать». В ряде случаев одному глаголу совершенного вида могут соответствовать два имперфектива: первичный бесприставочный и вторичный, например слабеть → ослабеть → ослабевать, т. е. существуют так называемые видовые тройки. Однако в нормативном языке случаев подобной вариативности сравнительно немного. Чаще всего в соответствии с принципом языковой экономии избыточность устраняется, т. е. видовая оппозиция образуется только одним из предлагаемых системой способов. Вторичные имперфективы с разными суффиксами употребляются в современном языке как семантически тождественные (некоторые стилистические различия при этом могут сохраняться); что же касается взаимоотношений первичного (бесприставочного) и вторичного имперфектива, то семантические различия между ними

⁸² См. теорию ступеней видообразования, разработанную В. В. Виноградовым [Виноградов 1972: 396–398].

есть, однако в подавляющем количестве случаев осуществляется их контекстная нейтрализация⁸³.

То обстоятельство, что в современном языке широко распространена контекстная нейтрализация семантических различий между первичным и вторичным имперфективом, подтверждается самим фактом существования и абсолютного преобладания двухкомпонентных видовых корреляций (бесприставочный глагол несовершенного вида – приставочный глагол совершенного вида или приставочный глагол совершенного вида – образованный от него суффиксальным путем глагол несовершенного вида). Тенденция к экономии языковых единиц оказывается в данном случае сильнее тенденции к демонстрации семантических различий. Ниже мы покажем, что в речи детей семантические различия между первичным и вторичным имперфективом все же могут обнаруживаться. Не исключено, что в ходе дальнейшего исследования фактов детской речи будут выявлены и семантические различия между образуемыми детьми имперфективами, содержащими разные суффиксы.

Рассмотрим сначала случаи, которые можно трактовать как результат заполнения в детской речи **абсолютных лакун**.

I. Заполнение абсолютных лакун

Образование парного глагола несовершенного вида от глагола *perfectiva tantum*

Очевидно, прав был С. И. Карцевский, утверждавший, что теоретически от любого глагола совершенного вида может быть образован парный глагол несовершенного вида [Карцевский 1928]. Тот, кто подвергает сомнению это утверждение, не придает значения слову «теоретически», между тем оно указывает на определенный уровень обобщенности языкового правила – уровень языковой системы. Любое «точечное» действие может быть представлено как повторяющееся, как обобщенно-фактическое или перенесено в план настоящего исторического, для чего в каждом случае требуется наличие парного глагола несовершенного вида.

К разряду *perfectiva tantum* относятся глаголы, лексическое значение которых не предполагает их использования для обозначения конкретного процесса: разболеться, пондобиться, хлынуть, проворонить и др. Видимо, видовая оппозиция складывается прежде всего на основе противопоставления «процесс – факт»⁸⁴, а затем уже используется для выражения других типов противопоставлений. Некоторые глаголы не имеют имперфективной пары исключительно в силу традиции («списочный» запрет). Ср. различия в видовых парадигмах глаголов-синонимов: кинуться → кидаться, но ринуться →? В детской речи у глаголов, лишенных в норме языка имперфективных пар, видовые корреляты могут быть образованы, если возникает потребность в передаче процессов, повторяющихся действий и т. п. Образование имперфективной пары может осуществляться путем суффиксации. При этом используются суффиксы -ИВА-/-ЫВА– или -А-. Приведем примеры детских окказиональных суффиксальных пар: захотеть → *захочивать* (*Еще не совсем хочу, но уже захочиваю*); вывихнуть → *вывихивать* (*Всегда ты что-нибудь **вывихиваешь!***); передохнуть → *передыхать* (*После каждой пьесы учительница велела **передыхать***); послышаться → *послышаться* (*Всегда тебе что-нибудь плохое **послышается***). С помощью суффикса -ИВА-/-ЫВА-/-ВА– образованы такие глаголы, как *дорешивать, огревать, остолбевать, поскользываться, раз-*

⁸³ О семантических различиях между первичным и вторичным имперфективом см. [Маслов 1964].

⁸⁴ Об основных видовых противопоставлениях см. [Маслов 1948; Бондарко 2005; Гловинская 2001].

ревываться и многие другие; с помощью суффикса -А- → *всполошиться, заблуждаться* (от заблудиться), *разучать, умерять* и др. В ряде случаев находит свое обнаружение внутрисловная аналогия: если глагол многозначен и в одном из значений имеет в нормативном языке видовой коррелят (стянуть с головы платок → стягивать с головы платок), а в другом не имеет («стянуть» в значении 'украсть'), то в речи детей способ имперфективации может быть перенесен с одного значения на другое: *Он каждый раз что-нибудь **стягивал** со стола*. Аналогичные случаи: *заблуждаться* (в значении потерять дорогу), *ударять* (в значении 'наносить удары') и т. п. Абсолютные лакуны данного рода могут заполняться путем депрефиксации: *побороть* → *бороть*, *проворонить* → *воронить*, *подружиться* → *дружиться*, *понадобиться* → *надобиться* и т. п.: *Я тебя поборю. Уже сколько раз **борол!**; Не убирайте пластилин, он мне **понадобится**. А раньше **не надобился***.

Можно сказать, что «абсолютность» лакун в этом случае весьма относительна. Развивая мысль С. И. Карцевского, можно утверждать: на уровне языковой системы применительно к возможности образования имперфективных видовых коррелятов абсолютных лакун нет и не может быть. Видовая дефектность в этом случае целиком относится к уровню языковой нормы и потому в детской речи зачастую снимается.

Приведем пример заполнения лакун путем образования парных глаголов несовершенного вида из речи Сережи А. (4.05.12): *Ты должна докоснуться* (до ладони). *Докасывайся*. *Носач часто **упрыгал** от крокодила* (4.05.05); *Я уже замалкиваю* (4.05.17).

Образование парного глагола совершенного вида от глагола *imperfectiva tantum*

Видовая дефектность может быть устранена и путем образования парного глагола совершенного вида от глагола так называемого *imperfectiva tantum*. Исследователи обычно выделяют две причины существования глаголов *imperfectiva tantum*: в одних случаях отсутствие видовой пары обусловлено семантикой глагола – отсутствием у глагола значения предельности; в других случаях видовая дефектность объясняется лишь традицией («списочный» запрет). В первом случае возможность образования видовой пары может быть связана только с семантическим сдвигом, заключающимся в том, что глагол приобретает предельное значение: *Мы вчера затмение Луны **наблюдали***; *Ладно уж, **перепишусь** с ней* (т. е. напишу ей письмо); *Ты со мной тогда плохо **обратился***.

В других случаях видовая пара может возникнуть как следствие того, что снимаются ограничения, налагаемые традицией: *Уберись отсюда!*⁸⁵ (ср. «убирайся»); *Немцы **наступили** на нашу страну* (ср. «наступали»); *Зачем ты его так **раздражила?*** и т. д. Образование перфективной пары осуществляется как путем отбрасывания суффикса (см. примеры выше), так и путем префиксации (реже): Тебе велели работать! – *Уже **сработала***.

В целом поведение детей по отношению к глаголам *perfectiva tantum* и *imperfectiva tantum* свидетельствует о кардинальном различии между ними. «В отличие от глаголов *perfectiva tantum*, для которых отсутствие видového коррелята является до некоторой степени случайностью, непарность глаголов *imperfectiva tantum* обусловлена семантическими причинами и коренится в их природе: как мы знаем, глаголы, не имеющие событийного значения, не могут входить в видовые пары. Иными словами, для глаголов *imperfectiva tantum* отсутствие видového коррелята есть не что иное, как отсутствие употребительной ф о р м ы для выражения соответствующего смысла. При необходимости выразить этот смысл может быть создана и форма (хотя и отсутствующая в узусе, но виртуально присутствующая в системе). Совсем иная ситуация с глаголами *imperfectiva tantum*. Здесь отсутствие видového

⁸⁵ В данном случае существенна и форма императива. см. [Апресян 1988: 461].

коррелята связано с отсутствием значения, которое он должен был бы выражать, а именно значения события» [Зализняк, Шмелев 2000: 85–87].

II. Заполнение относительных лакун

Образование парного глагола совершенного вида (перфективация)

В случаях заполнения относительных лакун обнаруживаются разные соотношения с имеющейся в нормативном языке видовой формой. Рассмотрим сначала случаи не соответствующего норме образования парного глагола совершенного вида.

1. Перфективация может осуществляться с помощью иной, чем в нормативном языке, приставки. Чаще всего, как показывают наблюдения, для образования парного глагола несовершенного вида дети используют приставку С-. Самой «вытесняемой» приставкой оказывается приставка У-, очевидно, сказывается ее переобремененность другими значениями. Часто образуется окказиональная видовая пара к глаголу «красть» → *скрасть* вместо «украсть»: *Кто скрал все мои карандаши?* Причину этого можно, очевидно, видеть не только в семантике вытесняющей и вытесняемой приставки, но и в аналогическом воздействии синонимов глагола «красть» (ср. «воровать → своровать», «тащить → стащить»). Приставка С- в аспектуальной функции вытесняет и другие приставки: *Уже смесила тесто?* (ср. «замесила»); *Уже все скушали и спили* (ср. «выпили»). В последнем случае можно видеть результат аналогического воздействия тематически близкого глагола «кушать»: *Все, свет сгасила!* (ср. «погасила»).

2. Образование одноактных глаголов. В нормативном языке, как известно, число одноактных глаголов сравнительно невелико и ограничено традицией, соответственно, невелико и число глаголов, представляющих действие как совокупность актов: мигать → мигнуть, свистеть → свистнуть и т. п. В детской речи расширяется число глаголов, от которых могут быть образованы одноактные, соответственно, производящие глаголы окказионально интерпретируются как многоактные. Чаще всего возникают таким способом окказиональные видовые пары в сфере глаголов звучания: лаять → *лайнуть* (*Собака лайнула и замолчала*); гудеть → *гуднуть*, рыкать → *рыкнуть*, скулить → *скульнуть*, сопеть → *сопнуть* (*Я не сопела почти, только разок сопнула*) и т. п. Расчлененно дети представляют себе такие действия, как жевать, рисовать, играть, печатать, пить, кусать и т. п., что объясняет наличие одноактных глаголов: *Жираф доклонился до цветка и жевнул его разок; Пивну разок, больше не буду.*

Образование парного глагола несовершенного вида (имперфективация)

Выше уже шла речь о конкуренции первичного бесприставочного и вторичного (суффиксального) императива. Возможность существования двух параллельных имперфективов определена системой языка, но в норме, как правило, не реализуется. Между тем оба имперфектива достаточно разграничены семантически⁸⁶: вторичный имперфектив служит для подчеркивания значения достигнутого результата, что особенно четко выявляется в его исполь-

⁸⁶ «В большинстве случаев приставочные глаголы несовершенного вида отличаются от своих бесприставочных квазисинонимов значением большей близости к результату, большей продвинутости действия к его естественному пределу» [Апресян 1988: 43].

зовании в неограниченно– кратной и обобщенно-фактической функциях⁸⁷. В нормативном языке компонентом видовой пары может быть первичный имперфектив, при этом как бы снимается различие между достижением/недостижением результата: *Коробочка ломается, а я ее все время **чиню*** (неясно, доводится ли каждый раз дело до конца, достигается ли результат). В детской речи обнаруживается тенденция употреблять вместо первичного вторичный имперфектив в тех случаях, когда имеется намерение подчеркнуть наличие достигнутого результата: *Коробочка ломается, а я ее все время **починиваю*** (ср. «чиню»); *Я убираю, убираю, а он мне все **испачкивает***; *Нераздавляй* (игрушку на полу), ср. *не дави* (4.05.03). Знаменательно, что, предпочитая имперфективный видовой коррелят глаголу, созданному путем перфективации, дети интуитивно выбирают корреляцию более «грамматичную» (о разной степени «грамматичности» перфективных и имперфективных пар см. в работах Ю. С. Маслова, А. В. Бондарко).

Играют при этом роль и следующие обстоятельства. Широкая вариативность аспектуальных приставок в сочетании с широкой полисемантичностью каждой из них затрудняет их усвоение. В то же время суффиксы имперфективации немногочисленны и просты для запоминания. Наиболее часто в детских окказиональных формах используется суффикс -ИВА-/-ЫВА-; очевидно, это связано с отсутствием формальных ограничений в его использовании: *взбешивать, выраживать, задавливать, застеливать, испорчивать* и т. п. Реже употребляется суффикс -А-: *выровнять, изминать, ослепать, погашать* и т. п. В ряде случаев в речи детей фиксируются параллельные образования с -ИВА-/-ЫВА- и -А-: *потушить/потушивать, накормлять/накармливать* и т. п., ср. также *украсть/украдывать*. По поводу последнего глагола имел место следующий разговор. Мать: Кто украл мое пирожное? Дочь (6 лет): Я не *украдала*. Отец (в шутку): И я не *украдывал*... А как правильно сказать? Дочь: *Украдал... украдывал... Может быть, я не крал?* Перебрав все возможности, ребенок пришел к существующей в нормативной грамматике видовой паре.

Мена суффиксов имперфективации

О том, что суффиксы -ИВА-/-ЫВА- и -А- представляют собой с точки зрения языковой системы равновозможные варианты, речь уже шла выше. В детской речи встречаются как случаи употребления -ИВА-/-ЫВА- вместо -А-, так и примеры обратного рода⁸⁸. Наблюдается некоторая тенденция к семантической специализации суффиксов (в нормативном языке эта специализация давно утрачена). Суффикс -ИВА-/-ЫВА- дети предпочитают употреблять при передаче повторяющегося действия, суффикс -А- для обозначения конкретного процесса (в актуально-длительном значении), например: *Ты всегда мяч под кровать **заганиваешь!***; *Листья осенью **опадывают?*** – ср. *Смотри, как я ленточку **выравниваю!***; *Ты мне елку **загорюжаешь!*** Иногда встречаются любопытные случаи параллельного использования суффиксов -ИВА-/-ЫВА- и -А- при необходимости разграничить разные семантические функции несовершенного вида: *Зачем ты Оленьку **разбужаешь?** Всегда ты ее **разбуживаешь!*** Однако видеть в этом какую-либо строгую закономерность не представляется возможным.

Приведем примеры из речи наших основных информантов.

–А– вместо -ИВА-.

Лиза Е.: *Я **причесаю** спинку. Это массаж* (2.04.24); *Сначала ее надо **высушать**. На столе только ее надо **высушать*** (2.10.22); *Наклеять будем* (2.04.25).

⁸⁷ В одном из рекламных объявлений значится: «Наши аппараты не только лечат, но и излечивают».

⁸⁸ Любопытно, что в просторечии этот процесс характеризуется однонаправленностью: наблюдается экспансия форм на -А (расстегать, накладывать и пр.), см. [Земская, Китайгородская 1984: 83].

Сереза А.: *Кто моет руки кипятком, тот ошпаряется* (моет руки после прогулки, вода теплая) (4.05.01) (ср. «ошпаривается»).

–ИВА– вместо -А-.

Лиза: *Мама! Я тебя буду украшивать* (3.04.00).

Сереза: *Этот дом не разрушивается* (4.05.05).

Депрефиксация как средство создания видовой пары

В речи детей распространены случаи отбрасывания приставки у глаголов совершенного вида, при этом полученный таким способом глагол становится окказиональной видовой парой к исходному приставочному и представляет собой окказиональный вариант к суффиксальному имперфективу, имеющемуся в нормативном языке. Дети как бы используют «наоборот» правило перфективации, в соответствии с которым прибавление приставки к бесприставочному глаголу несовершенного вида превращает его в глагол совершенного вида: Засучить тебе рукава? – *Не надо сучить* (ср. «засучивать»); Разрешите вас похитить! – *Не надо меня хитить!* (ср. «похищать»). Встречается также *щемить* в значении «прищемить»; *купориться* в значении «закупориваться»; *ведать* в значении «разведывать»; *здравить* в значении «поздравлять» и т. п.

Знаменательно следующее обстоятельство: в большинстве случаев полученный детьми окказиональный первичный имперфектив используется ими для выражения общефактического значения, при этом вопрос о достижении/недостижении результата как бы снимается. Это еще раз подтверждает сделанное выше наблюдение относительно тенденции к семантической специализации имперфективов в детской речи: несмотря на то что в нормативном языке семантическая специализация давно утрачена, в детской речи она может обнаруживаться, выявляясь в том, что бесприставочный первичный имперфектив используется чаще всего в общефактическом значении, а вторичные имперфективы – в неограниченно-кратном или конкретно-процессном значении.

III. Устранение супплетивизма

Супплетивные видовые пары представляют в языке аномалию в силу материального различия основ. В речи детей эта аномалия может исправляться: конструируется видовая пара на базе однокоренных глаголов. Супплетивных пар в нормативном языке немного: взять – брать, сказать – говорить, положить – класть, поймать – ловить, найти – искать. К этим глаголам нужно прибавить еще большую группу глаголов с корнями -ЛОЖ-/КЛАД– типа «разложить – раскладывать». Характерно, что почти не встречается случаев перестройки двух первых супплетивных пар, в то время как все остальные пары перестраиваются детьми постоянно. Очевидно, это связано с тем, что «взять» и «сказать» имеют нетипичную для глагола совершенного вида форму – бесприставочную. Особенно часто подвергаются деформации пары с корнями -ЛОЖ-/КЛАД-. При этом одинаково часто встречаются оба явления: образование окказиональной имперфективной пары и образование окказиональной перфективной пары.

При образовании окказиональной имперфективной пары в большинстве случаев используется суффикс -ИВА-/ЫВА-, при этом корневое /О/ может чередоваться с /А/ выложить — *вылаживать* и *выложивать*, вложить — *влаживать* и *вложивать* и т. п.: *Зачем ты сюда карандаш вложиваешь?* Используется также суффикс -А-: *положать, сложать, уложить: Завтра будем вещи уложать?* Образование парных глаголов совершенного вида – процесс технически более сложный. Встречаются глаголы с имперфективом на -СТЬ и на -ИТЬ-: *вкласть* и *складить: Надо кошелек в сумку вкладить* (ср. «вложить»); *Я перекладу*

в другую руку, можно? (ср. «переложу»). Особенно часто деформируется пара «сложить – складывать». Среди окказиональных форм совершенного вида встретились формы *склал, складил, склажил*. Деформируется пара «ловить – поймать», при этом путем префиксации образуются окказиональные перфективные пары к «ловить» — *словить, уловить* и т. п.: *Никак не можем кошку уловить*. Путем префиксации дети образуют также перфективную пару к «искать» — *наискать*: *Искал, искал всюду, нигде не наискал*.

Глагол «ложить» как результат создания имперфективной пары к глаголу «положить» зарегистрирован практически у всех наших информантов, при этом ни в одном из случаев он не может рассматриваться как результат воздействия просторечной среды, ибо дети воспитывались в семьях, где никто так не говорит, см., например, у Лизы Е.: *Я не буду ложить гусеницу* (2.06.21).

IV. Устранение двувидовости

Двувидовые глаголы занимают особое положение в грамматической системе: семантические (видовые) различия не получают внешнего, формального выражения, одна и та же грамматическая форма соотносится с каждым из противочленов грамматической оппозиции. Поскольку большая часть двувидовых глаголов принадлежит к разряду книжной лексики, они редко употребляются детьми. Однако некоторые из этих глаголов являются общеупотребительными и частотными, именно они и подвергаются деформации в речи детей. Деформация заключается в том, что имеющийся в языке глагол осмысливается либо как глагол совершенного вида, либо как глагол несовершенного вида, при этом конструируется парный глагол противоположного вида способом имперфективации (в первом случае) или перфективации (во втором): *Не надо было им ничего обещивать* («обещать» осмыслено как глагол совершенного вида, пара образована с помощью суффикса -ИВА-); *Я его пользую как платок* («использовать» осмысливается как глагол совершенного вида, пара образована путем депрефиксации); *Он уже на ком-нибудь поженился?* («жениться» осмыслено как глагол несовершенного вида, пара образована путем префиксации).

4.1.3. Модификация видовых коррелятов

Выше мы рассмотрели случаи, когда ребенок конструирует видовой коррелят, используя иную, чем в кодифицированном языке, модель словообразования. Возможны и достаточно широко распространены и случаи, когда используется та же словообразовательная модель, но полученный дериват отличается от существующего в языке эквивалента теми или иными морфологическими особенностями – чаще всего отсутствием чередований или большей их простотой.

Нам встретились, например, два окказиональных имперфективных варианта, восходящих к глаголу заморозить, → *заморозивать* и *замороживать*. Первый зафиксирован в речи трехлетнего, второй – пятилетнего ребенка. Подобные образования можно считать морфологическими вариантами нормативных эквивалентов. Зарегистрированы также и закончить → *закончивать* (ср. «заканчивать»), высморкаться → *высморкиваться* (ср. «высмаркиваться»), отрубить → *отрублять* (ср. «отрубать»).

В таких случаях трудно (и даже, очевидно, невозможно) определить, представляют ли данные слова полностью самостоятельные образования или являются результатом своего рода обработки, модификации воспринятых, заимствованных из лексикона взрослых слов.

4.2. Каузативные оппозиции

4.2.1. Каузативные оппозиции в русском языке

Казуативную оппозицию образуют два глагола, один из которых обозначает действие, имеющее целью каузацию определенного состояния, а второй – состояние, являющееся следствием каузации (Я сломал карандаш → Карандаш сломался; Мать разбудила ребенка → Ребенок проснулся). Для удобства последующего изложения назовем первый из глаголов глаголом А, второй – глаголом Б. Семантические отношения между глаголами А и Б просты и легко укладываются в формулу «А есть каузация Б». Формально-грамматические отношения между глаголами А и Б сводятся к нескольким типам, рассматриваемым в лингвистических работах как типы каузативных оппозиций⁸⁹.

Самым распространенным типом каузативных оппозиций является **деривационная оппозиция**. Значение каузации при этом выступает как словообразовательное значение модели, формантом которой служит постфикс -СЯ. Глагол Б является словообразовательным дериватом глагола А, и его лексическое значение может быть истолковано через значение глагола А по формуле 'подвергаться действию, названному глаголом А', например: «ломаться» – 'подвергаться ломке, ломанию'. Декаузативные глаголы составляют самую обширную группу среди возвратных глаголов: испугать → испугаться, потерять → потеряться, зажечь → зажечься и т. д.

Широко распространена также **коррелятивная оппозиция**: смешить – смеяться, поить – пить, кипятить – кипеть и т. п. Глаголы А и Б, являясь членами одного словообразовательного гнезда, тем не менее не связаны в данном случае отношениями прямой непосредственной деривации.

Особо следует выделить пары однокоренных глаголов, связанных отношениями каузации, которые характеризуются типовыми различиями морфемной структуры. При этом в качестве приметы глагола А выступает суффикс -И-, в качестве приметы глагола Б – суффикс -НУ-: гасить → гаснуть, сушить → сохнуть, мочить → мокнуть. Оппозиция этого типа является промежуточным звеном между коррелятивной и деривационной оппозицией. Ее можно было бы назвать **деривационно-коррелятивной каузативной оппозицией**⁹⁰.

Супплетивная каузативная оппозиция представлена в русском языке не очень широко: разбудить – проснуться, кормить – есть и т. п. Члены каузативной пары в этом случае являются разнокоренными глаголами.

При **конверсивной оппозиции** глаголы А и Б материально совпадают. Их можно трактовать как связанные отношениями семантической деривации. Конверсивная оппозиция широко представлена в ряде современных языков, например в современном английском языке: My mother boils the water → Water boils. Русскому кодифицированному языку такая оппозиция не свойственна, однако в разговорной речи она распространена достаточно широко. Это явление, которое можно также трактовать как случаи окказиональной транзитивации, отмечено в ряде работ [Аванесов, Сидоров 1945: 164; Янко-Триницкая 1962: 77–

⁸⁹ В нашей работе рассматриваются лишь те типы каузативных оппозиций, которые так или иначе представлены в современном русском языке. Исчерпывающий перечень всех возможных каузативных оппозиций, встречающихся в различных языках мира, см. в коллективной монографии «Типология каузативных конструкций. Морфологический каузатив» (Л., 1969).

⁹⁰ Мы считаем возможным видеть здесь деривационные отношения, поскольку деривация может быть не только прямой и однонаправленной, но и замещающей (см.: [Улуханов 1977: 64–71]). В данном случае можно видеть явление смены суффиксов при словообразовании.

78; Улуханов 1967: 171–172] (ср.: Его ушли с работы → Он ушел с работы; Нужно погулять ребенка → Пусть ребенок погуляет).

4.2.2. Зарождение каузативных отношений

На этапе голофраз единственный компонент предложения, если он представлен инфинитивом, выражает действие, которое ребенок хочет видеть исполненным, причем он может использовать любой из членов каузативной оппозиции, предпочитая более знакомый ему. Если он, например, хочет, чтобы его посадили, он говорит либо *сидеть*, либо *посадить*; если хочет есть, то произносит либо *кушать*, либо *корми* или *кормить*. Чаще вербализуется второй элемент оппозиции.

Особенно интересно на ранних этапах использование глагола «дай». Этот глагол, являясь донативным (по классификации Г. А. Золотовой), может быть одновременно отнесен и к классу каузативных, поскольку «дать» состоит в каузативных отношениях с «иметь», обозначая смену посессора («дай» означает 'сделай так, чтобы некто имел). «Дай» входит в начальный лексикон почти любого ребенка и употребляется очень часто. При этом зафиксировано много случаев расширения референции «дай», которое становится чем-то вроде универсального «каузатора», т. е. ребенок использует его не только в значении каузации изменения ситуации обладания, но и в значении каузации любого изменения ситуации, связанного с действием. Так, годовалая Юля К. кричит: *Дай!* – когда хочет, чтобы из-за дивана выдвинули раскладное кресло. Такое же явление фиксируется и у Лизы Е. начиная с полуторагодовалого возраста. Это расширительное использование «дай» встречается и в речи более старших детей на этапе двусловных и даже трехсловных предложений. Так, Аня С. кричала: *Дай темно!* (2.02), когда она хотела, чтобы выключили свет, а когда требовала, чтобы закрыли дверь, говорила: *Дай дверь крыта* (т. е. закрыта).

Особенно широко пользовался глаголом «дай» (вначале произносимым как «дам») Ваня Я. На стадии голофраз он использовал этот единственный в то время в его речи глагол в самых разных ситуациях: когда хотел, чтобы ему читали книжку, собрали пазл, подняли с пола предмет, пододвинули его стул к столу, открыли замок, приделали хвост и голову игрушечному котенку, сели рядом с ним и т. п. Он использовал этот глагол даже в двусловных и трехсловных фразах. Так, *дам гоову* (= голову) означало, что надо снять голову с игрушечного клоуна, а трехсловное предложение «*баба яди* (= рядом) *дам* (= дай)» означало, что он хочет, чтобы бабушка села рядом с ним.

4.2.3. Детские каузативные оппозиции

Отметим наиболее типичные детские инновации, связанные с построением каузативных оппозиций.

В детской речи деривационная оппозиция часто вытесняет все другие типы оппозиций. Деривационная оппозиция постигается детьми раньше других оппозиций благодаря простоте своей формальной организации. Кроме того, возвратные декаузативные глаголы нормативного языка (сломаться, испугаться и пр.) обычно лишены семантических надбавок (чего нельзя сказать о возвратных глаголах других семантических групп), лексическое значение их не фразеологизировано, и потому словообразовательное значение отчетливо просвечивает в каждом случае их употребления. Все эти обстоятельства облегчают извлечение словообразовательной модели и перенесение его в детскую языковую систему.

При этом следует различать **два основных случая**. Если при построении каузативной деривационной оппозиции отправной точкой является глагол А, то соотносительный с ним глагол Б образуется путем прибавления постфикса (явление окказиональной постфиксации); если же в качестве отправной точки выступает глагол Б, то глагол А образуется путем

отбрасывания постфикса (явление окказиональной депостфиксации, являющейся разновидностью обратной деривации). Рассмотрим некоторые примеры: *Дую-дую, а свечка никак не гасится*. Деривационно-коррелятивная оппозиция нормативного языка (гасить → гаснуть) заменена деривационной (гасить → *гаситься*); *А вода скоро вскипятится?* – деривационной оппозицией заменена коррелятивная «вскипятить – вскипеть». Регулярно расформировывается в речи детей супплетивная оппозиция: *Дети кричали, и я разбудился* (ср. «разбудить → проснуться»). В каждом из приведенных выше случаев образованный ребенком глагол оказывался окказиональным синонимом к существующему в нормативном языке глаголу. Если сопоставить пары синонимичных глаголов, то становится очевидной еще одна (и немаловажная) причина предпочтения, оказываемого детьми деривационной оппозиции. Декаузативные глаголы, образованные от каузативных постфиксальным способом, отличаются от прочих декаузативных коррелятов тем, что более определенно и открыто указывают на сам факт каузированности состояния (ср. «высохнуть» и «высушиться», «гаснуть» и «гаситься»). Высохнуть и гаснуть можно и самопроизвольно, без специального воздействия какой бы то ни было силы. Сема каузированности как бы присутствует в подобных глаголах потенциально и может проявляться или не проявляться в конкретных случаях их употребления. Для глаголов же, образованных от каузативных способом постфиксации, это значение является их основным, конституирующим их семантику значением, и требуются особые усилия контекста, чтобы в отдельных случаях устранить, «отменить» это значение. Все это позволяет говорить о том, что деривационная оппозиция представляет собой наиболее чистый, специализированный способ выражения каузативных отношений в современном языке.

Выше были приведены примеры прямого словообразования (окказиональной депостфиксации). Не менее распространены и случаи обратного словообразования: *Я своих кукол спать улегла* – деривационная оппозиция вытеснила коррелятивную (ср. «уложить – улечься» и «уложить» → «уложиться»). *Никак я не могу Машеньку проснуть* – в этом случае деривационная оппозиция заменила супплетивную.

Известно, что каузативными корреляциями охвачены отнюдь не все глаголы, многие из них стоят вне каузативных корреляций, поскольку обозначают действия, которые нашим языковым сознанием привычно осмысливаются как некаузируемые (например: присниться, появиться, объесться и пр.). Однако ребенок в случае необходимости ищет и находит глагол-каузатор: *Такой сон только Оле-Лукойе может присниться!*; *Какая ты, мамочка, хорошая – меня появила!*; *Антонина Васильевна меня вишнями объела*. В таких случаях детский глагол не имеет и не может иметь эквивалента в нормативном языке. Это явление в некотором смысле аналогично другому явлению детской речи – устранению одновидовости глаголов (случаи типа *очучиваться, заблуждаться в лесу* и т. п.).

Из речи Ани С. (2.02.21). Собрала изображение медведя из кубиков: *Во путилься Миська! Я это путиля Миську!* (= Во, получился Мишка! Я это получила Мишку!).

Любопытны случаи образования постфиксальным способом глагола декаузативной семантики, если такой глагол в нормативном языке вообще отсутствует. Это обычно бывает в ситуации отрицания каузации, когда действие представляется как совершаемое без влияния какой бы то ни было внешней силы. Особенно интересны случаи постфиксальных образований от глаголов, являющихся нерезультативными каузативными связками⁹¹ (*разрешишь, велеть, запретить* и т. п.). Кто тебе разрешил сделать это? – *Никто. Я сам разрешился!* *Ларису никто в гости не приглашал, она как-то сама пригласилась*. Слово *сам* играет в этих случаях важную роль особого контекстуального средства, подчеркивающего не столько «автокаузацию», сколько отсутствие всякой каузации вообще.

⁹¹ Классификацию каузативных связок см. в монографии [Типология каузативных конструкций 1969: 10].

Парадигматические возможности постфиксальных глаголов ограничены, некоторые из форм глагольной парадигмы не образуются или образуются редко. В детской речи эти ограничения могут преодолеваются и отменяться. У четырехлетней девочки, которую отец несет на руках, спрашивают: Что ты делаешь, Инночка? – *Несусь*, – следует ответ. Играя в куклы, пятилетняя девочка дает своей кукле такое наставление: *Иди, дочка, гуляй. Только смотри не задавись машиной!* Шестилетняя девочка произносит фразу, включающую сложную двухступенчатую каузацию: *Помнишь, как ты желала телевизору **разбиться** кирпичом?* Таким образом она комментирует поведение матери, которая хотела отвлечь ее от телевизора.

Строя каузативные оппозиции, дети кроме деривационной могут использовать и деривационно-коррелятивную оппозицию. При этом по глаголу Б обычно конструируется глагол А: *Зачем ты меня **озябил**?* Ср. оппозицию нормативного языка «погасить → погаснуть» и аналогичную оппозицию детской речи «*озябить* → *озябнуть*».

Привлекают особое внимание часто встречающиеся в речи детей случаи использования конверсивной оппозиции, которая, как мы отмечали выше, кодифицированному русскому языку несвойственна вообще. При этом глагол Б употребляется в роли глагола А: ***Вылез** меня из стула!*; *Не надо меня **соскакивать**!*; *Почему ты меня никогда на самолете не **летаешь**?* Глагол, обозначающий каузацию данного действия, в нормативном языке отсутствует, и факт слово-, а точнее – семообразования оказывается до некоторой степени вынужденным.

В целом факты ненормативного образования каузативных оппозиций и в данном случае указывают на существование резервов, не до конца использованных конвенциональным языком.

4.3. Глагольная парадигма и словоизменительные инновации

4.3.1. Освоение функций глагольных словоформ

4.3.1.1. От ономастопей к глаголу

Глагольный лексикон на втором году жизни у большинства детей значительно уступает по объему субстантивному. Кроме того, он начинает формироваться позднее, чем субстантивный, и пополняется вначале гораздо медленнее. Лишь в начале так называемого периода продуктивной морфологии наблюдается резкое увеличение глагольного словаря (см. [Гагарина 2008]). В составе начального детского лексикона (если понимать под ним первые 50 слов) редкие «замороженные» глагольные словоформы занимают весьма скромное место, а у некоторых детей и отсутствуют совсем. Для обозначения действия при этом используются ономастопеи типа «ав-ав» или «би-би», которые, постепенно утрачивая синкретизм, на этапе двусловных предложений с успехом выполняют роль предикатов. Возможность использования ономастопей в роли структурных компонентов предложения играет важнейшую роль в освоении ребенком языка, поскольку позволяет ему вступать в коммуникацию со взрослым, еще не обладая достаточным запасом глагольных лексем и не освоив необходимых способов морфологической маркировки. Выше с. 109–110 мы уже приводили примеры двусловных высказываний Ани С. Подавляющая их часть не содержала глагольных форм. В дальнейшем, с появлением глаголов и «размораживанием» первых глагольных словоформ, связанным с формированием глагольной парадигмы, потребность в ономастопеях исчезает, их место в составе детского высказывания занимают глаголы.

Ниже приводятся данные, касающиеся начального глагольного словаря Ани С. Из родительского дневника выбраны слова, употребленные ребенком в возрасте от 1.03 до 2.0, в которых можно видеть заимствованные из языка взрослых и приспособленные к артикуляционным возможностям ребенка глагольные словоформы. Они использовались ребенком сначала как единственные компоненты голофраз, затем – как предикатные компоненты двусловных высказываний. Наряду с ними для передачи действий широко использовались разнообразные ономотопеи, которые постепенно уступали место глагольным формам.

Aná (= упало) – произносит Аня, когда что-нибудь падает (1.04.05);

ламá (= сломала, сломалось) – когда что-нибудь портится или ломается;

патъ (= копать) – когда хочет копать (1.06);

катá (= катать, кататься) – когда хочет, чтобы ее покатали в коляске (1.07).

Некоторые глагольные словоформы, простые в артикуляционном отношении, используются с самого начала в нормативной или почти нормативной звуковой форме, например *дай* и *дать* (1.03), *той* (= стой. 1.07), *тай-тай* (= читай. 1.08.26), *тань* (= встань. 1.09.10), *бось* (= боюсь. 1.09.10), *потí* (= пошли. 1.09.19).

В период от 1.09 до 1.10 девочка уже имеет в своем лексиконе *сосать*, *симать* (= снимать), в период от 1.10 до 1.11 появляется *дивай* (= надевай), *гай* (= играй), *патя* (= пошла), *даёт* (= дает, о себе самой), *летать*, *бить*, *гулять*, *кютти* (= включи), *дези* (= держи), *кой* (= открой), *бось* (= брось), *ди* (= иди, уйди), *иди*, *бизит* (= бежит), *папал* (= пропал), *лисяю* (= рисую, т. е. рисую) и многие другие глаголы.

Вначале абсолютно преобладают формы инфинитива и императива единственного числа, о чем мы уже неоднократно упоминали раньше. Затем появляются формы настоящего времени 3-го лица единственного числа, а несколько позднее – 1-го лица единственного числа, а также 1-го лица множественного, формы прошедшего времени (единственного числа мужского рода и множественного числа), простого будущего 1-го лица, затем и 3-го.

Несколько позднее ребенок осваивает формы будущего сложного, 2-го лица единственного и множественного числа, императива множественного числа, страдательные причастия прошедшего времени в полной и краткой форме. Формы сослагательного наклонения появляются очень поздно, так как ребенок не ощущает потребности в передаче передаваемых ими значений.

Инноваций, связанных с конструированием глагольных форм, в этот период крайне мало, в речи Ани С. зафиксировано только *рисяй* (= рисовай) и *выний* (= вынь). Их значительно больше у Лизы Е., что свидетельствует о более активном освоении словоизменительных правил.

подавляющее число словоформ используется детьми в соответствии с нормой, в том числе и те, которые не являются регулярными, что свидетельствует о том, что они не конструируются ребенком, а воспроизводятся, заимствуются из инпута в целостном виде. На данном этапе ребенок при построении высказываний оперирует преимущественно готовыми словоформами, но при этом каждая из них все с большей степенью определенности воспринимается и используется как носитель не только лексического, но и морфологического значения, чему способствует ситуативность речи, позволяющая ребенку осознавать смысл высказывания взрослого. Морфологические значения постепенно систематизируются; на основе учета содержательного и формального соотношения морфологических форм разных лексем, выполняющих одну и ту же грамматическую функцию, происходит объединение словоформ в однотипные ряды, репрезентирующие граммы, возникают морфологические категории как оппозиции двух и более граммем. Соответственно, внимание ребенка все больше концентрируется на основных способах выражения этих значений – словоизменительных аффиксах.

С самого начала используются глаголы как совершенного, так и несовершенного вида приблизительно в равной пропорции. Причем подтверждается зарегистрированная исследователями [Князев 2007; Гагарина 2008] закономерность: глаголы несовершенного вида функционируют преимущественно в форме настоящего времени, а глаголы совершенного вида – в форме прошедшего.

Необходимо подчеркнуть, что и при освоении глагольных словоформ проявляется важнейшая особенность детской речи: случаи, когда форма противоречит контексту, практически единичны. В качестве стержня, являющегося основанием для выбора ребенком той или иной словоформы, выступает ее значение.

4.3.1.2. Инфинитив и императив как две первые глагольные формы

Как мы уже говорили выше, на роль глагольной первоформы могут претендовать сразу две формы: императив 2-го лица единственного числа и инфинитив. Дети начинают их использовать примерно в одно и то же время и на самом раннем этапе формирования словаря. Важно, что эти формы, являющиеся вначале «замороженными» словоформами, заимствованными из конвенционального языка, представляют собой образования от двух разных глагольных основ: закрытой (императив) и открытой (инфинитив) – и в дальнейшем могут служить исходными для порождения не совпадающих по основам двух больших фрагментов глагольной парадигмы. Само по себе это обстоятельство на начальных этапах освоения языка осложняет лемматизацию словоформ (сведение их к единой лексеме). Особенно это относится к глагольным словоформам с резко различающимися основами, таким, например, как «ищи – искать», «пой – петь». Однако в дальнейшем это же обстоятельство позволяет осваивать достаточно сложные правила корреляции глагольных основ. Все возникающие в дальнейшем глагольные формы так или иначе соотносятся либо с одной, либо с другой из указанных выше первоформ, таким образом обеспечивается некоторое равновесие в формирующейся глагольной парадигме.

4.3.1.3. Функции императива

Форма императива уже на этапе голофраз используется в подавляющем большинстве случаев для передачи побуждений, обращенных ко взрослому, и в этом смысле ее функция практически ничем не отличается от той функции, которую она исполняет в нормативном языке. По-видимому, ситуация побуждения собеседника к действию, закреплённая за этой формой в нормативном языке, настолько очевидна и актуальна для ребенка, что он очень рано осознает, в каких именно случаях эту форму следует использовать.

Соня Ю. (1.02.14) утром принесла маме одежду и сказала: *m'ai* (= вставай); (1.02.16) принесла маме книгу и говорит: *m'u m'u* (= читай).

Иди! – кричит Рома (1.05.15), зовя свою мать.

Ранными императивными формами Жени Г. были *иди* и *ищи*, зарегистрированные в 1.07.

Следует отметить, что функции ряда словоформ, связанные с наиболее важными для ребенка, понятными ему смыслами, могут закрепляться в его сознании достаточно рано. Очевидно, граммы, составляющие морфологическую категорию, не обязательно появляются в одно и то же время. Наличие системы «равновесных» оппозиций вовсе не обязательно для осознания функции первого в порядке появления ее компонента. При этом несомненно, что с возникновением противопоставлений граммем содержание каждого из компонентов категории осознается более четко⁹². Это, очевидно, с полным правом можно отнести и к

⁹² Следует учитывать, что исследование функций языковых единиц на ранних стадиях языкового развития сопряжено

форме именительного падежа в функции указания на наличие предмета (см. разделы, посвященные существительному).

Императивные формы и в дальнейшем активно используются детьми:

Мама, лялю (ля-ля – так называет музыку) *кути* (= включи) (Аня. 1.08.02).

На, мама, тетю (= эту) *титяй* (= читай)! (Аня. 1.11.02) – взяла книжку, просит маму почитать.

Мама, туда кидай! Рома с мамой собирают игрушки и складывают в ведро (Рома. 2.05).

На данном этапе для выражения побуждения используется и форма инфинитива, но обстоятельства, в которых используются две эти первоформы, не вполне совпадают: инфинитив используется преимущественно для обозначения побудительных ситуаций, в которых в роли агенса может выступать любое лицо или совокупность лиц, в том числе и сам ребенок. Что же касается высказываний с формой императива, то они служат для побуждения к ситуациям, в которых в роли агенса выступает вполне определенное лицо, чаще всего тот, к кому обращена речь. Хотя персональный дейксис еще не сформирован, не используются ни личные местоимения, ни личные формы настоящего времени, однако это значение (агнс = адресат) в детских высказываниях с формой императива представлено достаточно четко.

Приводимые ниже диалоги подтверждают наше предположение. Ваня Я. еще не владеет персональным дейксисом, что проявляется в отсутствии местоимений Я и ТЫ, однако форму императива уже использует.

Ваня (2.01.02) садится на край стульчика, хлопает по сиденью рядом с собой.

Ваня: *Посиди тут.*

Бабушка: Посиди тут?

Ваня: *Баба.*

Ваня: *Яда* (= рядом).

Бабушка: Хорошо, рядом. (Садится рядом с ребенком.)

Другой пример из речи того же ребенка (2.01.08).

Ваня: *Исюй* (= рисуй) *ещё.*

Бабушка: Рисовать еще надо?

Ваня: *Да.*

Ваня: *Баба исюй* (= рисуй). Интересно, что «баба» здесь не обращение, а обозначение агенса требуемого действия.

Бабушка: А что мы будем рисовать? (Случай так называемой квазисовместности, типичный для ранней коммуникации: в данном случае действие взрослого интерпретируется как предполагающее участие ребенка.)

Ваня: *Безиню* (= машину).

В подобного рода побуждениях всегда используется форма императива, а не инфинитива. Можно назвать эту ситуацию ситуацией «исключенного говорящего» (совпадающего в данном случае с прескриптором).

При этом в речи некоторых детей встречаются интересные случаи использования императивной формы 2-го лица при обозначении действий, которые предполагает совершить или уже совершает сам ребенок.

Вот фрагмент родительского дневника (Лиза Е. 1.11.23):

«В течение дня употребляет императив, комментируя собственные действия: *Кизитька... бибими – книжечка, подними.* Говоря это, поднимает книжку сама. *Пану*

с определенными трудностями. Спектр обозначаемых ребенком ситуаций первоначально узок, и поэтому не всегда можно с точностью очертить круг семантических функций, которым соответствует та или иная форма; в частности, не хватает информации о границах этого круга, т. е. возможности учесть случаи сверхгенерализации.

(*посту*) – ложится на подушку. *Побигаим (побегаем)* – начинает бегать сама по квартире и кричать: *Биги!*»

Подобные факты зарегистрированы в речи Ани С., а также Нади П.

Симай (= снимай) – произносит Аня (1.11.04), снимая при этом бант с куклы.

Надя П. (1.07.17): *биди* (= беги) – и начинает бегать, периодически подстегивая себя: *биди!*

В данном случае имеет место явление, которое условно можно назвать своего рода автокаузацией, поскольку побуждение, выражаемое ребенком, оказывается обращенным к нему самому. Очевидно, такого рода высказывания можно объяснить как некий этап на пути освоения ребенком категории персональности. Характерно, что в то же самое время дети совсем не используют личных местоимений, сбиваются с Я на ТЫ или наоборот, поскольку еще не вполне владеют речевым дейксисом.

Однако и в этом случае агенс является вполне определенным, что позволяет говорить о существовании некоторой временной протосистемы, связанной с выражением побуждения, в которой императив выступает как грамматический элемент, связанный с определенным агенсом, а инфинитив – как немаркированный в плане определенности – неопределенности агенса.

Позднее появляется и закрепляется форма совместного действия, которая используется в традиционном значении – для передачи действия, которое предполагается совершить адресату совместно с ребенком: *Поставим!* (речь идет о машинке, которую ставят в гараж) (Максим. 2.02.15).

Наряду с этим данная форма часто используется и для передачи так называемого квазисовместного действия, т. е. действия, которое лишь представляется как совместное, но на самом деле выполняется либо только ребенком, либо только взрослым. Причина такого употребления – речевое поведение взрослого, также использующего эту форму подобным образом. В этом можно видеть одну из характерных особенностей диалога взрослого и ребенка на раннем этапе. *Давай кистку рисуем!* (Даша. 2.06.00) – при этом рисует взрослый, а ребенок лишь наблюдает.

Частица «давай», весьма частотная в инпуте, чрезвычайно распространена в речи детей и используется ими строго по назначению.

4.3.1.4. Функции инфинитива

Что касается формы инфинитива, также появляющейся очень рано, то функции ее совершенно особенные – на доморфологической стадии и даже за ее пределами она может передавать целый комплекс смыслов, для обозначения которых трудно подобрать подходящее слово из арсенала имеющихся в лингвистическом обращении.

Мы проанализировали более 300 инфинитивных высказываний в речи детей раннего возраста, обращая внимание на то, какие именно коммуникативные смыслы дети стремятся передать с их помощью.

1. Первую (и самую многочисленную – до 90 % всех употреблений) группу высказываний можно было бы назвать **оптативно-футурально-долженствовательной**. Эта разновидность в «вертикальном» аспекте может трактоваться как «недостроенные» предложения с эллиптированными функциональными элементами «буду», «хочу», «надо». В инфинитивных предложениях часто представлен смысл 'хочу, чтобы собеседник помог мне совершить действие или совершил его вместе со мной'.

Аня С. (1.11) хочет, чтобы мама посадила матрешку на кубик:

(По)садить... (по)садить, мам.

Мама: Что сделать? Матрешку посадить на кубик? Ну давай!

Ваня (2.05.04) прикладывает деталь к машинке.

Ваня: *Помыть, грязный.*

Бабушка: Помыть надо?

Ваня: *Да.*

Надя П. (1.09.25). Бабушка поит Надю с ложечки, затем предлагает попить через край чашки. Надя делает несколько глотков, потом кричит: *пить... пить... из óзи... из óзи* (= пить из ложки).

Таня П. (1.09): *Мама, пи* (= пить).

Хорошо известно, что и в языке взрослых инфинитив также может использоваться для выражения побуждения, но он выполняет совершенно иную семантическую функцию, обозначая категорический приказ («Встать!», «Не рассуждать!»). Главное различие между «детским» и «взрослым» инфинитивом заключается в том, что в детской речи предполагается (или, во всяком случае, не исключается) участие говорящего – ребенка, который является агенсом (или одним из агенсов) планируемого действия или каким-то образом в этом действии заинтересован, в речи же взрослых участие говорящего (прескриптора) в действии, напротив, исключается.

Если рассматривать эти инфинитивные высказывания в «вертикальном» аспекте, то их скорее можно сопоставить с инфинитивными предложениями, содержащими «бы», типа «Поспать бы!».

2. Вторая группа инфинитивных предложений содержит сообщение **о намерении ребенка осуществить определенное действие** и часто произносится в момент приступа к нему.

Лиза Е. взяла книгу и несет к книжной полке:

Поставить – ставит книгу на полку и произносит: *Поставила.*

Ваня (2.04.07) показывает на машинку:

Ваня: *Таит* (= стоит).

Бабушка: Стоит машина, а что у нее открыто?

Ваня: *Геви* (= двери).

Бабушка: Дверь открыта.

Ваня: *улить* (= рулить) *Ваня.*

Последний пример интересен тем, что ребенок не только называет действие, но и указывает на себя как на его агенса.

Бабушка: рулить будешь?

Ваня: *Да.*

Бабушка: Ну рули.

Надя П. (1.09.25) подходит с плюшевым медведем к дверце шкафа: *ати́ть... ато́ем... янай* (= открыть... откроем... лапой) – и пытается мишкиной лапой открыть дверцу.

3. В речи ребенка, находящегося на доморфологической стадии развития, инфинитив иногда используется и в иной функции – для обозначения действий, **происходящих на его глазах или только что осуществившихся, т. е. фактически в функции индикатива**. Форма инфинитива в этом случае оказывается временной заменой форм настоящего или прошедшего времени (отнесенность к будущему на данном этапе обычно неотделима от желательности и намерения и потому принадлежит к сфере модальности, рассмотренной выше, т. е. в п. 1 и 2).

Так, например, Аня С. (1.10.23) говорит: *Аня копать* – во время совершения данного действия. В то же самое время, как указывается в дневнике, она уже использовала ряд глаголов в форме настоящего времени. Аналогичные примеры встречаются и в речи ряда других детей.

Соня Ю. (1.08.26) в лесу, собирая грибы: *гибы аби́ть апяти* (= грибы собирать опята).

Ю. А. Пупынин считает возможным рассматривать инфинитив в качестве своего рода **формы-посредника**, которая в данном случае берет на себя несвойственные ей функции. В связи с этим он приводит интересные соображения относительно неизбежной подвижности функций, связанных с морфологическими формами в детской речи как формирующейся системе: «Глагольные формы в конвенциональном языке... представляют собой определенную систему, т. е. целое. Достаточно тривиально, что целое не равно сумме частей, это скорее синтез частей, который качественно отличается от механической суммы. Однако здесь возникает вопрос: как может быть сформирована подобная целостная система в детском языковом сознании, если ребенок строит ее из отдельных элементов, усваивая сначала одни формы, а затем другие? Очевидно, что в процессе усвоения отношения между элементами (компонентами системы) должны претерпевать существенные изменения» [Пупынин 1998: 103]. Он полагает, что в процессе освоения языка возникает некая привативная оппозиция как противоположение маркированной и немаркированной формы, причем функции немаркированной формы постепенно расщепляются. Немаркированная форма глагола – инфинитив, в течение определенного времени выполняет функции формы-посредника [Пупынин 1996].

В современной лингвистике детской речи дискутируется вопрос о наличии так называемого **опционального инфинитива** (optional infinitive), который, по мнению ряда ученых, на этих ранних стадиях используется в несвойственных ему функциях (см. Bar-Shalom E. and Snyder W. 1999; Brun D., Avrutin S. & Babyonyshev M. 1999). Однако при этом исследователи обычно не обращают внимания на семантические разновидности инфинитивных предложений и на степень их соответствия или несоответствия функциям, выполняемым инфинитивом в конвенциональном языке. Представляется, что термин «опциональный инфинитив» применим более всего к тем случаям, когда он используется в функциях, свойственных именно индикативу (в нашей классификации – последнему типу из названных выше). Такая функция действительно не предполагается системой конвенционального языка. Инфинитив используется как временный заменитель еще не вполне освоенных форм настоящего или прошедшего времени некоторых глаголов. Что же касается его использования в оптативно-футурально-долженствовательном значении или при выражении намерения ребенка совершить действие, то данные функции в некотором смысле запрограммированы языковой системой. При «вертикальной» трактовке данного явления высказывания с его участием можно было бы рассматривать как проявление своеобразного детского эллипсиса. Взрослые также иногда используют эллиптические варианты подобных предложений в разговорной речи. В этих случаях «замороженность» формы инфинитива мало ощущается, так как не возникает резких расхождений с контекстом и ситуацией речи. На этапе голофраз это значение выражается всем высказыванием, в дальнейшем функция выражения указанных выше значений (футуральности, разных оттенков модальности) переходит к отдельным элементам высказывания («буду», «хочу», «надо» и т. д.), а также к интонации.

Надо отметить, что использование формы инфинитива в функциях, свойственных индикативу, характерно отнюдь не для всех детей. В дневнике Жени Г. зафиксировано всего два таких высказывания, при этом трактовка глагольной формы как инфинитива может быть подвергнута сомнению (см. [Князев 2007: 451]). У детей, которые действительно в течение определенного времени используют инфинитив в качестве формы-посредника, являющейся временной заменой индикатива, этот период обычно бывает кратким.

Что же касается использования инфинитива в оптативно-футурально-долженствовательной функции и для выражения намерения, то количество таких случаев резко сокращается, когда в лексиконе ребенка появляются соответствующие модальные лексемы, а также осваивается аналитическая форма будущего времени.

4.3.1.5. Персональный дейксис

Осознание речевого дейксиса, позволяющее соотнести участников отображаемой в высказывании предметно-событийной ситуации с участниками речевого акта, т. е. с говорящим и слушающим, начинается обычно на втором году жизни и находит свое выражение в использовании личных местоимений и личных форм глагола. Таким образом преодолевается так называемый эгоцентризм, возникает децентрация [Доброва 2003]. Ребенок приобретает способность описывать ситуацию, ориентируясь не только на свою собственную точку зрения, но и на точку зрения других людей (осваивается семантическая категория персональности). Можно говорить о своего рода «персонализации» компонентов описываемой ситуации. Известно, что в сфере освоения персональности наблюдаются существенные различия между детьми – некоторые из них осваивают личные местоимения и личные формы глагола уже к середине второго года жизни, другие путают местоимения Я и ТЫ или говорят о себе в 3-м лице вплоть до трех лет.

Раздень Рому – говорит мальчик о себе самом (Рома. 2.05) (ср.: Раздень меня).

Мама: «Аня, спой песенку!» Аня: *Не, мама пой!* (Аня. 1.11) (ср.: Ты спой).

И в том, и в другом случае ребенок не в состоянии использовать личные местоимения Я и ТЫ, ибо он не овладел еще персональным дейксисом как таковым. «Мама» в высказывании Ани выступает в роли не обращения, а компонента предложения, обозначающего агенс требуемого действия.

До тех пор пока ребенок не освоил персональный дейксис, он говорит о себе в 3-м лице, граммемы 1-го и 2-го лица в его грамматиконе отсутствуют. Этому немало способствуют родители (особенно матери), которые обычно используют этот лишенный персональности особый регистр в общении с маленьким ребенком («Сейчас мама оденет Анечку» вместо «Сейчас я тебя одену»). Очевидно, эта веками выработанная стратегия не лишена здравого смысла: «очищенная» от персональности предметно-событийная ситуация легче воспринимается как некий инвариант, лежащий в основе языковых преобразований. Исключаются преобразования, определяемые речевыми ролями компонентов предметно-событийной ситуации, диктум четко отделен от модуса, что позволяет скорее овладеть языком.

С установлением способности соотносить отображаемую в высказывании ситуацию с ситуацией речи и с основными коммуникантами (говорящим и слушающим) возникает возможность различным образом обозначать участников ситуации в зависимости от их речевых ролей. Однако дети ведут себя на этой стадии по-разному: некоторые из них, говоря о себе, переходят от 3-го лица к 1-му, другие начинают говорить о себе во 2-м лице, как бы копируя те формы глагола и личное местоимение, которые употребляют по отношению к ним взрослые. Особенно это проявляется в диалогах, когда должна происходить смена лица по отношению к одному и тому же референту. Характерны «эхо-реакции» типа:

Мама: Ты поедешь со мной?

Ребенок: *Поедешь.*

Знаменательно, что даже на этих ранних стадиях не наблюдается случаев рассогласования местоимения и глагола по лицу типа «Я хочет» или «Петя хочу», что свидетельствует о единой когнитивной основе, лежащей в основе освоения языковых единиц, а также о формировании на самых ранних этапах строительства языковой системы четких согласовательных схем.

4.3.2. Конструирование глагольных форм. Детские словоизменительные инновации

4.3.2.1. Общая характеристика глагольных словоизменительных инноваций

В составе глагольного словаря ребенка второго года жизни встречаются самые разнообразные, если определять их по параметру «регулярность – нерегулярность», глаголы. В тот период, когда ребенок не конструирует форм, а лишь воспроизводит те словоформы, которые извлекает из инпута, не играет никакой роли ни степень регулярности, ни степень системности (прототипичности) глагола, точнее – той парадигмы, по которой изменяется глагол. Важно, что ребенок извлекает форму в целостном виде из инпута и использует ее в таком же виде в своих высказываниях.

Однако в дальнейшем, в связи с формированием в языковом сознании ребенка парадигмы как системы определенных соотношений между морфологическими формами, освоением словоизменительных правил, диктующих одобренные традицией способы перехода от одной формы к другой в пределах парадигмы, начинают играть все большую роль такие факторы, как степень системности данной парадигмы, а также степень ее регулярности, т. е. воспроизводимости однотипных содержательных и формальных различий в аналогичных морфологических формах.

Словоизменительные операции при конструировании глагольных словоформ в пределах глагольной парадигмы могут совершаться в самых различных направлениях. На начальных этапах в качестве базовых чаще всего выступают инфинитив или императив как представители двух разных основ – открытой и закрытой.

Число глагольных детских инноваций в области глагола чрезвычайно велико, что объясняется главным образом непредсказуемостью во многих глагольных парадигмах перехода от одной формообразующей основы к другой, вариативностью основы в пределах одной субпарадигмы, прежде всего настоящего и будущего (для глаголов совершенного вида) времени, вариативностью флексий (т. е. наличием двух спряжений) и рядом других обстоятельств.

Первые глагольные словоизменительные инновации появляются приблизительно в одно время с первыми инновациями в области существительного, и большая их часть представляет собой случаи не соответствующей норме корреляции двух глагольных основ, т. е. перехода от закрытой основы к открытой и наоборот. Такого рода инновации преобладают и в дальнейшем.

Из 47 первых глагольных инноваций, зафиксированных М. Б. Елисеевой в речи ее дочери Лизы в период от 1.09 до 2.0 лет, 42 связаны именно с не соответствующим норме переходом от одной основы к другой (15 – от закрытой к открытой при образовании форм прошедшего времени и инфинитива, 27 – от открытой основы к закрытой при образовании форм настоящего времени и императива); в 4 случаях наблюдается перемещение ударения в формах прошедшего времени, 1 случай представляет собой образование окказиональной формы императива – *стой* (вместо «стой»).

В дальнейшем мы рассмотрим подробнее эти и другие, появляющиеся по мере продвижения ребенка в язык, инновации.

Большая часть словоизменительных глагольных инноваций представляет собой случаи заполнения относительных лакун и имеет поэтому эквиваленты в конвенциональном языке. Данная ситуация представляет интерес для лингвиста, поскольку при сопоставлении замещающей и замещаемой формы возникает возможность выяснения стратегии освоения словоизменительных правил, проявляющейся в причине такой замены.

В целом конструирование глагольной словоформы включает следующие операции: 1) выбор одной из формообразующих основ: открытой (вокалической) – для одних форм, закрытой (консонантной) – для других; 2) присоединение к основе нужного формообразующего аффикса или сочетаний аффиксов: чита-л-и, чита-вш-ий, ид-и-те и т. п.

При образовании многих словоформ имеют место определенные чередования фонем (ср.: нес-у – нес-ет, пек-у – печ-ет), которые служат дополнительным способом их разграничения. Каждая словоформа, кроме того, получает определенное акцентное оформление в соответствии с закономерностями, действующими в языке.

От своего нормативного эквивалента детская окказиональная глагольная форма может отличаться: I – основой (*искает* – ищет, *возьмил* – взял); II – формообразующим аффиксом (*растоптатый* – растоптанный, *кладит* – кладёт); III – как основой, так и формообразующим аффиксом (*поплют* – поспят, *прогнём* – прогнём); IV – ударением, свидетельствующим о самостоятельности формообразования (*излечит* – излечит). Различия в ударении могут, кроме того, дополнительно характеризовать типы I, II, III.

I. Не соответствующее норме конструирование формообразующей основы

Особенность русского глагола, обуславливающая в значительной мере трудность его усвоения, заключается в наличии двух формообразовательных основ: открытой (вокалической) и закрытой (консонантной). При этом существует морфонологическое правило выбора основы: аффиксы, начинающиеся с согласной, присоединяются к открытым основам; аффиксы, начинающиеся с гласной, – к закрытым основам [Чурганова 1973: 205]. В языке сложились способы корреляции основ, главными из которых являются два.

Первый способ корреляции основ: открытая основа закрывается с помощью *j*: читать – читаю, болеть – болею, дуть – дую и т. п. Это правило можно назвать правилом йотовой корреляции. Оно регулирует соотношение основ большей части глаголов русского языка. Эти глаголы (типы I—1, I—2, I—3, I-4) в соответствии с классификацией «Русской грамматики» [Русская грамматика 1980: 648–649] устойчиво усваиваются детьми, в детской речи их основы не меняются. Именно данную словоизменительную модель, используемую для создания не только закрытых, но и открытых основ (что можно рассматривать как явления обратной деривации), можно считать наиболее системной (прототипической) моделью, которой дети овладевают с величайшей легкостью. Глаголы с таким соотношением основ имеют «идеально правильные» парадигмы, в составе которых любая из форм со стопроцентной вероятностью предсказывает любую другую. Все они относятся к I спряжению, так что исключены и отклонения, связанные с выбором флексии. Стандартный набор флексий при системном (и стандартном) соотношении основ исключает возникновение инноваций для глаголов, относящихся к данному типу в конвенциональном языке.

Модель йотовой корреляции выполняет роль образца, в соответствии с которым могут перестраиваться парадигмы тех глаголов, которые ребенок еще не освоил или по каким-то причинам оказывается не в состоянии использовать при конструировании словоформы. Она является наиболее системной, а частные модели, по которым созданы глаголы указанных выше классов, могут считаться прототипическими. Список этих частных моделей в детской речи может расширяться за счет включения открытых основ с любыми конечными гласными, а не только А, Е, У.

Второй способ корреляции предусматривает противоположное направление деривации (от закрытой основы к открытой) и может быть сформулирован так: закрытая основа на любой согласный, кроме *j*, открывается с помощью прибавления к ней фонемы И (И-корреляция). По данному правилу также осуществляется корреляция основ большого числа глаголов. Эти глаголы (тип X-1, см. [Русская грамматика 1980: 659–660]) также достаточно прочно усваиваются детьми, т. е. способ корреляции их основ в детской речи, как правило, не изменяется, хотя при этом не сразу осваиваются чередования конечных согласных основы,

свойственные многим глаголам данного класса. И эта модель также используется детьми при самостоятельном конструировании глагольных форм, что будет рассмотрено дальше. В отличие от модели, основанной на йотовой корреляции, она используется только в одном направлении: при создании открытых основ от закрытых.

Можно сказать, что эти два правила корреляции основ в процессе порождения глагольных словоформ выполняют роль дефолтных, т. е. таких, к которым говорящий обращается «по умолчанию», когда по каким-то причинам не может воспользоваться иным, закрепленным языковой традицией способом, определяющим образование форм конкретной глагольной лексемы.

Можно выделить следующие типы детских глагольных словоизменительных инноваций, касающихся не соответствующего норме перехода от одной основы к другой.

1. Образование открытой основы от закрытой (вокализация основы).

Вокализация основы может осуществляться двумя способами.

Прибавление гласной к закрытой основе

В абсолютном большинстве случаев прибавляется гласная И, что соответствует продуктивной модели корреляции основ, сложившейся в языке и указанной выше (тип X-I). Таким образом осуществляется формальная сверхгенерализация.

То обстоятельство, что дети часто образуют открытую основу с помощью И, давно отмечалось исследователями детской речи, но оно обычно интерпретировалось как результат воздействия формы императива, содержащей формообразовательный аффикс -И (т. е. говорили об образовании форм *ищить*, *возьмить* и подобных под воздействием форм «возьми», «ищи») [Гвоздев 1961, 2007: 178]. Думается, однако, что прямого воздействия формы императива здесь нет. -И как финаль открытой основы и -И как формообразующий аффикс императива не более чем омонимичные морфы. Можно привести достаточное число примеров вокализации основы с помощью -И в тех случаях, когда форма императива не содержит такого аффикса: *Надо стул **привдвинить*** (ср. «привдвинь»); *Хочу муку **толчить*** (ср. «толки»); *Приготовить надо все* (ср. «приготовь»).

Подобные изменения происходят с глаголами, относящимися к различным словоизменительным классам. Приведем некоторые примеры: *Орех уже **расколили?***; *Ты его сюда **позовил?***; *Надо всю грязь **соскребить***; *Дверь-то не **заприли*** и т. п.

Среди инноваций Лизы Е. с использованием -И: *гонить* (= гнать. 1.09.16 и 2.08.21), *бежила* (= бежала. 1.09.23), *ищить* (= искать. 2.05.02), *попадила* (= попала. 2.09.02), *полосить* (= полоскать. 2.09.06), *кладить* (= класть. 3.00.08), *скребить* (= скрести. 3.00.15), *погрызить* (= погрызть. 3.02.03) и многие другие.

Много подобных образований и у Вити, только в более старшем возрасте: *догонить* (= догнать. 3.07), *эдила* (= ехала. 2.05), *спить* (= спать. 4.09), *сожгил* (= сжег. 3.07), *гонил* (= гнал. 5.01) и пр.

Вокализация основы может осуществляться и с помощью использования других гласных.

В ряде случаев она осуществляется путем прибавления к закрытой основе Е: *Вода **потечела** по канавке*; *Сегодня морковку **трели***; а также А: *Я к тебе совсем тесно **прижмался***; *Детям нельзя спички **жгать***. Эти случаи гораздо более редки и отмечаются не у всех детей. Так, Лиза использует вокализацию с помощью А от группы однокоренных глаголов: *нажмала* (2.09): *Эту я нажму кнопочку, всё, **нажмала*** (2.09), *зажмали, **выжмать*** (3.03.00). Она же образовала с помощью А вокалическую основу глагола «найти» в прошедшем времени, отталкиваясь от консонантной основы, но тут же, ощутив ее ненормативность, испра-

вила свою ошибку: *Игрушку такую симпатичную **найдала**... нашла* (2.07.02). У Жени Г. встретилось *мять* вместо «мять», у Димы С. – *жгать* вместо «жечь».

В ряде случаев к закрытой основе присоединяется У. Особенно часто такой модификации подвергаются глаголы с закрытой основой на -Н (т. е. используется способ корреляции основ, типичный для глаголов III словоизменительного класса): *Вся рубашка **изомнута**; Куда же ты мою куклу **денула**?; Могут вам в этом **поклануться**.*

Усечение j

Второй способ образования открытой основы, очень распространенный в речи детей, – усечение конечного звука j закрытой основы. Такому изменению регулярно подвергаются в детской речи глаголы II словоизменительного класса: *Я тебя нечаянно **поцелул**; Хочу немножко **порисуть**; Цыплята **склюли** все зернышки*. Любопытно, что в современном языке глаголов с соотношением основ -У– → -Уj всего несколько: дуть, обуть, разуть (тип I-4 в соответствии с классификацией «Русской грамматики», см. [Русская грамматика 1980: 649]). Никак нельзя предположить, чтобы эти три глагола могли повлиять на многочисленную группу частотных глаголов II словоизменительного класса. Скорее всего, здесь следует видеть проявление сверхгенерализации на глубинном уровне, причем реализуется максимально отвлеченное правило корреляции основ с помощью j. Его можно сформулировать так: *любая вокалическая основа может быть превращена в консонантную с помощью прибавления j (независимо от характера конечной согласной основы)*. Ограничения, связанные с характером конечной гласной, действуют уже на другом, более низком уровне грамматической абстракции и постигаются детьми позднее, чем общие, основные модели. Если определять направление словоизменительной деривации, ориентируясь на увеличение или, напротив, сокращение длины основы за счет прибавления или устранения формальных элементов, то в случаях типа *целуть, клуть, рисуть* можно видеть явление обратной словоизменительной деривации.

Приведем примеры из речи Лизы Е.: *Иди, полюбуйся. – Я **полюбулась**. Я уже **полюбулась**. Какие ботиночки чудесные!* (2.10.26); *А петушок **клюёт**. Там в сказке он **клюл**... клевал* (3.04.09). Из речи Вити О.: ***Поцелуй** Витеньку!* (2.05.09) – подставляет свое лицо для поцелуя.

2. Образование закрытой основы от открытой (консонантизация основы)

В некоторых случаях консонантизация может осуществляться и путем усечения конечного гласного открытой основы (*брюсь* вместо «бреюсь» от «бриться», *рисови* вместо «рисуй» от «рисовать»). Однако случаи такого рода единичны, поэтому мы их здесь не рассматриваем.

Самый распространенный способ консонантизации основы – прибавление j к открытой основе.

Чаще всего такой модификации подвергаются глаголы, открытая основа которых оканчивается на -А: *Цветочек **рисоваю**; Плакаю, что ты уходишь; Можно я карандашик **взяю**?* Из глаголов, открытая основа которых оканчивается на -Е, такому изменению подвергается преимущественно глагол «петь» и производные от него глаголы: ***Спей** мне песню. Не **спеешь**? Все **пейте** со мной*. Встречаются случаи модификации основ глаголов на -И: *Воду **пью**; Никак **петь** не **кончит**; Часто **ездем** к бабушке⁹³*. Могут модифицироваться путем прибавления j и основы на -О: *Мы с папой **бороемся**; Не **порой*** (т. е. не пори). По-видимому, крайне редко бывают подвержены данной модификации глаголы III и IV типа на -НУ. Единственный встреченный нами пример: *Завернуть тебе книжку? – **Завернуй!***

⁹³ В последнем случае можно видеть и воздействие просторечия.

выявляется более отчетливо, чем у других. Девочка трех с половиной лет объясняет свое произношение *разжувать* следующим образом: *А, что я хлеб жею разве? Я же его жую!*

Подводя итог сказанному о способах корреляции формообразующих основ, можно заметить, что ненормативная корреляция обычно осуществляется путем наращивания основы с помощью *j* или гласных и только в одном случае – путем ее усечения (в рассмотренных выше соотношениях типа «целую — *целуть*»). Объяснение этому можно видеть в чрезвычайно важной закономерности глагольного формообразования, выявленной Р. Якобсоном. Сопоставив более длинную (полную) глагольную основу с более короткой (усеченной), он обнаружил, что именно полная основа обладает прогнозирующей силой: по полной основе можно предсказать краткую, но не наоборот [Якобсон 1985: 200]. Поэтому, исходя из полной основы (усекая конечный звук, согласный или гласный), ребенок практически не может ошибиться. Создаваемая им форма непременно совпадает с уже существующей, и сам факт самостоятельно осуществленной словоизменительной операции остается незамеченным. Единственное исключение – образования типа *целуть*. Все ошибки, кроме указанной выше, связаны с движением от краткой основы к полной и заключаются в не соответствующем норме прибавлении конечного звука.

3. Унификация подоснов внутри закрытой основы

Образование форм настоящего времени от основы императива

Окказиональные формы возникают у небольшого числа глаголов, у которых основы императива и настоящего времени не совпадают. Меняются основы глаголов типа «давать» (VIII тип по «Русской грамматике», см. [Русская грамматика 1980: 658]), формы настоящего времени этих глаголов образуются детьми с суффиксом *-ВА-*, который имеется в основе императива (вставай, дай): *Я его бужу, а он не вставляет; Почему Петя мне лопатку не **давает**?* Данное очень распространенное в речи детей явление может, впрочем, получить и другое объяснение: здесь можно видеть не соответствующий норме способ консонантизации основы с помощью *j* (вставить — *вставет*).

Хотя глаголов такого типа всего несколько, но они необыкновенно частотны в речи, поэтому каждый из наших информантов совершил большое количество ошибок в этой области. Приведем лишь некоторые: *Вот какой я умный ребенок! **Вставаю** по утрам!* (Витя О. 3.09); *Я одна **оставаюсь*** (Лиза Е. 2.08.07).

Часто изменяются детьми основы глаголов типа «бить» (тип I—5а). В нормативном языке в формах императива имеется *Е*, отсутствующее в формах настоящего времени (ср. «бей – бью»). Дети зачастую образуют формы настоящего времени без устранения *Е*: *Налею сейчас вам водички; А Петька меня не **побеет**?* В редких случаях встречается обратное явление – факты образования форм императива от основы настоящего времени: *Сшить тебе фартук? – **Сошьи**; Я тебе соку налью, хочешь? – **Нальи!***

Устранение чередований внутри парадигмы настоящего (будущего) времени

Для глаголов I спряжения характерна противопоставленность основ 1-го лица единственного числа и 3-го лица множественного числа основам всех других форм (ср. «пеку, пекут – печешь, печет, печем, печете»), для глаголов II спряжения – противопоставленность основ 1-го лица единственного числа всем другим основам (вижу – видишь, видит, видим, видите, видят). Выравнивание основ, заключающееся в устранении чередований, в речи детей может состоять в том, что формы 1-го лица единственного числа (в I спряжении –

также 3-го лица множественного числа) воздействуют на все прочие формы: *Пирожок из муки спекём? А меня в гости приглашат?*

В других случаях наблюдается обратное воздействие: *Я очистю тебе апельсин; А куклы с нами спать лягут?*

Приведем примеры из речи основных информантов. Витя О. ночью проснулся, хныча: *Нога болит. Не может спать* (2.05.13) – он в это время говорил о себе в 3-м лице. В речи Лизы Е. зарегистрированы *посидю* (2.08.25), *гладу* (2.09.06), *сиду* (2.09.06), *свистю* (3.07.06) и много других аналогичных форм.

4. Унификация подоснов открытой основы

Для глаголов IV словоизменительного типа характерно выпадение суффикса -НУ– в формах прошедшего времени, вследствие чего основы инфинитива и прошедшего времени оказываются нетождественными. Речи детей свойственно употребление форм с суффиксом -НУ-: *Не привыкнул я еще к нему; Цветочек совсем высохнул*⁹⁵. Интересно, что иногда встречается и явление обратного порядка. Глаголы III словоизменительного типа «прыгнуть», «двинуть» и т. п., которые в нормативном языке характеризуются наличием единой основы инфинитива и прошедшего времени (т. е. при образовании форм прошедшего времени таких глаголов суффикс -НУ– не должен выпадать), в речи детей могут подвергаться модификации под воздействием глаголов IV словоизменительного типа. Образуются особые «укороченные» формы: *Ну что же, уже отдох?* (т. е. отдохнул); *Ты почему руки от песка не стрях?* (не отряхнул); *Вытряхли все яблоки из сумки*. В данном случае более системные (прототипические) формы заменяются менее системными под влиянием межсловных аналогий.

Регулярно модифицируются основы прошедшего времени глаголов типа «тереть» и «шибить» (тип VI, 2б). Формы прошедшего времени в речи детей зачастую образуются от инфинитивной основы: *Одна рыбка уже умерела; Папа опять ошибился; Я упала и ушибилась об пол*.

II. Не соответствующий норме выбор формообразующего аффикса

1. Неверный выбор личного окончания в формах настоящего/будущего времени

Наличие двух типов спряжения глаголов (как и трех типов склонения существительных) – одно из ярких проявлений вариативности языковой системы. Правила выбора типа спряжения, связанные со звуковым характером открытой основы, постигаются детьми не сразу. Поэтому, верно определив семантическую функцию аффикса, дети зачастую неверно выбирают аффикс в ряду (в данном случае – в паре) функционально равноценных форм, используя флексию I спряжения вместо флексии II спряжения или наоборот. Одновременно детские окказиональные формы могут отличаться от своих нормативных эквивалентов также и основами. Можно выделить два основных случая.

Употребление флексии I спряжения вместо флексии II спряжения

Особенно часто модифицируются глаголы «гнать», «спать» и их производные: *Волк придет, а мы его прогнём! Пусть дети пока посплют*. Это, очевидно, объясняется тем, что эти два глагола в ряду других представляют аномалию: оканчиваясь в инфинитиве на -АТЬ, они должны были бы иметь флексии I, а не II спряжения [Чурганова 1973: 208]. В некоторых случаях замена флексией объясняется воздействием синтагматической ассоциации. Характерен такой пример. Две девочки, играя, укладывают кукол спать. Одна при этом издает какие-то звуки, напоминающие жужжание пчелы. *Так не кладут*, – говорит одна другой. Та в

⁹⁵ Правда, нормативные установки в данной области в современном языке не являются строгими. Наряду с усеченными формами прошедшего времени допускаются и неусеченные.

отместку отвечает: *Так не жужжут*. Выбор флексии для глагола «жужжать» I, а не II спряжения в данном случае объясняется воздействием однофункциональной формы «кладут».

Употребление флексий II спряжения вместо флексий I спряжения

Примеры такого рода достаточно многочисленны: *Папа горло полощит*; *Зайцы морковку грызят?*; *Ты куда мячик кладишь?*; *А мою машинку не украдут?*

Из речи Вити О (3.10.11): *А Вите ее дадят?* – спрашивает о лошадке-пони после чтения стихотворения о ней. Глагол «дать» относится к разряду изолированных и спрягается по отдельному правилу, особенно уникальны формы единственного числа, которые дети долго не могут освоить, заменяя их на *даду*, *дадешь*, *дадит*; однако и три формы множественного числа представляют собой аномалию, ибо формы 1-го и 2-го лица имеют флексии II спряжения, а формы 3-го лица – I. Совершенно естественно стремление ребенка создать форму 3-го лица с использованием флексии 2-го спряжения.

2. Неверный выбор флексии повелительного наклонения

Для образования форм императива существуют, как известно, два способа: 1) использование ударного аффикса -И; 2) использование безударного -И или нулевого окончания (ср. «возьми», «принеси», «расскажи» и «намажь», «нарисуй», «вытащи», «стукни»).

Выбор способа образования императива в нашем языке обусловлен двумя основными факторами: 1) местом ударения в формах настоящего – будущего времени; 2) конечным звуком основы. Ведущим является фактор акцентологический: ударение на основе обуславливает использование нулевого аффикса или безударного И, ударение на флексии – ударного И. При этом имеется ряд ограничений и сложностей. Во-первых, ударение в формах настоящего/будущего времени может быть подвижным (ср. «курю – куришь», «курит», «курят»). В таких случаях норма диктует ориентацию на форму 1-го лица единственного числа – именно ее акцентологическая характеристика определяет выбор флексии (ср. «варю – вари», «ставлю – ставь»). Во-вторых, существенную роль играет конечный звук основы. Конечный j в основе настоящего/будущего времени диктует выбор нулевого окончания, что в большинстве случаев не противоречит действию акцентологического фактора – наосновного ударения (читаю – читай, болею – болей, рисую – рисуй). Однако в словоизменении глаголов ряда типов намечается своего рода конфликт между двумя названными факторами. Ударение на флексии «боюсь», «стою», «пою» и т. п. требует, казалось бы, применения ударного И, однако звуковой исход основы (наличие конечного j) диктует необходимость использования нулевого аффикса, обуславливающего передвижку ударения (пою – пой и т. п.). Под воздействием этих разнонаправленных факторов возникают детские инновации. Зафиксировано два основных разряда инноваций, связанных с образованием форм императива.

Использование нулевого аффикса вместо ударного И

Такие инновации распространены в словоизменении глаголов, имеющих подвижное ударение в формах настоящего/будущего времени. При этом акцентологически противопоставлены бывают формы 1-го лица единственного числа всем остальным формам. Если в соответствии с нормой, действующей в современном языке, формой, диктующей акцентное оформление и, следовательно, выбор формообразующего аффикса императива, является всегда форма 1-го лица единственного числа, то дети могут ориентироваться на любую другую форму, тем более что, поскольку форм с иным ударением 5, вероятность появления одной из них в речи гораздо выше, чем формы 1-го лица единственного числа. Такого рода окказиональные формы в речи детей чрезвычайно многочисленны: *хлопочь*, *щечочь*, *при-*

вяжь, погонь, раздавь, остудь, подточь, расколь, порь и т. п. Например: **Расколь** мне этот орех! Выпороть надо эту молнию? – Не **порь**, не **порь**; **Подточь** мне карандашик! и т. п.

Использование ударного И вместо нулевого аффикса.

Инновации такого рода возможны в глаголах, имеющих основу на *ј* и ударную флексию в формах настоящего/будущего времени. Если в нормативном языке конфликт этих двух факторов разрешается обычно (за исключением глаголов «кроить», «поить», «доить») в пользу первого фактора, т. е. решающим оказывается характер конечного согласного основы, то в детской речи чаще всего акцентологический фактор является решающим и диктует выбор ударного И. Отсюда формы *бойсь, клюй, пой* и т. п.: *Мама, по́й громче!*; *Птички, зернышки клю́йте!*; *Не сме́йсь!*; *Не бойсь!* Последняя форма широко распространена не только в детской речи, но и в просторечии. Деформируются также глагол «стоять» и его производные: *Сто́й тут!* *Ну хоть немножко посто́й!*

Этот разряд окказиональных форм может служить иллюстрацией того важного положения, что акцентологические факторы в детской грамматике чрезвычайно значимы.

III. Унификация ударения в парадигме прошедшего времени

Очень распространенное явление в детской речи – унификация места ударения в формах прошедшего времени в случае, если оно в парадигме глагола является подвижным. Во многих случаях ударение формы женского рода передвигается с флексии на основу, при этом копируется акцентный облик формы мужского рода. Такое явление известно и в просторечии, но речевой инпут, который получали наши основные информанты, воздействие просторечия исключает. В речи Вити О. зарегистрировано не *пóняла, плыла, передáла*, в речи Лизы Е. – *Поéла, попíла...* (2.00.05); *Корзинку я нашла. Она бы́ла на столе* (2.07.29). Встречаются и случаи переноса ударения, характеризующего форму женского рода, на формы множественного числа. Витя О.: *пoнял́и*, Лиза Е.: *Карандаши не убра́ли!* (3.05.27); *Девочку так назва́ли* (3.06.02).

Некоторые акцентологические ошибки с трудом поддаются объяснению, например: *Пуская они (колечки) размокают...* Все *размокл́и*. Тут же Лиза Е. исправилась — *размо́кли* (3.06.11). Интересно, что однокоренные глаголы она также произносила с таким окончательным ударением: *Косичка намокл́а*. Возможно, имели место межсловные аналогии с формами других лексем, имеющими окончательное ударение.

IV. Заполнение абсолютных лакун

Известно, что у ряда глаголов на -ИТЬ, относящихся к словоизменительному классу X-1, в общем употреблении отсутствуют формы 1-го лица единственного числа. В речи детей, однако, они зачастую образуются: *Я сразу дома очутю́сь*; *Слышите, как я гудю́?* В норме языка отсутствует форма императива глагола «мочь». Ср. в диалоге с ребенком: Я не могу тебе этого обещать! – *А ты мо́г!*

Глагол «слыхать» имеет неполную парадигму, фактически он употребляется лишь в формах инфинитива и прошедшего времени, причем в инфинитиве – лишь в сочетании с отрицательной частицей. Ср., однако, в речи детей: Ты об этом когда-нибудь слыхал? – вопрос, обращенный к ребенку. Ответ: Не *слыхал*. *А ты разве что-нибудь слыхаешь?* Не употребителен инфинитив глагола «мрут», поэтому является инновацией форма инфинитива, образованная ребенком: *Рыбы мрут не умеют, у них только глаза на голове и хвост*.

Особенно велико число абсолютных лакун в области образования причастий и деепричастий. Однако в речи детей-дошкольников деепричастия отсутствуют, а причастия малоупотребительны, за исключением страдательных причастий прошедшего времени. Поэтому случаи заполнения лакун встречаются редко: *Они будут тогда уже пожененные?* – страда-

тельное причастие прошедшего времени от глагола «поженить». *Река, теча, уносила с собой пароходик все дальше* – деепричастие от глагола «течь».

Особенностям употребления и конструирования причастий посвящается следующий подраздел.

4.4. Причастие

Причастия употребляются детьми дошкольного возраста редко, причем это почти исключительно страдательные причастия прошедшего времени глаголов совершенного вида. Они используются как в краткой, так и в полной форме. Поэтому и ошибки, отмечаемые в образовании и употреблении причастий, связаны преимущественно с этой формой.

Ошибки, суть которых заключается в не соответствующей норме вокализации или консонантизации основ и распространяющиеся в числе прочих глагольных форм на причастия («скакающий», «вышевший» вместо «вышедший» и т. п.), рассмотрены нами выше. Здесь мы рассматриваем ошибки, связанные преимущественно с использованием формообразующих аффиксов.

В данной области распространены следующие инновации.

Неверный выбор причастного суффикса. В нормативном языке суффиксы -НН- и -Т- используются при образовании причастий от основ на гласный (написать – написанный, вымыть – вымытый), суффикс -ЕНН- при образовании причастий от основ на согласный (привезти – привезенный). Абсолютно преобладает суффикс -НН-, который применяется после основ на -А и -Е (кроме односложных основ типа «брать»); наряду с ним употребляется суффикс -Т- при образовании причастий от глаголов, оканчивающихся в инфинитиве на -ОТЬ, -НУТЬ, -ЕРЕТЬ, и ряда односложных глаголов на -АТЬ. При использовании суффикса -НН- ударение может перемещаться (прочитать – прочитанный), при использовании -Т- ударение в причастии соответствует ударению в форме инфинитива («закрыть – закрытый»).

В речи детей встречаются следующие замены суффиксов.

1. **Употребление -Т- вместо -НН- возможно в двух случаях.** Во-первых, это происходит в глаголах, имеющих односложные основы: – «брать», «рвать», «сдать», – и их префиксальных производных. Очевидно, тут можно видеть аналогическое воздействие глаголов «сжать», «снять» и т. п., образующих причастия с помощью -Т-: *Печенье уже съето?*; *«Мурзилки» все в макулатуру сдаты*; *Лифт уже вызват*. Особенно часто такой деформации подвергается глагол «рвать» и его префиксальные производные: *Книжка порвата совсем*; *Пакет порватый попался*. Во-вторых, часто деформируется глагол «ломать» и его префиксальные производные: *У меня карандаш сломатый*; *Изломатая машина* и т. п.

2. Очень часто -Т- используется вместо суффикса -ЕНН-. Чаще всего таким образом деформируются глаголы на -ИТЬ. «Детский» способ образования причастий от глаголов на -ИТЬ позволяет: 1) избавиться от чередований конечных согласных основы; 2) избежать перемещения ударения. Так что с точки зрения языковой системы детские окказиональные формы являются в некотором смысле более правильными, чем соответствующие нормативные (ср. «починить – починенный» и детское *починитый*, «загубить – загубленный» и детское *загубитый*, «ранить – раненый» и детское *ранетый*, «раздавить – раздавленный» и детское *раздавितый*, «купить – купленный» и детское *купитый*: *А зажаритая собака вкусная?*; *Тут муха раздавитая* и т. п.). Таким же способом «исправляется» детьми и причастная форма глаголов на -ЧЬ и -СТИ/-СТЬ. И здесь суффикс -ЕНН- с предшествующим ему чередованием согласных заменяется на -Т- без чередований: *А когда мы уйдем, елка все равно будет зажгитая?* и тут же: *Что ли зажгённая надо говорить?* Характерно, что, устраняя

ошибку, ребенок заменил суффикс на нормативный для данного глагола, но при этом произвел чередование Г/Г' вместо более сложного чередования Г/Ж.

Приведем некоторые примеры из речи основных информантов.

Это стул сломатый (2.01.05); *Вот печенье тебе недоетое*. – Недоетое? – *Недоеденное* (сама исправила) (Лиза Е. 3.03.14).

Сереза А. (бежит в домик на детской площадке после снегопада): *Вперед, в замётую снегом избушку!* (4.04.29).

3. Суффикс -НН– в ряде случаев используется вместо -Т-: в глаголах на -ОТЬ (*расколонный орех, побороный враг*), в глаголах с односложными основами (*вышенный цветок* вместо «вышитый», *вымынный* вместо «вымытый»): Все тарелки *вымыны?*, а также в глаголе «запеленать», представляющем в языке своего рода аномалию: *запеленанная кукла*.

4. Суффикс -ЕНН– вместо -Т– употребляется в глаголах на -НУТЬ (*засуненный карандаш, стряхенный градусник*) и в глаголах на -ЕРЕТЬ: Я *оботренную ягоду ем*. Как показывает сопоставление детских и нормативных форм, дети и в этом случае выбирают более правильную с точки зрения системы форму.

Из речи Лизы Е. Вытирает тряпочкой игрушечный домик с животными: *Кукушка еще не вытрена* (2.11.01); рассматривает альбом с детскими фотографиями мамы. Не находит нужную: *Тут вынуна* (= вынута 3.01.17) *мама; Тут всюду место занено* (= занято 3.01.24).

Из речи Вити О.: *Представление... начано* (4.07.14).

Детская окказиональная форма может отличаться от нормативного эквивалента чередованиями в основе. Распространены случаи несоблюдения чередования зубных и заднеязычных с шипящими и ряд других. Ср. попарно нормативные и детские формы: выброшен — *выбросен*, просечённый — *просекённый*, зажжённый — *зажгённый*, изъезженный — *изъезденный* и т. п.

Из речи Лизы Е.: *Когда ты будешь освобождена?* (ср. освобождена. 4.08.13).

Из речи Вити: *Мама, они (пираты) тебе еще питье привезли. Поставино это питье* (ср. «поставлено». 4.10.02.). Перед сном выбирает колыбельную из числа предлагаемых мамой, когда она начинала петь ту, которая ему не нравится, заявляет: *Запретёна эта колыбельная!*; *Эта запретена!*; *И эта запретена!* (4.10.21).

Из речи Серези А. Взрослый: Свет зажги! Сереза: *Он зажгон давно* (4.05.08). Ср. в речи Жени Г.: *Не зажгёгана*, и тут же поправился: *не зажгёна*. К нормативному чередованию ребенок так и не пришел.

Отмечая отсутствие чередований в детских причастиях, А. Н. Гвоздев указывает, что они появляются в более поздний период (по сравнению со спрягаемыми формами глагола) в детских новообразованиях, но при этом «специфически русские» чередования, например Д/Ж, преобладают над старославянскими Д/ЖД, например, ребенок говорит *поврежённный* вместо *повреждённый* [Гвоздев 1961, 2007: 452].

Сложны для усвоения глаголы с чередованиями в корне -НЯ-/-НИМ-; в речи детей вместо -НЯ– часто употребляется -НИМ-: *Седло у велосипеда поднимено; Все уже с веревки снимаю*.

Различия в ударении. В ряде случаев детская окказиональная форма отличается от нормативной лишь местом ударения. Это может быть связано со стремлением сохранить ударение формы инфинитива или прошедшего времени, которые служат в данном случае источником деривации.

Из речи Лизы Е.: *Она растегнута* (о молнии. 2.11.21); *Она повернутая* (3.01.17); *Тут застегнуто. Надо растегнуть* (3.04.05).

В других случаях унификация ударения может быть произведена внутри субпарадигмы кратких форм причастий. В таком случае формы женского или среднего рода, а также

множественного числа чаще всего копируют акцентологический контур формы мужского рода.

Из речи Вити О. (4.04.12): Произносит, услышав шум мотора: *Это у нас машина заведёна?*

Из речи Лизы Е. (3.05.02): А *Лиза умеет по точкам обвести? Вот... уже проведёно* (проводит линию по намеченным точкам).

Своеобразное преломление в речи детей получает существующая в языке конкуренция форм на **-ННЫЙ/-ТЫЙ** и на **-СЯ** в сочетании с суффиксами действительных причастий (ср. «читаемая книга – читающаяся книга»): Я лежу *притворенный*, что сплю (вместо «притворившийся»); *Вон покошенный на бок дом* (вместо «покосившийся»), *разваленный замок* (вместо «развалившийся»). Из речи

Лизы Е.: *Конченная паста* (4.00.08) – о кончившейся зубной пасте (ср. «конченный человек»).

Иногда встречаются случаи обратного типа: *Я нашла раздавившийся гриб* (вместо «раздавленный»).

Известно, что в области образования причастий выявляется дефектность парадигмы ряда глаголов. Она может обнаруживаться применительно к разным уровням языка. На глубинном уровне системы в русском языке существует лакуна, связанная с отсутствием в русском языке причастий будущего времени. В ряде славянских языков такие формы имеются [Ицкович 1968: 15–16]. Нормой современного русского языка они абсолютно исключаются, однако встречаются при этом в некодифицированной разговорной речи взрослых. Подобные примеры иногда можно обнаружить в речи детей школьного возраста: *А если найдется напишущий об этом?* (т. е. тот, кто напишет).

Заполняются редкие лакуны в области образования страдательных причастий прошедшего времени глаголов совершенного вида: *Они были тогда не пожененные; Прогнаный из дому кот*. Распространены лакуны в области образования страдательных причастий прошедшего времени глаголов несовершенного вида. В речи детей они зачастую заполняются: *Я уже наполовину мыленная; Тут стоит «см» – это значит – смотрено?*

В речи детей распространено любопытное явление – вместо адъективированных страдательных причастий прошедшего времени от бесприставочных глаголов несовершенного вида употребляются зачастую причастия от парных глаголов совершенного вида, при этом акцентируется аспектуально-залоговая семантика глагола: *Дай мне яичко сваренное* (ср. «вареное»); *Поставили на стол сплетенную корзинку* (в тексте было «плетеную»); *Дайте воды вскипяченной* (вместо «кипяченой»). Вопрос о статусе отглагольных образований типа «сушенный», «вареный», как известно, является предметом споров. Многие лингвисты, например [Лопатин 1966; Калакуцкая 1971], рассматривают подобные образования как прилагательные. Замена их в детской речи «классическими» причастиями, четко передающими значение достигнутого результата, подчеркнутого приставкой, свидетельствует о выявляющемся в детской речи стремлении к максимальной маркировке семантических различий. Данный факт можно рассматривать как еще одно подтверждение того обстоятельства, что дети раньше овладевают центральными, основными (прототипическими) семантическими функциями грамматических форм и лишь затем – периферийными. В данном случае вне поля их зрения оказывается общефактическая функция, которая реализована в данных формах.

В детской речи иногда снимается запрет на образование причастий от **непереходных глаголов**, существующий на уровне языковой нормы. Дети могут образовать причастие от непереходного или косвенно-переходного глагола. При этом в созданных ими причастных формах реализуется некое широкое значение состояния как результата предшествующего действия, причем действия неактивного: *Не лей в лопнутый стакан; Не люблю засты-*

тый бульон; *Не хочу растаянную шоколадку; Как же я непокушанная в садик пойду?* и т. п. Ср. также — *утонутый кит, остытый чай, покрасневшая носоротка, умертый дядя, выигранные билеты* (т. е. те, которые выиграли), *проспанный папа* (тот, который проспал) и т. д. Во всех названных выше примерах определяемое существительное является субъектом неактивного действия (стакан лопнул, бульон застыл, папа проспал и т. п.). Нормативным эквивалентом подобных причастий выступают действительные причастия прошедшего времени (лопнувший, застывший, растаявший, умерший и т. п.). Характерно, что не встречается подобных образований от глаголов, обозначающих действия активного субъекта. Это свидетельствует о том, что ребенок руководствуется собственным правилом, имеющим более широкий радиус действия, определяющим возможность образования причастий от указанных выше глаголов, объединенных семантикой неактивности.

Из речи Вити О. (2.05.14.): Начинает есть, показывает в тарелку: **Остытый супчик**. – Какой? – **Остытый**, *во!* – А, остыл супчик? – *Да!* – Остывший? – *Да!*

Из речи Лизы Е. (4.01.11): *Остыла. Попила и оказалась остытая*; (3.04.02): *Это созрелое чего-то*. Говорит о пятнышке на яблоке.

Отмечая подобные причастия в речи своего сына, А. Н. Гвоздев пишет: «Все эти случаи нельзя считать простым смещением залогов, а своеобразным и тонким применением залога» [Гвоздев 1961, 2007: 451].

Образованные детьми страдательные причастия иногда служат для характеристики объектов, которые нельзя считать в традиционном смысле этого слова прямыми. Так, баранка, от которой отгрызли кусок, именуется *отгрызенной баранкой*, а копировальная бумага, на которой уже печатали, – *напечатанной копиркой*; сумка, в которую много запихали, – *запиханной сумкой*, а газета, из которой что-либо вырезали, – *вырезанной газетой*. В конвенциональном языке подобных образований нет и в соответствии с действующей нормой не может быть. В детской речи как бы снимается различие между прямым и непрямым объектом, пассивность трактуется шире, без традиционных формальных ограничений.

Отсутствие -СЯ в действительных причастиях. Как уже говорилось, действительные причастия употребляются детьми не очень часто, так как редко встречаются в инпуге, являясь достаточно книжной формой.

Усечение -СЯ может быть в причастных формах переходных глаголов. В этом случае они оказываются окказиональными синонимами страдательных причастий.

Приведем примеры из речи Вити. Играя, произносит: *Увидел разломавшую дверь... которую он сломал* (ср. «разломавшуюся или разломанную») (4.09.15); *Это лежит кончившее уже* (вместо «кончившееся») (4.01.26).

Усечение -СЯ возможно и в непереходных глаголах. Так, Лиза Е. (4.03.00) говорит: *Хохотущая*, а увидев неодобрительный взгляд матери «исправляется»: *Смеющая*.

Сереза (4.05.01) говорит *пробирающий по лесу* вместо «пробирающийся». Такие ошибки очень распространены не только у детей, но и в просторечии.

5. Морфологические инновации детей и инофонов

Одинаковым ли способом осваивается один и тот же язык в качестве первого (в раннем детстве) и второго (в более позднем возрасте)? Имеются сведения о том, что в некоторых случаях маленькие дети, осваивающие тот или иной язык как родной, оказываются в состоянии овладеть единицами и категориями, которые представляют значительную сложность для взрослых, приобретающих этот же язык в качестве второго (неродного, иностранного)⁹⁶. В качестве примера можно было бы привести хорошо знакомое всем явление: проблему выбора определенного или неопределенного артикля при освоении английского языка. Роджер Браун тридцать лет назад отметил, что взрослые японцы, осваивающие английский язык, не могут овладеть правилами выбора артикля, в то время как ребенок, для которого английский язык является родным, справляется с этим без всякого труда [Brown 1973: 106]. Он полагал, что данный факт свидетельствует о том, что пути освоения родного языка в детстве кардинальным образом отличаются от путей освоения второго языка в зрелом возрасте.

Достаточно распространенным является и мнение, что второй язык осваивается таким же способом, что и первый. Так считает, например, известный исследователь В. MacLaughlin. Проанализировав большое число работ предшественников и привлекая собственный материал, он приходит к выводу, что, несмотря на различия в инпуте, в способности извлекать и хранить информацию и несовпадения по ряду других факторов, ребенок, осваивающий свой родной язык, и взрослый, тот же язык приобретающий, используют одни и те же стратегии [MacLaughlin 1984: 219].

В какой степени это можно считать справедливым? Заметим, что эти выводы были сделаны на материале освоения языков, не обладающих сложной морфологией, преимущественно на материале английского языка. Есть основания полагать, что изучение стратегий освоения языков с богатой и сложной морфологией (а именно к таким языкам относится русский) может поколебать это утверждение.

Интересно выяснить, одинаковым ли образом осваиваются при овладении русским языком как первым и как вторым морфологические категории, ибо именно в этой области языки наиболее радикально отличаются один от другого. «Различия в наборе грамматических (морфологических. – С. Ц.) категорий, может быть, самые яркие и самые глубокие из различий между естественными языками» [Плунгян 2000: 109]. Значит, можно ожидать, что именно в этой области в языковом сознании человека, конструирующего новую для него языковую систему, являющуюся вторичной по отношению к уже существующей, должны происходить серьезные изменения, что будет так или иначе отражаться на особенностях его формирующейся индивидуальной грамматики.

Мы поставили своей целью выяснить, одинаковым ли образом осваиваются морфологические категории вида глагола и падежа существительного в русском языке ребенком и инофоном. Материалом, который был подвергнут анализу, служили речевые ошибки, совершаемые ребенком и инофоном, приобретающим язык.

Любая ошибка, как известно, представляет собой нарушение определенного языкового правила. Учитывая билатеральный характер языковых категорий, морфологические правила можно условно разделить на два типа: правила выбора граммема и правила конструирования морфологической формы.

Ниже рассматриваются наиболее распространенные ошибки, которые встречаются в речи русских детей в возрасте до 3–4 лет и в русской речи носителей азербайджанского языка

⁹⁶ Термины «второй», «иностранной», «неродной» применительно к языку используем как синонимичные.

8–9 лет, а также и более старших. Будем называть первую категорию детьми, а вторую – инофонами, хотя значительная их часть тоже дети. Как показывают наблюдения, ошибки в речи детей-инофонов и взрослых инофонов в принципе различаются весьма незначительно. Фактор различия в возрасте инофона, очевидно, не играет сколько-нибудь существенной роли. Важно лишь то, является ли для него русский язык вторым в реальной коммуникации с другими людьми. Все наши двуязычные информанты выросли в моноязычных семьях и говорили дома с родителями исключительно на азербайджанском языке. Погружение в русский язык для большинства из них началось с момента их поступления в русскоязычную школу. В школе специальных занятий, помогающих детям освоить русский язык, не проводилось. Они могли черпать знание русского языка при общении с русскоязычными сверстниками и взрослыми. Поэтому можно считать их формирующееся двуязычие естественным, а не учебным, т. е. имеется в виду именно *acquisition*, а не *learning*. Под *acquisition* принято понимать именно спонтанное освоение языка путем погружения в речевую среду.

Мы выбрали категории падежа существительного и вида глагола, поскольку овладение ими связано с определенными трудностями как для маленького русскоязычного ребенка, так и для инофона любого возраста. Однако трудности эти, как показывает анализ речевого материала, совершенно разного рода.

Придерживаясь функционально-конструктивистского подхода к проблемам освоения языка, полагаем, что каждый человек конструирует в собственном сознании грамматикон как важнейший компонент своей индивидуальной языковой системы. При этом он опирается на бессознательно осуществляемый им анализ получаемого речевого инпута и проходит ряд закономерных этапов, продвигаясь от разрозненных, атомарных фактов к овладению языковой системой как таковой со всеми ее грамматическими категориями и единицами. Это обстоятельство практически не вызывает сомнений, когда мы имеем дело с освоением ребенком родного языка, но полностью справедливо и для ситуации освоения второго языка путем погружения в соответствующую речевую среду. Мы имеем основания полагать, что это в некоторой степени справедливо даже для ситуации так называемого учебного двуязычия, т. е. при изучении второго языка в классе, под руководством учителя, с помощью учебника, так как, по справедливому замечанию А. А. Залевской и И. Л. Медведевой, анализирующих роль педагога в этом процессе, последний должен лишь помочь ученику получить «живое знание» языка. Под «живым знанием» языка, в сущности, понимается индивидуальная языковая система каждого человека в ее реальном функционировании. Это «живое знание» есть то, «.. чему нельзя научить, но можно помочь научиться, что создается, строится каждым учеником самостоятельно и что преподаватель не может „передать“, а может только помочь построить» [Залевская, Медведева 2007: 11]. При этом, разумеется, постижение нового языка в естественных условиях, без направленного обучения – еще более интересный случай для исследования, ибо в этом случае спонтанность и неосознанность процесса не подлежат сомнению.

Интересно понять, каким именно образом осуществляется конструирование грамматики, одинаковым ли способом осваиваются ребенком и инофоном морфологические единицы и категории, их содержательная и формальная сторона. Ситуация, которая исключает целенаправленное обучение языку, позволяет несколько уравнивать условия, в которых происходит конструирование индивидом его языковой системы.

При этом, конечно, остаются параметры, которые мы нивелировать не в силах: различия в возрасте индивидов, в опыте их практической деятельности и связанном с нею когнитивном опыте, коммуникативной компетенции, интеллектуальном развитии и пр. Несомненно, различен и тот инпут, на основе переработки которого маленький ребенок и старший по отношению к нему инофон строят свою языковую систему. Оценить роль всех этих факторов в сопоставительном исследовании освоения русского языка как первого и вто-

рого – задача, которую мы в данном случае перед собой не ставим. Наша цель является более скромной – выяснить, одинаковы ли трудности, определяемые самим характером языка, с которыми сталкиваются маленькие русские дети и инофоны.

Важнейшим свойством, определяющим концептуальную основу системы грамматических значений того или иного языка, является, вне всякого сомнения, обязательность, т. е. «давление грамматической системы данного языка на говорящего, вынуждающее его к выражению тех характеристик, которые, может быть, и не входили в его первоначальный замысел» [Плунгян 2000: 109]. Если то или иное грамматическое значение является обязательным для выражения во втором языке, но не было обязательным в первом, то человек, овладевающий новым языком, неминуемо сталкивается с проблемами, с которыми ему бывает нелегко справиться. Таким значением, которое является обязательным для каждого существительного в английском языке, является, например, значение определенности – неопределенности. И именно поэтому испытывают трудности, осваивая английский язык, носители тех языков, в которых определенность – неопределенность не представляет собой грамматической категории. Перед носителем русского языка не стоит задача, строя то или иное высказывание, подчеркивать область референции каждого существительного, указывая на так называемую определенность или неопределенность именуемого объекта. Подобным образом любого человека, не являющегося носителем одного из славянских языков, затрудняет необходимость сосредоточиваться на определении того, целостным или нецелостным является действие, которое он хочет передать, что предполагает выбор глагола совершенного или несовершенного вида. Тем не менее, не решив этой задачи, нельзя практически построить ни одного высказывания на русском языке, содержащего глагол.

Владение планом содержания морфологической категории проявляется в правильном выборе при порождении высказывания нужной граммемы из числа составляющих данную категорию, владение планом выражения морфологической формы – в способности сконструировать нужную форму в случае необходимости.

Освоенность плана содержания морфологической категории заключается во владении всем набором семантических и структурных функций, который закреплен за каждой из составляющих ее граммем; освоенность плана выражения предполагает умение построить нужную морфологическую форму, точнее – перейти от одной формы к другой тем способом, который принят в языке. Применительно к шестичленной категории падежа каждая из морфологических форм представлена рядами словоформ, применительно к двучленной категории глагольного вида – двумя глаголами, образующими видовую пару.

Необходимость конструирования формы возникает тогда, когда отсутствует возможность извлечения ее из ментального лексикона, в котором она может быть представлена в «собранном» виде. Конструирование формы осуществляется в соответствии с уже освоенными к данному моменту языковыми правилами. Она может совпасть с существующей в конвенциональном языке, но может и отличаться от последней. Во втором случае возникает речевая (в данном случае – формообразовательная) ошибка (инновация). Применительно к категории падежа она является словоизменительной, применительно к категории вида – словообразовательной.

Остановимся сначала на том, как осуществляется детьми и инофонами **выбор формы вида глагола**. Рассмотрим последовательно ошибки, зафиксированные нами в русской речи азербайджанцев и связанные с категорией глагольного вида. Их подавляющая часть заключается в неверном выборе вида глагола: инофон выбирает глагол не того вида, какой нужен. Приведем некоторые примеры: *Тут он **вылезал*** (вместо «вылез») *из шкафа* (речь идет об одном конкретном событии); *Можно мама к вам вечером **приходит*** (вместо «придет»)?; *Я ей **давала*** (вместо «дала», «подарила») *свою любимую куклу*; *Я ей **сказала*** (вместо «говорила»), *а она **писала*** – девочка-азербайджанка рассказывает о том, как она диктовала письмо

другому человеку. Последний пример особенно показателен: в аспектуально-темпоральном плане ситуация, представленная первой и второй частью сложного предложения, абсолютно одинакова, различия в выборе вида глагола не могут быть объяснены с семантических позиций.

Заметим, что подобных ошибок не встречается даже у трехлетних детей, для которых русский язык является родным. Более того, даже двухлетние дети уже выбирают правильно глагол нужного вида⁹⁷ в большинстве ситуаций. А. Н. Гвоздев указывал, что в этом отношении речь ребенка резко отличается от речи иностранца.

Несколько лет назад в рамках магистерской программы «Психолингвистика и психология речи»⁹⁸ был проведен специальный эксперимент, позволяющий проверить способность выбирать вид при употреблении глагола в форме повелительного наклонения с отрицанием. Перед испытуемыми (русскоязычными и иноязычными учащимися 2-го класса) была поставлена задача дать совет человеку не выполнять действия, которое он собирался выполнить. Это действие называлось с помощью глагола совершенного вида в форме будущего времени. В соответствии с одним из правил выбора вида, эксплицитно не формулируемых для носителя языка, но практически всегда исполняемых, в ответной реплике требуется заменить глагол совершенного вида на парный глагол несовершенного вида: «Я возьму эту книгу» – «Не бери». Русскоязычные учащиеся не совершили ни одной ошибки, в то время как их иноязычные сверстники ответили неверно в 40 % случаев: не *возьми* (вместо «не бери»), не *подари* (вместо «не дари»), не *покажи* (вместо «не показывай»), не *вернись* (вместо «не возвращайся»).

Стремясь объяснить, почему даже маленькие дети не имеют проблем в этой сфере, оказывающейся такой сложной для инофонов, Д. Слобин пишет в предисловии к серии книг своей знаменитой кросслингвистической серии: «Notions of verbal aspect are not only highly accessible to the child, but they are so close to the meaning of the verb itself that children quickly learn to combine verb meaning and the verb aspect in a single form, easily learning separate forms for separate aspects» [Slobin 1986: 10]. Действительно, лингвистическая причина легкости усвоения вида русским ребенком объясняется прежде всего тем, что каждый глагол с самого начала в сознании ребенка четко закреплен за одним из видов. Это обстоятельство и определяет возможность его использования в нужных применительно к той или иной ситуации семантических функциях. Этому немало способствует то обстоятельство, что категория вида является не словоизменяющей, а лексико-грамматической (классифицирующей), видовая характеристика автоматически входит в лексическое значение глагола, являясь его органической частью, сохраняется во всех его словоформах. То или иное значение вида «принудительно» выражено в каждой глагольной лексеме независимо от того, стремился ли говорящий сосредоточить на нем внимание.

Легкость освоения содержания категории вида в целом и видовых характеристик каждой глагольной лексемы во многом определяется характером инпута, который получает ребенок раннего возраста, весьма специфичного и ориентированного на ребенка, в известном смысле лингводидактического по своему характеру. Можно сказать, что аспектуальность становится фактически уже на втором году жизни фактом языкового сознания (скорее даже подсознания) ребенка. Достаточно проанализировать диалоги матери с ребенком второго года жизни, чтобы увидеть, насколько тесно связана с наблюдаемыми фактами каждая фраза. При этом вид и время глагола постигаются в едином комплексе [Князев 2007: 456; Гагарина 2008]. Давно отмечено исследователями, что на ранних стадиях освоения языка

⁹⁷ Случаи неверного выбора вида в речи русских детей рассматриваются на с. 213 и след. Эти сбои предопределены незнанием ряда частных морфологических правил, которые постигаются несколько позднее, чем общие (использование вида в императивных конструкциях, в сочетаниях с безличным предикативом, при отрицании и пр.).

⁹⁸ Эксперимент был проведен магистранткой Е. М. Филиной.

существует четкое противопоставление глаголов совершенного вида, используемых в прошедшем времени, глаголам несовершенного вида, используемым в настоящем времени. С этих двух противопоставлений и начинается освоение видо-временной системы. То обстоятельство, что все высказывания как взрослого, так и ребенка относятся, как правило, к ситуации «здесь и сейчас», перцептивно доступной для ребенка, способствует тому, что данные грамматические характеристики хорошо осознаются. Можно сказать, что русскоязычный ребенок не воспринимает и не употребляет глагола «вне вида», безотносительно к его аспектуальной характеристике.

Почему же инофон не справляется с этой задачей? Как мы уже говорили, главным свойством морфологической категории является обязательность выражения определенного значения при каждом употреблении формы, в данном случае – целостности или нецелостности действия в любом предложении, включающем глагол. Поскольку аспектуальность в большинстве языков не является обязательной характеристикой каждого глагола, инофон воспринимает значение русских глаголов вне их аспектуальной характеристики. Получается, что в ментальном лексиконе инофона любой глагол из членов видовой пары становится (во всяком случае, на ранней стадии конструирования русскоязычного грамматикона) обозначением данного действия безотносительно к его целостности – нецелостности и может быть употреблен в любом контексте, где требуется обозначить данное действие. Выбор одного из членов видовой пары в русской речи инофона может оказаться совершенно произвольным и определяться лишь тем, какой из двух глаголов, образующих видовую пару, является для него более знакомым. Можно сказать, что он прибегает к стратегии симплификации (упрощения, игнорирования) категории вида.

Что касается **освоения категории падежа**, то здесь ситуация несколько иная. Разграничение шести граммем, при том, что каждая из них обладает богатейшим семантическим потенциалом, создает огромные трудности для человека, постигающего язык. Сочетаясь с предлогами, падежные формы получают возможность выражать огромное количество дополнительных значений. Самый обширный перечень субстантивных синтаксем русского языка представлен в «Синтаксическом словаре» Г. А. Золотовой [Золотова 1988], но и он, судя по всему, не является исчерпывающим.

Одна из распространенных ошибок инофона — **использование существительного в исходной форме именительного падежа**: *Она похожа на ракета; Надо снять из стена; Это сделано из стекло; У петух болит горло; Я буду пятерка получать; На бабушка надета кофта*. В этом можно также видеть проявление стратегии симплификации (упрощения). Получается, что инофон на начальной стадии освоения русского языка как бы вообще отказывается от выбора падежа, прибегая к наиболее знакомой ему начальной форме существительного. Особенно часто симплификация встречается в тех случаях, когда выбор падежа определяется не столько семантическими, сколько структурными функциями падежной формы (например, в тех случаях, когда существительные используются в количественно-именных сочетаниях или в сочетаниях со словом «нет»). Ошибки такого типа чрезвычайно многочисленны: *Арсен еще нет; Флаг тут нет; два мальчика, три книжка* и т. п.

Чрезвычайно широко распространены в речи иноязычных детей и взрослых и случаи **замены одного косвенного падежа другим**: *Мы были на парке Победу* (вместо «Победы»); *Он волка сказал* (вместо «волку»); *Я звоню своему папу* (вместо «папе»); *Кто мне смотрел?* (вместо «на меня»).

Подобные случаи абсолютно нехарактерны для речи ребенка, осваивающего русский язык в качестве родного. Хотя он обычно проходит краткий период, когда существительные используются в одной и той же форме, которая обычно именуется «замороженным» именительным [Уфимцева 1979; Ионова 2007], однако этот период быстро заканчивается – приблизительно к середине второго года жизни. Более того, отнюдь не для всех детей он харак-

терен. Русскоязычный ребенок, подобно другим детям, осваивающим флективные языки, очень рано замечает, что существительные в речи взрослых претерпевают некие изменения, которые каким-то образом связаны с обозначаемой в высказывании взрослого ситуацией. В большинстве случаев уже ближе к концу второго года жизни ребенок может и сам интуитивно выбрать из инпута, а несколькими месяцами позднее и самостоятельно сконструировать нужную форму, причем важно отметить, что она, как правило, избирается верно, т. е. в соответствии с ее функцией. Семантические функции при этом осваиваются раньше, чем структурные, поэтому ошибки, например, в количественно-именных сочетаниях и сочетаниях с «нет» могут наблюдаться некоторое время, но исчезают обычно в возрасте до трех лет. Приведем несколько примеров из диалогов с Лизой Е., которой в это время было 1.09. Она отвечает на вопросы взрослого, безошибочно выбирая нужные падежные формы: Кого мы встречать будем? – *Пану* (винительный падеж в функции прямого объекта); Кому оставим? – *Брату* (дательный в функции адресата); Чем буквы пишут? – *Каранда́шем* (творительный падеж в значении инструмента). В последнем случае налицо формообразовательная инновация, так как ударение стоит на третьем слоге, а не на последнем. Это свидетельствует о том, что ребенок уже может самостоятельно образовать форму, поскольку овладел парадигматикой существительного, способен переходить от одной формы к другой (чаще всего – от формы именительного падежа ко всем прочим), комбинируя основу с нужной флексией. В период от 1.09 до 1.10 в речи Лизы Е. употреблялись все 6 падежей, причем в полном соответствии с их семантическими функциями, не только центральными, но и значительным числом периферийных. И в дальнейшем падежные формы с предлогами и без предлогов использовались ребенком строго по назначению.

Предлоги на этом этапе отсутствуют, но место их намечено так называемым филлером, т. е. коротким звуком неопределенного образования, отчасти напоминающим сильно редуцированное /a/. На третьем году жизни дети уже в состоянии использовать в своих высказываниях и настоящие предлоги. Замены одного предлога другим встречаются, но они в большинстве случаев представляют собой реализацию вариативности, заложенной в языковой системе (ср. «в грядке» и «на грядке»). При этом падежная форма практически всегда избирается верно. Очевидно, ребенок уже в таком раннем возрасте способен уловить значение всей субстантивной синтаксемы, представляющей собой реализацию предложно-падежной конструкции в целом как носителя определенного содержания. Очень рано осваиваются и сами предложно-падежные конструкции, т. е. правила сочетания предлогов с определенными падежами. В речи детей раннего возраста фактически отсутствуют «запрещенные» сочетания падежной формы и предлога. Во всяком случае, к тому времени, когда появляются предлоги, они являются уже одним из элементов определенных предложно-падежных конструкций, связь предлога с падежом четко зафиксирована в языковом сознании ребенка. В этом смысле речь инофона представляет полную противоположность речи ребенка. В ней можно встретить и *лежат под машины* (вместо «под машиной»), и *лететь над города* (вместо «над городом»), и некоторые другие сочетания падежной формы и предлога, которые абсолютно невозможны в речи русскоязычного ребенка.

Очевидно, применительно к предложно-падежному сочетанию в целом можно говорить о двух уровнях его конструирования – один из них можно условно назвать внешним, второй – внутренним. Внешнее конструирование касается создания самой предложно-падежной рамки, главным в которой является установление корреляции каждой падежной формы с определенным предлогом. С этим конструированием достаточно легко справляются двухлетние русские дети, но именно оно оказывается камнем преткновения для инофонов. Хотя в азербайджанском языке предлоги отсутствуют (а возможно, благодаря этому обстоятельству), именно на предлогах оказывается сосредоточено внимание человека, осваивающего русский язык. Предлог осознается как основной (и единственный) маркер

смысла, «вклад» в семантику синтаксемы падежного значения не учитывается в первую очередь потому, что сама система падежных форм и соотношенная с ней весьма абстрактная система падежных значений осваивается значительно позднее. Вследствие этого при верно выбранном предлоге зачастую фигурирует неверно выбранный падеж: *На стула* (родительный вместо предложного) *стояло... три миска*; *Пришли они к медведей* (родительный или винительный вместо творительного); *Помойка перед машины* (родительный вместо творительного); *Ты не знаешь дорогу к Дедушку* (винительный вместо дательного) *Морозу?*

Создание внутренней рамки, представляющей собой сочленение основы и флексии, требующееся для образования формы как таковой, будет рассмотрено ниже.

Практически все ошибки русскоязычных детей, связанные с освоением категорий вида глагола и падежа существительного, являются **ошибками в сфере конструирования парного по виду глагола или падежной формы существительного**. И в том, и в другом случае они обусловлены вариативностью, существующей в языковой системе. Дети могут выбрать не тот способ образования видового коррелята, который используется в конвенциональном языке (перфективацию вместо имперфективации или, наоборот, не тот суффикс имперфективации, который используется в конвенциональном языке). Они часто избирают не соответствующий норме способ образования падежной формы существительного. Вариативность основы и наличие трех типов склонения существительных, выбор между которыми приходится производить в процессе порождения высказывания, ведет к ошибкам. Примеры подобных ошибок детей даются в соответствующих разделах данной книги.

Ошибки, связанные со способом конструирования падежной формы, встречаются не только у детей, но и у инофонов любого возраста: *У нас много подруг и другов*; *У стбла кривые ножки*; *Она помогла своему сыноку*; *Давайте обойдемся без именов*; *На лбе у него большая шишка*. Отчетливо проявляется тенденция к сохранению единой для всех падежно-числовых форм существительного основы, вследствие чего устраняется передвижение ударения, наращения основы, чередование согласных, беглые гласные, ликвидируется супплетивизм.

Есть, однако, и некоторая группа ошибок инофонов, которые нетипичны для русских детей, хотя иногда встречаются и в их речи на ранних ее этапах. Мы имеем в виду выбор флексии при конструировании формы из другого типа склонения, связанный с **неверным определением рода существительного**. Как известно, определение рода существительного представляет собой одну из серьезных трудностей для инофона. В большинстве случаев это автоматически влечет за собой и отнесение существительного к другому типу склонения. Эта ошибка скорее должна быть отнесена к разряду ошибок выбора (в данном случае – форм рода существительного). Отнесенность существительного к тому или иному роду не сразу постигается и русским ребенком, однако для инофона это может оказаться серьезной проблемой в течение очень длительного времени. Можно полагать, что русскоязычные дети справляются с этой проблемой раньше, потому что привыкают учитывать сочетаемость слов в линейной цепи, их языковое сознание, если так можно выразиться, «синтагматично». Формирование на самых ранних этапах освоения языка схем согласования слов позволяет овладеть «родовыми» характеристиками существительных за сравнительно короткий срок. При освоении русского языка как первого (родного) субстантивная и адъективная парадигмы формируются параллельно и поддерживают одна другую.

Стратегия конструирования вторичной языковой системы, избираемая инофоном, во многом определяется особенностями его родного языка. Если в его родном языке синтагматические отношения между единицами в речевой цепи не играют такой большой роли, как в русском, он не сразу обращает внимание на наличие формальных связей между словами, что серьезно сказывается на освоении категории рода. Приведем примеры ошибок азербайджанцев, связанных с неверным определением рода: *один ошшбк*; *Это падает из деревы*;

Я вижу небу ; Стоит перед машином. Что касается речи русских детей раннего возраста, то к началу школьного обучения не до конца освоенными остаются лишь наиболее трудные языковые правила, относящиеся к данной области (использование существительных общего рода, определение рода существительных, используемых преимущественно в форме множественного числа, и пр.).

Совсем иная ситуация с освоением плана выражения категории глагольного вида. Существенным различием между категориями глагольного вида и падежа существительного является то, что компоненты падежной парадигмы являются разными формами одной и той же лексемы, в то время как компоненты видовой оппозиции – разными лексемами, хотя и четко связанными в ассоциативном плане одна с другой. Несомненно, что соотношенность видовых и падежных коррелятов различным образом представлена в языковом сознании человека, осваивающего язык в качестве первого и в качестве второго. Принадлежность глагола к совершенному или несовершенному виду является постоянной его характеристикой при всех случаях употребления и осваивается в онтогенезе одновременно с появлением в составе лексикона самой глагольной лексемы; речь об этом уже шла выше. Поэтому в дальнейшем русскоязычный ребенок не имеет проблем с выбором вида. Подавляющая часть ошибок русскоязычного ребенка связана с не соответствующим норме конструированием видовой пары. Это случаи замены имперфективации перфективацией (ср. «заразить» – заражать в речи взрослых и «разить» – заразить в речи ребенка) или (обратный случай) замены перфективации имперфективацией (ср. «портить – испортить» в речи взрослых и «испортить — *испорчивать*» в речи детей), замены суффикса имперфективации, т. е. использование -ИВА-/-ЫВА– вместо -А-/Я– (ср. «обрушить — *обрушивать*» в речи взрослых и «обрушить — *обрушат*» в речи детей или (обратный случай) «разрушить – разрушать» в речи взрослых и «разрушить — *разрушивать*» в речи детей).

Все приведенные выше ошибки являются примерами сверхгенерализации, заключающейся в том, что действие языкового правила, связанного с механизмом создания определенных видовых коррелятов, распространяется на более широкий круг языковых единиц, чем в конвенциональном языке.

Любопытно, что до сих пор в речи инофонов мы не зафиксировали ни одной подобной ошибки. Если они есть, то, видимо, встречаются достаточно редко. Очевидно, это можно рассматривать как косвенное подтверждение того, о чем уже было сказано выше: поскольку в сознании инофона при освоении глагольного словаря не формируется то, что можно назвать видовой (аспектуальной) характеристикой глагола, нет и потребности в создании видовой пары как таковой – любой из глаголов может использоваться для передачи требуемого действия безотносительно к характеру его протекания.

Можно сказать, что в освоении грамматики ребенком и инофоном выявляются и некоторые общие закономерности. Они объясняются прежде всего тем, что и в том, и в другом случае имеет место самостоятельное конструирование индивидуальной языковой системы при опоре на языковую категоризацию получаемого инпута. При этом маленькие дети находятся в более выгодном положении: они строят короткие по объему фразы, отражающие их небольшой когнитивный опыт и соответствующие их коммуникативным потребностям. Темпы освоения языка совпадают с темпами освоения отношений в окружающем мире, когнитивное и языковое развитие находятся в гармонии.

Что касается инофона, то он часто оказывается в совершенно беспомощном положении, поскольку его коммуникативные потребности превосходят уровень его языковых возможностей. В таком случае он вынужден прибегать к стратегии так называемой симплификации, как бы игнорируя факт наличия той или иной морфологической категории в осваиваемом им языке. Это проявляется в произвольном выборе одной из граммем безотносительно к выполняемой данной граммемой функции.

6. Морфологические категории в онтогенетическом аспекте

Овладение морфологией можно представить как усвоение морфологических категорий и, соответственно, морфологических форм, объединенных в грамлемы, а также правил их выбора и конструирования.

Каждая морфологическая категория представляет собой неразрывное единство плана содержания и плана выражения, любая морфологическая форма, репрезентирующая категорию, предстает как единство означающего и означаемого. Морфологическая форма может быть воспринята и осмыслена только благодаря тому, что она обладает определенным означающим. Неразрывность связи означающего и означаемого, формы и содержания языковых единиц обеспечивает возможность их усвоения и систематизации в языковом сознании индивида. Однако при этом план содержания и план выражения морфологической категории обладают относительной автономностью, способностью к самостоятельному развитию и изменению. Анализ особенностей освоения детьми морфологических категорий с особой наглядностью свидетельствует об указанной автономности. То обстоятельство, что в русском языке как план содержания, так и план выражения морфологических категорий характеризуются чрезвычайной многослойностью, а их соотношение далеко от изоморфизма, представляет серьезную трудность для неопита языкового коллектива, в том числе (и в первую очередь) для ребенка.

Свидетельством усвоения плана содержания является правильный выбор одной из граммем, составляющих морфологическую категорию (имеем в виду ситуацию, когда в языковой системе ребенка уже имеются хотя бы две грамлемы, к данной категории относящиеся). О полном освоении плана содержания морфологической категории можно говорить только тогда, когда не только в пассивном, но и в активном грамматиконе ребенка будет представлено все многообразие содержательных функций, свойственных категории, – не только центральных, прототипических, но и периферийных. Это может проявляться, например, в способности использовать формы единственного числа существительных для обозначения не только определенного, но и неопределенного референта (ср. «Собака грызет кость» и «Собака никогда не предаст своего хозяина»).

Поскольку периферия многих морфологических категорий, включающая второстепенные и разного рода переносные использования граммем, в русском языке является широкой и в значительной степени размытой, освоение плана содержания категории может растягиваться на долгие годы. Однако центральные функции как содержательного, так и структурного свойства большей части морфологических категорий осваиваются уже в первые несколько лет жизни ребенка. Можно согласиться с Ю. П. Князевым [Князев 2007], что, осваивая категорию, ребенок, как правило, проходит путь от монофункциональности к полифункциональности. Однако это относится в первую очередь к тем категориям, содержательные функции которых связаны четкими деривационными отношениями, выводимы одна из другой. В течение определенного времени ребенок не ощущает потребности в применении разного рода стилистических приемов, связанных с использованием граммем во второстепенных и разного рода переносных функциях и пр.; он может не воспринимать их и в речи взрослых. Вследствие этого при восприятии речи могут возникать случаи своего рода конфликта между уже существующей во временной языковой системе ребенка и еще неизвестной ему функцией грамлемы, в том числе и достаточно широко представленной в инпуте. Так, трехлетний мальчик, в сознании которого форма настоящего времени связана прежде всего с локализацией действия во времени, на вопрос: «Что у вас растет на даче?» – с удивлением отвечает: *Ничего не растет, сейчас же зима!*

Основным фактором, определяющим возможность освоения граммем, выполняющих семантические функции, является **достижение ребенком определенного уровня когнитивного развития**. В качестве фактора, определяющего возможность освоения граммем, выполняющих структурные функции, выступает сформированность некоторых **синтагматических схем сочетаемости**, прежде всего согласовательных схем и схем управления.

Анализ материала показывает, что **если в составе категории семантические функции совмещаются со структурными, то семантические функции той или иной граммы начинают осваиваться раньше, чем структурные**. Так, когда родительный падеж уже используется в значениях частичного объекта, принадлежности, локативности и ряда других, он еще отсутствует в количественно-именных сочетаниях, в которых фигурирует «замороженный» именительный, и в сочетаниях с «нет» (ср. «нет вода» и «много вода» при «дай воды»). В тех же количественно-именных сочетаниях асемантичен, по сути дела, выбор между формой числа существительного (ср. «четыре стола», но «пять столов»), поэтому ошибки типа *четыре столов* и *пять стола* встречаются достаточно долго. Очевидно, именно на структурных основаниях избирается форма несовершенного вида в императивных конструкциях с отрицанием: не пиши, не говори, ср. возможное в ранней детской речи «не напиши», «не скажи»⁹⁹. Что касается основных семантических функций граммем вида, то ими ребенок овладевает в очень раннем возрасте и без особого труда, что кардинальным образом различает процесс освоения категории вида детьми и инофонами. Как известно, носителям другого языка бывает очень трудно освоить правила выбора вида глагола, для чего необходимо опираться именно на его семантическую функцию.

Отчетливо проявляется закономерность, в соответствии с которой **раньше осваиваются центральные, прототипические функции**, которые можно рассматривать как системообразующие. Так, винительный падеж раньше всего появляется в значении прямого объекта, дательный – в значении адресата, творительный – орудия действия. Трудно сказать, учитывая сложность ситуации с ведущимся в течение десятилетий поиском инвариантного значения падежа, в какой мере менее центральные семантические функции связаны с прототипической функцией каждой из граммем. Не исключено, что каждая из семантических функций падежной граммы осваивается независимо от других.

В сфере категории числа существительного чисто количественное («арифметическое») значение осваивается рано и на всех этапах освоения языка является преобладающим. В ряде случаев оно навязывается теми существительными, на которые в соответствии с их семантикой противопоставление «один – не один» не должно распространяться, т. е. ребенок образует формы *воздухи*, *капусты*, *красоты* и т. п., происходит грамматическая сверхгенерализация, при которой не учитываются ограничения, налагаемые свойствами лексико-грамматического разряда. В то же время существительные группы *pluralia tantum*, в которых форма числа указывает на внутреннюю расчлененность обозначаемого предмета, подвергаются реорганизации, могут перестраиваться в соответствии с превалирующей семантической функцией граммы числа, вследствие чего появляются инновации типа *ножница*.

В области рода семантические основания отнесенности к мужскому или женскому роду, связанные с естественным полом, могут проявляться, как известно, только в классе одушевленных существительных. При этом при освоении языка в течение длительного времени может не учитываться одна из периферийных функций мужского рода – обозначение отнесенности лица к той или иной социальной группе. Следствием этого является образование окказиональных женских коррелятов типа *дворница* (о женщине-дворнике).

Не подлежит сомнению, что в сфере глагольного вида дети уверенно начинают использование каждой из двух граммем в их прототипических функциях, т. е. глагол несовер-

⁹⁹ Мы не имеем в виду ситуации превентивного типа: смотри не скажи и т. п.

шенного вида – в конкретно-процессной функции, а глагол совершенного вида – в конкретно-фактической. Это разделение оказывается дополнительно поддержанным еще и разграничением форм времени: несовершенный вид на ранних этапах освоения языка используется в настоящем времени, совершенный – в прошедшем времени. И в том, и в другом случае оказываются обозначенными события, наблюдаемые ребенком в процессе речи о них.

В дальнейшем система всех семантических функций граммемы строится с учетом прототипической функции и в значительной степени ориентирована на нее. Именно поэтому семантическая сверхгенерализация в данной области распространена столь широко, что связано с преодолением ряда запретов и ограничений, существующих в грамматической системе.

Почему ребенок из всего, иногда достаточно широкого набора семантических функций граммемы выбирает прежде всего ту, которая может быть названа прототипической?

Рассматривая понятие прототипа, А. В. Бондарко указывает следующие важные его характеристики:

«1) наибольшая специфичность – концентрация специфических признаков данного объекта, „центральность“, в отличие от разреженности таких признаков на периферии (в окружении прототипа);

2) способность к воздействию на производные варианты, статус „источника производности“;

3) наиболее высокая степень регулярности функционирования – признак возможный, но необязательный» [Бондарко 2002: 263–264].

Основное значение грамматической формы рассматривается при этом как ее эталонный репрезентант, прототип.

Признак наибольшей специфичности играет огромную роль в освоении не только плана содержания, но и плана выражения морфологической категории. Освоение грамматики немислимо без установления разнообразных аналогий, которые осуществляются на основе ассоциаций как парадигматического, так и синтагматического характера, касающихся как содержательной стороны (семантических и структурных функций) языковых единиц, так и языковых средств, служащих для выражения этих функций. В этих аналогических процессах, позволяющих выявить существующие в языке закономерности, ребенок обращает внимание прежде всего на повторяющиеся, типовые соотношения между единицами, т. е. именно на то, что их объединяет в определенные категории. Естественно, что в поле зрения попадают прежде всего категориальные значения, наиболее точно воплощаемые в эталонных репрезентантах, являющихся прототипическими. Подобным образом и среди морфологических маркеров, служащих для выражения значений, замечаются в первую очередь те, которые являются специализированными для выполнения именно данной функции, т. е. флексии и формообразовательные суффиксы (при словообразовательном формообразовании – словообразовательные форманты). И в том, и в другом случае действует **принцип функциональности**, лежащий в основе языка как системного образования.

Признак «служить источником производности» можно для прототипических значений продемонстрировать на примере категории числа. В сфере вещественных существительных на базе этого значения в языке фигурирует производное значение, которое можно трактовать не как 'множество недискретного вещества', а как 'множество видов, сортов вещества' (ср. «вино» и «вина»). В детской речи возникают разнообразные производные значения, возможность которых заложена в языковой системе, однако осталась не реализованной на уровне нормы, например множественность действий, совершаемых разными субъектами (*смехи* вместо «смех»), или повторяемость действий во времени (*еды*) и т. п.

Что касается последнего из указанных А. В. Бондарко признаков, необходимых для признания значения прототипическим, а именно высокой степени регулярности функционирования, то он и в самом деле не является строго обязательным, хотя часто и имеет место.

Применительно к категориям, ориентированным на выполнение структурных функций, можно отметить следующую закономерность. Синтагматически обуславливающие категории (по А. В. Бондарко) обычно осваиваются несколько раньше синтагматически обусловленных и воздействуют на освоение последних. Это относится, например, к соотношению категорий числа и падежа существительных и связанных с ними категорий числа и падежа прилагательных. Однако с координацией категорий рода существительных и прилагательных дело обстоит, по-видимому, сложнее: поскольку категория рода существительных осваивается прежде всего как согласовательный класс и притом является не словоизменяемой, а классифицирующей, сами родовые характеристики существительных складываются во многом под воздействием форм рода прилагательных.

Очередность усвоения морфологических категорий во многом определяется их характером. Освоение категорий с семантической доминантой (таких, как время, лицо, вид глагола, падеж и число существительных, компаратив) определяется в первую очередь их прагматической ценностью, т. е. тем, насколько морфологические значения, образующие семантический потенциал данной категории, доступны ребенку на определенной стадии его когнитивного развития и актуальны для той практической деятельности, в которую он включен. При этом одна из граммем может осваиваться раньше других, являющихся в определенный период менее востребованными. Так, формы повелительного наклонения усваиваются очень рано, в середине второго года жизни, поскольку служат для выражения просьб и требований, играющих в жизни маленького ребенка чрезвычайно важную роль. Что же касается форм сослагательного наклонения, то ими ребенок овладевает гораздо позднее (не раньше 4–5 лет), несмотря на чрезвычайную простоту и стандартность формального выражения; это объясняется тем, что в течение определенного времени не возникает потребности обозначать предполагаемые, условные действия.

Готовность ребенка к усвоению семантических функций морфологической категории определяется в первую очередь уровнем его когнитивного развития. При этом когнитивное развитие является первичным по отношению к развитию языковому: «развитие познавательных процессов и языковое развитие не происходят абсолютно параллельно. Ребенок должен найти языковые средства для выражения своих намерений» [Слобин 1984: 153]. Д. Слобин высказывает предположение, что поскольку стадии когнитивного развития универсальны, то «скорость и последовательность развития семантических отношений является постоянной, независимой от специфики языка, т. е. принятых в данном языке формальных способов выражения данных семантических отношений» [Слобин 1984: 160]. При этом Слобин подчеркивает, что речь идет о семантических интенциях, а не о формальных маркерах этих интенций. Скорость и способы овладения формальными маркерами (т. е. средствами выражения, означающим) определяется рядом других обстоятельств.

Ребенок не способен усвоить семантической оппозиции, лежащей в основе категории числа, до тех пор, пока не научится хотя бы начаткам количественных сопоставлений, т. е. сможет разграничивать один – не один предмет. Категория времени может быть усвоена только после того, как ребенок осознает соотношение действий с моментом речи об этих действиях, т. е. в его сознании выработается точка отсчета, по отношению к которой в языке разграничены прошлое, настоящее, будущее. Это обычно происходит в последней трети второго года жизни ребенка. Категория лица обычно осваивается позднее (в возрасте от двух до трех лет), причем различия между детьми в этом отношении очень значительны, поскольку определяются не столько языковыми, сколько психологическими факторами, – овладение ею становится возможным только после того, как у ребенка сформируется умение

вычленив себя из социума, осознать свое «я», противопоставленное как собеседнику, так и лицам, не принимающим участия в речевом акте. Достаточно трудной для усвоения оказывается категория рода, ее понимание тормозится отсутствием представлений о так называемом естественном поле живых существ. В целом можно признать справедливость слов А. Н. Гвоздева: «В первую очередь усваиваются категории с отчетливо выраженным конкретным значением, которое легко может быть схвачено ребенком» [Гвоздев 1961, 2007: 461]. Замечательно, что в речи ребенка почти одновременно появляются не только грамматические, но и лексические средства выражения определенного содержания, т. е. речь идет фактически о формировании функционально-семантических полей, располагающих как центром, так и периферией. В качестве центра при этом неизменно выступает морфологическая категория.

То чрезвычайно важное и подчеркиваемое в работах современных исследователей [Бондарко 2002, 2005] обстоятельство, что языковое содержание, сопряженное с грамматической формой, включает в себе не только мыслительную (смысловую) основу, но и ее традиционно принятую языковую интерпретацию, затрудняет овладение содержательной стороной морфологических категорий: смысловая основа языкового содержания, обусловленная теми или иными признаками денотатов, осознается и усваивается гораздо раньше, чем сторона интерпретационная, в которой силен элемент конвенциональности.

Существенно количество компонентов (граммем) в морфологической категории; оно не может не влиять на возможность усвоения категории: овладеть многочленными категориями труднее, чем бинарными, двучленными. В ряде случаев многочленные категории оказываются первоначально сведенными к двучленным. Так, некоторые дети в течение определенного времени обходятся в своей речевой деятельности противопоставлением «прямой падеж – косвенный падеж», и только затем из косвенного падежа выделяются винительный, родительный, дательный, творительный, предложный.

Важна и связь морфологической категории с лексикой – чем меньше зависимость от лексики, чем слабее связь с лексико-грамматическими разрядами, тем легче и быстрее усваивается морфологическая категория. Если морфологическая категория по-разному выявляется в разных группах лексики, то раньше усваивается ее функционирование в тех лексико-грамматических разрядах, где она имеет наиболее четкую семантическую мотивировку. Например, если иметь в виду категорию числа существительных, то прежде всего усваивается противопоставление форм единственного и множественного числа в сфере конкретно-предметных существительных, значительно позднее – в сфере существительных абстрактных, именующих действия.

Освоенность плана выражения морфологической категории заключается в использовании при порождении текста одобренного традицией способа репрезентации морфологического значения в морфологической форме (применительно к словоизменительной категории – словоформе, применительно к классифицирующей – к слову-деривату). Нужная морфологическая форма может извлекаться в целостном виде из памяти либо конструироваться с использованием словоизменительных или словообразовательных правил.

А. Н. Гвоздев в свое время писал, что содержание морфологических категорий и форм усваивается раньше, чем их выражение. Это высказывание неоднократно обсуждалось и вызывало споры. Мы думаем, что его надо понимать не в том смысле, что содержание в течение какого-нибудь времени остается не воплощенным в определенную форму (именно так в свое время трактовал мысль А. Н. Гвоздева Ф. А. Сохин, упрекавший его за отрыв содержания от формы) [Сохин 1959: 36], а в том, что содержание может выражаться неузуальным, не соответствующим традиции способом. Об усвоенности плана выражения морфологической категории можно говорить только тогда, когда ребенок начинает применять традиционно избранные средства воплощения языкового содержания.

Освоение плана выражения морфологической категории определяется в первую очередь стандартностью – нестандартностью формальных средств, имеющих в распоряжении данной категории. Так, сравнительно раннему усвоению категории глагольного времени немало способствует четкость и стандартность формальных показателей времени – суффикса прошедшего времени -Л-, флексий настоящего и будущего времени. Можно указать и на следующую закономерность: чем больше представлены в морфологической форме черты агглютинативности, тем проще ее усвоение; чем выше «фузионность» формы, чем теснее спаяны основа и формообразующий аффикс, тем труднее поддаются они расчленению в языковом сознании ребенка, тем сложнее протекает их освоение.

Для освоения плана выражения морфологической категории чрезвычайно существенно то, насколько широко в нем представлена формальная вариативность формообразующих средств. Формальная вариативность, если она не является содержательно обусловленной или содержательные различия еще недоступны ребенку в силу недостаточности уровня его когнитивного развития, существенно замедляет овладение планом выражения морфологической категории. Известно, например, что ребенок может в течение длительного времени, правильно выбирая падеж, неверно конструировать падежную форму, используя флексию, относящуюся к другому типу склонения (*кушаю ложком, крашу кистем*). Или, выбрав нужную форму вида, ребенок зачастую избирает не соответствующий норме суффикс имперфективации (*разрубливать* вместо «разрубать», *обрушат* вместо «обрушивать»).

Наличие разноуровневых средств выражения морфологических значений, существующая в грамматике возможность комплексного способа выражения значений как с помощью облигаторных средств (формообразующих аффиксов), так и с помощью факультативных средств (перемещения ударения, чередований и т. п.), также обуславливает значительные трудности для усвоения плана выражения морфологических категорий. На стадии перехода от гештальтного использования словоформ к систематизации способов конструирования словоформ, т. е. к морфологии в настоящем смысле слова, ребенок в течение некоторого времени пытается обойтись одним, облигаторным и максимально экономным (системным, прототипическим) способом маркировки морфологической формы, не прибегая к факультативным средствам и используя их для перехода от базовой формы к производным: рот — *рота*, любишь — *любю*, чёрт — *чёрты*, красим — *красю*.

Высказывание А. Н. Гвоздева относительно того, что «грамматический строй к трем годам в основном является усвоенным», можно трактовать, как нам представляется, следующим образом: к трем годам является в основном усвоенным план содержания морфологических категорий, по крайней мере применительно к центральным функциям категорий; усваиваются также основные, наиболее системные средства, относящиеся к плану выражения. Окончательное же овладение планом выражения морфологических категорий, предполагающее способность в соответствии с существующей нормой конструировать морфологические формы, связанное с умением использовать не только центральные, но и периферийные правила, рассчитанные на разные лексические группы и отдельные единицы, растягивается на ряд последующих лет.

Рассматривая факты речи ребенка, в первую очередь морфологические инновации, можно выявить **ряд существенных особенностей русской морфологии**, а именно:

- иерархическую организацию морфологических правил, многие из которых не получили описания в существующих русских грамматиках;
- вариативность означающего и означаемого в морфологических формах, являющуюся проявлением асимметрии языкового знака;
- разграничение прототипических (системообразующих) и непрототипических содержательных функций граммем;

– разграничение более системных и менее системных способов грамматической маркировки морфологических форм;

– несовпадение понятий регулярности – нерегулярности, а также системности – несистемности: регулярные соотношения между морфологическими формами могут быть несистемными (непрототипическими), как, например, соотношение «танцевать – танцую»; системные соотношения могут быть нерегулярными, как, например, «дуть – дую»;

– дефектность ряда словоизменительных парадигм, а также родовых корреляций существительных и видовых корреляций глаголов;

– случаи нерационального проявления языковой экономии – устранение в нашем «взрослом» языке не только незначимых, но и значимых различий, таких, например, как тонкие семантические различия, передаваемые первичным и вторичным имперфективом.

III. Словообразование в детской речи

1. Общие проблемы детского словообразования

1.1. Феномен детского словосочинительства

Одна из очевидных 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 наличным лексическим запасом языка и ограниченным объемом лексикона ребенка. Необходимость заполнения «индивидуальных лакун» вызывает активизацию словотворчества. Некоторая часть этих слов совпадает с уже существующими во «взрослом» языке, и потому сам факт самостоятельного конструирования остается, как правило, незамеченным¹⁰⁰. Однако значительная часть из них попадает в число инноваций, поскольку словообразовательная система языка устроена достаточно сложным образом, и способ, избранный ребенком, часто отличается от того, который был использован для номинации того же явления в конвенциональном языке.

По мере взросления ребенка все разнообразнее становится его мир, расширяется сфера коммуникации, возрастает потребность в обозначении все новых и новых постигаемых им явлений, уточняются связи между ними. Однако в нашем языке отнюдь не все явления могут быть обозначены средствами лексической номинации, даже напротив – подавляющая их часть не имеет словесных этикеток. Взрослые носители языка, интуитивно ощущая в том или другом случае отсутствие в языке нужной лексической единицы, при порождении высказывания выходят из положения самыми разнообразными способами: привлекая синонимичную лексему, используя перифразу или меняя конструкцию предложения, т. е. прибегая к синтаксической синонимии. Не находя нужного слова в своем не очень обширном лексиконе, ребенок чаще всего прибегает к конструированию производного слова, используя освоенные им к данному моменту словообразовательные модели, а в ряде случаев – целые их комбинации. 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 припомнить нужное. Это свидетельствует о том, что наличие запаса словообразовательных моделей (правил) является фактом языкового сознания любого человека, существенным компонентом его грамматикона, и о том, что механизм словообразования может быть активизирован в момент порождения высказывания. Этот важный фрагмент грамматикона формируется на основе предварительного, совершенного в детском возрасте установления деривационных аналогий словообразовательного характера. Деривационные отношения между словами, названные Д. Н. Шмелевым «четвертым измерением лексики», можно рассматривать как одно из важнейших проявлений системности языка, отраженных в индивидуальной языковой системе любого носителя данного языка.

Наблюдение над спонтанной детской речью, а также обобщение результатов многочисленных психолингвистических экспериментов (см., например, [Шахнарович 1983, 1985; Шахнарович, Юрьева 1982; Гараева 1984; Юрьева 1983; Черемисина, Захарова 1972а, 1972б; Черемухина 1978; Мехович 1983; Харченко 1994, 2002; Цейтлин 2001, 2006; Гарганеева

¹⁰⁰ «Образования по аналогии с полной очевидностью демонстрируют самостоятельность ребенка в создании слов и их форм. Но и тогда, когда ребенок употребляет слова и формы, совпадающие с общепринятым языком, нельзя думать, что они всегда заимствованы от окружающих в целом, готовом виде» [Гвоздев 1961, 2007: 460].

2007]) 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» [Шахнарович, Юрьева 1982: 134]. Формирование этих правил начинается приблизительно в то же самое время, что и формирование правил словоизменения, но благодаря их сложной иерархической организации растягивается на более длительный срок.

В то же время, если рассматривать индивидуальную языковую систему ребенка как относительно автономное образование, отражающее определенный этап его когнитивного развития и ориентированное на выражение его коммуникативных потребностей, следует признать, что детский лексикон вряд ли можно трактовать только как урезанный вариант лексикона взрослого человека, а наличие словообразовательных инноваций рассматривать как свидетельство его неполноты.

Мир, в котором живет ребенок, весьма существенным образом отличается от мира взрослого человека: не совпадают интересы, возможности, желания, виды деятельности, в которые вовлечены дети и взрослые. Невозможно поэтому предполагать, чтобы в конвенциональном языке, которым пользуются взрослые, ребенок всегда мог найти словесную этикетку для любого явления внешнего мира. Нужен ли нам, взрослым, глагол для выражения ситуации, при которой один человек трется носом о нос другого? Однако именно такой глагол потребовался Маше С. (4.06) и был правильно понят ее папой, которому она предложила «поноситься». Нет у нас потребности в слове для обозначения человека, который идет к себе домой, однако Настя Б. (3.00) его создает и употребляет: Мы с тобой две **домойки**. *Домой идем*. В последнем случае проявляется характерная особенность детской речи – стремление создавать номинации, ориентированные на конкретные, единичные ситуации, обычно происходящие в момент речи о них. Мы не ощущаем неудобств из-за отсутствия в нашем языке глагола, значением которого было бы 'говорить по-английски', однако тому же ребенку он потребовался. Настя не любит, когда отец пытается говорить с ней по-английски, и выражает свой протест следующим образом: Не **англичань** больше! *Перестань **англичанить!*** Часто ли у нас возникает потребность выразить значение 'заставлять кого-то медленно идти, плестись'? Во всяком случае, не настолько часто для того, чтобы это послужило стимулом к образованию нового слова. Ребенок, если ему нужно выразить эту мысль, не задумываясь, говорит: *Петька сам плетется и меня **плетет*** (дети идут, держась за руки, на прогулке в детском саду). Подобные примеры можно было бы продолжать до бесконечности. Все эти слова созданы не потому, что дети еще не освоили слов нашего языка, которые были бы нужны для выражения их мысли, а просто потому, что такие слова в языке взрослого человека отсутствуют. В нашем языке существует абсолютная лакуна, которую мы и не заметили бы, как и огромное количество других. В сознании ребенка возникает некий концепт, временный и сиюминутный, который получает словесное выражение. Лишь концепт, «схваченный знаком» [Кубрякова 1991], становится словом – часто таким же временным и сиюминутным, как и сам концепт.

Поскольку сама концептуализация мира, осуществляемая ребенком, связанная с процессами дифференциации и дальнейшей интеграции постигаемых им явлений (Н. И. Чуприкова, А. Д. Кошелев), происходит постоянно, выделение в мире все новых и новых объектов, нуждающихся в номинации, является постоянным процессом, сопровождающим когнитивное развитие ребенка.

Итак, возможны по меньшей мере две ситуации: 1) созданное ребенком слово может совпасть по значению и по форме с уже существующим в языке, поскольку ребенок опирается на словообразовательный механизм данного языка, использует существующие в нем словообразовательные правила; 2) созданное ребенком слово отсутствует в языке на уровне языковой нормы (хотя, как мы попытаемся показать, его возможность запрограммирована

языковой системой). Во втором случае возникают словообразовательные инновации, которые будут подробно рассмотрены дальше.

Обилие инноваций в речи детей (а также и в разговорной речи взрослых) объясняется тем, что, по словам Л. А. Булаховского, «никогда, ни в какую эпоху не были и не могли быть использованы до конца все формальные возможности, предоставляемые языком» [Булаховский 1952: 130]. Словообразовательные инновации при этом распадаются на два разряда в зависимости от того, получил ли возникший в языковом сознании ребенка концепт реализацию в каком-то слове конвенционального языка.

1) Если эквивалентное слово в языке имеется, то детское слово оказывается его окказиональным вариантом и заполняет лауну, которую можно назвать относительной. Оно может быть рассмотрено как временная замена нормативного слова и, как правило, этим нормативным словом рано или поздно вытесняется, поскольку на всех этапах языкового развития ребенка его индивидуальная языковая система находится в самом тесном взаимодействии с речевой средой, навязывающей ему одобренные традицией средства выражения.

2) Если эквивалентного слова в языке нет, то детское образование оказывается заполнением абсолютной лауны. Оно попадает в разряд инноваций не потому, что, как в предыдущем случае, образовано не совсем так, как предписывается нормами языка, а просто потому, что соответствующее место ничем не занято. Способ его образования не играет никакой роли.

Существование словообразовательных инноваций, заполняющих относительные лауны, обусловлено вариативностью словообразовательных правил, наличием синонимичных моделей, вариативностью производящих основ (особенно в отглагольных образованиях) и вариативностью самих формантов. Вариативность во всех этих указанных областях широко представлена в русской грамматической системе, что является питательной почвой для возникновения словообразовательных инноваций в речи не только детей, но и взрослых.

Вытеснение детского слова эквивалентным нормативным образованием в работах западных исследователей получило название «preemption». Оно подробно рассматривается в работах Е. Кларк [Eve V. Clark 1993: 80–83]. В работе Е. Кларк анализируются разнообразные случаи конкуренции детского слова и конвенционального, случаи колебаний, самоисправлений, фиксируемых в речи ребенка, и аргументируется тезис о том, что ребенок, как правило, стремится к овладению конвенциональными языковыми средствами, жертвуя своими новообразованиями.

Во многих случаях ребенок конструирует новые слова, не осознавая самого процесса, не ведая о том, что такое слово отсутствует в языке взрослых.

Однако по мере взросления ребенка его языковое сознание меняется, развивается языковая рефлексия, единицы, освоенные на бессознательном уровне, передвигаются в светлое поле сознания. Ребенок все больше осознает и контролирует смысловую связь между словами в словообразовательных парах, цепочках, гнездах. В ряде случаев это приводит к стремлению модифицировать ранее освоенную номинацию или, во всяком случае, подвергнуть сомнению логичность ее образования.

Одним из факторов, способствующих активизации словотворчества в детском возрасте, является стремление, иногда неосознанное, но в некоторых случаях – 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 ружит, а журчит; Почему перочинный нож? Надо бы — оточительный. Никакие перья я им не чиню; Почему ты говоришь «ногти»? Ногти у нас на ногах. А которые на руках – это ружти.* Данные высказывания приводятся в знаменитой книге К. И. Чуковского. Соответствующий раздел его книги носит знаменательное название «Анализ и

критика языкового наследия взрослых». Большое количество подобных высказываний приводится в [Дети о языке 2001].

Появление в речи детей словообразовательных инноваций свидетельствует о начале овладения словообразовательным механизмом языка, о формировании первых словообразовательных моделей. Расцвет словотворчества приходится на более поздний период (А. Н. Гвоздев относил его к возрасту 5–8 лет, что подтверждается и нашими наблюдениями). К этому можно только добавить, что значительное количество словообразовательных инноваций фиксируется и у школьников, в том числе и старшекласников, только они чаще всего относятся к сфере так называемой языковой игры (см. [Гридина 1996]). По мере освоения языка круг используемых словообразовательных моделей неуклонно расширяется, уточняется сфера их применения, возникают разнообразные комбинации моделей, которые могут быть использованы одномоментно и без каких бы то ни было затруднений, меняется направленность словообразовательных процессов, отражающая большую свободу ориентирования ребенка в структуре словообразовательных гнезд, позволяющую двигаться не только в прямом, но и в обратном направлении, а также путем замены формантов, осваивается механизм чередований фонем, сопровождающих процессы словообразования. Кроме того, возникают и некоторые окказиональные модели, не используемые в конвенциональном языке, такие, например, как предполагающие использование предлогов в функции словообразовательных формантов (*черезлететь*, *череспрыгнуть* и пр.). Таким образом реализуются иногда очень глубинные и не получившие реализации на уровне языковой нормы потенции языковой системы.

Следует подчеркнуть, что процессы словотворчества характеризуются 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 лингво-креативным в большей или меньшей степени. Любопытно, что даже в одной семье могут наблюдаться значительные различия между детьми в данном отношении: один из детей может быть склонен к созданию новых слов, а другой предпочитает довольствоваться уже существующими. Подобным образом и взрослые люди в разной степени склонны прибегать к словотворчеству в разговорной речи, чрезвычайно различаются в этом отношении и творческие манеры поэтов. В высшей степени «лингво-креативно» поэтическое творчество В. Хлебникова, В. Маяковского, М. Цветаевой, А. Вознесенского и ряда 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, о чем подробнее речь пойдет дальше. Некоторые исследователи, впрочем, полагают, что об овладении словообразовательным механизмом языка может свидетельствовать и использование детьми узуальных производных слов¹⁰¹. Думается, что это не совсем верно: сам по себе факт употребления ребенком производного слова еще не дает оснований полагать, что он осознает его словообразовательную структуру. Однако уже самой низкой степени осознанности смысловых и формальных отношений между словами в словообразовательной паре оказывается достаточно для возникновения аналогий, освоения моделей, по которым могут создаваться новые слова. В детском возрасте действительно очень сильно стремление к систематизации языковых фактов – слова в лексиконе тесно связаны, что выявляется в ассоциативных экспериментах [Овчинникова, Береснева, Дубровская, Пеня-

¹⁰¹ Так, например, думает Т. С. Матевосян, констатируя «хорошее владение словообразованием» при опоре на факты использования в речи ребенка префиксальных глаголов «убегает», «подбегает», «перебегает» [Матевосян 1985: 147].

гина 2000; Овчинникова 2001]. Деривационные отношения между многими единицами формирующегося лексикона даже на ранних этапах развития речи оказываются уже достаточно прочными для того, чтобы служить основой для обобщений, освоения словообразовательных правил. Эта работа, связанная с освоением деривационных отношений между уже существующими словами, конструированием на этой основе того компонента грамматикона, который представляет собой иерархически упорядоченную систему словообразовательных правил, позволяющую создавать новые слова, неустанно совершается каждым ребенком. В 1911 году К. И. Чуковский писал в одной из своих первых статей [Чуковский 1911: 15]: «Для нас все слова уже готовы, скроены и сшиты, и голова у каждого из нас – как оптовый склад таких готовых форм, магазин готового платья. А у детей – это мастерская: все мерится и шьется, творится каждую минуту заново, каждую минуту сначала, все – вдохновение и творчество».

Лишь на самом раннем этапе, относящемся обычно ко второму году жизни (периоду однословных высказываний – голофраз), ребенок воспроизводит слово как готовую, нечленимую, немотивированную единицу, не находящуюся в деривационных отношениях с другими словами.

Чем определяется последовательность усвоения различных фрагментов словообразовательного механизма языка, в первую очередь – словообразовательных моделей?¹⁰²

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 освоения соотнесенного с данной моделью семантического содержания.

Первые случаи самостоятельного образования слов встречаются в детской речи уже во втором полугодии второго года жизни. Ребенок чаще всего начинает свою лингвокреативную деятельность с двух категорий слов: притяжательных прилагательных с суффиксом -ИН- и диминутивов¹⁰³.

Раннее появление **притяжательных прилагательных** объясняется, во-первых, ясностью семантической связи в паре «производящее – производное», которую применительно к данному этапу когнитивного развития ребенка можно считать скорее значением отношения, чем значением принадлежности как таковой. Во-вторых, эта словообразовательная модель характеризуется прозрачностью (транспарентностью) – ударение при словообразовании не смещается, чередования отсутствуют. Эти обстоятельства облегчают ее освоение. Есть и еще одно важное обстоятельство, объясняющее активность данного словообразовательного процесса на раннем этапе развития речи ребенка. В качестве производящих в большинстве случаев выступают термины родства (мама, папа), имена ближайших родственников, клички животных – все это уже достаточно прочно укоренившиеся в лексиконе детей слова. Совершать языковые операции с такими словами проще, чем с другими¹⁰⁴. Эти слова появились

¹⁰² Под словообразовательной моделью понимаем схему (формулу) строения производных слов, под словообразовательным типом – совокупность производных, построенных по одной и той же модели, см. [Сахарный 1972: 33–34]. Ср. разграничение словообразовательной модели и словообразовательного ряда в работах Е. С. Кубряковой. Авторами «Русской грамматики» термин «словообразовательный тип» использован в том значении, в котором мы употребляем термин «словообразовательная модель». Заметим, что многие исследователи не считают нужным разграничивать указанные понятия.

¹⁰³ Наблюдение принадлежит М. Б. Елисеевой, примеры – из ее дневника и книги [Елисеева 2008].

¹⁰⁴ Нам неоднократно приходилось замечать, что дети в этом возрасте говорят не столько о том, о чем они *хотели* бы сказать, сколько о том, о чем *могли бы* уже сказать, опираясь на скудный запас языковых средств, находящихся в их распоряжении, т. е. при самом выборе сюжета для сообщения исходят из своих возможностей. Указать на предмет и выразить

у Лизы Е. на этапе, когда в ее речи еще отсутствовало двусловное высказывание, но, если судить по форме притяжательного прилагательного, она уже владела согласовательными схемами, ибо форма прилагательного определялась формой существительного. Всего Лизой Е. было сконструировано в возрасте от 1.09 до 2.09 несколько таких форм: *апкина*¹⁰⁵/*апкины*, *апкин*; *дидин* – *дедин*, т. е. дедушкин; *канин* – *конин* (*коня*); *бабин/а*; *батин* – *братин*; *батина*; *батыны*; *сю/яматькин* – *сумочкин*; *батыкин/а/ы* – *братикин/а/ы*; *катикин* – *котикин*; *собакин*.

Интересно, что словообразовательное правило освоено ребенком пока еще в самом общем виде. Во-первых, среди прилагательных оказалось слово «сумочкин», образованное от неодушевленного существительного, во-вторых, в соответствии с языковой нормой с помощью -ИН– могут быть образованы прилагательные только от существительных 1-го склонения, слова *конин*, *братин*, *котикин* это правило нарушают. Данный случай помогает выявить иерархическую природу словообразовательных правил, наличие всякого рода фильтров и запретов, разграничивающих уровни реализации правила.

Месяцем позднее началось самостоятельное **образование диминутивов**.

Хотя в данном разделе, посвященном детскому словообразованию, не ставится задача рассматривать поэтапное развитие детей, поскольку мы сосредоточиваемся преимущественно на некоторых общих закономерностях функционирования и использования словообразовательных моделей, однако необходимо отметить, что в освоении словообразовательных моделей есть определенные периоды, которые можно назвать периодами активизации лингвокреативной деятельности. Лонгитюдные наблюдения свидетельствуют о том, что ребенок на некоторых этапах своего развития как бы репетирует вновь осваиваемую грамматическую схему, апробируя ее на разных лексических образцах. Это же относится и к освоению синтаксических конструкций, и к освоению словоизменительных моделей. Так, например, в развитии Лизы Е. четко фиксируется последовательность освоения этих двух ранних словообразовательных моделей.

А. Н. Гвоздев, говоря о раннем освоении слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами, писал о том, что это объясняется тем, что они «не изменяют реального значения слова» (т. е. являются, если использовать современную терминологию, модификациями слов, от которых образованы)¹⁰⁶. Кроме того, они в изобилии представлены и в речи окружающих ребенка взрослых. «Диминутивизация» затрагивает не только существительные, но и прилагательные. А. Н. Гвоздев назвал это «своеобразным согласованием по уменьшительности и ласкательности» [Гвоздев 1961, 2007: 401]; она обусловлена особым регистром общения, преобладающим в ранней коммуникации, в котором эмоциональный аспект играет не меньшую роль, чем предметно-содержательный (информационный).

Эти обстоятельства, особенно при наличии в инпуте производящих слов (симплексов), облегчают выработку необходимого обобщения¹⁰⁷. В последнее время появилось и получило достаточное подтверждение на значительном лексическом материале мнение ряда ученых относительно того, что обилие диминутивов в речи, обращенной к маленькому ребенку, не только объясняется повышенной эмоциональностью, проявляющейся в общении взрослого

мысль, что этот предмет имеет отношение к тому или иному лицу, которое ты уже умеешь обозначить, очень легко.

¹⁰⁵ Интересно, что самая первая словообразовательная инновация (1.09.01) была образована от протослова ребенка *анка* (брат), см. выше. В этом же месяце было образовано еще 3 слова по этой же модели.

¹⁰⁶ См. в «Русской грамматике» разграничение модификационного, мутационного и транспозиционного словообразовательных значений.

¹⁰⁷ Специфической чертой речи, обращенной к ребенку, является диминутивизация подавляющей части слов, так что ребенок может практически не слышать слов «рот», «глаз» и т. п. Поэтому и направление словообразовательных процессов может быть обратным – в качестве источника деривации (базового слова) выступает часто диминутив. Так, слово «уш» (ухо), фиксируемое у ряда детей, обязано, по-видимому, своим происхождением слову «ушко», являющемуся в инпуте гораздо более частотным, чем «ухо».

с малышом, но и, кроме того, выполняет еще и другую важную функцию: облегчает ребенку освоение парадигматики существительных (см. работы В. Кемпе, О. В. Федоровой, М. Д. Воейковой, Е. Ю. Протасовой). Таким образом удается отчасти нивелировать существующее в языке несоответствие между родом и типом склонения – существительные 3-го склонения (симплексы) заменяются образованными от них существительными 1-го склонения, являющегося классическим вариантом «женского» склонения (ср. «мышь» → «мышка», «кровать» → «кроватька», «лошадь» → «лошадка»); благодаря образованию 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/, являющегося последним согласным основы в диминутивах, позволяет более отчетливо провести границу между ней и флексией.

Диминутивизация, осуществляемая ребенком, часто оказывается избыточной: ребенок склонен добавлять суффиксы с уменьшительно-ласкательным значением к самому диминутиву. Приведем примеры таких диминутивов, являющихся словообразовательными инновациями Лизы Е.: *Тяпасинька* – «Степашенька»; *а миситьку* – «на мышечку» (о компьютерной мышке); *таниситьки* – «штанишечки»; *пасинитька* – «машиночка»; *яситик* – «ёжичек» (об очень маленьком ежике в книжке); *ясиитька* – «ящерочка» (в книжке В. Бианки «Первая охота»).

Отсутствие идиоматичности у производных слов, построенных по той или иной словообразовательной модели, облегчает ее усвоение ребенком и перенос модели в сферу лингвокреативной деятельности. Обе рассмотренные выше модели отличались этим качеством – значение слов, построенных по этим моделям, не содержит никаких семантических приращений.

Из факторов, относящихся к плану выражения словообразовательных моделей, способствующих их раннему онтогенетическому освоению, отметим следующие. Очевидно, весьма существенно качество модели, которое можно назвать «морфотактической прозрачностью» [Дресслер 1986: 35–36], выявляемое в четкости формального членения, связанной с отсутствием или предсказуемостью чередований на морфемных швах, неподвижностью ударения при переходе от производящей основы к производной.

Усвоению моделей способствует регулярность словообразовательных типов, представляющих собой реализацию данной модели. Чем регулярнее семантические и формальные соотношения в словообразовательных парах, чем меньше отступлений от стандартных пропорций, тем больше шансов у модели быть усвоенной ребенком. 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. Регулярность модели, как правило, связана с ее системностью (прототипичностью), о чем нам неоднократно приходилось упоминать в данной книге.

Сопоставляя словоизменительные и словообразовательные инновации, можно отметить следующие различия между ними.

Поскольку в области словоизменения число абсолютных лакун сравнительно невелико, инновации, представляющие собой заполнение пустых клеток, образуют четкие и достаточно замкнутые группы. В словообразовании сфера потенциально возможного перевешивает в сотни (если не в тысячи) раз сферу реализованного, поэтому создается реальная почва для огромного числа инноваций, которые редко совпадают у разных детей. Степень формальной вариативности в области словообразования также значительно выше, что объясняет наличие большого числа инноваций, заполняющих относительные лакуны. Словоизменительные инновации могут быть более строго предсказаны и просчитаны. В силу большей своей запотенцированности они могут порождаться разными детьми независимо

друг от друга. Можно без особого труда построить словарь общедетских словоформ, который будет включать словоизменительные инновации в области существительного, глагола, прилагательного, местоимения, и он окажется сравнительно небольшим по объему, при этом одна и та же словоформа может быть зарегистрирована у большого числа детей. Что же касается словаря созданных детьми слов, то он может оказаться в принципе неисчерпаемым, причем каждое из слов будет «авторским», принадлежащим конкретному ребенку. Случаи совпадений, когда одно и то же слово конструируется разными детьми, являются достаточно редкими.

Словоизменительные инновации, являясь по большей части заполнением относительных лакун, постепенно вытесняются нормативными формами. Словообразовательные инновации, представляющие собой заполнение относительных лакун, также подлежат вытеснению, только наблюдать этот процесс значительно труднее. Что же касается тех словообразовательных инноваций, которые закрывают абсолютные лакуны, то судьба их может быть различной – некоторые задерживаются в лексиконе и становятся элементом языковой игры, другие впоследствии растворяются в широких пространствах лексикона.

Однако при всех своих различиях словоизменительные и словообразовательные правила, отклонение от которых служит причиной инноваций, совместно составляют единый грамматикон, являющийся достоянием человека. Как в одном, так и в другом случае средством, с помощью которого образуются и слова, и формы слов, являются морфемы. При порождении высказывания как в том, так и в другом случае возникают две возможные ситуации: извлечение готовой словоформы либо готового слова из памяти или же построение словоформы или слова при опоре на освоенное правило словоизменения или словообразования. Возможно, по этой причине процессы самостоятельного словоизменения и самостоятельного словообразования начинаются у каждого ребенка приблизительно в одно и то же время, о чем и сигнализирует появление инноваций.

Вне всякого сомнения, возможны самые различные подходы к исследованию словообразовательных процессов в детской речи. Представленный ниже подход, основанный на анализе причин детских словообразовательных инноваций, является прежде всего «вертикальным», одна из его целей – получить новые данные об устройстве словообразовательного компонента русской грамматики. Однако рассматриваемое явление настолько сложно и многоаспектно, что не только допускает, но даже предполагает наличие и других подходов. Очень важен на данной стадии развития онтолингвистики подход с позиций современной психологии и психолингвистики. Именно такой подход лежит в основе исследования Н. М. Юрьевой, результаты которого изложены в ее монографии [Юрьева 2006]. Порождение и понимание детьми производных слов рассматривается Н. М. Юрьевой как сложный многофакторный процесс, в основе которого лежит прежде всего продвижение ребенка в когнитивной области. В качестве движущего мотива, который приводит ребенка к созданию производного слова, рассматривается сдвиг в его познавательной деятельности, связанный с изменениями в осознании самого предмета называния.

Думается, что оба подхода к рассмотрению процесса освоения словообразовательного механизма в целом и феномена детского словосочинительства в частности находятся в отношениях дополнительности.

1.2. Детские словообразовательные инновации и словообразовательный механизм языка

Под словообразовательной инновацией понимаем отсутствующее в общем употреблении слово¹⁰⁸, созданное как по продуктивной, так и по 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» [Улуханов 1977: 6]¹⁰⁹. 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» [Земская 1973: 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. «Антиподы – слова потенциальные (реализация модели) и слова окказиональные (нарушение модели) – сближаются. Крайности сходятся» [Земская 1992: 187]. 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 «закон производства единиц» (речь должна идти об иерархически организованной системе общих и частных правил). В таком случае не только потенциальные, но и окказиональные (в узком смысле) слова предстают как принципиально моделируемые единицы, несмотря на то что характер и степень моделируемости тех и других существенным образом различаются. Если при образовании потенциальных слов происходит отмена в первую очередь «списочных», 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 производном¹¹⁰.

Словообразовательные процессы, наблюдающиеся в речи ребенка, могут получить квалификацию по ряду оснований. В основу их могут быть положены словообразовательные отношения, связывающие готовые единицы современной лексической системы. На наличие и взаимную соотнесенность двух аспектов словообразования (реляционного и процессуального) обратил внимание А. И. Смирницкий [Смирницкий 1953, 1956]. Соотношение сло-

¹⁰⁸ Определяя то или иное слово как инновацию, опираемся на показания современных толковых словарей. Факт отсутствия слова в данных словарях расценивается как свидетельство его производимости, а не воспроизводимости.

¹⁰⁹ Ср.: «Потенциальное слово – это слово, которое может быть образовано по языковой модели высокой степени продуктивности... а также слово, уже возникшее по такой модели, но еще не вошедшее в язык. Окказиональное слово – это неизвестное языку слово, образованное по языковой малопродуктивной или непродуктивной модели либо по окказиональной (речевой) модели» [Ханпира 1972: 248].

¹¹⁰ При анализе конкретного материала в дальнейшем мы будем отмечать природу снимаемых при образовании инноваций запретов, однако раздельно описывать окказиональные и потенциальные образования нам не представляется целесообразным.

вообразовательных отношений и словообразовательных процессов рассматривается П. А. Соболевой [Соболева 1981], И. С. Улухановым [Улуханов 1977, 1984]. Словообразовательные процессы базируются на словообразовательных отношениях, но не сводятся к ним, при этом «к однотипным словообразовательным отношениям в системе языка приводят различные словообразовательные процессы» [Соболева 1981: 21].

Говоря о словообразовательных отношениях в системе языка, будем использовать традиционные понятия производящего (мотивирующего) и производного (мотивированного) слова. Имея в виду словообразовательные процессы в реальной речевой деятельности, будем 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, например 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 соотношенных последовательно словообразовательных пар (чресступенчатая деривация). Так, например, ряд последовательных шагов отделяет «пальто» и *выпальтиться*, «суп» и *насупиться*, «драться» и *передрать*: *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 [Улуханов 1977] позволяет предположить возможность прямой семантической связи между базовым словом и результатом деривации; говоря о многоступенчатости процесса, хотим только подчеркнуть его принципиальную моделируемость и опору на существующие в языке бинарные отношения между готовыми единицами.

Словообразовательные процессы могут быть классифицированы и на другом основании, а именно 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 тому, что мы называем сверхмоделью¹¹¹.

Факты образования по конкретному образцу подтверждают мнение о том, что любое соотношение, даже единичное, производящего – производного может быть сдублировано в речи [Арутюнова 1961: 47].

¹¹¹ Данная классификация частично пересекается с классификацией словообразовательных процессов, разработанной Е. С. Кубряковой [Кубрякова 1981, 1987а]. Классификация Е. С. Кубряковой учитывает сразу несколько параметров: уровень статуса источника деривации, механизм перехода от исходной единицы к результативной, а также принцип организации деривационного процесса. Важным является выделение так называемого дефиниционного словообразования (образования на синтаксической основе). Существенно, что эти процессы, по свидетельству автора, разграничены только в речевой деятельности; одно и то же производное может быть рассмотрено как результат разных процессов словообразования. Поскольку наши наблюдения основаны на анализе записей спонтанной речи, мы не имели возможности разграничить дефиниционное и недефиниционное словообразование. Для подобного разграничения нужно, по-видимому, использование экспериментальных методов.

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)¹¹².

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*, *сúхая девочка* (девочка с большим ухом), *сúсые* (т. е. с усами) *мышш*? 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, объединяющее приведенные выше инновации с такими узуальными дериватами, 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 [Улуханов 1988б: 80]. Таким образом, выявляются потенциальные словообразовательные модели.

Использованием правил, относящихся к системному ядру, можно объяснить случаи внутрисубстантивной деривации: ведьма → *преведьма*, хулиган → *перехулиган*. В данном случае наличие качественной семантики в слове оказывается важнее его частеречной природы, ср. умный → *преумный*¹¹³.

Хотя главным предметом рассмотрения в нашей работе являются разного рода аффиксальные производные, мы не можем обойти вниманием случаи деривации иного типа, демонстрирующие некоторые глубинные потенции словообразовательного механизма. Так, встречаются факты окказиональной субстантивации наречий, абсолютно несвойственные нормативному языку (имеем в виду план синхронии): *Она на таком далеке от меня сидела; Нельзя читать в темне*. Широко распространены случаи конверсии – деривации путем смены парадигм, например, при образовании родовых коррелятов, причем используется как прямая (монах → *монаха*), так и обратная конверсия (черепаха → *черепах*). Хотя соответствующая модель в современном языке есть, но имеет ограниченное использование (насчитывается всего несколько пар родовых коррелятов, созданных указанным способом). Скорее всего здесь действует закономерность глубинного уровня, определяющая возможность дифференциации слов по роду с помощью одних только флексий¹¹⁴. Очевидно, в качестве конверсивов особого рода (неизвестных нормативному языку) могут быть рассмотрены отсубстантивные бессуффиксальные дериваты *креслые ноги*, *циркающая собака* (т. е. цирковая), *войная собака* (*Это собака войная, а это — циркающая*) (об овчарке и пуделе), *выдрый вид* (как у выдры). В этих случаях ребенок целиком полагается на то, что синтаксическая позиция прилагательного и наличие специфических флексий являются достаточными для идентификации его частеречной природы.

Привлекают внимание случаи, которые можно трактовать как одновременное использование двух способов словообразования: морфемного (суффиксации) и лексико-синтаксического (сращения). Слово создается на базе словосочетания с включением ряда элементов словосочетания в состав деривата. Случаи подобного рода в нормативном языке редки (сногшибательный). В речи детей этот путь образования дериватов используется достаточно

¹¹² Мы основываемся на разграничении системной и эмпирической продуктивности, предложенном М. Докулилом [Dokulil 1962] и разделяемом многими дериватологами (см., например, [Ревзина 1969; Земская 1973; Апресян 1974] и др.).

¹¹³ Подтверждается справедливость наблюдения И. С. Улуханова: «Префиксы градационного значения семантически совместимы с мотивирующим словом любой части речи» [Улуханов 1988а: 252].

¹¹⁴ «В принципе флективные различия могут получать определенную словообразовательную функцию, создавая в языке разные модели несобственной деривации» [Арутюнова 1961: 125].

часто: *Мама – ты лучшевсехняя!*; *Дождь-мочитель и никуда-не-пускатель!*; *Лес-заблудительный, одной-нельзя-ходительный*; *Несмотрелки по сторонам называются шоры*. И. С. Улуханов трактует подобные явления как обнаружение потенциалов словообразовательной системы более глубокого уровня, чем уровень словообразовательных моделей [Улуханов 1984: 44].

Каждая детская словообразовательная инновация (здесь и дальше речь идет о дериватах аффиксального типа) 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» [Богородицкий 1915: 155], т. е. обладают так называемой психологической реальностью, способны служить в случае необходимости операциональными единицами речевой деятельности. На связь процессов анализа и синтеза указывали многие лингвисты прошлого, в частности Соссюр: «...Ошибочно думать, что процесс словотворчества приурочен точно к моменту возникновения новообразования; элементы нового слова были уже даны раньше. Импровизируемое мною слово... уже существует потенциально в языке... и его реализация в речи есть факт незначительный по сравнению с возможностью его образования» [Соссюр 1977: 200].

В дериватологии более, чем в другой области языкознания, ощущается необходимость раздельного описания языковых потенциалов и способов их реализации: «...Необходимо изучить не только то, что реально существует, но и то, что возможно, хотя лексически не представлено. Такое изучение поможет обнаружить расхождения между потенциальными языковой системы и тем, как их реализует норма языка. Кроме того, должны быть изучены и факты „необразований“, нереализаций. Только рассмотрение всех этих явлений даст полное представление о системе словообразования данного языка» ([Земская 1973: 204], см. также [Арутюнова 1961; Улуханов 1967]).

Деривационный потенциал лексемы может быть определен с учетом разных ступеней абстрагирования от ее лексико-грамматических свойств. Условно выделим три языковых уровня: уровень ядра системы, уровень периферии системы и уровень нормы. На уровне системного ядра словообразовательные возможности лексемы определяются ее частеречной природой и являются общими для всех лексем, относящихся к данной части речи. На этом уровне абстракции формируются **категориальные словообразовательные классы** (блоки): глагольно-субстантивный, субстантивно-адъективный и т. п., или «мотивационно-номинационные словообразовательные классы» [Манучарян 1974, 1981]. Совокупность классов формирует **категориальную словообразовательную парадигму**¹¹⁵; полное исчисление категориальных словообразовательных парадигм (без использования данного термина), а также значений, закрепленных за данными классами, представлено в работах П. А. Соболевой; см. также обобщенно-мотивационные значения М. Н. Янценецкой [Янценецкая 1979]. Категориальные словообразовательные значения на данном уровне абстракции формулируются как 'признак, имеющий отношение к предмету', 'действие, связанное с предметом' и т. п.

На следующем уровне реализации деривационный потенциал лексемы определяется относительно лексико-семантической группы (ЛСГ), в которую данная лексема входит. Можно, очевидно, говорить о **типовой парадигме** (термин Е. А. Земской; ср. также понятие словообразовательно-семантической парадигмы Р. С. Манучаряна), свойственной каждой ЛСГ, которая представляет собой совокупность словообразовательных значений более кон-

¹¹⁵ Понятие словообразовательной парадигмы впервые было предложено О. Г. Ревзиной [Ревзина 1969: 121]. С середины 70-х годов этот термин начал одновременно использоваться рядом ученых (см. [Манучарян 1974; Земская 1973; Лопатин 1974] и др.). Чрезвычайно важно предложенное Е. А. Земской [Земская 1981] разграничение типовых и конкретных парадигм. Понятие категориальной парадигмы, по-видимому, прежде не использовалось.

кретного типа в отвлечении от соотнесенных с ними формантов. Так, например, одну типовую парадигму имеют глаголы движения, зоонимы, цветковые прилагательные и т. п.

На уровне конкретной лексемы (соответствующем уровню нормы) имеются конкретные парадигмы – ряды дериватов, имеющих общее производящее. Известно, что лексемы, относящиеся к одной ЛСГ, могут иметь не вполне совпадающие **конкретные парадигмы**. Именно на этом уровне выявляется формальная вариативность и обнаруживаются не только абсолютные, но и относительные лакуны (ср.: «бежанье – бег», «пчеловый – пчелиный», «прополз – проползание», «оборвка – обрыв», первые слова в каждой паре – детские инновации).

Детские словообразовательные инновации помогают выявить не только формальную, но и **семантическую вариативность**, свойственную словообразовательному механизму языка. Известно, что семантическая вариативность характеризует словообразовательные модели, относящиеся к числу инвариантных (см. [Улуханов 1977]). В качестве примера рассмотрим отсубстантивные прилагательные с суффиксом -Н-. Как известно, по поводу словообразовательного значения данных прилагательных в течение длительного времени не утихали споры. Одни исследователи (см. [Янко-Триницкая 1963; Земская 1977]) считают, что данные прилагательные выражают лишь «общую идею атрибутивно выраженного отношения к предмету»; другие [Апресян 1974; Русская грамматика 1980] считают возможным выделить некоторое количество частных значений, таких как 'сделанный из...', 'предназначенный для...' и т. п. При этом по-разному решается вопрос об исчислимости частных значений. Думается, что общее значение 'относящийся к предмету, названному производящим словом' характеризует данные дериваты на уровне системы, или, по словам Н. Д. Арутюновой, является системной функцией данной модели¹¹⁶, частные же значения относятся к низлежащему языковому уровню, причем одни из них являются узуальными, нормативно принятыми, другие – необычными, окказиональными (однако и те и другие представляют собой реализацию системной функции).

Так, в соответствии с указаниями словаря, слово «аппетитный» имеет значение 'возбуждающий аппетит', однако ребенок использовал его в ненормативном значении 'обладающий хорошим аппетитом': *Какая собака у вас **аппетитная!*** (быстро ест). Даже то обстоятельство, что подобные значения явно воспринимаются как окказиональные, свидетельствует об узуальной закреплённости других значений подобных прилагательных. Дети реализуют системные потенции модели, что выявляется в таких сочетаниях, как *сказочный вечер* (вечер сказок), *молочная рубашка* (рубашка, запачканная молоком), *карандашное занятие* (занятие, на котором рисовали карандашами), *колесные ямки* (ямки от колес) и т. п. Понятно, что возможный ряд подобных сочетаний является открытым¹¹⁷.

Сопоставление потенциальных 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 реализа-

¹¹⁶ «При изучении системы словообразования... существенно отделить фиксированное обычаем значение слова от системной функции соответствующей словообразовательной модели» [Арутюнова 1961: 34]. Значение работы Н. Д. Арутюновой, впервые разграничившей системный и нормативный аспекты в словообразовании, трудно переоценить.

¹¹⁷ Приведем некоторые примеры из недавно слышанного нами в речи взрослых людей: «Этот нож не рыбный?» – спрашивает одна из женщин у другой во время подготовки праздничного стола, т. е. не пахнущий рыбой. В тот же вечер прозвучало: «Я нечаянно истратила телефонные деньги», т. е. деньги, предназначенные для оплаты мобильного телефона. Никаких коммуникативных конфликтов в этих случаях не возникает. Собеседник обычно правильно понимает значение производного прилагательного при опоре на контекст.

ции – нормой» [Улуханов 1967: 168]. Реализованность на уровне нормы всех словообразовательных потенциалов лексемы означала бы невозможность дальнейшего развития и изменения языка в этом его фрагменте.

Почему потенция не всегда превращается в реализацию в самом нормативном языке?

В сознании носителей языка может отсутствовать потребность в однословной номинации того или другого факта. Так, хотя многие действия характеризуются наличием активного субъекта (агенса), надобность в его номинации ощущается не всегда. Если кто-то все хорошо и быстро понимает, может ли он быть назван понимающим? И может ли тот, кто характеризуется плохой памятью, быть назван забывчивым? Отсутствие этих и подобных номинаций можно трактовать как своего рода традиционно сложившийся лексический запрет на образование данных слов; в речи детей, однако, встречаем: *Он все понял, такой хороший понимающий!*; *Я такая забываю: все забываю!*; *Ты, папа, у нас смешилка: все смешишь да смешишь!*; *Папа у нас молодец, находчик!* (хорошо грибы собирает).

Реализации словообразовательной потенции часто препятствует занятость соответствующего семантического места¹¹⁸. Место может быть занято однокоренным дериватом, образованным по синонимичной модели. Наличие в языке слов «ныряние», «украшать», «петушинный» делает избыточным существование слов *нырба*, *украшивать*, *петуховый*. Ср. в речи детей: *К нырбе приготовиться!*; *Когда будем елку украшивать?*; *Петуховое перо красивое?*

Семантическое место может быть занято супплетивным образованием (ср. «*коровенок* и *теленочек*»; «*убольшить* и *увеличить*»; «*лечитель* и *врач*»). М. Б. Елисеева отмечает, что в лексиконе у ее сына слово *убольшить* держалось очень долго, вплоть до 6 лет. В самом деле, соотношение «*большой — убольшить*» гораздо логичнее соотношения «*большой — увеличить*».

Словообразовательный дериват может оказаться невостребованным, так как его место занято семантическим дериватом. Так, слово *фотографирня* оказывается избыточным, так как у слова «фотография» есть не только значение деятельности, но и значение помещения, в котором данная деятельность осуществляется.

В ряде случаев образование детской инновации приводит к возникновению так называемого семантического круга¹¹⁹, суть которого заключается в том, что в результате двухступенчатого словообразования возникает трехсловная цепочка, начальное слово которой по смыслу равно последнему. Причина существования семантических кругов – наличие в словообразовательном механизме разнонаправленных отношений, принципиальная обратимость словообразовательных отношений. Однако при смысловом тождестве крайних точек словообразовательных «троек» полного совпадения лексических значений нет, так как различаются словообразовательные структуры (мы придерживаемся концепции, разграничивающей смысл и языковые значения). Если в нормативном языке семантический круг – явление нечастое, что объясняется принципом языковой экономии, то в речи детей оно распространено гораздо шире, что связано с подсознательным стремлением ребенка к более полной экспликации смысла при опоре на словообразовательные значения: шум → шумный → *шумнога*; сила → сильный → *сильность*; борона → боронить → *боронилка*; рисовать → нарисовать → *нарисовывать*: *Сижусь себе буквы нарисовывать*. В последнем случае, например, особенно видны различия в значениях крайних компонентов «тройки» – в глаголе «на-рисовывать» отчетливо ощущается значение достигнутого результата, отсутствующего у глагола «рисовать».

¹¹⁸ Данный запрет не носит абсолютного характера, см. [Милославский 1977: 57–58].

¹¹⁹ О семантическом круге см. [Панов 1962; Ермакова 1984]. Это явление заключается в том, что в словообразовательной цепочке, включающей три элемента, первый и третий являются синонимами.

Образование окказионализма при занятости семантического места можно трактовать как снятие лексического запрета.

В ряде случаев детские инновации возникают в результате отмены семантических запретов, связанной с расширением круга производящих лексем. Так, существительные с суффиксом -ОНОК служат обычно для обозначения невзрослого существа и образуются поэтому от названий лиц и зоонимов (см. [Шмелев 1963]). Ср., однако, в детской речи: *луковёнок, стулёнок, огонёнок* (язычок пламени), *самолетёнок, лампёнок*. Модель с формантом -АСТ– применяется по отношению к существительным, обозначающим части лица или тела, ср. в речи детей: *дочкастая мамаша* (дочек много).

Фонетические факторы могут управлять как выбором аффикса, так и выбором его морфонологического варианта. Так, с помощью -НИј– в нормативном языке не образуются синтаксические дериваты от ряда глаголов с односложными основами, вместо данного морфа используется -ТИј-. (Ср., однако, в речи детей: *Мыние без терения; После пиния есть совсем не хочется.*)

Разнообразны и структурно-словообразовательные запреты, которые могут сниматься в речевой деятельности ребенка; так, например, могут быть образованы синтаксические дериваты (существительные и наречия) от прилагательных с суффиксом -СК-, хотя это и запрещено языковой нормой: *Шампунь как-то детско пахнет; А что шоколаду горькость придает?*

Анализ детских инноваций позволяет вскрыть стратификацию словообразовательного механизма, а также наличие разнообразных запретов и ограничений на всех его уровнях.

1.3. Неузвальная интерпретация производных слов

Одна из характерных особенностей детской речи – наличие в ней фактов неверной или не совсем точной семантизации слов нормативного языка.

Различия в способах осмысления непроеводных (простых) и производных слов связаны с различиями в области референции тех и других. С одной стороны, как непроеводные, так и производные слова референтны по отношению к миру действительности, выступая как обозначения определенных денотатов. Это позволяет при определении их значения опираться на контекст и речевую ситуацию, ограничивающие круг возможных денотатов. Однако в отличие от непроеводных (простых) слов производные слова обладают еще и второй референцией: референцией к миру слов, свойственной всем вторичным единицам номинации [Кубрякова 1978, 1981]. Именно последнее обстоятельство обуславливает возможность интерпретации значений неизвестных слов путем обращения к их формальной структуре: «Ключом к семантическому прочтению и истолкованию любого производного слова оказывается в конечном счете его поверхностная морфологическая структура» [Кубрякова 1981: 19]. «Семантизация слов осуществляется... во многих случаях через его „морфологизацию“» [Манучарян 1972: 116]. Разумеется, если имеется контекст, он играет подсказывающую роль, которая оказывается тем существеннее, чем менее информативной является морфологическая структура слова.

О том же со всей определенностью говорит А. М. Шахнарович: «Даже если слово прошло процесс лексикализации и его словообразовательное значение уже не вполне соответствует его современному употреблению, морфемное членение не затрудняет, но облегчает задачу понимания слова, ибо при таком членении открывается наиболее общее, схематичное значение слова, как бы потенции его, что, конечно, никоим образом не заслоняет реального значения слова, но намечает общий контур его» [Шахнарович 2001: 662–663].

Производное слово представляет собой языковой знак, означающим которого является формальная структура, а означаемым – семантическая структура. Относительная самостоя-

тельность формы и содержания в языке, предполагающая возможность некоторых изменений одной из сторон, не затрагивающих другую сторону, обеспечивает распространенную в языке асимметрию означающего и означаемого. Под производностью понимаем выводимость одного знака из другого, причем, основываясь на билатеральном характере языкового знака, можно раздельно рассматривать производность: 1) семантическую и 2) формальную.

Семантическая производность понимается как мотивированность и выявляется, в частности, в возможности построить дефиницию производного слова, включающую в свой состав производящее слово. «Значение слова с производной основой всегда определимо посредством ссылки на значение соответствующей первичной основы» [Винокур 1959: 421]. Формальная производность (мы имеем в виду здесь и дальше лишь производные аффиксального типа) выявляется в том, что основа производного слова представляет собой основу производящего слова, соединенную с формантом. В современном языке представлены слова трех основных типов: 1) являющиеся производными и по смыслу, и по форме: зеленый → зеленеть, корова → коровник; 2) являющиеся производными только по форме, но не по смыслу: булавка – ср. булава, стрелять – ср. стрела, отравить – ср. трава (при наличии достаточно четко выявляемых формальных отношений производности семантическая выводимость, во всяком случае, трактуемая в плане языковой синхронии, отсутствует); 3) являющиеся производными только по смыслу, но не по форме: теленок – ср. «корова», врач – ср. «лечить», положить – ср. «класть» (имеем в виду случаи так называемого словообразовательного супплетивизма). Традиционным объектом изучения в дериватологии являются лишь слова первого типа.

Как смысловая, так и формальная структуры производных слов могут быть рассмотрены с позиций их регулярности (нерегулярности). Мерой регулярности служит степень соответствия словообразовательной модели, лежащей в основе образования производного слова. Регулярность формальной структуры предполагает использование стандартных формантов, отсутствие непредсказуемых усложнений основы (наращений, усечений, нетиповых чередований). Нерегулярность формальной структуры связана с применением уникальных формантов (коза → козел, король → королева) или с наличием непредсказуемых морфонологических изменений основы (студент → студенческий, копировальный → копирка, греча → гречневый, Польша → поляк). Регулярность семантической структуры производного слова определяется степенью мотивированности его значения. Регулярностью семантической структуры отличаются слова неидиоматичного типа, значение которых может быть рассмотрено как сумма значений составляющих слово морфем. Нерегулярностью семантической структуры характеризуются слова, имеющие так называемые семантические наращения (семантические добавки)¹²⁰. Чем меньше прогнозируется наличие именно этой, а не другой семантической добавки, тем выше степень семантической нерегулярности производного слова¹²¹.

Существуют уникальные, не обусловленные словообразовательной моделью семантические структуры производных слов. Например, семантическая структура слова «накомарник» не может быть выведена по правилу из значения производящего слова «комар» в соответствии со словообразовательным значением, свойственным модели (ср. «морда → намордник», «грудь → нагрудник»). Не вполне соотносится с формальной структурой семантическая структура прилагательного «безболезненный» (ср. «бездомный», «без-

¹²⁰ О семантических наращениях (приращениях смысла) см. [Ревзина 1969; Милославский 1975, 1980; Ермакова 1984; Кубрякова 1981; и др].

¹²¹ Весьма важно предлагаемое Е. С. Кубряковой разграничение невыраженности смысла (при лексикализации) и невыводимости (при фразеологизации). Семантическая нерегулярность производного слова во втором случае выше, что не может не сказаться на возможностях его семантизации [Кубрякова 1981: 57].

вольный», «бесприютный», объединенные словообразовательным значением 'характеризующийся отсутствием того, что названо производящим существительным').

При расхождении семантической и формальной производности внутренняя форма, отраженная в формальной структуре, расходится с лексическим значением, отсюда возможны ошибочные интерпретации, например внутренняя форма деривата «растительный» предполагает соотношение с действием «расти», тогда как лексическое значение этого слова – 'относящийся к растению' (растительное масло, растительный орнамент и т. п.). Опираясь на внутреннюю форму слова, дети часто трактуют его как «помогающий расти» – четырехлетний мальчик ест хлеб, макая его в растительное масло, а на вопрос, зачем он это делает, отвечает: *Хочу скорее вырасти*.

Важнейшим обстоятельством, объясняющим большую часть детских инноваций как синтеза, так и анализа, является то, что дети практически всегда исходят из представления о симметрии формальной и семантической структур производного слова, причем регулярные семантические и формальные структуры усваиваются раньше, чем нерегулярные. Всем самостоятельно сконструированным детьми дериватам свойственна симметрия формальной и семантической структуры, отсутствует конфликт между лексическим значением слова и его внутренней формой. Несколько забегаая вперед, приведем примеры семантизации данных слов в детской речи. Слово «накомарник» было понято пятилетним ребенком как сачок, которым ловят комаров, очевидно набрасывая его на них. «Безболезненный» интерпретировано как «такой, кто никогда не болеет».

Чтобы понять значение незнакомого слова, оцениваемого в качестве производного, необходимо при опоре на его формальную структуру найти производящее, выбор которого связан с определением мотивирующего признака, положенного в основу номинации явления. Тем самым можно выявить ту часть семантики производного слова, которая обычно именуется отсылочной, а также определить так называемую формантную часть значения [Улуханов 1977; Кубрякова 1981]. Во многих случаях оказывается необходимым также определить то семантическое приращение, которое имело место при образовании слова. Если словообразовательная модель располагает комплексом словообразовательных значений, то задача осложняется еще и тем, что необходимо выбрать из числа возможных именно то частное словообразовательное значение, которое реализовано в данном случае. Поскольку общие словообразовательные значения относятся к уровню языковой системы, а частные словообразовательные значения – к уровню языковой нормы, дети усваивают общие словообразовательные значения раньше, чем частные (выявление которых обычно выясняется лишь в контексте)¹²². Поэтому многие неточности интерпретации состоят в том, что, верно понимая общее словообразовательное значение, закрепленное за той или иной моделью, ребенок приписывает производному не то частное значение, которое реализовано в данном случае.

Моделируемость семантики и формы производных слов при опоре на существующие в языке словообразовательные правила – важнейшее обстоятельство, объясняющее возможность образования окказиональных слов и интерпретации существующих в языке. При интерпретации слов, так же как и при их производстве, срабатывает механизм аналогии, причем глубина ее может быть различной, т. е. возможно использование единичного образца (*Осел — это, наверно, муж осы?* – ср. коза → козел), модели и даже сверхмодели, о которых

¹²² См. пример интерпретации прилагательного «молочный» в статье В. К. Радзиховской. Задавая вопрос: «А когда молочные зубы выпадут, вырастут сметанные?» – ребенок не мог верно определить значение данного слова («молочные зубы» – «зубы, которые растут в то время, когда человека кормят преимущественно молочной пищей» [Радзиховская 1974: 47–48]). Слишком необычным является «временное» значение, которое свойственно прилагательному. Чем проще и естественнее, чем очевиднее для ребенка связь между реалиями, чем регулярнее репрезентируется семантический подтип в рядах производных, тем проще для ребенка усвоить нормативное значение, сузить общее значение до рамок конкретного.

шла речь выше. Так, воздействием сверхмодели можно объяснить следующие семантизации: *Исключительный суп, его что, из ключа сварили?*; *Искусственный* — *значит, сделан из куста*; *Всадник* — *это кто работает в саду* (ср., например, «подводник (под водой)»). В каждом случае устанавливается двойной ряд ассоциаций: горизонтальных и вертикальных. Так, «спец» истолковано как «тот, кто много спит» (ср. «лжец») ¹²³.

В большинстве случаев при семантизации слова актуализируются оба ряда соотношений, имеют место ассоциации как по горизонтальному, так и по вертикальному ряду. В некоторых случаях срабатывает ассоциация лишь по корню, для семантизации слова оказывается достаточным выделение комплекса, осмысливаемого в качестве производящей основы: *Пленум* — *значит, в плен кого-то взяли*; *Агрессор* — *он, значит, по голове кого-нибудь огрел*. Четырехлетний мальчик, увидев флажок на карбюраторе грузовика, спросил, что это обозначает. Ему ответили, что этот дядя — передовик, на что последовало замечание: *Многих, значит, передавил*. Подобные факты свидетельствуют о том, что для расчленения основы оказывается достаточным выделение одного из образующих ее компонентов, при этом оставшийся отрезок основы воспринимается как значимый, хотя и не с вполне определенным смыслом ¹²⁴.

Регулярность формальной и семантической структуры производного слова способствует установлению нужных ассоциаций, следовательно, верной интерпретации значения. Чем меньшей прозрачностью отличается формальная структура слова, чем значительнее непредсказуемые изменения в основе (чередования, наращенные, усечения), чем меньшей стандартностью отличается формант (крайняя степень нестандартности — его уникальность), тем труднее человеку, овладевающему языком, поставить данное слово в соответствие той или иной словообразовательной модели и, следовательно, выявить его значение. Например, нерегулярное наращение -ОВ- мешает ребенку увидеть связь шиповника с шипами и приводит иногда к ложным ассоциациям: *Тут шиповник как зашипун!* Усечение конечного согласного в производящем слове «Польша» затрудняет восприятие слова «поляк» и приводит к его неверной интерпретации: *Поляки* — *они в поле живут?* Мешает установлению нужных ассоциаций и семантическая нерегулярность производного слова. Так, осознание дериватов с суффиксом -К- как родовых коррелятов к наименованиям лиц мужского пола порождает возможность осмысления слова «солдатка», в котором наблюдается уникальное семантическое соотношение с производящим словом («жена солдата»), в окказиональном значении, что проявилось в характерном диалоге, имевшем место при разглядывании книжной иллюстрации: «Вот видишь: Марья-солдатка из лесу идет...» — *Какая же она солдатка: погон нет и ружья!* Важнейшим обстоятельством, объясняющим возможность неверной или неточной семантизации производных слов детьми, является свойственная ряду производных слов асимметрия формальной и смысловой структур (несовпадение формальной и семантической производности).

Вследствие постоянно осуществляющихся в языке изменений, в силу того обстоятельства, что наличие внутренней формы слова отнюдь не является обязательным условием для его существования, семантическая производность слова может со временем утрачиваться (полностью или в значительной степени), при том что формальная еще отчетливо просматривается. Опираясь на формальную структуру слова, исходя из соответствующих

¹²³ Большое число шуточных интерпретаций, основанных на установлении неверных (но вполне логичных с точки зрения системы языка) ассоциаций, приведено в книге Б. Ю. Нормана [Норман 1987], например «волнушка» — мелодрама, «дантист» — специалист по Данте, «сопеть» — подпевать и т. п. Некоторые из них совпадают с выявленными в речи детей: «привратник» — любитель приврать, «баранка» — жена барана, «заключать» — запирает ключом и некоторые другие.

¹²⁴ В дериватологии, как известно, в течение многих лет ведутся споры о членимости основы и психологической реальности этой членимости (см. [Винокур 1959; Смирницкий 1948; Реформатский 1964, 1975]). Материал детской речи свидетельствует в поддержку концепции А. И. Смирницкого и А. А. Реформатского, утверждавших, что и уникальные, не повторяющиеся в других словах части могут получать определенную морфологическую значимость.

однотипных (точнее – представляющихся однотипными) аналогий, ребенок в ряде случаев реконструирует исходное значение слова, восстанавливает его прежнюю семантическую структуру: *Партизаны сначала стреляли в немцев, а потом у них все стрелы кончились*. Четырехлетний мальчик не одобрил фразы, сказанной взрослыми: «Возьмем велосипеды и удочки напрокат». – *Это велосипеды можно взять напрокат, а удочки берут на лов*. Утрачена в современном языке семантическая связь между словами «трава» и «отравить», хотя она отчетливо просматривается в формальной структуре слова: *Отравить – значит накормить травой, чтоб издох*. Характерно, что реконструируемое значение слова в данных случаях оказывается уже его современного значения, оно как бы включено в состав последнего.

Обостренное внимание к формальной структуре слова приводит к нечаянным этимологическим открытиям: *Эта ложка — негодяйка...; она старая, ни на что не годная; Воспитательница называет детей пададь, потому что они часто падают?* Восстанавливается связь между словами «порядочный» и «порядок», «машина» и «машинист»: *Вырасту – стану машинистом: машиной буду управлять!*

Переосмыслению подвергаются слова, возникшие путем так называемой метафорической мотивации: *Белку можно назвать вертихвосткой, потому что она все время хвостом вертит; Я теперь босяк: тапки снял; Сиди, непоседа!* – говорит девочка своей кукле, которую ей никак не удается усадить. Характерен вопрос, свидетельствующий об оживлении внутренней формы слова: *Кто на боку спит, тот лежебока, а если на спине, то как называется?*

В ряде случаев в нашем языке производное по форме мотивируется гипонимом, а по значению – гиперонимом. Например, сапожник – мастер, занимающийся ремонтом не только сапог, но и любой обуви. Отсюда недоуменные вопросы детей: *Сапожник чинит сапоги, а туфли кто? Туфлѐжник?* Значение узуального слова при этом оказывается суженным. Аналогичным образом сужается значение таких слов, как булочная: *Разве в булочную за хлебом ходят?*; подъезд: *Почему ты говоришь — подъезд? Мы же к нему не подъезжаем, а подходим*.

Встречается ситуация, когда по форме производное соотносится с одним из членов антонимической пары, а по смыслу – с обоими. В детской речи данная непоследовательность исправляется: значение слова оказывается суженным, семантическая мотивированность приводится в соответствие с формальной, а образовавшаяся лакуна заполняется окказиональными словами: *Ткни включатель* (ср. «выключатель»): *темно стало!*; *Мы получили получку* (ср. «посылку») *от бабушки; Почему называется раскладушка? Она ведь складывается; В раздевалке раздеваются, а одеваются где?*

В ряде случаев производное по смыслу слово может мотивироваться двумя производными, составляющими словообразовательную пару, а по форме – одним из них (обычно более простым по структуре). В этом проявляется, очевидно, тенденция к языковой экономии. Так, прилагательное «морской» означает и 'относящийся к морю', и 'относящийся к морякам'. Ср. «морское путешествие», «морской берег» и «морская форма», «морская выправка». Подобным образом «английский» означает и 'относящийся к Англии' (английский город) и 'относящийся к англичанам' (английский характер, английский юмор)¹²⁵. В речи детей значение подобного рода относительных прилагательных часто оказывается суженным. Так, прилагательное «морской» употребляется лишь в значении 'относящийся к морю', а значение 'относящийся к морякам' выражается прилагательным «моряцкий»: *Мне форму купят моряцкую*. Соответственно, «английский» осмысливается как 'относящийся

¹²⁵ Двойную семантическую мотивацию видит в случаях подобного рода и О. П. Ермакова [Ермакова 1984]. Е. А. Земская, впервые обратившая внимание на явления подобного рода, интерпретировала их как случаи расщепления семантической и формальной соотносительности [Земская 1965: 106].

к Англии', а образовавшаяся лакуна заполняется окказиональным прилагательным «англичанский»: *Англичане говорили на своем **англичанском** языке*. Прилагательное «охотничий» в нормативном языке означает 'относящийся к охоте и к охотнику'; в речи детей значение его сужается, возникает потребность в прилагательном, обозначающем отношение к охоте: ***Охотное** ружье – оно пулями стреляет?*

Анализируя семантику отсубстантивных прилагательных, образованных с помощью суффикса -Н– от существительных – наименований лица, Е. А. Земская подчеркнула следующее расхождение между семантической и формальной производностью: «Будучи по форме производными от существительных, данные прилагательные имеют значение не 'относящийся к лицу', а 'относящийся к деятельности лица, названного производящим существительным'» [Земская 1973: 71]. Дети, опираясь на формальную структуру прилагательных, склонны видеть у них значение 'относящийся к лицу', что обуславливает недоуменные вопросы: *В ветеринарную аптеку только ветеринары ходят?*

Фактором, обуславливающим возможность не соответствующей норме интерпретации производного, является часто встречающаяся в языке многозначность производящего. Если контекст и речевая ситуация не могут подсказать ребенку правильного выбора в ряду значений производящего, он может семантизировать производное слово, опираясь не на то значение производящего, которое использовано в нормативном языке. Так, существительное «писатель» в нормативном языке восходит к значению 'писать', т. е. сочинять, создавать литературное произведение, однако дети, исходя из другого известного им значения данного глагола, часто именуют писателем любого, кто пишет, т. е. изображает на бумаге какие-нибудь буквы, цифры и т. п.: *Смотри, какой я **писатель**: уже много букв пишу!* Ср. «бессонница» – отсутствие сна (в нормативном языке) и отсутствие снов (сновидений) – в детской речи: *У меня сегодня **бессонница** была: ни одного сна не видела!*

Обстоятельством, провоцирующим возникновение семантико-словообразовательных инноваций, может служить и омонимия производящих основ (мы имеем в виду случаи, когда значение форманта определено верно). Так, слово «лавочник» было понято пятилетними детьми как 'тот, кто на лавке сидит', тогда как оно имеет значение 'владелец лавки', при этом «лавка» в первом случае имеет значение 'скамейка', а во втором – 'род торгового помещения'; для языкового сознания современного человека это безусловные омонимы¹²⁶. Слово «первоклассный» может восприниматься ребенком как 'относящийся к первому классу', где «класс» – 'подразделение учащихся школы, соответствующее году обучения', тогда как в нормативном языке в качестве производящего выступает слово «класс» в значении 'степень, уровень'. Отсюда возможность ситуаций, обуславливающих диалоги: «Посмотри спектакль – первоклассный». – Меня не *пустят*: я же не **первоклассник**. Многие дети шести лет на вопрос, что значит слово «домочадцы», ответили: *Это те, кто дома курит*. Сочетание «пиковая дама» вызывает единодушное удивление: *Как это из пики сделали даму?* Многие дети пребывают в уверенности, что камерная музыка – это музыка, исполняемая в тюрьме.

Возможны и случаи, когда ложное истолкование значения деривата обусловлено омонимичностью как форманта, так и производящей основы одновременно.

Остановимся на разновидностях этимологической реинтерпретации, наблюдающихся в детской речи. Под этимологической реинтерпретацией понимаем окказиональное изменение реальной этимологии слова. В аналогичном смысле используется термин «реэтимологизация». Реэтимологизации, как правило, подвергаются слова, не имеющие в современном языке внутренней формы, либо изначально ее не имевшие (в силу того, что представляют собой заимствования из других языков, например: абажур, хоккей, вазелин), либо утратив-

¹²⁶ Ср. шутку, использованную в одной из телевизионных передач: «У него теперь своя лавка... Впрочем, скорее скамейка».

шие ее в результате разного рода семантических или звуковых изменений (перестала ощущаться связь молотка с молотом, гостиницы с гостями, тем более что слово «гость» утратило свое первоначальное значение 'купец' и т. п.). Суть этимологической реинтерпретации заключается в стремлении (чаще всего не вполне осознаваемом ребенком) вернуть слову внутреннюю форму, иногда заменить одну форму другой, более очевидной с его точки зрения. Возвращение слову ясной внутренней формы позволяет осмыслить его как элемент лексической системы, связанный с другими элементами деривационными (эпидигматическими) отношениями. Следовательно, внимание ребенка к внутренней форме слова есть не просто банальное проявление пытливости детского ума, желания докопаться до истоков и причин любого явления – это естественное в процессе усвоения лексического состава языка стремление обнаружить и осмыслить системные (в данном случае – деривационные, эпидигматические) связи между словами, существенно облегчающие их усвоение и запоминание. Атомарное, разрозненное усвоение лексического состава языка превратило бы овладение языком в сущее мучение. Систематизация языкового опыта, выявляющаяся в установлении деривационных связей между словами, – неперемное условие овладения языком.

В. Ченьковский [Cieńkowski 1972] выделяет четыре главных типа этимологической реинтерпретации: 1) этимологическая реинтерпретация + изменение формы слова + изменение значения слова; 2) этимологическая реинтерпретация + изменение формы слова; 3) этимологическая реинтерпретация + изменение значения слова; 4) этимологическая реинтерпретация, не сопровождаемая ни изменением значения слова, ни изменением его формы. Только четвертый тип В. Ченьковский считает возможным назвать в собственном смысле «народной этимологией» (заметим, что раньше под «народной этимологией» обычно понимали явление, отнесенное им ко второму типу, т. е. этимологическую реинтерпретацию, сопровождаемую изменением формы слова (гульвар, спинжак, полуклиника и т. п.).

Все четыре типа этимологической реинтерпретации четко выявляются в речевой деятельности ребенка.

Тип первый – этимологическая реинтерпретация, сопровождаемая изменением как формы, так и значения слова. Пятилетняя девочка называла церковь *цирковью*, полагая, что это помещение, в котором даются цирковые представления.

Тип второй – этимологическая реинтерпретация, сопровождающаяся изменением формы слова без изменения его значения. Это явление распространено в детской речи необычайно широко.

Изменение формы может заключаться в изменении той части, которая осмысливается как основа (наиболее распространенный случай) или как формант (чаще всего – приставка). Слово с замененной основой осмысливается как производное, причем в большинстве случаев в качестве производящего выступает глагол, ибо всем другим мотивациям дети предпочитают мотивацию по действию, с которым связан предмет. Отрезок, осмысливаемый как формант, может не иметь прототипа в нормативном языке. Так осуществляются модификации: мотыга → *копыга*, молоток → *колоток*, коклюш → *кашлюш*, вагон → *догон*, тротуар → *топтуар*, хлорка → *хворка* (ею моют пол, когда кто-нибудь хворает), весло → *гребло*, сварливый → *сверливый* (*Какая ты сверливая! Как сверло!*), пластилин → *вылеплин*, операция → *ободрация*, ножницы → *режницы*, мазут → *мазюк* и т. п. Характерно, что звуковая модификация обычно ограничивается заменой одного-двух, реже – трех звуков при сохранении слоговой и ритмической структуры слова. Возможны мотивировки и не связанные с действиями: хоккей → *конькей*, грейпфрут → *гриб-фрукт*, свирепый → *зверепый* (как зверь), верблюд → *горблюд* и т. п. К модификациям такого рода оказываются способными даже совсем маленькие дети. Так, мальчик двух с половиной лет говорил вместо «бык» → *мык* (потому что мычит); девочка трех лет, играя в песочнице, отказывалась называть песок песком, предлагая вместо этого сразу две номинации: *сынок* и *лепок*. В речи четырехлет-

них детей оказалось модифицированным слово «физкультура», внутренняя форма которого была им непонятна: *У нас сегодня бескультура была. Мы бегали, толкались, бескультурными становились*. Интересно, что в некоторых случаях, модифицируя звуковую оболочку, дети восстанавливают реальную внутреннюю форму слова, обнаруживают его подлинную этимологию: *одевало* (ср. «одеяло»), *воротарь* (ср. «вратарь»), *вёзла* (ср. «вёсла»).

Чаще всего звуковой модификации подвергается та часть основы, которая осознается ребенком как корень (см. примеры, приведенные выше). Однако достаточно распространены случаи модификации приставки или части слова, осознаваемой в качестве таковой. Ср. «*поскользнуться*» и *подскользнуться*¹²⁷, «*подлизываться*» и *прилизываться*. Во всех подобных случаях приставка с частично утраченной, выветрившейся семантикой заменена другой, более определенной в семантическом отношении. В речи детей можно услышать также *награницники* вместо «пограничники» – служат «на границе», *отколок* вместо «осколок» и т. д.

Тип третий из числа выделяемых В. Ченьковским – этимологическая реинтерпретация, сопровождаемая изменением значения слова (без изменения его формы). Детская речь изобилует фактами такого рода: *Привратник* — *он врать любит?*; *Судомойка* — *значит, моет в суде полы*; *Кремация* — *это когда торт кремом покрывают*; *Закройщик* — *это тот, кто закрывает двери*; *Уголовник* — *тот, кого в угол поставили*; *Мерзавец* — *тот, кто мерзнет*; *Четные цифры* – *цифры, которые читать можно*, и т. п.

Тип четвертый – этимологическая реинтерпретация, которая не сопровождается ни изменением значения слова, ни изменением его звучания. Речь идет о поиске основания, положенного в основу номинации явления. Характерен спор детей, описанный С. Антоновым в повести «Царский двугривенный».

– *Вот ты, Коська... Не знаешь, почему трубача называют трубачом. А я знаю, – похвастался Митя.*

– *И я знаю.*

– *Почему?*

– *Потому что они трубят... Раздувают зоб и трубят нутром.*

– *Трубач залетает на небо и падает оттудова камнем, – снисходительно объяснил Митя. – Падает и перекувыркивается. И не разобравшись, может угодить в трубу. Потому и называется трубач.*

Этимологии, устанавливаемые детьми, во многих случаях не имеют никакого отношения к реальной этимологии слова: *Армяне* – *они в армии?*; *Я знаю, почему мороженое называется пломбир. Потому что от него портятся зубы, детей ведут к врачу, и им ставят пломбы*; *Валенки* – *они так называются, потому что они такие тяжелые, что даже с ноги валяются*; *Крапива* так называется потому, что от нее на теле получают крапинки; *Треска* – *она, наверно, трещит, когда по морю плывет*; *Розги* – *это от куста розы?*; *Рыбу зовут окунь потому, что она окунулась в море?*; *Море называется Балтийское, потому что болтается туда-сюда, туда-сюда...*

¹²⁷ Данная модификация распространена и в речи взрослых (преимущественно в сфере просторечия).

2. Отглагольная деривация

Отглагольные дериваты абсолютно преобладают среди детских словообразовательных инноваций, что объясняется прежде всего тем, что связь с действием – наиболее очевидный для ребенка признак явления, который часто оказывается положенным в основу его номинации. Это обнаруживается и при собственно словосочинительстве, и при модификации узualmente слов. Ср. узualmente номинации, связанные с действием, и детские номинации тех же предметов: молоток → *колоток* (*Я же им колочу!*); автомобиль → *автовозиль*; пластилин → *вылеплин* и т. п. Число отглагольных образований велико еще и потому, что глагол по сравнению с другими частями речи обладает наиболее богатым деривационным потенциалом [Соболева 1970]. Деривационный потенциал глагола исследован в ряде работ [Альтман 1981, 1982, 1983; Морозова 1981, 1984; Яруллина 1980; Грушко 1985; и др.].

От глагола образуются существительные, прилагательные, глаголы, т. е. дериваты глагольно-субстантивного, глагольно-адъективного и глагольно-глагольного классов. Дериваты, относящиеся к первым двум классам, возникают в результате так называемого транспонирующего деривационного шага, дериваты последнего класса – в результате идентифицирующего деривационного шага¹²⁸.

Каждый из классов обладает обобщенным (категориальным) словообразовательным значением: дериватам глагольно-адъективного класса свойственно значение 'признак, связанный с действием'; дериваты глагольно-глагольного класса обладают общим значением, которое можно представить как 'действие, являющееся модификацией (пространственной, количественной, временной и пр.) другого действия'; дериваты глагольно-субстантивного класса распадаются на два разряда. Те из них, которые принадлежат к числу синтаксических дериватов¹²⁹, обозначают опредмеченное действие ('действие, представляемое в качестве субстанции'); другие, относящиеся к разряду лексических дериватов, имеют значение 'предмет, связанный с действием'. Категориальные словообразовательные значения могут быть конкретизированы. Так, например, значение 'предмет, связанный с действием' может быть конкретизировано как 'лицо, совершающее действие', 'орудие, предназначенное для совершения действия' и т. п. Каждое из конкретизируемых значений соотносится с определенным кругом словообразовательных моделей суффиксального, префиксально-суффиксального, постфиксального, префиксального, префиксально-постфиксального и других типов.

2.1. Глагольно-субстантивный класс

2.1.1. Синтаксические дериваты

Можно, очевидно, утверждать, опираясь на исследования, разграничивающие языковую семантику и смысл, что «рисовать» и «рисование», «грабить» и «грабеж» и т. п. совпадают на уровне смысла, так как предполагают тождество денотата, но существенным образом различаются в плане языковой семантики, ибо «...уже само опредмечивание свойств и процессов, процессуализация признаков и предметов, атрибутивация предметов и действий

¹²⁸ О разграничении транспонирующих и идентифицирующих деривационных шагов см. [Соболева 1972] при опоре на [Dokulil 1962].

¹²⁹ Разграничение лексической и синтаксической деривации восходит к Куриловичу [Курилович 1962]. Объем класса синтаксических дериватов не вполне совпадает в работах исследователей (ср., например, концепции Е. С. Кубряковой, В. В. Лопатина, И. С. Улуханова, Е. Л. Гинзбурга, И. Г. Милославского, О. П. Ермаковой). Мы придерживаемся концепции и терминологии, изложенной в [Русская грамматика 1980].

представляет собой сложные процессы семантического переосмысления исходной единицы и редистрибуции ее семантических признаков» [Кубрякова 1978: 4]. Если производящие глаголы обозначают действие как процессуальный признак того или иного предмета (что обуславливает возможность их использования в роли предикатов), то производные существительные – синтаксические дериваты служат для обозначения действий, интерпретируемых языком как независимая субстанция (что определяет возможность изменения их синтаксических функций – использование их в роли подлежащих и дополнений). Наличие в языке отглагольного субстантива обеспечивает возможность номинализации процесса, требующейся в ряде случаев для его повторной номинации в тексте: «Она смеялась. Ее смех был беззаботным».

Все ли глаголы современного языка имеют параллели в виде синтаксических дериватов? Хотя системой языка и предполагается такая возможность¹³⁰, на уровне языковой нормы имеется ряд запретов, ограничивающих действие системных потенций. Во многих случаях тот или иной синтаксический дериват может по форме соотноситься с одним из глаголов, а по смыслу – с двумя или более, что делает избыточным образование синтаксических дериватов от одного из этих глаголов. В русском языке, как правило, членам видовой оппозиции соответствует один общий синтаксический дериват¹³¹, хотя по форме он восходит к одному из ее членов: например вязать/связать → вязка; строить/построить → строительство. Ср. «Строительство школы продолжается», т. е. продолжают строить; «Приняли решение о строительстве в селе школы», т. е. о том, чтобы построить школу¹³².

Синтаксический дериват соотносится не только с видовыми, но и с залоговыми коррелятами¹³³. В орбиту его действия оказываются втянутыми целые группировки однокоренных глаголов, представляющих собой модификации исходного глагола; например, синтаксический дериват «плач» соотносится по смыслу не только с «плакать», но и с «заплакать», «расплакаться» и т. д.

В современном языке имеется значительное число суффиксов, служащих для образования отглагольных субстантивов – синтаксических дериватов: -НИј-/ТИј-/Иј-, -К-, -СТВ-, -Б– и некоторых других. Наиболее широкое распространение имеют первые три суффикса. Как правило, в силу действия принципа языковой экономии для образования синтаксического деривата в нормативном языке избирается один из возможных суффиксов, причем выбор его обычно является непредсказуемым. Ср. «ворчать → ворчание», но «кричать → крик»; «варить → варка», но «грабить → грабеж» и т. д.

Таким образом, можно сказать, что система языка предопределяет возможность номинализации любого действия, существующая норма либо накладывает запрет на образование синтаксического деривата, либо осуществляет выбор одного из путей его образования. При этом выявляется вариативность двух планов: 1) вариативность производящих глаголов (и, прежде всего, при наличии видовой корреляции – возможность выбора одного из чле-

¹³⁰ «Существительное со значением отвлеченного действия в принципе может быть синтезировано от любого глагола» [Милославский 1980: 165].

¹³¹ Любопытно, что славянские языки в этом плане различаются. Так, в польском языке синтаксические дериваты последовательно образуются от каждого из членов видовой пары, см. [Никитевич 1987: 74], а также [Ревзина, Новакова 1987: 183–189]. Это один из ярких примеров, иллюстрирующих возможные расхождения в родственных языках на уровне языковой нормы при их чрезвычайной близости на уровне языковой системы.

¹³² Интересна актуализация различий между аспектуальными вариантами синтаксических дериватов, иногда наблюдающаяся в разговорной речи взрослых. Тренер-кинолог, обучающий собак, заявляет: «Мы занимаемся не спасением, а спасением утопающих», сосредоточивая внимание на процессуальной стороне упражнений, а не на их результате.

¹³³ Сравнивая попарно следующие конструкции: «Он обменял одну марку на другую. Обмен произошел у меня дома. Мы решили обменяться марками. Обмен состоялся. Мы давно обмениваемся марками. Обмен этот взаимовыгоден», Е. С. Кубрякова замечает: «...В системе языка коррелятом слова „обмен“ является не столько глагол „обменять“, сколько вся система его видозалоговых форм. Все эти аспектуально-залоговые характеристики исходного глагола не столько сняты производным словом, сколько эксплицитно не отражены и „дремлют“ в нем в латентном состоянии» [Кубрякова 1978: 89].

нов видовой пары); 2) вариативность используемых словообразовательных моделей. Следует также учитывать возможность вариативности морфов, представляющих одну морфему, а также возможность различных морфонологических преобразований основы. Последнее обстоятельство обуславливает возможность появления словообразовательных модификатов в различных областях, в том числе и в детской речи.

Заметим, что ребенок отнюдь не на ранних стадиях речевого развития начинает употреблять и продуцировать синтаксические дериваты, поскольку в первую очередь овладевает первичными функциями частей речи (каковой для существительного является значение конкретного предмета) и лишь значительно позднее – вторичными функциями, в которых выявляется асимметрия языкового знака.

В данной сфере имеется значительное число абсолютных и относительных лакунов, которые могут заполняться детскими окказионализмами.

Особенно часто используется суффикс -НИј-: смеяние: *У меня аж кисло во рту от баловства, от смеяния*; боление: *Надоело мне уже боление да боление*; лепление, стуканье: *Слышишь стуканье дятла?*; кричание, хохотание и т. п. В нашей картотеке зарегистрированы также *кашляние, ловление мяча* и пр. Любопытны случаи, когда детский дериват образуется не от той из двух возможных глагольных основ, которая использована при образовании нормативного деривата: ср. «пение» и *поение*: *Не хочу слушать ее поение*, т. е. то, как она поет. Такие факты помогают вскрыть еще один резерв формальной вариативности – возможность параллельного употребления при отглагольной деривации открытых и закрытых глагольных основ (ср. «пе-ть» и «пој-у»).

Детские синтаксические дериваты с -НИј- часто оказываются семантически эквивалентными по отношению к существующим узуальным дериватам, образованным с помощью синонимичных суффиксов или от соотносительных по семантике производящих глаголов (иногда имеет место и то и другое одновременно). Ср. *лепление* и «лепка», *ловление* и «ловля», *пропущение* и «пропуск», *хоронение* и «похороны». Необычайно активное использование данного суффикса для создания окказиональных дериватов объясняется, очевидно, морфотактической прозрачностью создаваемых с его помощью производных, а также совпадением места ударения в производящем слове и деривате, обеспечивающем сходство их звукового облика.

Второе место по частоте использования в детских словообразовательных инновациях занимает **нулевой суффикс**: пахнуть → *пах*; падать → *пад*: *Прокатились на горке и никого паду!*; ворчать → *ворк*; скульпить → *скуль*; поднимать → *подним*: *Мы сегодня делали балерические поднимы ноги*. Следует заметить, что синтаксические дериваты двух указанных выше типов отчасти различаются своими аспектуальными характеристиками. Если синтаксические дериваты с суффиксом -НИј- чаще всего используются детьми для передачи процессов (что обнаруживается в возможности соответствующих трансформаций), то синтаксические дериваты с нулевым суффиксом чаще употребляются для обозначения конкретных фактов, что также выявляется в трансформациях: *Из-за поссора к ней не пойду* (из-за того, что поссорились); характерно сочетание с числительным «один», подчеркивающее конкретно-фактическое значение: *Еще один робкий царан в дверь*. Это один из многочисленных случаев, свидетельствующий о том, что в речи детей могут подчеркиваться в некоторых случаях такие тонкие семантические различия, которыми наш «взрослый» язык жертвует ради стремления к экономии.

Распространены конструкции типа «не таким гудом гудит», «другим пахом пахнет», являющиеся аналогами наших узаконенных оборотов типа «смеяться звонким смехом», «любить отеческой любовью» и т. п.

Третье место по частоте использования в детском словотворчестве у **суффикса -К-**: *лежка, забежка, держка, шарка, ческа, пилька* и т. п. В большинстве случаев отче-

тливо выявляется общефактическое аспектуальное значение, что подтверждает высказанную выше мысль о наличии некоторой семантической специализации каждой из данных словообразовательных моделей. Те тенденции к семантическому разграничению, которые в нормативном языке только намечены, могут с большей отчетливостью выявляться в детских новообразованиях¹³⁴: *Я его обучаю после лежки стоять* (о собаке); *Ты забыла про кваску капусты?*; *А кукла может стоять без держки?*; Для чего тебе пистолет? – Для *стрилки!* (т. е. для того, чтобы стрелять).

Реже для образования синтаксических дериватов используются другие словообразовательные модели: с суффиксом **-Б/-ОБ-**: *нырба: Тут такая нырба у нас началась!*; *кольба: В боку опять кольба; хвальба, лечёба* (очевидно, не без воздействия пары «учить → учёба»): *После лечёбы можно будет почитать?*

Встречаются случаи использования суффикса **-СТВ-**: *кланяться → кланство: Почему актеры уходят без кланства?*; *болтовство: Мама, иди ко мне, а то все болтовством занимаешься.*

2.1.2. Лексические дериваты

К настоящему времени является общепризнанным положение о том, что набор лексических дериватов, возможных для глагола, целиком определяется его содержательной валентностью, выявляемой в наборе актантов. Впервые это было обнаружено и описано Е. Л. Гинзбургом и получило дальнейшее развитие и обоснование в работах [Морозова 1981, 1984; Яруллина 1980; Земская 1992 и др.]. Система глагольных актантов наиболее подробно была разработана Ю. Д. Апресяном, выделившим ряд их разновидностей: субъект, прямой объект, результат, орудие, средство, побочный результат, цель, место действия [Апресян 1974]. Данная классификация (применительно к целям словообразовательного анализа) была дополнена Т. О. Морозовой, которая ввела понятия векторной валентности, валентности степени интенсивности, валентности меры выполнения действия [Морозова 1984]. Как убедительно показал Ю. Д. Апресян, актантные валентности глагола обуславливают возможности не только словообразовательной, но и внутрисловной семантической деривации, лежат в основе регулярных метонимических переносов.

Ясно, что не все глагольные валентности оказываются реализованными в производных словах и значениях на уровне языковой нормы, но очевидно также и то, что не может получить словесного выражения путем слово– или сеообразования ни одно значение, которое не было бы предусмотрено валентностью производящего глагола.

Существительные – лексические дериваты образуются путем суффиксации, а также префиксально-суффиксальным способом¹³⁵.

¹³⁴ Можно, очевидно, полагать, что тенденция к языковой экономии, проявляющаяся в устранении избыточности, действует в нормативном языке, перехлестывая установленные границы, т. е. вариативность снимается даже там, где она является семантически оправданной. При этом осуществляется нейтрализация семантических различий. Детская речь, последовательно реализуя возможности, предоставляемые системой, оказывается более чутким прибором, фиксирующим наличие семантических расхождений. И здесь речь может идти о выявлении в детской речи того, что дремлет в латентном состоянии в нормативном языке.

¹³⁵ Префиксально-суффиксальные отглагольные дериваты нами не рассматриваются, так как встречаются в детской речи крайне редко. Зарегистрированные нами инновации, например *обпитки*, представляют собой образования по конкретному образцу (Остались объедки и *обпитки*). Что касается широко распространенных образований с НЕ– (например, *непонимаха, нехочуха, нехотение* и т. п.), то они трактуются нами как суффиксальные дериваты от «не понимать», «не хотеть» и т. п. Обычно в случаях подобного рода видят пример префиксально-суффиксального образования (см. [Русская грамматика 1980: 237]). Думается, однако, что в качестве производящей базы здесь выступает глагол, включающий в свой состав префикс НЕ– (на это указывает семантическая структура производного — *незналка* – 'тот/та, кто не знает'). Консервативность орфографии, узаконившей раздельное написание НЕ с глаголами, мешает увидеть осуществившийся во многих случаях переход НЕ в приставку. Аналогичным образом мы рассуждаем и при анализе дериватов с другими формантами: *непониматель* считаем образованным от «не понимать», *неразрешательный* – от «не разрешать» и т. п.

Используются суффиксы **-ТЕЛЬ**, **-НИК**, **-ЩИК/-ЧИК**, **-ЛЬЩИК-**, **-ЛЬНИК**, **-ЕЦ**, **-ЛЕЦ**, **-УН**, **-АЧ-**, **-ЛК-** и ряд других. Как правило, каждый из суффиксов связан с несколькими словообразовательными категориями. Так, например, суффикс **-ТЕЛЬ** может использоваться в нормативном языке для номинации субъекта (покупатель), орудия (распылитель), средства (проявитель), места (вытрезвитель) действия, названного производящим глаголом. Имеются суффиксы, употребляющиеся в одной функции, например суффикс **-ЛЬЩИК**, использующийся в нормативном языке лишь для наименования субъекта действия.

Существительные со значением субъекта действия

Такие дериваты возможны от всех глаголов, которые являются агентными, т. е. обозначают действие, имеющее активного производителя. Отсутствие отглагольных дериватов с данным значением от таких слов, как светать, знобить, морозить и т. п., объясняется запретом, существующим на уровне языковой системы; следовательно, они не могут возникнуть даже окказионально.

В исследованиях дериватологов выявлена значимость модальных характеристик действия, сохраняющихся в производных субстантивах [Гинзбург 1979; Максапетян 1986]. Разграничиваются существительные со значением субъекта актуального, единичного, конкретного действия; субъекта, склонного к выполнению действия (крикун, лжец), – это значение обычно совмещается со значением характеристики субъекта по выполняемому действию; субъекта, профессионально выполняющего то или иное действие (фрезеровщик, учитель). Первая разновидность агентивных существительных для русского языка не является характерной, ср. распространенность дериватов с данным значением в других языках, например в английском. Так, слово «*singer*» употребляется не только в профессиональном значении, но и в значении 'тот, кто поет в данный момент'. Условие возникновения отглагольного деривата для русского языка – неоднократное повторение действия субъектом, превращающееся в его свойство или определяющее его профессию. Человек, читающий объявление на столбе, не может быть назван читателем, а тот, кто напевает песню, – певцом. Что касается детских словообразовательных окказионализмов, то они часто бывают созданы именно для номинации конкретных, единичных явлений: *Гулять собираешься?* – говорит четырехлетняя девочка собаке. – *Собираха* какая; *Смотри — вылезатель из окна вылезает!* Очевидно, в этом случае можно видеть проявление семантической сверхгенерализации, осуществляющейся на глубинном уровне системы. Характерно, что аналогичное явление отмечают и исследователи разговорной речи¹³⁶.

Рассмотрим основные словообразовательные модели, используемые в речевой деятельности ребенка для образования существительных с агентивным значением.

-ТЕЛЬ (женск. **-ТЕЛЬНИЦ-(А)**)¹³⁷. Этот суффикс в детской речи дает наибольшее число окказиональных образований, что объясняется, очевидно, в первую очередь тем, что он легко вычленяется из производных основ в силу простоты морфонологической структуры – отсутствия чередований на морфемном шве, наращений и усечений основы и т. п. Зафиксированы многочисленные образования с данным суффиксом: *грузитель*, *подговариватель* (о суфлере), *водитель* (тот, кто водит в игре), *смотритель* (зритель), *соритель*, *предупреждатель* (тот, кто всех предупреждает), *чинитель* (*Какой я чинитель — будильник сам*

¹³⁶ «Специфическая особенность РР состоит в том, что в ней свободно образуются наименования лиц по действию, актуальному для данного акта общения, но которое не является ни типической характеристикой, ни профессиональным занятием лица» [Земская, Китайгородская, Ширяев 1981: 94].

¹³⁷ Мы рассматриваем здесь и дальше параллельно агентивные существительные, обозначающие лиц мужского и женского пола. Их можно трактовать как результат двухшаговой деривации (учить – учитель – учительница). Нас в данном случае интересует первый шаг, выявляющий возможности производящего глагола.

починил!), *понижатель* (*Ты совсем **понижатель!*** – сказано мальчику, который долго не мог понять, о чем ему говорили¹³⁸) и, наконец, *проигрыватель* (о том, кто проигрывает в шашки), *развлекатель*, *звонитель* (*Ты будешь пожарник-звонитель: о пожаре будешь звонить*), *сниматель* (о фотографии), *помогатель*, *выступатель*, *носитель* (о носильщике), *разбиватель* (о том, кто разбил строение из кубиков, построенное детьми), *отдыхатель* (*Я не барин, я просто **отдыхатель*** – говорит, развалившись на диване), *выключатель* и *приниматель* (о тех, кто выключает из игры и принимает в игру), *ломатель* и т. п. В нормативном языке агентивные имена на -ТЕЛЬ образуются от глаголов как несовершенного, так и совершенного вида. Вид производящего глагола никак не связан с аспектуальной характеристикой существительного, это относится фактически ко всем отглагольным дериватам¹³⁹. Чаще всего в роли производящего по форме в нормативном языке выступает глагол несовершенного вида; глаголы несовершенного вида преобладают в качестве производящих и в детских окказиональных образованиях (см. все примеры, приведенные выше). В ряде случаев в одном и том же значении употребляются дериваты, формально мотивированные обоими членами видовой пары; такие параллельные образования встречаются иногда в речи одного и

Того же ребенка: *защититель* и *защищатель*, *объявитель* и *объявлятель* (и в том, и в другом случае речь идет о конферансье), *спаситель* и *спасатель* и т. п.

В ряде случаев детское слово и его эквивалент в нормативном языке оказываются разными звеньями одной словообразовательной цепи, образуя так называемый семантический круг: сторож → сторожить → *сторожитель*, при этом в отглагольном деривате подчеркивается процессуальное начало.

Распространены и параллельные образования со значением женскости, образованные с помощью -ТЕЛЬНИЦ-, например *продавательница*, *помогательница*: *Продавательница взяла у меня чек; Можно я буду ваша **помогательница?***

-НИК (женск. **-НИЦ-(А)**). Данный суффикс также активно используется в детской речевой деятельности при образовании отглагольных дериватов со значением лица – субъекта действия: *починник* (*Ботинки надо отдать **починнику***), *советник* (кто все всем советует – интересно в данном случае окказиональное «оживление» реальной внутренней формы существующего в нормативном языке слова), *уборник* (кто все убирает), *красник*, *возник*, *успокойник* (кто всех успокаивает), *стрельник* (кто стреляет), *ездник* (о лыжнике), *слушник* (кто слушается, хорошо себя ведет).

Часто используется суффикс -НИЦ– для наименования лиц женского пола: *нападница* (та, которая нападает): *Мой папа – защитник. Он нас от мамы защищает. А мама — **нападница**. Только утром глаза откроет и сразу на нас нападает*; *ловница*: *Ой, какая я **ловница!*** (поймала бабочку); *печатница*: *Когда вырасту, буду **печатницей**, ну... это... машинисткой*; *путаница* (кто все путает); *сорница* (кто сорит).

-ЩИК (женск. **-ЩИЦ-(А)**, **-ЧИК** (женск. **-ЧИЦ-(А)**). Эти суффиксы используются детьми преимущественно для обозначения профессий: *уловщик*: *Ты будешь рыбой, а я — **уловщиком***; *гримировщик* (гример); *фотографищик* (фотограф); характерен семантический круг, возникающий в данном случае: фотограф → фотографировать → *фотографищик*; *стройщик* (о строителе); *продавщик* (продавец). В последнем случае можно видеть и факт заменительного словообразования от наименования лица женского пола «продавщица». Шестилетний мальчик: *Папа у нас молодец, **находчик*** (грибы хорошо ищет). Рас-

¹³⁸ В данном случае можно видеть отмену лексико-семантического запрета на образование отглагольных дериватов: по наблюдениям Т. С. Морозовой, отглагольные лексические дериваты в нормативном языке образуются от глаголов конкретного физического действия, но не от так называемых интенциональных глаголов [Морозова 1984]. Глагол «понимать» принадлежит к числу интенциональных.

¹³⁹ «... С семантической точки зрения слово, мотивированное глаголом, одинаково удалено от обоих составляющих эту пару глаголов» [Лопатин 1977: 100].

пространены также слова *приказчик* и *приказчица* (тот/та, кто любит приказывать): *Ты что приказываешь? Приказчица* какая!

Очевидно, и в этом случае, как это иногда бывает, восстанавливается утраченная в процессе изменения языка внутренняя форма слова.

Значительной словообразовательной активностью в речи детей отличается суффикс -**ЛЬЩИК** (женск. -**ЛЬЩИЦ**-(А): *игральщик, плювальщик, победильщик, брильщик* (тот, кто бреет), *чинильщик, ложильщик, возильщик, мочильщик, сочиняльщик, помогальщик, стругальщик, смотрельщик* и т. п. Характерна критика нормативной номинации: *Почему говорят носильщик? Надо бы возильщик!* – говорит девочка на вокзале, увидев носильщика с тележкой. Не менее распространены женские параллели: *помогальщица: Я мамина помогальщица: всю посуду вымыла!*; *подметальщица, варильщица* и т. п. Отмечены случаи снятия грамматического запрета: если в нормативном языке данный суффикс используется исключительно при образовании от переходных или, во всяком случае, обладающих сильным управлением глаголов, то в детской речи встречаются образования от непереходных, не способных к сильному управлению глаголов: *Петя – такой улыбальщик! Все улыбается и улыбается; Мы с тобой терпельщики; Что плюешься? Плювальщик* какой!

В отмеченной выше деривационной функции используется детьми и суффикс -**ЛЬНИК** (женск. -**ЛЬНИЦ**-(А), причем любопытно, что нормативному языку такое использование данного суффикса неизвестно. В соответствии с существующим на уровне нормы правилом этот суффикс применяется для образования отглагольных дериватов, называющих предметы, а не лица (паяльник, купальник и т. п.)¹⁴⁰. В детской речи происходит расширение семантических функций данного форманта, которое можно интерпретировать как проявление семантической сверхгенерализации: *починильник* (о человеке, который все чинит), *копальник* (о том, кто копает), *поливальник, красильник, спальник* (о любящем спать), *подметальник, целовальник* (кто всех целует). Женские параллели с формантом -**ЛЬНИЦ**:- *резальница: Хорошо работать резальницей — резать хлеб в столовой; вязальница, подметальница* и т. п.

Суффикс -**УН** (женск. -**УНj**-(А) употребляется преимущественно для образования дериватов с четким значением характеристики, оценки лица. В нормативном языке данный суффикс обладает очень низкой эмпирической продуктивностью, что дало основание ряду исследователей зачислить его в разряд непродуктивных. Однако системная продуктивность его весьма высока (хотя на уровне нормы реализуется лишь в единичных случаях). Активность данной модели в детской речевой деятельности является косвенным, но весьма существенным аргументом в пользу ее системной продуктивности. Примеры словообразовательных окказионализмов с данным суффиксом: *Ишь, боюны* какие!; *Какой ты страшный спун; Саша — визгун, визжит все время; Он драчун, а я смеюн* (отчетливо ощущается воздействие изоструктурного образования «драчун»); *Ты не мужчина, а плакун*. Зарегистрированы также *терпун* (тот, кто терпит), *ломун* (тот, кто игрушки ломает) и др. Не менее продуктивен этот способ и при образовании наименований лиц женского пола: *Вяземская все орет. Такая орунья!*; *Не умеешь мечтать. Плохая ты мечтунья; пивунья* – та, кто любит пить.

Суффикс -**ЛК**-(А) в нормативном языке для образования номинаций со значением лица практически не используется¹⁴¹. Однако в детской речи он обнаруживает значительную продуктивность при использовании его именно в этой функции. С его помощью возникают существительные, относящиеся к женскому или (чаще) общему роду: *Просиха ты, просилка; Ты опять лопатку не принесла? Ну, ты, бабуля, и забывалка!*; *Я тут главная*

¹⁴⁰ Существует всего два исключения из этого правила – дериваты «молчальник» и «висельник», называющие лица [Русская грамматика 1980: 145].

¹⁴¹ В «Русской грамматике» указано всего два слова со значением лица – сиделка и гадалка; см. [Русская грамматика 1980: 149].

ходилка. Дериваты имеют, как правило, значение 'тот, кто характеризуется склонностью к выполнению данного действия': *Ничего-то ты не знаешь! Ты просто незналка!*¹⁴²

Весьма активен также суффикс **-К-(А)** (со всеми своими морфами: **-УШК-**, **-АНК-**, **-УЛЬК-**, **-ОВК-** и др.). С помощью его также образуются дериваты со значением характеристики лица: Ты *промахайка*: *никогда не попадаешь!* (во время игры); *Мама у нас — роняшка*, *роняет все...*; Ты — *разбивашка* (тому, кто разбил чашку); Лиза — себе, идя по горке: *Какая ты боюшка!*; *Мы с тобой забывки*, *забыли зубы почистить*; *Серезжа — забирка* — *забрал у Веры машину*; *Молчи, молчи, молчанка!* — говорится бабушке, которая пообещала, что не будет с внучкой разговаривать¹⁴³. Зафиксированы также *руганка* (та, что ругается), *карка* (о вороне), *авка* (о собаке); двухступенчатая инновация: ав → авать → *авка*; *колдовка* (колдунья) и т. п. Реже встречаются обозначения лиц по профессии: *дойка* (доярка) — в ответ на вопрос: «Кто ухаживает за коровами?»; *пойка* (певица). Характерна критика нормативной номинации: *Почему — певица? Она ведь не певичит, а поет! Надо бы — пойка!* Портниха именуется *шиткой*; на предложение поесть следует недовольный ответ: *Что я, жрровка какая-нибудь?* Распространены дериваты от глаголов с НЕ-: *Ну что ты все не веришь и не веришь! Неверка какая-то!*; *Я ничего не забуду никогда, потому что я незабудка*. Продавщица в магазине именуется *продовкой*. В последнем случае можно видеть не только прямую суффиксальную деривацию от глагола «продавать» (продавать → *продовка*), но и деривацию путем мены суффиксов от родового коррелята «продавец». Родовая оппозиция *продавец* → *продовка* устроена более «правильным» образом (ср. «комсомолец → комсомолка»), чем существующая в нормативном языке оппозиция «продавец → продавщица»¹⁴⁴.

О стремлении детей к логичности деривационных пар свидетельствует следующий разговор: *Давай играть: я буду продавец, а ты покупатель. — Не покупатель, а покупатель. — Ну ладно, давай играть: ты будешь покупатель, а я буду продаватель.*

Существительные со значением орудия действия

Значительно число отглагольных дериватов с суффиксом **-ТЕЛЬ-**. Дети часто конструируют слова, обозначающие внутреннее устройство, предназначенное для совершения какого-либо действия, предполагая, что такое устройство непременно должно существовать. Эквивалентных по смыслу узуальных номинаций может не быть по причине отсутствия самих реалий. Так, после разговора о несчастных случаях на железной дороге последовал вопрос: *А где у поезда губитель?* В ответ на вопрос: «И как это ты все помнишь?» — последовало: *А у меня внутри вспоминатель есть!* Пятилетний мальчик, получивший приз за то, что хорошо отгадывал загадки, сообщает: *У меня в голове есть такой специальный понима-тель*. Любопытно, что глаголы «вспоминать», «понимать» принадлежат к числу интенциональных глаголов, которые в нормативном языке не способны к образованию лексических дериватов. В данном случае происходит отмена лексико-семантического ограничения, ведущая к расширению круга производящих глаголов, языковое правило оказывается сверхгенерализованным.

¹⁴² Мы полагаем, что это именно суффиксальное, а не префиксально-суффиксальное образование, поскольку в качестве производящего выступает глагол «не знать».

¹⁴³ Часто встречающееся в речи детей образованное по данной модели слово «бояка» не может быть рассмотрено в качестве окказионализма: оно скорее всего не производится, а воспроизводится детьми. Распространено оно и за пределами детской речи — в разговорной речи взрослых, где также является воспроизводимой единицей.

¹⁴⁴ Дети атакуют узуальную оппозицию с двух сторон, стремясь к большей регулярности, заменяют коррелят либо женского рода (*продавец* → *продавица* или *продавец* → *продовка*), либо мужского рода (*продавщик* → *продавщица*). Встречается также оппозиция с заменой обоих членов: *продаватель* → *продавательница*.

Услышав разговор взрослых о том, что они собираются купить проигрыватель, ребенок предлагает: *Купите лучшие выигрыватель!* Поводом к образованию окказионального деривата послужила неверная (а возможно, шутливая) интерпретация слова нормативного языка, обусловленная омонимией производящих основ. В детской речи зафиксированы также *зажигатель, замыкатель, охранятель* и т. п. Детское слово *колотель* четко указывает на функцию предмета в отличие от нормативной номинации «топор». Детское слово *гретель* (устройство для нагревания воды в аквариуме) отличается от нормативного эквивалента «нагреватель» тем, что образовано от первичного, а не от вторичного имперфектива. Ср. словообразовательную цепочку греть → нагреть → нагревать → нагреватель в нормативном языке и более простую греть → *гретель* в речи ребенка.

Продуктивен в «орудийной» функции и суффикс **-ЛЬНИК-**, а также **-ЛЬНИЦ-(А)**. Так, полотенце именуется *вытиральником* (четкая номинация с указанием функции), наушники — *слушальниками*. Многие дети называют утюг *гладильником*, обозначая этим функцию данного предмета (ср. также распространенное образование по типу народной этимологии: утюг — *гладюк*). Ручка именуется *писальницей*. Характерно слово *припаяльник*, заменяющее нормативную номинацию паяльник: детское слово более точно указывает на функцию данного предмета, подчеркивая значение присоединения, осуществляемого в процессе его использования. При этом снимается запрет, существующий на уровне нормы: в современном языке в качестве производящих в данной модели выступают лишь глаголы несовершенного вида.

Чрезвычайно велико число детских словообразовательных окказионализмов с орудийным значением, в которых используется суффикс **-ЛК-(А)**. Потенциальная запрограммированность существительных с **-ЛК-** очень высока, они с легкостью возникают и в разговорной речи взрослых [Земская, Китайгородская, Ширяев 1981: 91–98].

Можно, очевидно, считать, что дериваты с **-ЛК-** обладают чрезвычайно общим «орудийным» значением, но не содержат семантических приращений. Так, например, *вытиралка* служит обозначением предмета, предназначенного для вытирания, чем и исчерпывается лексическое значение этого слова. Это может быть и ткань, и кусок замши, и специальная щетка (вопрос в аптеке: *У вас есть вытиралки для стекол?*), и что-нибудь другое. Приведем некоторые примеры из речи детей: *Где заводилка от твоей машины?*; *Нужно сделать специальную чесалку из проволоки* (собаку расчесывать); *Струйка — резалка!* (говорит ребенок, видя, как струйка воды разрежала кусочек сахара); *стучалками* названы барабанные палочки; *чертилкой* — ручка, *закрывалкой* — крышка, *поливалкой* — лейка, *стиралкой* — ластик. Ср., например, пару в нормативном языке: лить → лейка — и в детской речи цепочку лить → полить → поливать → *поливалка*. Дериват, созданный ребенком, более точно отражает функцию предмета: с помощью лейки именно поливают, а не просто льют воду. В другом случае *поливалкой* названа поливальная машина, в третьем — специальное устройство типа фонтана для поливания газона в парке. Градусник именуется *измерялкой*, плуг — *пахалкой*, щипцы для волос — *завивалкой*; приспособление для того, чтобы молоть кофе, — *мололкой* (ср. узусальную номинацию «кофемолка», включающую эксплицитное указание на объект) и т. п. Слово *слушалка* употребляется разными детьми в разных значениях. Один мальчик назвал так телефонную трубку, другой — фонендоскоп (при игре «в больницу»), третий, рисуя фантастический корабль, изобразил специальное устройство «для слушанья» и назвал его этим словом.

Суффикс **-Л-(О)** в детских словообразовательных окказионализмах используется сравнительно редко. Пятилетний мальчик назвал словом *поливало* водопроводный шланг, указав таким образом на его функцию. Другой мальчик назвал тормоз *тормозилом*, продлив словообразовательную цепочку и замкнув семантический круг: тормоз → тормозить → *тормозило*.

Весьма активен в данной функции суффикс **-К-(А)**. Так, шестилетняя девочка назвала *фотографиркой* кинокамеру, которой ее собирались снимать: *Уберите вашу фотографирку!* При ответе на загадку, в которой речь шла о плуге, среди прочих ответов (*пахалка, пахальник* – оба слова относятся к словообразовательным моделям, рассмотренным выше) было названо и слово *пахика*. Ветка, которой пятилетний мальчик хлестал воображаемого коня, была названа им *хлёткой*, а палка получила наименование *ударки*.

Существительные со значением места действия

Особенно активен в этой функции формант **-ЛК-(А)**, что отчетливо выявляется и в детском словотворчестве. Так, место для стоянки машин именуется *стоялкой*: *Надо увезти машину на другую стоялку*; ср. в нормативном языке «стоянка» – семантический дериват от наименования отвлеченного действия. Телефонная будка именуется *звонилкой*; ремонтная мастерская — *чинилкой*: *Грузовик весь разбитый. Наверно, поехал на чинилку, где чинят*. Во многих случаях значение места совмещается со значением функционального назначения данного предмета.

Не менее часто используется и суффикс **-К-(А)**. Так, место, где осуществляется ремонт, называется не только *чинилкой*, но и *ремонткой*; место, где можно спрятаться во время игры, – *пряткой*: *Я себе две такие прятки нашел!*; кладбище именуется *хоронкой*. Вместительное для мыла (мыльница) именуется *кладовкой* – местом, куда кладут; в последнем случае используется морф **-ОВК(А)**.

Реже для номинации места используются другие суффиксы, например **-ЛЬНИК**. Этот суффикс был применен, например, для создания деривата *продавальник* (магазин). Любопытно, что спустя некоторое время тот же ребенок назвал магазин *покупальником*, используя в качестве производящего глагол-конверсив. Другой ребенок, забравшись в пластмассовый таз, предназначенный для купания, объявляет: *В купальнике сижу!*

Существительные со значением объекта действия

Дериваты, относящиеся к данной словообразовательной категории, в детской речи представлены скупо. Объектное значение при этом, как правило, совмещается с функциональным. Так, *постелилка* – это не просто 'то, что можно постелить', но и то, что специально предназначено для этой цели. В этой функции употребляются форманты **-ЛК-(А)** и **-Л-(О)**: игрушка на длинной нитке, приводимая в действие вращательными движениями, именуется *вертелкой*, папироса — *курилкой*, колпачок, надеваемый на фломастер, именуется *надевалкой*. Характерен следующий диалог: *Зачем ты катушку на пол бросила? – Это не катушка; это бросилка* (т. е. предмет, предназначенный для того, чтобы его бросать). Сон (то, что приснилось) именуется *приснилкой*.

Суффикс **-Л-(О)** использован для наименования сапожного шила. Характерен диалог: *Как это называется? – Шило. – А я думал, втыкало*. Словообразовательная структура слова «шило» послужила образцом для создания деривата *втыкало*, но источник деривации заменен более подходящим, с точки зрения ребенка, точно фиксирующим специфику осуществляемого при ремонте обуви действия. В ряде номинаций обозначается не единичный объект, а совокупность объектов, т. е. налицо вторичное значение собирательности. Так, словом *обувало* трехлетний мальчик обозначил совокупность предметов – ботинки, галоши, чулки и гамаша – все то, что надевается на ноги.

2.2. Глагольно-адъективный класс

Система словообразовательных значений, свойственных отглагольным прилагательным, также определяется актантными возможностями производящих глаголов. Основными значениями являются следующие: 1) 'являющийся субъектом (одушевленным или неодушевленным) действия'; 2) 'являющийся объектом действия'; 3) 'предназначенный для выполнения действия'. Другие значения, такие как 'расположенный в том месте, где происходит действие' или 'происходящий в то время, когда совершается действие', в чистом виде встречаются редко. Обычно они бывают совмещены с функциональным значением: 'предназначенный для выполнения действия' – например «наблюдательный пункт» – это одновременно 'пункт, откуда наблюдают' и 'пункт, предназначенный для наблюдения'. Эти периферийные значения, к тому же чрезвычайно редко встречающиеся в нормативных и окказиональных дериватах, нами не рассматриваются. Перечисленные значения представляют собой конкретизацию категориального значения, свойственного всем дериватам глагольно-адъективного класса: 'относящийся к действию, названному производящим глаголом'.

Среди окказиональных отглагольных прилагательных, образованных детьми, абсолютно преобладают слова со значением 'предназначенный для действия', при этом используются суффиксы **-Н-**, **-ТЕЛЬН-**, **-ЛЬН-**, **-ОВ-**. Примеры прилагательных с суффиксом **-Н-**: *лежная* коляска, *отравные* цветы (цветы, которыми можно отравить), *шейная* машинка, ср. с нормативной номинацией «швейная», содержащей нестандартное чередование; *клеяная* кисточка; с суффиксом **-**: *опирательная* палка, *утихательная* песня (реакция на то, что по радио после громкой музыки звучит спокойная), *кушательная* машина (слово девочки, которую вынуждают есть: *Я что, кушательная машина?*), *отдыхательные* упражнения, *усыпательные* таблетки, *отказательный* билет (интересен в последнем случае контекст, содержащий изоструктурное образование: *Сначала мы им послали пригласительный билет, а теперь пошлем отказательный?*).

Примеры с суффиксом **-ЛЬН-**¹⁴⁵: *объезжальная* тележка, *помогальное* лекарство, *стиральный* карандаш (о карандаше с резинкой на конце), *загоральный* лифчик, *гуляльный* наряд, *хоронильное* платье; с суффиксом **-ОВ-**: *сморковый* платок, *сгребовая* машина, *обменовые* календарики, *обмановые* движения и т. п.

Широко распространены девербативы со значением 'являющийся субъектом действия', как одушевленным, так и неодушевленным. Примеры прилагательных с суффиксом **-Н-**: *забывной* человек (кто все забывает), *трусный* заяц, *кольная* шуба (шуба, которая колется), *царапные* когти, *переливной* стакан; с суффиксом **-ТЕЛЬН-**: *несдержательный* мальчик (не держит своего слова), *объяснительная* учительница (умеет все объяснить), *царапательный* карандаш, *закрывательные* глазки (у куклы); с суффиксом **-ЛЬН-**: *шевелильная* рыба, *протекальные* боты; *Вот крокодил самый страдательный. У него все... очень много отбито* (о глиняной игрушке); с суффиксом **-ЧИВ-** (**-ЛИВ-**): *угадливая* мама (правильно угадала задуманное слово), *забудливый* (*Я такой забудливый: пообещаю и забуду* – ср. с узуальным «забывчивый», образованным от парного глагола несовершенного вида), *работливый* гном, *влюбивчивый* мальчик – ср. с узуальным «влюбчивый», *неповерчивый* человек; с суффиксом **-УЧ-/АЧ-**: *цанучие* ветки, *деручий* мальчик, *клевачий* петух, *непонимучая* мама, *брызгучая* вода, *кусачая* крапива, *ломачий* мальчик (кто все ломает).

Достаточно велико среди детских окказионализмов и число прилагательных со значением 'являющийся объектом действия', при этом используются суффиксы **-Н-**: *вышивная*

¹⁴⁵ О чрезвычайной не только семантической, но и формальной близости моделей с формантами **-ТЕЛЬН-** и **-ЛЬН-** свидетельствуют случаи их отождествления в речевой деятельности ребенка: *Бабушка, это у рыбы плавательный пузырь? А у нас ходильный* (можно было бы ожидать – «ходительный») *пузырь есть?*

накидка, *разводной* браслет, *растяжные* колготки, *вырывные* зубы, *продувная* кофта (кофта, продуваемая ветром)¹⁴⁶; **-ТЕЛbН-**: *сгибательная* часть, *надувательный* шар, *менятельные* марки; **-ЛbН-**: *сосальный* леденец, *бросальная* палка; **-УЧ-/-АЧ-**: *носячий* проигрыватель (переносной), *сосучая* конфетка (так иногда говорят и взрослые, возможно, это заимствование, а не самостоятельное образование).

Дериваты с суффиксом -Л- объединены значением '**находящийся в состоянии, возникшем в результате действия, названного производящим глаголом**'. Большая часть образований восходит к глаголам совершенного вида: *утонулая* лодка, *подохлый* ежик, *пропала* посылка, *потухлый* костер, *завялые* цветы, *зарослый* пудель, *замерзлое* мясо, а также *похуделый*, *вспотелый* и т. п. В нормативном языке этим прилагательным соответствуют причастия «утонувший», «подохший», «пропавший» и т. д. Менее распространены, но все же достаточно часто встречаются адъективы на -Л- от глаголов несовершенного вида. В данном случае реализуется перфектное значение несовершенного вида, нормативные эквиваленты представляют собой причастия от парных глаголов совершенного вида: *Не хочу из тухлого самовара чай пить!* – из потухшего; *У меня пальчики мерзлые были* – т. е. замерзшие; *А у меня волосы уже сохлые* – высохшие; *Этот костер уже тухлый* – потухший.

Интересно, что функции ряда формантов в детской речи оказываются расширенными. Так, суффикс **-ЛbН-** в соответствии с правилами, существующими в нормативном языке, используется для создания дериватов, объединенных значением '**предназначенный для выполнения действия, названного производящим глаголом**'. Однако, как показывают приведенные выше примеры, в речевой деятельности ребенка функции его могут расширяться, с его помощью образуются прилагательные с субъектным значением, а также прилагательные со значением объектным. В данном случае можно видеть характерный пример сверхгенерализации, типичной для речевой деятельности ребенка. Происходит как бы повышение ранга модели – она используется в категориальном, а не конкретном значении¹⁴⁷.

2.3. Глагольно-глагольный класс

Внутриглагольное словообразование осуществляется в детской речи, как и в нормативном языке, несколькими способами: путем префиксации: *расти* → *обрасти* (*Я тебя уже скоро **обрасту***); постфиксации: *разбудить* → *разбудиться* (*Дети громко кричали, и я **разбудился***); суффиксации: *играть* → *игрануть* (*Разочек **играну**, и пойдём*); *разрушить* → *разрушивать* (*Зачем он нашу крепость **разрушивает?***); префиксально-постфиксальным способом: *есть* → *заесться* (*Я так **заелась**, что не слышала, как вы пришли*); префиксально-суффиксальным способом: *ныть* → *поднывать* (*Мартин не ныл, а так... **поднывал***); префиксально-суффиксально-постфиксальным способом: *лаять* → *перелаиваться* (*Марина на даче со всеми собаками **перелаивалась***).

В дериватах глагольно-глагольного класса представлены разнообразные словообразовательные значения модификационного типа: темпоральные, аспектуальные, локативные, субъектно-объектные и пр., в ряде случаев (при так называемом смешанном словообразовании) – комбинации значений разных типов.

2.3.1. Префиксальные глаголы

¹⁴⁶ Заметим, что во многих случаях в нормативном языке употребляются адъективированные страдательные причастия соответствующих глаголов (вышитая накидка, вырванные зубы).

¹⁴⁷ Это важное обстоятельство было отмечено М. И. Черемисиной и А. В. Захаровой, проанализировавшими отсубстантивные прилагательные в детской речи [Черемисина, Захарова 1972б: 170].

Префиксация распространена в детской речи необычайно широко, что объясняется, очевидно, перцептивной выпуклостью приставок, облегчающих их выделение в составе нормативных дериватов и, соответственно, овладение словообразовательными моделями префиксального типа. В составе детских окказионализмов встречаются все глагольные префиксы, за исключением книжных и малочастотных ДЕ-, ДИС- и РЕ-, причем каждый из них представлен рядом своих значений. Мы не имеем возможности рассмотреть все разновидности окказиональных префиксальных глаголов, регистрируемых в детской речи. Остановимся на двух семантических группах дериватов: со значением направленности действия в пространстве и со значением характера совершения действия во времени. Всюду, где возможно, будем параллельно рассматривать антонимичные словообразовательные модели.

А. Глаголы со значением направленности действия в пространстве

1. Приближение/удаление

Приближение

Для создания производных с данным деривационным значением используются два префикса: ПОД- и ПРИ-.

ПОД-. В нормативном языке этот словообразовательный тип представлен широко (подойти, подвезти, подтащить и т. п.). Исследователями отмечается его продуктивность в современной разговорной и художественной речи. Любопытно при этом, что в нашем материале не встретилось ни одного детского окказионализма, образованного по этой модели. Очевидно, это объясняется тем, что круг производящих глаголов ограничен глаголами движения, причем на уровне нормы языковые потенции реализованы практически полностью – нет, по-видимому, ни одного глагола движения, от которого не существовало бы узуального деривата, созданного с помощью данной приставки. Можно сказать, что в этом случае системная продуктивность модели совпадает с эмпирической продуктивностью, исчерпывается ею, что практически не оставляет простора для окказиональных образований детской речи. Окказионализмы, отмеченные в разговорной и художественной речи (типа *подмаршировать*, *подхромать*)¹⁴⁸, созданы за счет окказиональной актуализации потенциальных сем в производящих глаголах. Оба глагола (маршировать и хромать) обозначают не собственно движение, а способ движения; отсюда — *подхромал* (т. е. хромая, подошел, приблизился). В детской речи такая семантическая перестройка встречается значительно реже, чем и объясняется отсутствие дериватов данного типа.

ПРИ-. Модель, использующая данный формант, отличается продуктивностью в разговорной и художественной речи, однако в детской речи имеет ограниченное использование, что связано с необходимостью актуализации потенциальных сем в производящем глаголе: *Я припугал веревку к санкам; Стой, стой! Ты совсем уже к ёлке приплясал!* (т. е. во время пляски приблизился).

Удаление

ОТ-. Данный префикс отличается продуктивностью¹⁴⁹ в детской речи: *Зачем ты, папа, от меня отложился?; Отбери у меня немножко каши; Собаки с лаем отнесли к другому дому; Ты от меня не отляжешь?*

¹⁴⁸ Примеры окказионализмов разговорной и художественной речи здесь и дальше заимствованы из «Русской грамматики».

¹⁴⁹ Хотя продуктивность / непродуктивность – свойство модели, а не форманта, ради простоты описания прибегаем к такому словоупотреблению, как продуктивный префикс, продуктивный суффикс и т. п.

У-. Этот префикс, так же как и предыдущий, отмечается исследователями как очень продуктивный в художественной и разговорной речи. Он отличается продуктивностью и в детской речи: *Куда же ты от меня удвинулся?* (наличие лакуны в нормативном языке объясняется, видимо, существованием синонимичного, хотя и не полностью совпадающего по значению глагола «отодвинуться»); *Смотри, не умети мою открытку* (деривация становится возможной вследствие актуализации потенциальных сем в производящем глаголе «мести», т. е. метя, перемещать нечто). Распространены образования от глаголов движения: *Сейчас от моста унырнем!*; *Никак мне от вас не уплавать!* – ср. в нормативном языке дериват с аналогичным значением от соотносительного глагола, обозначающего однонаправленное движение, «уплыть»¹⁵⁰.

По-видимому, большую роль в активизации той или иной словообразовательной модели играет приставочная антонимия. Скрытое воздействие на словообразовательный процесс могут оказывать существующие в нормативном языке глаголы с антонимичными приставками. Так, «прикидываться» могло быть обязано своим происхождением глаголу «откидываться». Возможно и обратное: глаголы со значением удаления, убытия могут возникать под воздействием антонимичных глаголов со значением приближения, прибытия. Так, например, глагол «удвинуться» мог быть обязан своим происхождением антонимичному глаголу «придвинуться», а не бесприставочному «двинуться». Как показывают наблюдения, ощущение антонимичности языковых единиц – как слов, так и морфем – очень рано формируется в языковом сознании носителей языка.

2. Соединение/разъединение

Соединение

В этой деривационной функции употребляется приставка **С-** (склеить, сгрести, созвать и т. п.). Несмотря на продуктивность данной модели в разговорной и художественной речи, в «креативной» деятельности детей она используется сравнительно редко – очевидно, из-за отсутствия ощутимого расхождения между системной и эмпирической продуктивностью. В случае образования дериватов по данной модели, как правило, осуществляется актуализация потенциальных сем в значении производящего глагола, например: *Наседка скричала всех своих цыплят* (т. е. созвала, крича).

Разъединение

Значение разъединения передается приставкой **РАЗ-**, активно использующейся при создании детских словообразовательных окказионализмов: «*Я разодвинула кусты* (ср. с нормативным „раздвинула“); *Я рассыпал весь сахар и расканал молоко* (налицо воздействие имеющегося в контексте изоструктурного слова); *Ты все мои вещи распрятала по комнате?*; *Мама разделявает макароны на вермишели* (т. е. ломает их, измельчает)». Несмотря на антонимичность приставок **С-** и **РАЗ-**, они присоединяются к разному кругу производящих глаголов.

3. Доведение действия до некоторого предела в пространстве

ДО-. Данный префикс особенно часто употребляется в указанной деривационной функции. Он соединяется преимущественно с глаголами движения, перемещения. Окказионализмов в этой сфере сравнительно немного, так как эмпирическая продуктивность в современном языке не находится в конфликте с системной: любой глагол, способный обозначать

¹⁵⁰ Параллелизм такого рода весьма распространен. Очевидно, различие между однонаправленностью/неоднонаправленностью не сразу постигается ребенком.

однонаправленное движение, практически имеет дериват, образованный по данной модели. Окказионализмы могут возникать преимущественно за счет расширения семантического круга производящих глаголов. Так, например, глагол «пахнуть» имеет значение 'издавать запах', но, поскольку запах обладает свойством распространяться, глагол способен иметь окказиональные дериваты, подобные тем, которые имеют глаголы движения: *Смотри: кофе сюда из кухни допахло!* Часто встречается в речи детей глагол *докоснуться*: *Можно я докоснусь до вашей собачки?; Дед Мороз докоснулся до нее своей палкой, и ей сразу стало холодно* (не исключено воздействие синонимичного глагола «дотронуться»).

4. Движение, направленное внутрь и изнутри

Движение внутрь

В- Продуктивность словообразовательной модели, использующей в качестве форманта данный префикс, в детской речи (так же как в речи разговорной и художественной) определяется возможностью расширения круга производящих глаголов за счет включения их в число глаголов, имеющих сему движения в качестве периферийной или потенциальной: *Я машину впрягал в шкаф, никто не найдет* (т. е. пряча, поместил); *Нужно вмешать в это тесто сахар* (т. е. мешая, добавить, поместить); *Я ввязла в большую грязь; Ой, я нечаянно в канаву вступила!*; *В избушку вскакали семь богатырей* – пересказ «Сказки о мертвой царевне и о семи богатырях» (ситуация, которую трудно себе представить, но ребенок, очевидно, полагает, что богатыри с коней вообще не слезают).

Движение изнутри, наружу

ВЫ- Данный префикс отличается значительной активностью в детской речи. Он способен создавать окказиональные дериваты от глаголов, обозначающих способ движения типа *мчаться, ковылять* и т. п.: *Откуда-то вымчались два мотоциклиста; Люба уже коньки надела. Сейчас из подъезда выковыляет*. Особенно интересны случаи употребления в качестве производящих глаголов, не содержащих семы движения даже в качестве периферийной: *Я крутила-крутила ложечкой в чашке и выкрутила весь чай на скатерть!*; *Я вышарила кошелек из твоей сумки* (т. е. шаря, извлекла, вытащила); *А я кошку с дивана выпугала!* (т. е. пугая, выгнала); *Все выстелили свои коврики на лестницу*.

5. Движение, направленное на поверхность / с поверхности чего-нибудь

Движение на поверхность

НА- Словообразовательная модель, использующая данный формант, характеризуется продуктивностью как в разговорной и художественной, так и в детской речи. В качестве производящих чаще всего выступают глаголы движения: *Я напрыгнул на ступеньку; Не намчись на дерево!* Однако возможна деривация и от глаголов других лексико-семантических групп: *Кот Васька вчера насел на гвоздь; Он на меня наплюнул* и т. п.

Префикс **ЗА-** в аналогичной деривационной функции в детской речи непродуктивен.

Движение с поверхности

Префикс **С-** проявляет значительную продуктивность, присоединяясь преимущественно к глаголам движения: *Не клади сюда, отсюда спадет* (т. е. упадет); *Лодку пятит, спячивает* (двухступенчатое образование: *пятить* → *спятить* → *спячивать*); *С горы скатались* (т. е. скатились) – в качестве производящего избран глагол однонаправленного движения (ср. *уплавал*).

6. Движение вокруг чего-нибудь

В этой деривационной функции употребляются префиксы **О-** и **ОБ-**. Особенной продуктивностью в детской речи отличается префикс **ОБ-**: Он *обкутал слонику попонами* (т. е. укутал со всех сторон); *Облезай вокруг них*. Выразителен глагол «обсесть» в значении 'сесть вокруг': *Обсядьте меня!* Префикс **О-**, синонимичный первому, употребляется реже: *Эклер (собака) прыгал всего папу*.

7. Движение сквозь что-нибудь

ПРО-. Образование детских окказионализмов с помощью данного префикса также становится возможным за счет расширения семантического круга производящих глаголов; в роли таковых может выступать любой глагол, содержащий хотя бы в качестве потенциальной сему движения: *Мартин (о собаке), если будет так лизать, пролизжет все бинты; Ты так весь барабан пробарабанишь; Славик простучал дырку насквозь!; Ты прощекотал через одеяло*.

8. Движение через что-нибудь

Модель, использующая в качестве форманта префикс **ЧЕРЕЗ-**, неизвестна нормативному языку. Однако в детской речи она используется весьма активно: *Смотри: я чересшагнул через эту большую лужу; Черезлезли через забор; Как же мы выйдем – за дверем же волк?; Что ли, череспрыгнем через дверь?; Бабочка черезлетела через забор; Здорово я сейчас череспрыгну через канаву!; Хочу через дерево чересвырнуть*. Данные дериваты можно трактовать как образованные по окказиональной модели, которая сложилась по аналогии с узуальными моделями локативной семантики и основана на параллелизме приставки и предлога (ср. «вбежать в дом», «отскочить от стены»). Возможность этих дериватов также запрограммирована словообразовательным механизмом, только в основе креативной деятельности ребенка лежит в данном случае то, что мы называем сверхмоделью.

9. Перемещение с одного места на другое

Префикс **ПЕРЕ-**, продуктивный в разговорной и художественной речи, проявляет значительную продуктивность и в детской речи: *Ты можешь эту реку перенырнуть? У другого берега вынырнуть?* («перенырнуть» здесь означает 'ныряя, переместиться с одного места на другое'); *Белка пересела на другое дерево*. В нормативном языке глагол «пересесть» употребляется в значении 'встав с одного места, сесть на другое', например: Он *пересел с кресла на диван*. В ситуации, описываемой в детском высказывании, способ перемещения иной – белка сидела сначала на одном дереве, затем, перепрыгнув, оказалась на другом, где тоже сидит¹⁵¹.

¹⁵¹ В случаях подобного рода не всегда удастся четко определить, какой именно деривационный акт имел место: словообразовательная деривация (сесть → пересесть) или изменение семантики нормативного слова «пересесть», сфера употребления которого расширяется, так как снимается, вычеркивается компонент «встав».

Б. Глаголы со значением характера совершения действия во времени

1. Начало действия

Авторы «Русской грамматики» [Русская грамматика 1980: 596597] разграничивают две разновидности «начинательности». Первая определяется ими как приступ к действию, его начальная фаза. Для образования дериватов, имеющих данное значение, используется формант ЗА-, в качестве производящих выступают непереходные глаголы с неопределённым значением. Это глаголы неоднаправленного движения, звучания и речи, многоактные, состояния и некоторые другие. Вторая разновидность начинательности определяется как совмещенность начала и продолжения действия в одном комплексе, не членом на фазы. В качестве форманта используется при этом префикс ПО- (поплыть), ВЗ- (вскричать).

Существенной особенностью детской речи является то, что формант ЗА- расширяет сферу своего использования (сверхгенерализация) и применяется для передачи не только первой, но и второй разновидности начинательности. Приведем сначала примеры выражения с помощью префикса ЗА- значения приступа к действию (первая разновидность начинательности): *Слон затаращил глазами* (начал тарашить); *Он несколько дней не ел, а сегодня вдруг заел* (т. е. начал есть). Примеры использования префикса ЗА- для выражения второй разновидности начинательности: *Она зажалела, что не помогла ему* (ср. в нормативном языке «пожалела»); *Меня позовут, и я как замчусь домой* (ср. «помчусь»); *Я только книжку сел читать, а вы мне замешали!* (ср. «помешали»).

Приставка ПО- в детских дериватах используется крайне редко. Витя О.: *Шеф им (гангстерам) говорит: «Действуйте!» И они подействовали!* (3.07). Почти не употребляется и приставка ВОЗ-/ВЗ-, очевидно в силу ее книжного характера¹⁵².

2. Ограниченность действия незначительным отрезком времени

ПО-. В нормативном языке дериваты с данным значением, включающие префикс ПО- в качестве форманта, образуются от глаголов несовершенного вида и, как правило, бесприставочных.

Семантический круг производящих глаголов ограничен – это глаголы неоднаправленного движения (поплавать), перемещения (пошляться), звучания и речи (пошуметь), существования (погостить), положения в пространстве (посидеть), значения занятости каким-нибудь делом (почитать). В детской речи сфера использования данного форманта существенно расширяется. Во-первых, есть случаи образования от глаголов совершенного вида: *Поотдохнем и пойдём дальше; Ничего, долго она не поскроет* (т. е. не сможет скрывать). Во-вторых, в качестве производящих могут выступать приставочные глаголы, префикс ПО- оказывается, таким образом, второй приставкой: *Пообъясняй мне немножко; Порассказываешь мне про собачку?; Немного попереносу и тебе помогу*. В ряде случаев имеет место и расширение семантического круга производящих глаголов. Так, глагол «скрыть» не принадлежит к названным выше семантическим группировкам, как и ряд других глаголов, используемых детьми в качестве производящих.

¹⁵² Тот факт, что дети не употребляют элементов книжного характера, объясняется не тем, что они ощущают стилистическую непригодность данных средств, а тем, что эти средства практически отсутствуют в воспринимаемой ребенком (преимущественно разговорной) речи взрослых. Следовательно, они не могут стать элементами формирующейся детской грамматики.

3. Длительно-ограничительное значение

Дериваты, образованные с помощью префикса **ПРО-**, означают, что действие охватывает значительный по длительности период. Примеры детских словообразовательных окказионализмов с указанным значением: *Пролепить целый час и не устать* (о занятиях по лепке); *Целый год пропользовалась твоими коньками*.

Формант **ПЕРЕ-** употребляется для создания дериватов, объединенных значением 'провести в действии какой-нибудь отрезок времени': перезимовать, переночевать. Круг производящих глаголов ограничен словами, восходящими к существительным, называющим периоды времени. Знаменательно образование в детской речи окказионального деривата *перевесновать* (*Синицы перевеснуют в городе?*). Налицо двухшаговая деривация: весна → *весновать* → *перевесновать*. Факт использования той или иной словообразовательной модели на втором шаге деривации свидетельствует о четкости ее восприятия ребенком, подчеркивает ее системную значимость и продуктивность.

4. Окончание действия

Чаще всего в этой деривационной функции в детских словообразовательных инновациях выступает префикс **ОТ-**. В нормативном языке он используется для образования дериватов от непереходных глаголов неоднаправленного движения (отъездить), звучания и речи (отшуметь), состояния (отгрустить). Примеры детских окказионализмов: *В садик отхожу, потом в школу пойду? Сначала радовалась, а потом отрадовалась*. Во многих случаях оказывается снятым грамматический запрет, поскольку в качестве производящих используются не только непереходные, но и переходные глаголы: *Я его сначала любил, а потом отлюбил; Я оторала стихи громче всех; Помнил-помнил, а потом отпомнил*.

5. Вторичное, повторяющееся действие

В данной деривационной функции употребляется префикс **ПЕРЕ-**, создающий дериваты со значением 'повторно, заново, иногда по-новому совершить действие'. В нормативном языке производящими обычно бывают переходные глаголы (делать → переделать). В детской речи это ограничение зачастую оказывается снятым: *Плохо сегодня погуляли. Надо бы перегулять; Ты уже перемылся?* (т. е. вымылся заново). Может сниматься и другой запрет – на образование от глаголов несовершенного вида: *Надо перекрикнуть, а то она нас не слышала* (т. е. крикнуть еще раз). Круг производящих глаголов может быть расширен и семантически. Так, мальчик, которому велели взять нож из одной руки в другую, поинтересовался: *Это называется — перебери?* Многочисленны случаи вторичной префиксации – образования глаголов с данным префиксом от глаголов, уже имеющих приставки: *Надо бы перепричесаться; Плохо куклу назвали, надо переназвать; Учительнице пришлось переобъяснить материал; Не звонит? А вы перенажмите на звонок!* Ребенка не останавливает даже то, что глагол, избранный в качестве производящего, может уже включать в свой состав префикс **ПЕРЕ-**: *Я уже перепередумал* (т. е. сначала передумал, а затем вернулся к исходному решению).

6. Дополнительное действие

В этой функции употребляется префикс **ДО-**, который может присоединяться как к бесприставочным, так и к приставочным глаголам: *Потом пол **доподметешь***. Употребляется и префикс **ПОД-**: *Шарик **сдулся**, надо его **поддуть*** (не исключено воздействие разговорной речи взрослых); *Тебе надо бы еще пятерок **подполучить***.

2.3.2. Суффиксальные глаголы

О способе суффиксальной имперфективации см. в разделе, посвященном категории глагольного вида. Здесь мы рассмотрим суффиксацию, осуществляемую с помощью форманта **-НУ-/-АНУ-**. Данный формант служит для образования глаголов одноактного способа действия. Он присоединяется обычно к основам глаголов, обозначающих действие, способное к расчленению на множество однородных актов: прыгать → прыгнуть; свистеть → свистнуть. Дети весьма активно используют данную словообразовательную модель в своей лингвокреативной деятельности. Среди созданных ими словообразовательных окказионализмов число одноактных глаголов очень значительно. Образованные детьми окказиональные дериваты можно разделить на три группы.

Первая группа – глаголы, имеющие производящие, обозначающие расчлененное на акты действие, например: лаять, стрелять, колотить: *Мартин **лайнул** разок; Дай мне хоть **разочек стрельнуть*** (этот глагол необыкновенно частотен в речи детей); *Я его тоже **колотнул** разок, пусть не дерется*. Подобные дериваты характеризуются высокой степенью системной запрограммированности, причины их отсутствия в языковой норме объясняются чаще всего тем, что соответствующее семантическое место занято (ср., например, детское слово *стрельнуть* и нормативное «выстрелить»).

Вторая группа – дериваты, имеющие в качестве производящих глаголы, обозначающие действие как длительность нерасчлененную, но все же поддающуюся делению на кванты (можно говорить о потенциально расчлененной длительности): *Дашь мне на твоей машинке **печатнуть?**; Только **разочек рисовну** и приду; Щенок **пивнул** и перестал; **Резни**-ка мне сыру!*

Третья группа – дериваты, образованные от тех глаголов, которые обозначают действия, не поддающиеся квантованию: Что ты кривляешься? – *Я только **разочек кривнулся***; *Зуб болит... **глотну**, а он как **больнет!***; *Ловун (о рыбаке) совсем чуть-чуть **ловнул**, а рыбы много; Смотри: сейчас Кошечей как **колданет!*** Суффикс **-АНУ-** выступает здесь как вариант суффикса **-НУ-**. Окказиональные дериваты и в данном случае обнаруживают глубинные семантические возможности глаголов.

2.3.3. Префиксально-суффиксальные глаголы

Лишь одна из словообразовательных моделей префиксально-суффиксального типа, отмечаемых авторами «Русской грамматики», обнаруживает активность в детской речевой деятельности. Мы имеем в виду модель, использующую формант **ПОД-** + **-ЫВА-/-ИВА-**. Закрепленное за ней значение 'слабо, с небольшой интенсивностью совершать действие': *Все время приходится **подплакивать***; *Мартин как-то немножечко **поднывал**... Не ныл, а так...* Используется модель с формантом **ПОД-** + **-ЫВА-/-ИВА-** и в другом значении – значении сопроводительного действия: *Мартин тебе **подпискивает*** (человек играет на гитаре, а собака издает какие-то звуки).

Значительная часть зафиксированных в детской речи окказиональных дериватов префиксально-суффиксального типа не имеет прямых аналогов в нормативном языке и не может быть рассмотрена как результат использования какой-нибудь определенной словообразовательной модели. Их можно квалифицировать как двухступенчатые образования (сначала префиксация, затем суффиксация) или образования по окказиональным моделям: Ты что хромаешь? – Я не хромаю, а так... *дохрамываю* (хромать → *дохромать* → *дохрамывать*); Пора костер *растушивать* (тушить → *растушить* → *растушивать*); У тебя из-под пальто платье *вытарчивает* (торчать → *выторчать* → *вытарчивать*). Характерно, что во всех этих случаях двухступенчатого словообразования второй формальной операцией оказывается имперфективация, осуществляемая суффиксальным способом. Чрезвычайная «грамматичность» данной операции позволяет ей участвовать в качестве составного звена в чресступенчатой деривации.

2.3.4. Префиксально-суффиксально-постфиксальные глаголы

В детском окказиональном образовании активно используется лишь одна модель данного типа, которая отличается продуктивностью и за пределами детской речи. Это модель с формантом ПЕРЕ– + -ИВА-/ -ЫВА– + -СЯ, по которой образуются дериваты со значением 'обмениваться тем действием, которое названо производящим глаголом' (ср. в нормативном языке глаголы «перешучиваться», «перешептываться», «перезваниваться»). В качестве производящих выступают глаголы речи и звучания. То же и в детских новообразованиях: Мы на даче с собаками *перелаивались*; Мы с Мариной *переикивались*. Она – *ик*, и я – *ик*. Другие префиксально-суффиксально-постфиксальные глаголы являются образованиями по окказиональным моделям, представляющим собой комбинации узуальных моделей, например: кидать → *прокидываться*: Я бросаю мячик, да все *прокидываюсь* (попадаю мимо).

Приведем еще примеры префиксально-суффиксально-постфиксального образования глаголов, достаточно часто встречающегося в речи детей: Я *выкашливаюсь*, *выкашливаюсь*, никак не получается; У них у всех глаза *намусорились*: я песок в них бросал; У меня деньги все *искупились* – нету больше.

2.3.5. Постфиксальные глаголы

Классификация постфиксальных глаголов, восходящая к Ф. Ф. Фортунатову, разрабатывалась потом А. А. Шахматовым, В. В. Виноградовым, Н. А. Янко-Триницкой и другими исследователями. При всех индивидуальных различиях в подходе и терминологии в основных чертах наблюдается совпадение типологии этих глаголов. Семантические классы постфиксальных глаголов (собственно-возвратные, взаимно-возвратные и т. д.) одновременно представляют собой и словообразовательные разряды и могут быть поэтому рассмотрены с позиций дериватологии. Объединяет все словообразовательные разряды общность форманта – постфикса -СЯ, главной функцией которого, как писал В. В. Виноградов, является «устранение переходности глагола или усиление его непереходности» [Виноградов 1972: 495]. Эта чрезвычайно общая «интранзитивирующая» функция -СЯ по-разному преломляется в разных словообразовательных разрядах. Словообразовательные разряды неодинаковы по количеству образующих их глаголов: есть разряды, насчитывающие около 2000 глаголов, как, например, декаузативные (общевозвратные); имеются такие, которые включают всего несколько глаголов, как, например, косвенно-возвратные. Различаются они и степенью системной и эмпирической продуктивности, а также степенью идиоматичности значений слов, составляющих разряд.

Рассмотрим основные группировки постфиксальных глаголов применительно к фактам детского окказионального словообразования.

1. Декаузативные глаголы

(по А. А. Шахматову – общевозвратные): Я сломал карандаш → Карандаш сломался. Деривационное значение может быть сформулировано следующим образом: 'претерпеть/претерпевать изменение в состоянии, обычно вызываемое действием, названным производящим глаголом'. Каузативный и декаузативный глаголы составляют каузативную оппозицию¹⁵³: ломать → ломаться, катить → катиться, огорчить → огорчиться. Постфиксация – наиболее регулярный и отвечающий системе способ образования каузативных оппозиций. Однако наряду с ним в нормативном языке существуют и другие: супплетивная оппозиция (жечь → гореть; кормить → есть) и так называемая коррелятивная оппозиция (поить → пить, смешить → смеяться). Системная продуктивность постфиксальной модели чрезвычайно велика: теоретически от любого каузативного глагола может быть образован декаузативный с помощью -СЯ. Однако в нормативном языке эта возможность часто остается нереализованной, так как семантическое место оказывается занятым супплетивным или коррелятивным образованием. В детской речи, как это обычно бывает, языковая потенция реализуется до конца, оппозиция «каузативный глагол – декаузативный глагол» выступает как строго деривационная и сводится к словообразовательной оппозиции «невозвратный переходный глагол – образованный от него возвратный глагол»: *Не смеши меня, все равно не рассмежусь* (ср. «не рассмеюсь»); *Ой, ложка уронилась!* (ср. «упала»); *Сейчас утоплюсь!* (ср. «утону»); *Все кричали, и я разбудился* (ср. «проснулся»); *Пулемет как заавтоматит, и все фашисты убились*. Дети без труда осваивают эту модель, потому что слова, построенные по ней, лишены идиоматичности. Очень многие декаузативные глаголы, зафиксированные в лексике разных детей, отличаются высокой частотностью: *разбудиться, погаситься, высушиться, урониться* и др.

2. Рефлексивные (собственно-возвратные) глаголы

Эти глаголы, как известно, обозначают действие, совершаемое субъектом над самим собой («Он застрелился», ср. «Он застрелил сам себя»). Глаголов такого типа в нормативном языке немного, что объясняется, очевидно, ограниченностью семантического круга производящих глаголов – не так велико количество действий, которые субъект может произвести сам над собой. Эти дериваты характеризуются идиоматичностью, содержат в своей смысловой структуре семантические приращения. Так, «застегнуться» означает 'застегнуть (на все пуговицы свою одежду)', «причесаться» – 'причесать (свои волосы)' и т. д. Более распространенным, регулярным способом выражения обращенности действия на себя в нормативном языке является использование возвратного местоимения: «Он успокоил себя» («успокоился» в данном случае не выражает того же смысла). Все эти обстоятельства затрудняют вычленение этой словообразовательной модели из словообразовательной системы «взрослого» языка и использование ее при конструировании глаголов. Однако некоторое количество окказионализмов данного типа все же зафиксировано: *Ну пососись, пососись!* – говорит щенку, который сосет ушибленную лапу; *Вот возьму в себя стрелну и убьюсь!* – угроза; *После гибели Констанции он хотел убиться*; *Буду рисоваться* (т. е. рисовать свой портрет); *Чуть я не погубился* – о случае, когда устроил аварию: подставил свой велосипед под велосипед другого мальчика; *Ты что, моей щеткой чистилась?* – речь идет о зубах (ср.

¹⁵³ См. [Типология каузативных конструкций 1969].

в нормативном языке: «чиститься» – чистить одежду, обувь). Детский дериват отличается от нормативного другим семантическим наращением.

3. Взаимные глаголы (реципроки)

Объединяющее их значение – 'производить действие над одушевленным субъектом и одновременно подвергаться такому же действию'. В нормативном языке число взаимных глаголов невелико. Существует много «взаимных» ситуаций, которые не могут быть тем не менее описаны с помощью возвратных глаголов. Так, в русском языке (в отличие, например, от словацкого) нет реципрока от глагола «любить», т. е. невозможно преобразование «Они любили друг друга» – «Они любились». Однако отсутствие идиоматичности у дериватов, созданных по данной модели, позволяет ей проникнуть в детскую грамматику и служить образцом для образования новых глаголов – реципроков: *Мы с этой тетей еще помнимся* (т. е. еще помним друг друга); *Вчера еще орались, а сегодня уже помирились* (т. е. орали друг на друга) – последний глагол непереходный, но способный к сильному управлению. *Я тебя так давно не видел! Давай посмотримся!* (т. е. посмотрим друг на друга).

4. Активно-безобъектные глаголы

Производящие глаголы обозначают действие, переходящее на объект, но не меняющее его состояния (т. е. они являются переходными, но не каузативными): «Корова бодает» – «Корова бодается». Если активно-безобъектный глагол употребляется в плане абстрактного настоящего, то он приобретает дополнительное значение характеристики субъекта¹⁵⁴. Эта словообразовательная модель традиционно считается непродуктивной, поскольку насчитывается сравнительно незначительное число глаголов, образованных таким образом. Однако эмпирическая непродуктивность в этом случае не свидетельствует о системной непродуктивности. Системная продуктивность этой модели необычайно высока, свидетельством чего является огромное число детских словообразовательных окказионализмов. Особенно распространён глагол «биться» в значении 'драться': *Серёжа опять бьётся!*; *Он толкнулся!*; *А папа в лоб щёлкается!*; *А этот воробушек не клювается?*; *Ну что ты опять шлепаешься?* (т. е. шлепаешь меня) и т. п. Реально существующее расхождение между системной и эмпирической продуктивностью обуславливает наличие большого числа лакун, заполняемых в детской речи. В качестве «разрешающего» момента выступает низкая степень идиоматичности дериватов – по этой причине модель легко «добывается» детьми из речи взрослых.

Те же механизмы, которые были рассмотрены выше, действуют и при депостфиксации – разновидности обратной деривации, только направление производности меняется: возникает беспостфиксальный глагол от существующего в нормативном языке постфиксального (*улыбать, приснить, проснуть* и т. п.).

2.3.6. Префиксально-постфиксальные глаголы

Число окказиональных дериватов, образованных префиксально-постфиксальным способом, весьма значительно. Используется весь набор формантов, имеющийся в нормативном языке, а в ряде случаев и окказиональные модели, сложившиеся на основе комбинации

¹⁵⁴ Нам представляется неправомерным включение значения характеристики субъекта в значение данной модели. Она достаточно широко используется и для описания конкретных, единичных действий, например: «Серёжа толкается», т. е. сейчас, в данный момент.

префиксальных и постфиксальных моделей. Рассмотрим несколько наиболее распространенных словообразовательных типов, широко представленных в детской речи.

Активно используется формант **НА-** + **-СЯ**, служащий для образования дериватов, объединенных значением 'дойти до удовлетворения или пресыщения в результате совершения действия': *наскучаться*: *Долго ты не приезжал! Мы тут **наскучались** без тебя!*; *наклеиться*: *Ух, **наклеилась**, больше не хочу*; *нажиться*: *Ты что, на земле уже **нажился**?* – вопрос, обращенный к старому дедушке; *навызываться*: *Мы вчера духов **навызывались**!* – об игре, которая заключалась в вызывании привиденных. Особенно частотен глагол *наспаться*, отмеченный в речи многих детей.

Широко используется модель с формантом **ОБ-** + **-СЯ**, точнее – две модели с омонимичными формантами, по одной из которых образуются дериваты со значением 'с излишней интенсивностью совершить действие, причинив этим себе неприятности', а по другой – со значением 'неверно, ошибочно, неудачно совершить действие'. Примеры дериватов первого типа: *Горло болит. Вчера холодной водой **обпила*** (т. е. слишком много пила); *Весь **облежался**! И не встанешь теперь!*; *Вставай! **Обоспишься**!* Характерно при этом объяснение – реакция на вопросительный взгляд матери: *Говорят же — **объеешься**!*

Примеры дериватов второго типа: *Я **обселась**!* – слова плачущей девочки, сидящей на полу, которая села мимо стула; *Я пошел за ним, он за мной, мы **обошлись*** (т. е. разминулись, не встретили друг друга), *но потом уже в кино встретились*.

Самая продуктивная из префиксально-постфиксальных моделей из числа активно используемых детьми – модель с формантом **РАЗ-** + **-СЯ**, по которой образуются дериваты со значением 'достичь большой интенсивности в совершении действия': ***Расхлопались**!* – о громких аплодисментах в театре; *Что вы так **расскакались**?*; *Совсем уж **разверлась**, никто ей уже не верит*; *Что ты так **распопрошайничался**?* – собаке, которая просит подачки; зарегистрированы также *расшиться* (увлечься шитьем), *раститься* – слишком много и долго пить и т. п.

Значительное число окказионализмов свидетельствует об имеющемся разрыве между системной и эмпирической продуктивностью, характеризующем функционирование данной модели.

2.3.7. Глагольные междометия

Так называемые глагольные междометия служат для передачи мгновенных действий. По семантике они напоминают одноактные глаголы и имеют поэтому тот же состав производящих. Дублирование их в контексте (прыг-прыг) служит для выражения повторения ряда актов однородного действия. В речи детей окказиональные образования этого типа распространены необычайно широко. Круг производящих глаголов значительно расширен по сравнению с тем, который имеется в нормативном языке. Это и глаголы звучания, и глаголы движения, и глаголы, обозначающие самые разнообразные физические и даже психические действия: *Бутылка — **грох** и **разбилась**!*; *Воробей — **парх** и **улетел***; *Налепили мне **горчичников**, а они: **щип-щип**...* *Расщипались*; *Мартин пробежал и **лиз** меня в ногу*; *Я ключиком — **верть**, а пружина — **лоп** и **сломалась***; *Я леплю — **лип, лип**...* Интересен и несколько необычен пример: *Я такая зоркая: **зор** – и **нашла гриб**!* Очевидно, имеет место двухступенчатое словообразование. Реконструируется путем обратной деривации глагол «зреть» и от него образуется глагольное междометие: *зоркий* → *зреть* → *зор*. Приверженность детей к глагольным междометиям, очевидно, связана с тем, что они (при своей очень низкой частоте по отношению к речи в целом) довольно часто используются взрослыми в речи, обра-

щенной к детям (прыг-скок, топ-топ и т. п.)¹⁵⁵. Наличие таких слов в ближайшем контексте может вызывать эффект своего род естественного прайминга: девочка 4–5 лет в ожидании автобуса прыгает на одной ножке и приговаривает: *Прыг-прыг-прыг*, потом на другой: *Скок-скок-скок*, потом начинает бегать и кричит: *Бег-бег-бег*.

¹⁵⁵ См. интересный анализ данных форм с привлечением обширного фактического материала в работе [Суперанская 1975]. Любопытна отмеченная А. В. Суперанской и подтверждаемая также и нашими наблюдениями тенденция к особому интонационному оформлению конструкций, включающих данные формы. Аспектуально-темпоральные функции данных слов на ранних стадиях освоения языка рассматриваются в [Гагарина 2008].

3. Отадъективная деривация

От прилагательных образуются существительные (как синтаксические, так и лексические дериваты), глаголы, прилагательные и наречия, т. е. дериваты адъективно-субстантивного, адъективно-глагольного, адъективно-адъективного¹⁵⁶ и адъективно-адвербиального классов.

Деривационный потенциал прилагательных определяется прежде всего тем, статичным или динамичным является обозначаемый ими признак: потенциал качественных и относительных прилагательных существенным образом различается.

Известно (см. [Ермакова 1984]), что относительные прилагательные могут лишь в формальном отношении коррелировать с производными, в роли семантически производящих выступают в этих случаях те существительные или глаголы, к которым восходят относительные прилагательные.

3.1. Адъективно-субстантивный класс

3.1.1. Синтаксические дериваты

Для образования синтаксических дериватов, обозначающих опредмеченные признаки (признаки, интерпретируемые языком в качестве субстанций), используется несколько словообразовательных моделей с формантами -ОСТЬ, -ИН-(А), -ОТ-(А), -ИЗН-(А) и нулевым.

-ОСТЬ. Модель характеризуется высокой степенью продуктивности и широко используется не только в детской речи, но и в других речевых сферах, где возможна незуальная реализация словообразовательных потенциалов слова. Сопоставляя функционирование данной модели в художественной и детской речи, можно выявить одно существенное различие: если в художественной речи синтаксические дериваты на -ОСТЬ образуются почти исключительно от относительных прилагательных (семантически мотивирующими при этом являются производящие по отношению к данным прилагательным существительные и глаголы) [Бакина 1975: 136–143; Намитокова 1986: 53–64]¹⁵⁷, то в детской речи имена на -ОСТЬ всегда относятся к прилагательным качественным, что в большей степени отвечает системным потенциалам языка.

Образования на -ОСТЬ в детской речи чрезвычайно многочисленны и разнообразны: Не *проходит горькость* во рту; Это они ему за *доброту* так отплатили. Чрезвычайно существенна синтаксическая позиция, в которой выступает дериват¹⁵⁸. Очень часто он употребляется в роли синтаксемы целевого или причинного значения: Я эту книгу не из-за *толстости* взяла, а потому, что картинки интересные; У меня две тетрадки: в одной что угодно могу делать, а вторая – для *нужности* (любопытно, что окказиональность слова «нужность» связана именно с его синтаксической позицией; в других позициях этот дериват используется в нормативном языке: «Все понимали нужность этого дела»).

В ряде случаев возникает семантический круг: сила → сильный → сильность (Ты не знаешь, какой он *сильности*?); скука → скучный → скучность (Ну и *скучность* вы здесь развели!); ум → умный → умность (Никто в твоей *умности* не сомневается!).

¹⁵⁶ Сфера внутриадыективного словообразования в рамках настоящего исследования не рассматривается, хотя она и представлена значительным числом инноваций.

¹⁵⁷ Некоторые примеры из числа приводимых в статье М. Бакиной: «Стряхнула свою сосновость, еловость свою хвоя» (Л. Агеев); «Возьми, я тебе отдам древесность свою и кирпичность, ажурность, узорность резьбы» (Л. Мартынов).

¹⁵⁸ Описание синтаксических функций дериватов на -ОСТЬ см. [Золотова 1976].

Детские дериваты на -ОСТЬ часто оказываются заполнением относительных лакун, представляя собой параллели к имеющимся в языке дериватам с другими суффиксами. Ср. «*добрость* – доброта», «*богатость* – богатство», «*горькость* – горечь». Предпочтение, оказываемое детьми данному форманту, связано, очевидно, с простотой морфонологических условий его использования: с отсутствием чередований, постоянством ударения.

В некоторых случаях дериваты на -ОСТЬ семантически мотивируются не прилагательными, а предикативными наречиями на -О: *На улице такая сухость!* (т. е. сухо); *Он даже сопит от вкисности*; *Если жарко, можно заболеть от этой жарости*¹⁵⁹. Думается, что факты такого рода свидетельствуют о психологической реальности дефиниционного словообразования (словообразования на синтаксической основе) (см. [Сахарный 1985; Кубрякова 1981, 1986]). Дериваты не могут быть интерпретированы как обычные отадективные производные; в качестве источника деривации выступает высказывание, и его предикативный центр берет на себя роль опорного компонента в деривационном процессе.

Существительные на -ОСТЬ, как и прочие синтаксические дериваты, могут употребляться в двух разных значениях: 1) непараметрическом, 2) параметрическом¹⁶⁰. Объясняя суть параметрического значения, М. В. Панов пишет: «Прилагательные указывают на положительное (значительное) проявление данного признака, а существительные не указывают, значительно ли это проявление. Скоростью обладают нескорые объекты, длиной – недлинные, яркостью – неяркие и т. д.» [Панов 1962: 27]. Примеры окказиональных детских дериватов, употребленных в параметрических значениях: *Мартин по умности выше, чем Жужа* (речь идет о двух собаках); *Я в группе на первом месте по худости*; *Вы не знаете, какая сильность у этой машины?* Примеры дериватов в непараметрических значениях: *Все только об его умности и говорят*; *Меня из-за худости на фигурное катание не взяли*.

Как и в нормативном языке, субстантивы на -ОСТЬ могут быть употреблены во вторичных конкретных значениях: *У меня на спине такая ужасность!* – спина обгорела на солнце; *У Жени в сумке столько разных вкисностей*; *В сумке есть еще маленькая свобода* (т. е. свободное место); *Женя смеется каждой моей глупости, а сама только умности говорит*. Конкретность денотата обуславливает возможность квантитативной актуализации, выявляющейся в сочетаемости с числительными и способности к употреблению в форме множественного числа. Приведем примеры из речи Алеши Е.: *отважность, удобность, ползость, быстрость: Горячая... Я от горячести испугнулся!*; *Делать компот очень легко. Залить рассолом и закатать*. – Не рассолом. Рассол – соленый. – *Без солости*. – ? – *Ну без солёности*.

-ИН-(А). В морфонологическом отношении данная модель отличается сложностью: осуществляется перемещение ударения, имеют место чередования, усекается морф -ОК-, если он есть в составе производящей основы. Последнее условие, впрочем, в детской речи не всегда соблюдается: -ОК- может оставаться в составе производной основы: *Какая в небе глубочина, а у деревьев высочина!* Распространены и случаи его усечения: *Я бросила палку в такую далину!*; *У двух кирпичей одинаковая ужина!* Дериваты на -ИН-(А) также употребляются как в параметрических, так и в непараметрических значениях. Они могут развивать «конкретные» значения, которые являются результатом метонимического переноса наименования, осуществляемого по регулярной модели (см. [Апресян 1974]): *Я в самую глубочину зашел* (т. е. в глубокое место); *Я-то прыгнул с вышины, а ты прыгнул с нижины!*; *Внутри тут пустина!* (т. е. пустое место).

¹⁵⁹ В этом слове в соответствии с морфонологическим правилом отбрасывается -К- (ср. «сладкий» – «сладость»). В речи другого ребенка зарегистрирован и дериват «жаркость».

¹⁶⁰ См. [Панов 1962: 27–28; Земская 1973: 245]. Дериватам, употребленным в параметрических значениях, соответствуют деадъективы количественного значения, выделенные Г. А. Золотовой [Золотова 1976: 141].

-ОТ-(А). Модель отличается высокой степенью системной продуктивности, что обнаруживается в многочисленности детских инноваций¹⁶¹. И здесь разграничиваются параметрические и непараметрические значения. Примеры непараметрических значений: *От чего меньше толстоты – от печенья или от торта?; Из-за своей бедноты эти дети не могли учиться; Какая грязнота у вас!; Я берегу свою тихоту; В такую поздноту не ходят на море; Мы этот вар жуем для белоты зубов.* Примеры параметрических значений: *Я все свои книги по толстоте разложила; У меня уже есть книжка такой малоты* (речь идет о книжке-малютке); *Какая у них долготы починки?*

И здесь возможно развитие вторичных «конкретных» значений: *Не буду есть такую жирноту!; Ты бросай с высоты, а я буду с низоты.* Во многих случаях источником деривации в семантическом плане служит не прилагательное, а предикативное наречие, точнее – высказывание, содержащее в качестве предиката данное слово: *На улице мокрота!* (ср. «На улице мокро»); *Днем такая светлота – ни за что не уснешь* (ср. «Днем так светло»); *Здесь такая мелкота – купаться невозможно* (ср. «Здесь так мелко»).

Нулевой суффикс используется в речевой деятельности детей для образования отадъективных синтаксических дериватов сравнительно редко. Это объясняется наличием чередований и явлением усечения финалей производящих основ (ср. мутный → муть), в результате чего утрачивается морфотактическая прозрачность. Однако зарегистрированные в речи детей дериваты позволяют говорить о некоторой продуктивности данной модели: *Там такая была глухь!* – чередование X/X' вместо предусмотренного нормой X/Ш свидетельствует о самостоятельности деривационного акта. *В такую позднь за крабами идти?; Идите сюда – здесь такая мель!* (т. е. мелко). Во всех приведенных выше случаях в качестве семантически мотивирующих выступают предикативные наречия. В нормативном языке отсутствуют дериваты от относительных прилагательных. В речи детей, однако, встречаем: *В раковине такая мыль!* (т. е. мыльная вода, пена); прилагательное «мыльный» осознается здесь скорее в качественном, чем в относительном значении; характерно использование слова «такая», свидетельствующего о градуальности признака (ср. «Вода такая мыльная»).

-СТВ-(О). Число окказионализмов, образованных по данной модели, незначительно: *Я надену этот значок так, для нарядства* (чтобы быть нарядной); *Смотрите: знак лучишества!* – вместо «знак качества» образование от формы компаратива.

3.1.2. Лексические дериваты

Отадъективные субстантивы объединены значением 'предмет, характеризующийся отношением к признаку, названному производящим прилагательным'. Категориальное значение по-разному конкретизируется в словообразовательных моделях, относящихся к данной сфере. Предмет может быть одушевленным (лицом и нелицом) и неодушевленным. Дериваты, обозначающие неодушевленные предметы, характеризуются, как правило, идиоматичностью, так как выбор из числа возможных «приращенных» (точнее – имплицитно присутствующих в семантической структуре производного) значений обычно бывает непредсказуем.

Рассмотрим функционирование наиболее часто используемых моделей.

-ИК. Эта модель используется в детской речевой деятельности широко: *Это такой зверь. Называется зубастик; Лена – рыжик, а я – черник!* (слово «рыжик» было употреблено взрослым; налицо влияние изоструктурного слова, стимулирующего образование деривата). Число дериватов, образованных от качественных прилагательных, именующих

¹⁶¹ В. В. Виноградов писал о суффиксе -ОТ-(А), что он «малопродуктивен, но жив» [Виноградов 1972: 119]. Факты детской речи являются этому подтверждением.

лиц, незначительно, что объясняется, очевидно, тем фактом, который подметила О. П. Ермакова: «Потребность в их образовании очень невелика: они производятся главным образом для предикативной функции, с которой хорошо справляются сами качественные прилагательные» [Ермакова 1984: 67]. Это наблюдение относится к функционированию всех словообразовательных моделей, по которым могут быть образованы дериваты со значением лица. Распространены образования, формально мотивированные относительными прилагательными (в семантическом плане они мотивируются существительными, от которых данные прилагательные образованы): *Это у меня грузовик, а это... легковик* – воздействие изоструктурного слова; *Подвал – это такой нижник, там люди живут; Спортсменом буду... спортом буду заниматься* (в последнем случае номинация факта дублируется; обозначается сначала с помощью деривата, а затем приводится исходное мотивирующее суждение).

-АК. Все образованные по данной модели дериваты имеют значение качественной характеристики лица или (реже) неодушевленного предмета: *Смотри: черняк пошел!* – о негре; *А этот мальчик тоже умняк: деньги не тратит!*; *Это сизый голубь, а это – беляк!*¹⁶²

Во многих случаях в качестве семантически мотивирующих выступают не прилагательные, а отадективные наречия: *Я быстряк: быстро все умею делать; Глянь, какой я ловчак!*; *Ловко у меня получается?*; *Я такой поздняк!* – поздно встаю. В приведенных выше случаях налицо двукратное обозначение ситуации: путем развернутой номинации (коммуникативной номинации – по Л. В. Сахарному (см. [Сахарный 1985]) и путем использования окказионального деривата.

-АЧ. Модель отличается низкой эмпирической продуктивностью, но свойственный ей уровень системной продуктивности достаточен для того, чтобы обеспечить возможность образования детских окказионализмов: *Парень-то крепач оказался!*; *Он калека и слепач!*

Модель, использующая в качестве форманта суффикс **-К-(А)** и его морфы **-УШК-(А)**, **-АШК-(А)**, **-ОВК-(А)**, отличается высокой продуктивностью в разговорной речи взрослых [Земская, Китайгородская, Ширяев 1981: 120–121] и в детской речи (ср. с художественной речью, где продуктивность ее невелика [Бакина 1975: 155] вследствие присущего дериватам данного типа оттенка разговорности).

Еще В. В. Виноградов заметил, что с помощью **-К-(А)** образуются слова, «являющиеся лексическими эквивалентами словосочетаний из прилагательного и определяемого этим прилагательным существительного» [Виноградов 1972: 117]. Это относится и к другим отадективным лексическим дериватам – существительным. В ряде работ [Земская, Китайгородская, Ширяев 1981: 82, 120–121; Земская 1981: 199; Ермакова 1984: 17] подобные образования называются универбами (универбатами)¹⁶³. Так, в речи детей резиновые сапоги именуется *резинками*, так же оказался названным и резиновый мячик (в отличие от пластмассового); уголь от костра назван *горячкой*: *А если такой горячкой в него (волка) запу-*

¹⁶² См. приводимые О. П. Ермаковой значения слова «беляк» в современном языке: 1) заяц, имеющий мех белой окраски; 2) волна с белым гребнем; 3) белый гриб. Думается, что в случаях подобного рода налицо не семантическая деривация, а многократное использование одной и той же словообразовательной модели.

¹⁶³ Названные выше авторы понимают под универбацией (семантической конденсацией) особый способ словообразования, при котором словосочетание при помощи суффикса «свертывается» в слово, например «зачетная книжка» – «зачетка». Считается, что этот способ действует преимущественно в сфере разговорной речи. Не вполне понятно при этом, почему не относятся в таком случае к универбам дериваты типа «учительствовать» – ср. «работать учителем», «асфальтировать» – ср. «покрывать асфальтом» и т. п. Иным образом понятие универбации используется в рамках исследований, посвященных дефиниционному словообразованию (словообразованию на синтаксической основе, см. [Кубрякова 1981, 1986; Архипов 1984; Сахарный 1985]). В работах указанных авторов, рассматривающих производное слово как следствие свертывания некоторой исходной синтаксической конструкции, в качестве универбов интерпретируется большая часть аффиксальных и неаффиксальных дериватов. Данная концепция не противоречит традиции, но дополняет ее; словообразовательные модели, основанные на бинарных соотношениях, предстают как «образцы бесчисленных универбаций, закрепленных в системе языка» [Архипов 1984: 6].

стить, он испугается?; окружная дорога именуется *окружняшкой*, письмо в конверте получило наименование *закрытка*. При образовании последнего слова стимулирующую роль сыграло изоструктурное производное: *Одна открытка, две закрытки*. Шестилетний мальчик полоски на кошачьей шерсти назвал *полосатками* (*Смотри, полосаток сколько!*), при этом образовался семантический круг: *полоса* → *полосатый* → *полосатка*. Темная комната была названа *темнушкой*; черные точки на лице — *чернушками*, а лампочка-ночник в поезде — *ночнушкой*. В другом случае *ночнушкой* была названа ночная рубашка (в таком значении слово иногда приходится слышать и в речи взрослых), в третьем — ночная бабочка. Потенциальный круг возможных значений подобных дериватов широк, но не безграничен: он ограничен реальным числом денотатов, которые могут обладать данными признаками, что выявляется в сочетаемости прилагательных с определенным кругом существительных.

По данной словообразовательной модели конструируются и наименования лиц: *веселишка, веселюшка, грустнишка, сердитка*¹⁶⁴.

-ИНК-(А). Данный формант проявляет необычайную продуктивность в современной речи (лукавинка, хитринка, горчинка, желтинка и т. п.). Весьма широк круг дериватов с -ИНК-(А) в поэтической речи [Бакина 1975: 150–152]. Дериваты с -ИНК-(А) в нормативном языке относятся к разряду синтаксических, поскольку производные существительные «называют тот же признак, что и мотивирующее слово, но проявляющийся в слабой степени» [Русская грамматика 1980: 182]. Исследованию отадъективных дериватов с -ИНК-(А) была специально посвящена статья Д. Н. Шмелева [Шмелев 1963], который счел возможным говорить о возникновении нового словообразовательного типа. Однако дериваты с -ИНК-(А), выявленные в детской речи, отличаются от аналогичных образований в разговорной и художественной речи: они представляют собой лексические дериваты с уменьшительным значением: *Смотри, сколько мокринок на полу!* — о каплях растаявшего снега; *А у тебя усы уже с сединками* (седыми волосками). По-видимому, речь должна идти об особой окказиональной модели, существующей в детской речи, представляющей собой деформацию отсубстантивных моделей с -ИНК-(А) (ср. «изюминка, травинка»).

-ИЦ-(А). Модель, использующая данный формант, охарактеризована авторами «Русской грамматики» как непродуктивная, однако в детской речи она проявляет продуктивность и служит преимущественно для наименования лиц по характерным для них признакам: *Я теперь такая серьезница!*; *Муха — нахальница*; *Ну ты и жадница!* В качестве производящих (и в этом отличие от нормативного языка — ср. «лиственница», «луковица» и т. п.) выступают качественные прилагательные. Исключения редки, например женщина, продающая в киоске жевательную резинку, была названа *жевательницей*. Налицо двойная компрессия мотивирующего словосочетания — 'та, которая (продает) жевательную (резинку)' — взятые в скобки компоненты смысла не получили эксплицитного выражения.

-АТИН-(А). Данный формант служит для образования дериватов со значением 'вещественное или собирательное понятие, характеризующееся признаком, названным мотивирующим словом' [Русская грамматика 1980: 173]. Обычно при этом отчетливо ощущается оттенок неодобрения (кислятина, пошлятина). То же выявляется и в детских дериватах, образованных по этой модели: *Ой, какая на улице сегодня мокрятина!* (т. е. мокро); *Ну и горькатица!* — о лекарстве; обращает на себя внимание отсутствие чередования с шипящим; другой ребенок сказал о горьком — *горчатина*. Все подобные высказывания отличаются

¹⁶⁴ Т. А. Мехович отмечена интересная разновидность образуемых детьми дериватов на -К-(А). Это особого рода экспрессивные существительные, образованные от прилагательных, именующие, подобно прилагательным, признаки, а не предметы: *Вода горячка или холодка?*; *Машина — смешка* (т. е. смешная). Т. А. Мехович считает, что в данном случае не происходит «конденсации», т. е. стягивания определяемого существительного в семантическую структуру деривата. В нашем материале также встречаются случаи такого рода. Вызывает, однако, сомнение отнесение их к разряду синтаксических дериватов [Мехович 1986а: 154–155].

эмоциональностью и обозначают высокую степень данного признака; характерно наличие слов «какая», «такая» и т. п. *Какая мелкати́на!* – сказано о ягоде, которую трудно есть – слишком мелкая. *Ну сегодня и душня́тина* (т. е. очень душно).

В речи детей дериваты на -АТИН-(А) могут быть употреблены и для обозначения конкретных единичных предметов: *Бармалей – злющая страшня́тина*; *Ну ты и больша́тина!* – говорится старшему брату, когда меряется ростом.

3.2. Адъективно-глагольный класс

Глаголы от прилагательных образуются несколькими способами: суффиксальным: лысый → *лысить* (*Причесывай, только не лысь!*), чужой → *чужеть* (*Чужеет... скоро будет совсем чужой!*); префиксально-суффиксальным: грубый → *сгрубить* (*Волк сгрубил голос*); суффиксально-постфиксальным: красивый → *красивиться* (*Сестра все утро перед зеркалом красивилась*); префиксально-суффиксально-постфиксальным: главный → *разглавничаться* (*И что это он разглавничался!*).

Всем дериватам данного класса свойственно категориальное значение 'действие, имеющее отношение к признаку', которое по-разному конкретизируется в разных словообразовательных моделях.

3.2.1. Суффиксальные глаголы

1. Глаголы со значением 'каузировать данный признак или увеличение степени данного признака'

Данное деривационное значение выражает модель с формантом **-И-(ТЬ)**, которая характеризуется необычайной продуктивностью как в детской речи, так и в других речевых сферах. Признак при этом трактуется широко – речь может идти не только о признаке предмета, но и (последнее в нормативном языке не отмечено, во всяком случае, не зафиксировано «Русской грамматикой») о признаке как состоянии природы, среды, признаке как свойстве действия. В качестве производящих выступают исключительно качественные прилагательные или (во втором из указанных случаев) предикативные наречия, соотносительные с прилагательными: *Черное море всех худит* (делает более худыми); *Буду удобить свою постель* (делать удобнее; характерно соблюдение морфонологического правила: усекается конечный звук -Н-); *Зачем я буду мокрить свою чистенькую рубашечку?*; *Эта штука зимой теплит, а летом холодит* (о специальном устройстве в автомобиле); *Тут песок специально ровнят... ну, выровняют*. Особый семантический подтип, примыкающий к данному, образуют дериваты, объединенные значением 'заставлять казаться каким-нибудь' (ср. в нормативном языке: полнить). Ср. в речи детей: *Эти колготки ноги толстят* (т. е. заставляют казаться более толстыми). Реже встречаются окказионализмы со значением 'каузировать определенное состояние среды или качество действия'. Ты *выишишь* – говорит мальчик отцу, который во время игры поднимает руки выше, чем следует. Семантически мотивирующим здесь является наречие «выше». *Туфли не теснят?* (т. е. не тесно ли в них).

2. Глаголы со значением 'приобретать признак или увеличивать степень признака'

Используется словообразовательная модель с формантом **-Е-(ТЬ)**. Данные глаголы, как и глаголы предшествующего типа, используют в качестве производящей базы не только

качественные прилагательные в положительной степени (позитив), но и часто компаратив [Улуханов 1977: 132–135]. Во втором случае глагол имеет значение 'увеличивать степень признака, названного прилагательным'. Приведем примеры дериватов первого семантического подтипа: *Холодильник уже мокреет*; *Кто в деревянных башимаках ходит, у того ноги дырявеют*; *От неприятностей не худеют, от неприятностей тощеют*; *Варежки на снегу быстро мокреют*; *Вода холоднее*; *Наш кот слепеет*.

Примеры дериватов второго подтипа: *Червяки все длиннеют и длиннеют*; *А тень все длиннеет*.

Возможна и семантическая мотивация предикативным наречием: *Знаешь, я теплою, когда мостик делаю* (т. е. мне становится тепло или теплее); *Когда ты так говоришь, я грустнею* (т. е. мне делается грустно или грустнее); *На улице дождливеет и дождливеет*. Характерен следующий диалог: *Погода лучиёт*... Далее – реакция на удивленный взгляд матери: *А как надо сказать — хороиёт, что ли?* Сначала был образован глагол от компаратива, затем заменен на образованный от позитива. Сказывается предпочтение, отдаваемое ребенком компаративу при необходимости подчеркнуть значение увеличения признака. Поскольку системой языка предопределена возможность для каждого качественного прилагательного иметь дериват с данным значением, а в норме языка эта возможность реализована отнюдь не всегда, имеется большое количество лакун, заполняемых детскими образованиями¹⁶⁵.

Глаголы двух указанных выше групп (со значением 'каузировать признак' и со значением 'приобретать признак') соотносительны между собой и взаимно предполагают друг друга. Ср. «темнеть» – «темнить», «злеть» – «злить». Они составляют попарно каузативную оппозицию. Возможно, очевидно, в ряде случаев в конкретных деривационных актах образование одного глагола от другого путем мены суффиксов без посредства прилагательного: *Щеки уже краснеют. Это я их нарочно красню* (мальчик, говорящий это, трет себе щеки и при этом разглядывает себя в зеркале).

3. Глаголы со значением 'совершать занятия, поступки, имеющие отношение к признаку'

Данное деривационное значение связано с формантом **-НИЧА-** (**ТЬ**), например *важный* → *важничать*. В детской речи формант проявляет некоторую продуктивность: *Мы все остроумничали, кто как мог*; *Женя любит главничать* (т. е. всюду быть главной).

3.2.2. Префиксально-суффиксальные глаголы

В составе сложных (смешанных) формантов употребляются суффиксы **-И-** (**ТЬ**) и **-Е-** (**ТЬ**) и целая система разнообразных приставок. Глаголы с **-И-**(**ТЬ**) имеют общее значение 'наделить (иногда чрезмерно) признаком, названным производящим прилагательным'; глаголы с **-Е-**(**ТЬ**) объединены значением 'приобрести признак, названный производящим прилагательным'. Глаголы с **-И-**(**ТЬ**) имеют, как правило, видовую пару – глагол с суффиксом **-А-**(**ТЬ**), ср. «слепой» → «ослепить» и «слепой» → «ослеплять». Мы рассматриваем здесь преимущественно глаголы совершенного вида на **-И-**(**ТЬ**), привлекая там, где это возможно, и имперфективные пары на **-А-**(**ТЬ**).

¹⁶⁵ В нормативном языке с помощью данного суффикса образуются также и глаголы со значением 'выявления признака' (например: *В траве краснела земляника*) или, точнее, 'обнаружения своего существования путем выявления признака'. Детской речи такие образования абсолютно не свойственны (ср. с их распространенностью в художественной речи).

1. Глаголы со значением 'наделить (иногда чрезмерно) признаком'

ЗА– + -И-(ТЬ). Данный формант используется детьми часто, что является свидетельством его системной продуктивности: *Ноги запрями!* (т. е. выпрями); *Смотри, как я руку затужил!* (т. е. туго перевязал); *Как я себе волосы закудрявила!*; *Саша колючий. Сейчас тебя заколючит.* В ряде случаев отчетливо выявляется значение чрезмерности: *Мы папу совсем запьянили!*; *Ты так мне всю шапку замокришь!* То же, но в имперфективном варианте: *А как ты делаешь творог? Берешь простоквашу и затверждаешь?*

НА– + -И-(ТЬ). Продуктивность данной модели, как утверждает «Русская грамматика» [Русская грамматика 1980: 375], весьма невелика, о чем свидетельствует отсутствие новообразований в разговорной и поэтической речи. Среди активно употребляемых слов нормативного языка есть всего два созданных по данной модели – «наполнить» и «насытить». Однако в детской речи данная модель используется весьма часто, что говорит, очевидно, о том, что в данном случае налицо двухшаговость самой словообразовательной операции, причем НА– вносит значение результативности: *Смотри, как я платье намокрила;* *У тебя щеки такие горячие! – А кто их нагорячил?;* *Мы нечаянно пол в умывальнике намокрили!* Намокрить – один из самых частотных детских окказиональных дериватов, распространен и его имперфективный коррелят *намокрять*: *Не надо стол намокрять!*

О/ОБ– + -И-(ТЬ). Деривационное значение то же, иногда – с оттенком чрезмерности признака: *Надо тебе пирожное обровнить по краям* (сделать ровным); *Барвиша вчера всего облысила!*; *Смотри, как я куклу вылечила, оцелила.* Распространены и имперфективные корреляты: *Родители, не омрачайте радость ребенка!* – от нормативного эквивалента «омрачать» детское слово отличается тем, что не выпадает конечный звук основы -Н. *Сделают чудовищам одобряющие уколы, они будут добрые, не будут бросаться на людей.*

ПЕРЕ– + -И-(ТЬ). Модель, в отличие от предыдущих, образует дериваты со значением 'чрезмерно, до нежелательных последствий, наделить признаком': горький → *перегорчить*. Модель проявляет продуктивность в детской речи: *Ты кашу пересладила!*; *Небо ты пересинил* – разговор при разглядывании рисунка. *Женя сказала: Ты права, как всегда. Она меня всегда перехорошит* (т. е. представит более хорошей, чем есть на самом деле). В последнем случае интересен семантический оттенок «кажимости», выявляющийся в ряде словообразовательных моделей отадъективного типа.

ПОД– + -И-(ТЬ). За моделью закреплено значение 'в незначительной степени наделить признаком'. Ср. в нормативном языке: короткий → *подкоротить*, новый → *подновить*. Модель обнаруживает продуктивность как в разговорной, так и в детской речи: *Надо еще немножко флаг подкраснить* (сделать более красным); *Подсладь, подсладь еще!* – говорится матери, которая добавляет сахар в кашу.

РАЗ– + -И-(ТЬ). Модель образует дериваты со значением 'наделить признаком': ясный → *разьяснить*. В детских дериватах к этому значению может прибавляться еще семантический оттенок аннулирования результата предварительно произведенного противоположного действия: *Чай очень крепкий, расслабь, пожалуйста*, Ср. с существующим в нормативном языке дериватом «расслабить», восходящим к другому значению производящего прилагательного. *Их (санки) надо там, где полозя, растоньшить, а там растолстить, чтобы не ломались они; Растиирочить надо круг; Смотри, как я Деду Морозу усы распушистила!*

У– + -И-(ТЬ). Модель активно используется детьми как в перфективном, так и в имперфективном варианте: *Хочу вот эту букву немножко убольшить*; характерна реакция другого ребенка: *Не надо убольшать. Я кусок немного утолщила* (режет хлеб, делая при этом один кусок более толстым, чем другие); *Я не улучшила, а ухужила... Сделала плохо; Надо это платье теперь убольшить; Это двор я украсивила. – Что? – Двор я буду красивым*

делать. Примеры имперфективных образований: *Один глаз у меня **удальшает**, а другой – **уближает*** (говорит, закрывая поочередно то один глаз, то другой). *Я его (камень) буду хранить и **убольшать** свою коллекцию*. В роли производящих слов выступают преимущественно прилагательные, имеющие значение размера, расстояния, скорости.

2. Глаголы со значением 'приобрести признак'

В качестве формантов выступают сочетания префиксов ЗА-, О-, ОБ-, ПО-, С-, РАЗ- и суффикса -Е-; префикс привносит значение результативности.

О- + **-Е-(ТЬ)**. Данная модель проявляет высокую степень продуктивности как в разговорной и в художественной, так и в детской речи. Приведем примеры детских дериватов: *А он что, к старости совсем **оглухел**?* – речь идет о Бетховене; *Мы ее только немножко убьем, она потом **оживеет***; *Смотри: муха **оживела!***; *Нижние ветки совсем уже **оголели***; *Карандаш у меня совсем **отупел***; *Если ходить вот так, ноги **окривеют*** (станут кривыми); *Мертвые не **оживеют**, даже если их трясти*.

Модифицировано нормативное словообразовательное значение в окказионализме *острашнить*, восходящем по смыслу не к прилагательному, а к предикативному наречию «страшно»: *Мама, ты **острашнила**?* – спрашивает сын у матери, видя, что она вздрогнула, когда он неожиданно вбежал в комнату.

ЗА- + **-Е-(ТЬ)**. Данная модель используется в детской речевой деятельности достаточно часто: *Цветы совсем **засухели***; *Весной наш коток **заплохеет**?*; *А она на балконе не **замокреет**?* – речь идет о вывешенной на балкон куртке.

ОБ- + **-Е-(ТЬ)**. Данная модель в нормативном языке отсутствует; имеется параллельная модель отсубстантивной деривации: *мозоль* → *обмозолеть*. Однако в речи детей отадъективные образования такого типа все же возникают. Очевидно, речь должна идти об образованиях по окказиональной словообразовательной модели, представляющей собой результат контаминации двух моделей: суффиксации с последующей префиксацией: *Я уже **впереди совсем обмокрела!*** – стирает кукле платье. Не исключено и воздействие модели отсубстантивной деривации.

ПО- + **-Е-(ТЬ)**. В современной речи модель отличается продуктивностью, широко используется она и в детской речи: *Смотри, у меня волосы уже **подлиннели***; *Елохин за лето очень **пожирел!***; *Оно уже **пожестело**?*; *Ну что я, глупая разве? Так я **похорошею*** (т. е. стану лучше); ср. с существующим в нормативном языке дериватом, соотносящимся с другим значением исходного прилагательного. Дериват с модифицированным значением: *Ой, я вся **похолодела!*** – говорит, снимая халат (т. е. стало холодно), налицо значение изменения качественного состояния, в качестве семантически производящего выступает предикативное наречие «холодно».

3.2.3 Суффиксально-постфиксальные глаголы

1. Глаголы со значением 'приобретать признак'

В качестве форманта используется сочетание суффикса -И- и постфикса -СЯ: *трухлявый* → *трухлявиться*.

Эти дериваты синонимичны суффиксальным дериватам на -Е-(ТЬ): *У меня нога как-то **шершавится***; *Бумага все **прозрачится** и **прозрачится***. *Скоро совсем прозрачная будет*; *Почему Коля со мной большой, а в школе маленький? Как он **меньшится**?* В последнем случае отчетливо выявляется мотивация компаративом.

2. Глаголы со значением 'совершать действия, свойственные тому, кто обладает признаком, названным мотивирующим прилагательным' (например, упрямый → упрямиться)

В детской речи эта модель используется не очень широко: *Он умываться не хочет, потому что ленивится* (т. е. ленится); *Ой, он колючится* – возглас после того, как дотронулся до кактуса, семантический круг: колоть(ся) → колючий → *колючиться*; Собирайся скорей: опоздаем! – *Я и так быстрюсь!*

3.2.4. Префиксально-суффиксально-постфиксальные глаголы

Глаголы совершенного вида образуются с помощью форманта, включающего приставку, суффикс -И- и постфикс -СЯ; соотносительные с ними глаголы несовершенного вида содержат префиксы, суффикс -А и постфикс. Мы будем ниже параллельно рассматривать перфективные (с -И-) и имперфективные (с -А-) образования.

Авторами «Русской грамматики» отмечена лишь одна модель отадъективного образования префиксально-суффиксально-постфиксального типа [Русская грамматика 1980: 390], образующая дериваты, объединенные значением 'приобрести признак, названный производящим прилагательным'; используемый ею формант **-О + ОБ- + -И- + -СЯ**.

Она проявляет продуктивность в разговорной речи. Зафиксированы и детские дериваты по данной модели: *Какой-нибудь рыболов здесь осчастливится может* (т. е. стать счастливым); *Ты как-то вдруг омолодилась* (стала казаться младше); *Своди меня в парикмахерскую – видишь, как я обволосатился*; *Уже освободилось!* – восклицание по поводу освободившихся качелей. Детский дериват оказался акцентологическим и одновременно морфонологическим вариантом по отношению к соответствующему узуальному слову.

Большая часть префиксально-суффиксально-постфиксальных дериватов, созданных детьми, не опирается на готовые словообразовательные модели. Их можно трактовать как образованные по окказиональным моделям, созданным на основе контаминации префиксальных, суффиксальных и постфиксальных моделей. Рассмотрим наиболее типичные дериваты, группируя их по формантам.

ЗА- + -И- + -СЯ. По данной окказиональной модели образовано значительное число дериватов: *Я на улице совсем замокрился*; *Зачем ты так заколючился?* – обращение к небритому деду; *Девочка совсем заненормалилась*; *Заплети мне косичку, а то залохмачусь* (стану лохматой). В качестве семантически мотивирующих могут выступать предикативные наречия, в этом случае производные глаголы имеют значение состояния: *Фу, как я зажарилась* – прибегает с улицы, стало жарко. *Съел лимон и весь закислился*. Интересный дериват с нестандартным значением: *Вот уйду от вас в лес и задремучусь*.

НА- + -И- + -СЯ. *Смотри, как я настрашился!* – сделал страшное лицо; *Пойдем настрашиться* (т. е. делаться страшными, например прикладывая к лицу листья); *Где-то уже напьянится успел* – о пьяном; *Я уже неприятнилась* – говорит трехлетняя девочка после купания в бассейне; в данном случае в качестве семантически мотивирующего выступает предикативное наречие.

ОБ- + -И- + -СЯ. Значение, свойственное дериватам, образованным по данной модели, можно сформулировать как 'претерпеть изменения в своем состоянии вследствие соприкосновения с предметом, обладающим признаком, названным производящим прилагательным'. Так, пятилетний мальчик, нечаянно дотронувшийся до недавно покрашенной стены и испачкавшийся, говорит: *Обсинился!* В другой ситуации употреблен аналогичный дериват *обколючиться*: *Обколючились об ежика!*

О- + -И- + -СЯ. Дериваты с данным формантом часто мотивируются предикативными наречиями и служат для обозначения состояния субъекта: *Я огорчилась* – нечаянно дотронулась до батареи; *Сейчас войду в автобус и отоплюсь* (т. е. мне станет тепло, теплее); *Орех опузатился*.

С- + -И- + -СЯ. По данной окказиональной модели образуются дериваты, объединенные значением 'приобрести признак, названный производящим прилагательным': *Пень совсем струхлявился*; *А почему этот мальчик так сплохился?*; *Я бросил камень в лужу, а она смутилась* (т. е. стала мутной)¹⁶⁶.

РАЗ- + -И- + -СЯ. Можно говорить, очевидно, не об одной, а о ряде словообразовательных моделей, объединенных тождеством (точнее – омонимичностью) форманта. Во-первых, имеются дериваты, обладающие значением 'проявить в максимальной степени признак, названный производящим прилагательным': *Ты что, хочешь, чтобы я растоцился совсем?* (т. е. исхудал вконец); *Папа раздобрился*: *угостил меня своим орехом*; от глагола, имеющегося в нормативном языке, детский дериват отличается ударением, что свидетельствует о самостоятельности осуществленной деривационной операции. *Таблетка размокрется*; *Опять распьянился* – о пьяном соседе.

Во-вторых, образуются дериваты, имеющие значение 'утратить признак, названный производящим прилагательным': *Шапка растужилась* – перестала быть тугой, ослабла завязка; *Мороженое расхолодилось* (т. е. перестало быть холодным).

У- + -И- + -СЯ. Данная модель представлена в нормативном языке всего несколькими образованиями, нестандартными в семантическом отношении (улетучиться, ухитриться, удосужиться). В детской речи она отличается очень высокой степенью продуктивности. Значение, закрепленное за ней, – 'приобрести признак, названный производящим прилагательным': *Сразу удобрилась, как тебе яблоко дали!* (т. е. стала доброй); *Мама сердится, но быстро удобряется*; *Ой, как же я употилась*; *Температура уже унизилась*; *Ой, как хорошо все увеселилось дождичком!*; *Снег опять уравнился*; *То унижается, то увышается* – о полете бабочки. И здесь возможна мотивация предикативным наречием, например: *Я уже утеплилась* (т. е. мне стало тепло / или теплее). Из речи Лизы Е.: *Украсивилась* – о себе, в бархатном платье.

В остальных случаях можно говорить не об окказиональных моделях, а о единичных инновациях:

ОТ- + -И- + -СЯ: *Смотри, как карман отширяется*.

ПО- + -И- + -СЯ: *Мне это понужнилось*.

ПРИ- + -И- + -СЯ: *Притеплился* (согрелся); *Видишь, как я приудобился*; *К маме принежился* (нежно прижался).

3.3. Адъективно-адвербиальный класс

Наречия, являющиеся синтаксическими дериватами, образуются от прилагательных суффиксальным и префиксально-суффиксальным способами.

3.3.1. Суффиксальные наречия

Модель, использующая формант -О/-Е, является продуктивной в художественной и детской речи. Однако функционирование ее в указанных сферах речи различно. В художественной речи реализация потенциалов системы выявляется в расширении круга производящих

¹⁶⁶ Некоторые из подобных примеров могут получить и иную трактовку – рассматриваться в качестве лексико-семантических инноваций. Разграничить механизмы, которые лежат в основе лингвокреативного акта, можно, только хорошо зная речевую среду, контекст и многое другое.

слов: наречия и предикативы на -О/-Е могут быть образованы не только от качественных (как того требует языковая норма), но и от относительных прилагательных. При этом наречия приобретают значение 'так, как свойственно предмету, выраженному существительным, от которого образовано производящее прилагательное', например: *столично* – как в столице, *виноградно* – подобно винограду, *кометно* – как комета: «И в актовом зале, как будто бы в зале Конвента, за выкриком выкрик взлетают несметно, кометно» (Е. Евтушенко). Исследователи художественной речи отмечают наличие в ней огромного числа отадъективных окказиональных наречий на -О, значительно превышающее число других отыменных или отглагольных образований [Бакина 1975: 148].

Для детской речи образование дериватов с указанным выше значением не характерно. В ряде случаев возможны образования от относительных прилагательных, но при этом всегда налицо семантический сдвиг – появление у производящих прилагательных качественной семантики. Только вследствие подобной семантической деформации относительные прилагательные могут стать производящими по отношению к наречиям: *Люда как-то костяно танцует* (т. е. неграциозно, угловато).

Возможность образования наречий от качественных прилагательных предопределена на уровне языковой системы: «Качественные наречия существуют в языке не как реальный, количественно определенный состав слов, а скорее как возможность образования. С момента появления нового качественного прилагательного рождение наречия от него становится почти неизбежным» [Ермакова 1966: 47].

Лакуны в данной области обусловлены чисто формальными ограничениями. Например, не образуются наречия на -О от прилагательных, включающих в свой состав суффикс -СК-. В детской речи, однако, встречаем: *Она на него так материнско посмотрела* (т. е. по-матерински, как мать); *Так будет слишком детско* (т. е. по-детски). Затруднено образование наречий от прилагательных на -ТЕЛbН-, однако шестилетняя девочка сказала: *Я облегчительно* (т. е. облегченно) *вздыхнула*. Наречие «широко» является акцентологическим вариантом к существующему в нормативном языке «широко»: *Открой широко рот!*

Анализируя окказиональные дериваты, нужно разграничить: 1) собственно наречия (наречия в узком смысле слова) и 2) предикативные наречия (в другой терминологии – слова категории состояния). В ряде случаев окказиональность детского деривата связана с изменением его морфологической природы, выявляемой в синтаксической функции. Слово, которое в нормативном языке функционирует в качестве обстоятельства, являясь наречием, в детской речи может быть употреблено в роли сказуемого безличного предложения, становясь предикативом (словом категории состояния). Так, в нормативном языке «пугливо», «нежно» используются как наречия. В речи ребенка они могут быть употреблены и в предикативной функции: *Если мне будет очень пугливо, возьмешь меня с собой?; Мне стало так хорошо, нежно...* Предикативы могут быть образованы и при отсутствии соответствующих наречий: *Мне в этом свитере будет потно; Тёпло! Теперь холодно!* – возгласы во время купания в ванне; ударение, расходящееся с нормативным, свидетельствует о самостоятельности словообразования: *Так хорошо стало, лимонно* – после того, как положила мятную таблетку в морс; *Тебе холодно? – Нет, не холодно, не жарко, а комнатно; Ей завистно?* (т. е. она завидует); *Солёно!* – возглас во время еды.

3.3.2. Префиксально-суффиксальные наречия

Используются две синонимичные модели – с формантами ПО– + -ОМУ/-ЕМУ и ПО– + -И. Первая отличается гораздо большей продуктивностью, чем вторая.

ПО– + -ОМУ/-ЕМУ. Чаще всего в качестве производящих слов выступают относительные прилагательные (как и в нормативном языке, ср. «лошадиный → по-лошадиному»);

«городской → по-городскому»). В этих случаях отадъективное наречие имеет значение 'так, как свойственно предмету, обозначенному существительным, от которого образовано прилагательное', т. е. по-лошадиному – как лошадь, по-городскому – как в городе. Большая часть детских окказиональных дериватов обладает тем же значением: *Кофта пахнет по-шерстяному* (как шерсть); *Я по-грузинскому ем* (ест сыр без хлеба, т. е. как грузины); *Я кричу по-петухиному* – налицо двухшаговая деривация: петух → *петухиный* → *по-петухиному*; *Надо рубашку сложить по-магазинному* (т. е. как в магазине); *Я говорю по-маленькому* (т. е. как маленькая). Последний пример интересен тем, что здесь имела место предварительная субстантивация: маленькая (прил.) → маленькая (сущ.).

Если в качестве производящих выступают качественные прилагательные, в таких случаях наречия имеют значение качественной характеристики действия и, как правило, синонимичны нормативным наречиям на -О: *Надо манжеты по-правильному пришить* (ср. «правильно»); *Завяжи мне платок по-модному* (ср. «модно»); *Я отлила в обе банки по-ровненькому*; *Все сказали по-одинаковому*. В качестве производящих слов фигурируют и местоимения: *Это по-любому можно сделать*¹⁶⁷; *Я по-одному делаю, а ты – по-другому*. У Миши Т.: *Мы же люди и не разговариваем по-мяукному*. Образование от окказионального прилагательного.

ПО– + -И. Данная модель образует дериваты с тем же значением, что и предыдущая. Продуктивность ее в детской речи гораздо ниже, чем модели с ПО– + -ОМУ/-ЕМУ. Большая часть образований – от окказиональных прилагательных, т. е. имеет место двухшаговая деривация: *Если бы не болела, поползла бы по-червячески* (червяк → *червяческий* → *по-червячески*); *По-чертяцки все ты делаешь*; *Петушок кричит по-кукаречьи*.

¹⁶⁷ В настоящее время это наречие широко используется в разговорной речи взрослых, но данный факт относится к тому времени, когда это слово еще не имело широкого распространения.

4. Отсубстантивная деривация

От существительных могут быть образованы существительные, прилагательные, глаголы, т. е. дериваты субстантивно-субстантивного, субстантивно-адъективного и субстантивно-глагольного классов.

4.1. Субстантивно-субстантивный класс

Дериваты данного класса распадаются на два разряда. К первому относятся существительные, объединенные мутационным значением, которое может быть сформулировано на категориальном уровне как 'предмет, имеющий отношение к другому предмету'. Категориальное значение конкретизируется на более низких уровнях абстракции как 'лицо, осуществляющее производство предмета', 'предмет, являющийся вместилищем другого предмета' и т. п. Исследователями неоднократно отмечалось, что в данной сфере, как ни в какой другой, велико и практически не поддается исчислению число конкретизаций общего значения (см., например, [Янценецкая 1979]).

Ко второму разряду относятся существительные, объединенные различными модификационными значениями. В отличие от существительных первого типа, они разбиваются на четко очерченные группы. Из числа дериватов данного типа проанализируем ряд групп (существительные со значением женскости, невзрослости и единичности).

4.1.1. Существительные со значением 'предмет, имеющий отношение к другому предмету'

Данные дериваты образуются путем суффиксации, а также префиксально-суффиксальным способом. В дальнейшем мы сосредоточим внимание только на суффиксальных дериватах¹⁶⁸. Рассмотрим использование в лингвокреативной деятельности детей основных словообразовательных моделей, по которым образуются дериваты с названным выше категориальным значением.

-НИК (-АТНИК, -АРНИК, -ОВНИК) (женск. при наименовании лица **-НИЦ-(А), -АТНИЦ-(А)** и т. д.). Данная модель – одна из самых продуктивных в сфере внутрисубстантивного словообразования. Выявленные в детской речи окказиональные дериваты могут быть разделены на две неравные по объему семантические группы: 'лицо, совершающее то или иное действие по отношению к предмету'¹⁶⁹ и 'помещение, а также вместилище для предмета'.

¹⁶⁸ Префиксально-суффиксальные дериваты мы не рассматриваем в силу их малочисленности. Заметим только, что в составе смешанных формантов чаще всего используются суффиксы **-НИК-**, **-НИЦ-** и префиксы локативной семантики или со значением лишения чего-либо. Так, наволочка была названа *наподушником*, а в другом случае — *наподушницей*, блюдо — *подчашником*, бездомный котенок — *бездомником*, а хомяк — *бесхвостником*; женщина, идущая босиком, получила наименование *бестуфлица*. Можно видеть в подобных случаях свернутые предложно-падежные конструкции и констатировать использование предлога в роли элемента форманта.

¹⁶⁹ Термин «действие» трактуется в широком смысле. Это может быть не только физическое действие, но и состояние, отношение.

1. Существительные, обозначающие лицо, совершающее действие по отношению к предмету

Все данные дериваты, так же как и другие отсубстантивные дериваты, образованные по моделям мутационного типа, содержат в своей семантической структуре не получившие эксплицитного выражения компоненты, соответствующие свернутым предикатам исходного мотивирующего высказывания, например: «Он (учится на) двойки» – «Он двоечник».

Во многих случаях детские окказиональные дериваты могут по морфемной структуре совпадать с имеющимися в нормативном языке, но различаться свернутыми предикатами, например дачник – в нормативном языке – 'тот, кто снимает дачу, живет на даче'. В речи пятилетнего ребенка это слово было употреблено в значении 'тот, кто имеет дачу': *Они дачники, а мы не дачники, у нас же дачи нет*¹⁷⁰.

Выделяется ряд более мелких разновидностей:

а) 'тот, кто управляет транспортным средством': Кто ведет поезд? – *Поездник?*; Кто летает на самолетах? – *Самолетник*. Зарегистрированы также *паровозник, мотоциклетник, велосипедник* и пр.;

б) 'тот, кто занимается изготовлением или ремонтом предмета': Это тебе **пальтовник** пальто сшил?; На **машинников** где учатся? Ну, машины делать...; Свет выключили, придется теперь **светника** вызывать;

в) 'тот, кто характеризуется пристрастием к предмету': *Я и крабница, и колбасница* (т. е. люблю и то и другое); *Я чайник, а ты – сырник!* (т. е. я люблю чай, а ты – сыр). Отмечены также *молоковница, виношник, корочница*. В качестве производящих чаще всего выступают существительные, обозначающие продукты питания (ср., однако: *Бабушник я! Бабушку люблю!*);

г) 'тот, кто получает оценки': *Витя у нас — парочник*. Зарегистрированы также *кольшница, единичник*;

д) 'тот, кто является владельцем предмета': *Надо всех велосипедников во дворе собрать!* См. также приведенное выше слово *дачник*;

е) 'тот, кто действует с помощью предмета': *Тебя тоже аппаратник снимал* (т. е. фотограф); *Один топорник разрубил волку живот и освободил Красную Шапочку*;

ж) 'тот, кто каузирует существование предмета': *Смотри, мороз – какой узорник!; Кто разжигает костер? Костерник?; Кто эти рисунки сделал? Рисунник, да?*

Выше уже шла речь о том, что все семантические подтипы практически не поддаются исчислению. часто, например, дается наименование лицу по тому органу, который болит: *Мы с мамой животницы: у нас сегодня животы болят*. Ср. в нормативном языке: *сердечник*¹⁷¹, *легочник* и т. п.

Все приведенные выше дериваты были объединены тем, что производящее существительное выступало в роли объекта действия, производимого лицом. Существуют и другие возможности конкретизации категориального словообразовательного значения. Например, производящее существительное может представлять собой обозначение места или направление действия, совершаемого лицом: *Если я упаду в лужу, то буду лужник; Я ветник – по веткам лазить люблю; Кто в лодке сидит — лодник называется?*

¹⁷⁰ Ср. критику ребенком нормативной номинации «пожарник»: «Раз он тушит пожар, должен называться *тушенником*, а не *пожарником*».

¹⁷¹ Любопытный случай интерпретации слова «сердечник», обусловленный возможностью ненормативной реконструкции исходного мотивирующего высказывания: «Дядя Коля злой, а еще говорят, что он *сердечник!*»

2. Существительные, обозначающие помещение или вместилище для предмета

Дериваты такого рода широко распространены: *Надо для нашей собаки собачник построить во дворе* (т. е. конуру); *Свиньи в свинятнике живут?* (ср. с нормативным словом «свинарник», характеризующимся несовпадением формальной и семантической производности). Сахарница иногда именуется *сахарником*, солонка — *сольником*, контейнер для яиц — *яичником*, графин, предназначенный для вина, — *виновником*.

-ЩИК/-ЧИК, -ОВЩИК-, женск. **-ЩИЦ-(А)/-ЧИЦ-(А), -ОВЩИЦ-(А)**. Данная модель служит для образования дериватов со значением лица; семантические разновидности отчасти совпадают с теми, которые характерны для предыдущей модели, хотя они и не столь разнообразны. Модель характеризуется меньшей продуктивностью, чем предыдущая: *Пароходчиком интересно быть? Ну, пароходом управлять; Книщиком буду, когда вырасту* (будет кино показывать); *Пианищица пришла красивая такая: волос нет, одни кудри*. И в данном случае обнаруживается потенциальное многообразие имплицитно представленных в семантической структуре слова компонентов.

-ИСТ. Данная модель используется обычно для наименования лиц по их принадлежности к тому или иному научному направлению, по сфере занятий, склонности (ср. «журналист»; «танкист», «скандалист»). Для нормативного языка характерно использование в качестве производящих заимствованных существительных. В детской речевой деятельности указанное ограничение часто снимается. Семантические подтипы в основном те же, что и в моделях, рассмотренных выше. Производящее существительное может выступать в качестве орудия деятельности (*На тракторе работает тракторист, а на бороне — боролист?*), в качестве объекта деятельности: *Буду лошадистом, зверским врачом!* Дериват *лошадист* вообще широко используется детьми в разнообразных значениях — 'тот, кто скачет на лошади', т. е. кавалерист: *Лошадисты умчались на своих лошадях*; 'тот, кто управляет телегой и лошадью': *Лошадист дрова из лесу везет*; 'тот, кто лечит лошадей' (пример, приведенный выше); 'тот, кто любит лошадей': *Мама — собачница, а я — лошадирист*.

Зарегистрированы и другие дериваты с **-ИСТ**, например: *гаист* (работник ГАИ), *колесист* (VELOАКРОБАТ в цирке).

-НИЦ-(А), -ЕНИЦ-(А), -ОВНИЦ-(А), -ОЧНИЦ-(А), -АТНИЦ-(А). В нормативном языке этот формант используется почти исключительно для создания дериватов со значением 'вместилище того, что названо производящим существительным', например мыльница, сахарница и т. п. И в детской речи данное значение является основным: *Давай купим щетницу для щетки!* (футляр); *Сольница какая большая у нас!* (ср. «солонка»); *Песочница — ставь ее на стол!* (о сахарнице); *Это кашница такая у меня будет* (о тарелке для каши); *Носки надо в носочницу класть* (о коробке для носков).

Один мальчик назвал хлебницу *булочницей*, другой — *бульницей* (с усечением К): *Хлебница — это для хлеба, а для булки — бульница?*¹⁷² Аквариум был назван *рыбницей*, солонка — *сольницей*.

В отличие от нормативного языка этот формант может использоваться и в других семантических функциях. Так, *лошадницей* была названа уздечка, *футбольницей* — корзина для игры в баскетбол, *укольницей* — шприц для уколов.

Особо следует отметить, говоря о внутрисубстантивном словообразовании, случаи так называемой вторичной суффиксации. Это явление, абсолютно не свойственное норматив-

¹⁷² В вопросе отражена типичная для речи жителей Петербурга ситуация: словом «хлеб» называются только изделия из ржаной муки, все остальное именуется обычно булкой.

ному языку, отмечается тем не менее в разговорной речи и просторечии [Земская 1973: 263264]. Суть его заключается в том, что к существительному, уже имеющему значение лица, прибавляется суффикс со значением лица, при этом категориальное значение лица оказывается как бы дополнительно подчеркнутым. Так возникают словообразовательные пары: биограф → *биографист*, дирижер → *дирижерщик*.

Распространена вторичная суффиксация и в существительных со значением национальности: белорус → *белорусец*, грузин → *грузинец*, румын → *румынец*. Можно видеть во всех случаях подобного рода стремление к маркированности языковых значений с помощью специализированных аффиксов (в существительных типа «биограф», «грузин» значение лица оказывается формально не маркированным).

4.1.2. Существительные с модификационными значениями¹⁷³

1. Существительные со значением женскости.

-К-(А), -АНК-(А), -ОНК-(А), -ИЧК-(А), -АЧК-(А). Существительные со значением женскости образуются от существительных, обозначающих лиц мужского пола (грек → гречанка), или от существительных, обозначающих лицо безотносительно к полу. Модель является высокопродуктивной, активно используется в разговорной речи, в речи художественной. Примеры на образование дериватов от существительных, обозначающих лицо безотносительно к полу: *Смотри, в машине шоферка!*

Образование существительных от производящих, обозначающих лиц мужского пола, может происходить с усечением суффикса. В этом случае можно видеть явление мены суффиксов (т. е. заменительную, а не прямую деривацию). Факты такого рода не получили однозначной трактовки в работах дериватологов. Примеры образования дериватов со значением женскости: *Армянин и армянинка; Ты дурак! – А ты дурачка!* Встретились также пары: танцор → *танцорка*, гражданин → *гражданка*, вор → *ворка* и др. Примеры образований с усечением суффикса -ЕЦ: *Давай играть, ты будешь индеец, а я индейка; А какой костюм бывает у конькобежек?* Примеры образований с усечением суффикса -АНИН: *Молдаванин танцует с молдавкой*. Примеры образований с усечением суффикса -ОК: *Турок носит шаровары, и турка тоже?*

Пример обратного словообразования можно видеть в случае *негритянин с негритянкой* – существительное, обозначающее лицо мужского пола, образовано путем мены суффиксов от существительного, обозначающего лицо женского пола (ср. «англичанин → англичанка»).

-ИЦ-(А). При использовании данного форманта также может происходить усечение (или замена) суффиксов, например в нормативном языке: любимец → любимица, ударник → ударница, закройщик → закройщица.

Этот формант активно используется в детских новообразованиях. В большинстве случаев производящими являются непроемные существительные: журавль → *журавлица*, заяц → *зайчица*, король → *королица*, гусь → *гусица*, солдат → *солдатица*, паук → *паучица*, шалун → *шалуница*. Особый случай: лошадь → *лошадица*; слово «лошадь» осмыслено ребенком как родовой коррелят со значением мужского пола.

¹⁷³ Мы не имеем возможности в пределах данной работы рассмотреть все субстантивные дериваты модификационного типа. Вне пределов рассмотрения остались существительные с субъективно-оценочными значениями, хотя они и представлены среди детских словообразовательных инноваций достаточно полно.

Встречаются случаи усечения (которые можно трактовать и как мену суффиксов): ленинградец → *ленинградица*, мудрец → *мудрица*: Ну ты и мудрец! – *А ты мудрица!*

-ИХ-(А). Эта продуктивная модель используется активно как в разговорной, так и в детской речи. Приведем примеры образований (главным образом из сферы зоонимов): медведь → *медведиха* (у Лизы Е.: *медвежиха-точилка*, с ударением на суффиксе), козел → *козлиха*, кот → *котиха*, король → *королиха* (единственный встреченный нами случай – наименование лица); орел → *орлиха*, крокодил → *крокодилиха*.

Отмечено несколько любопытных случаев образований с использованием данного форманта от наименований детенышей животных: поросенок → *поросиха*; цыпленок → *цыплиха*; медвежонок → *медвежониха* (В зоопарке *медвежонок с медвежонихой гулял*). Последний случай отличается от первых двух тем, что сохраняется элемент суффикса -ОН-

В приведенных выше примерах существующая в языке модель использовалась в семантическом отношении точно. Любопытны случаи семантических модификаций модели: В супе *макарониha* плавает, думает, что она рыбка – о макаронине большого размера. Очевидно, потенциальная сема увеличительности, имеющаяся в наименованиях самок, здесь выступает на первый план, актуализируется. Подобным образом могут актуализироваться потенциальные семы уменьшительности, содержащиеся в наименованиях детенышей, и выступать на первый план в окказионализмах типа *стеклёнок* (кусочек стекла), *огоненок* (искра костра) и пр.

Илюша Ч. в 4.07 играл так: *Мама, а давай ты будешь змея, а я твой змеёнок, курица, а я твой курёнок, я твой цыплёнок, а ты мама — цыплиха... Ты будешь лампа, а я твой лампёнок... Мама, давай ты будешь самолетиha, а я твой самолётенок...*

-НИЦ-(А). Этот формант в нормативном языке используется для образования существительных со значением женскости от производящих существительных, содержащих суффикс -ТЕЛЬ (учитель → учительница). В детской речи это структурное ограничение снимается, в качестве производящих могут выступать любые существительные со значением мужского пола или выражающие нейтральное отношение к полу, например парикмахер → *парикмахерница*. Большая часть производящих существительных – непроемные слова, лишённые суффиксов вообще: поэт → *поэтица*, повар → *поварница*, герой → *героиница*.

Наиболее распространенный прием организации родовых оппозиций в детской речи, не являющийся типичным для нормативного языка, – способ конверсии (см. подраздел «Категория рода»).

2. Существительные со значением незрелости

-ОНОК/-ЧОНОК, множественное число **-АТ-/-ЧАТ-**. По данной модели образуются дериваты со значением 'лицо или животное, характеризующееся детскостью, незрелостью'. Разграничиваются два типа, из которых более употребительным является первый: 1) существительные, называющие детенышей животных; 2) существительные, мотивированные названиями лиц и имеющие значение 'ребенок – представитель национальности, социальной прослойки или профессии, названной производящим существительным'. Данный тип активен при образовании окказионализмов в художественной и разговорной речи.

В речи детей особенно широко представлен первый тип, при этом соответствующие номинации в нормативном языке могут: 1) отсутствовать (*рыбёнок, змеёнок, стрекозёнок*); 2) быть представленными супплетивными образованиями (ср. «*собачонок*» – «щенок», «*свинёнок*» – «поросёнок», «*лошадёнок*» – «жеребёнок»); 3) отличаться от детских дериватов теми или иными морфологическими особенностями (*верблюдоёнок* – верблюжонок, *черепаёнок* – черепашонок, *кролёнок* – крольчонок).

Дериваты второго типа также представлены достаточно полно: *царёнок*, *баяжонок*: *Баба-яга с баяжонками* и даже *мадонёнок*: *Мадонна, и у неё мадонёнок*.

В ряде случаев наблюдается расширение семантического круга производящих лексем и соответственно, деформация словообразовательного значения. Данная модель может быть использована для создания дериватов со значением уменьшительности, при этом не является обязательной отнесенность производящих к классу лиц или зоонимов (хотя последнее в принципе не исключено). Значение невзрослости при этом снимается, на первый план выступает сема уменьшительности, потенциально сопряженная со словообразовательным значением невзрослости: *Стул и стулёнок маленький*; *Смотри, какие шишата на ветке!* (т. е. маленькие шишки); *Тут вот такие зубчата* – маленькие стежки на ткани; *Бобята на полу рассыпались*. Маленькая кукла, изображающая доктора, была названа докторёнком; значение невзрослости при этом не имелось в виду. В ряде случаев не исключена возможность олицетворения в силу антропоморфизма, присущего детскому мышлению, однако, как нам представляется, причина деформации словообразовательного значения заключена все же не в этом, а в потенциальных возможностях самой модели. Иным способом модифицируется словообразовательное значение в случае типа: *А на Луне лунята живут?* – значение невзрослости здесь сохраняется, но меняется семантическое отношение к производящему слову – 'тот, кто находится в том месте, которое названо производящим словом.'¹⁷⁴

3. Существительные со значением единичности

В речи детей широко распространены окказиональные сингулятивы, в которых значение единичности совмещается со значением уменьшительности. Они образуются с помощью двух моделей, использующих в качестве формантов суффиксы -ИНК-(А) и -К-(А). В роли производящих, как правило, выступают существительные, обозначающие дискретную или потенциально дискретную массу.

Приведем примеры дериватов с -ИНК-(А): *Смотри, сахаринок сколько!* – рассыпался сахарный песок; В зоопарке все говорят обезьянам: *На печенинку, покажи хвостик!*; *Хочешь, покажу тебе мою золотинку?* (кусочек фольги); *Я нечаянно наехал на твою грязинку* (мусор на полу), листочек салата назван *салатинкой*.

Примеры дериватов с суффиксом -К-(А) и его алломорфами: *Чайки с песком перемешались* – речь идет о чайниках; *Одна изюмка, две изюмки*; перышко лука — *луковкой* (другой ребенок в аналогичной ситуации использовал дериват *лущинка*); *кафелькой* назван отполированный, покрытый лаком ноготь; в данном случае одновременно имеет место факт метафорического переноса наименования.

Обращают на себя внимание случаи расширения семантического круга производящих слов, соответственным образом меняется и значение производного. С помощью -ИНК-(А) могут быть образованы дериваты со значением 'предмет (небольшого размера), имеющий отношение к другому предмету', 'являющийся частью другого предмета'. Так, горб верблюда получил наименование *верблюжинка* (*У верблюда на спине по две верблюжинки*), маленькая детская тарелочка из сервиза названа *сервизинкой*, кусочек половой краски, застрявший в щели, именуется *полинкой*, а красные кусочки мозаики, которые пятилетний мальчик употребляет для того, чтобы выкладывать ими рот изображаемого им человека, называются *ротинками*.

4.2. Субстантивно-адъективный класс

¹⁷⁴ См. о данной словообразовательной модели и претерпеваемых ею семантических деформациях [Шмелев 1963].

Дериваты данного класса объединены общим значением – 'признак, имеющий отношение к предмету'. Возможности конкретизации общего значения целиком определяются семантикой производящих существительных. Так, от существительных, называющих лиц или животных (т. е. относящихся к разряду одушевленных), образуются прилагательные со значением индивидуальной принадлежности: *мама* → *мамин*, *отец* → *отцов*, *отец* → *отцовский*, неиндивидуальной (групповой) принадлежности: *рыбак* → *рыбачий*, *лошадь* → *лошадиный*, *подросток* → *подростковый*, а также со значением, относящимся к деятельности того, кто назван производящим существительным: *столяр* → *столярный*, *Ленин* → *ленинский*. От существительных, называющих неодушевленные предметы, образуются прилагательные со значением 'состоящий из того, что названо производящим существительным': *кирпич* → *кирпичный*, *кожа* → *кожаный*; 'обладающий тем, что названо производящим существительным': *рога* → *рогатый*, *яд* → *ядовитый*; 'находящийся в месте, названном производящим существительным': *лес* → *лесной* и т. д. Все частные значения, свойственные отсубстантивному прилагательному, едва ли могут быть перечислены закрытым списком.

Дериваты субстантивно-адъективного класса могут быть образованы как суффиксальным, так и префиксально-суффиксальным способом¹⁷⁵.

4.2.1. Суффиксальные прилагательные

-ОВ (притяжательного склонения); **-ИН** (притяжательного склонения). Обе модели употребляются в современном языке для создания дериватов со значением 'принадлежащий тому, кто назван производящим словом', т. е. служат для выражения так называемой индивидуальной принадлежности; при этом суффикс **-ИН** используется при образовании от существительных 1-го склонения (независимо от рода), суффикс **-ОВ** – при образовании от существительных, относящихся к 2-му склонению. В качестве производящих выступают, как правило, именованная лиц (в редких случаях – животных).

В современном языке в силу изменений, происходящих в парадигматике прилагательных притяжательного склонения, эти прилагательные оказались нечетко отграниченными от прилагательных на **-ОВ**-(ЫЙ), **-ИН**-(ЫЙ), поскольку в косвенных падежах формы тех и других прилагательных совпадают. Еще более отчетливо выраженную тенденцию к их смешению можно наблюдать в детской речи.

-ОВ (притяжательного склонения). В речи детей это одна из активно используемых моделей: *Коза — козленочкова мама; Волковы уши длинные?* При этом часто оказываются сняты запреты как формального, так и семантического характера. Снятие формально-грамматического запрета заключается в том, что прилагательные могут быть образованы от существительных не только 2-го, но и 1-го склонения: *Белково дупло большое?*

Снятие семантического запрета состоит в том, что прилагательные могут быть образованы от неодушевленных существительных, при этом модифицируется словообразовательное значение – вместо значения индивидуальной принадлежности возникает значение 'относящийся к предмету, свойственный предмету': *Троллейбусовы колеса ходят без рельс.*

При наличии в нормативном языке эквивалентного по значению прилагательного с **-ОВ** адъективного склонения в некоторых случаях можно предположить, что имел место не факт самостоятельного словообразования, а формообразовательная инновация – изменение флексии (ср. «моржовая охота — *моржова* охота»).

-ИН (притяжательного склонения). Значение – то же, что и в предыдущем типе. Модель используется необычайно широко: *Это ручка обезьянкина?; Селезень — утин papa?; А где же воронины дети?*

¹⁷⁵ См. анализ окказиональных отсубстантивных прилагательных детской речи [Черемисина, Захарова 1972а, 1972б].

Широко распространены случаи снятия формально-грамматического запрета – в качестве производящих выступают существительные не только 1-го (как в нормативном языке), но и 2-го или 3-го склонения: *Первая рыбка — лисина, вторая — волкина, а третья — медведина* (характерна унификация словообразовательной модели во всех трех случаях, причем во втором и третьем случае – отмена формального ограничения на тип производящей основы); *Котёнкина ручка – это ножка?*; *Чукина и Гекина мама*. Отмечены также *индюкина ножка, Морозина шуба, Богин дом (дом Бога), поросенкина мама, Антонин пистолет, Павликина куртка, отецины губы, муравеина мама, медведина берлога*.

Часто употребляется окказиональное прилагательное *людин*: *Почему у ящерицы людины пальцы?*; *Это людино блюдо?* – ср. в нормативном языке эквивалентное по смыслу прилагательное «человеческий». В данном случае словообразовательное значение деформировано – имеется в виду не индивидуальная, а групповая принадлежность, поэтому такая деривация, в сущности, логична, поскольку в качестве основы производящего слова используется основа множественного, а не единственного числа. Супплетивизм, представленный в парадигматике данного слова, позволяет выявить механизм словообразования.

Во многих случаях снимается и семантическое ограничение на характер производящего существительного – в качестве производящих выступают не только одушевленные, но и неодушевленные существительные. Характерно, что подобные случаи зафиксированы в художественной и разговорной речи: «губы вещицы» (Маяковский), «книжкина неделя» и т. п., но в этих речевых сферах, очевидно, в качестве стимулирующего деривационный процесс момента выступает стремление к персонификации. В речи детей этот фактор может не оказывать существенного воздействия: *Это машинино колесо* (колесо машины); *книжкина девочка* (девочка из книжки); *Это хвост самолётин* (хвост самолета); *Это ёлкина игрушка, а не детская* (для ёлки, ёлочная).

Зафиксированы также: *подушкино платье* (наволочка), *спальнина дверь, креслины ноги, кладовкина дверь, водкина бутылка, березкин сок и вилкин муж* (*Что ли, ножик — вилкин муж?*).

Словообразовательное значение во многих случаях оказывается в значительной степени модифицированным, расширенным до значения 'имеющий отношение к предмету, названному производящим существительным', при этом варианты этого отношения могут быть чрезвычайно многообразны. Значение принадлежности является основным, прототипическим, но при этом отнюдь не единственным семантическим вариантом этого общего значения. В словообразовательных процессах, осуществляемых ребенком, реализуются иногда семантические варианты, не предусмотренные языковой нормой. Это проявляется, в частности, в случаях образования прилагательных не только от неодушевленных (примеры выше), но и от одушевленных существительных: *Идем через девочкино общежитие* (там живут девочки-студентки); *Это курочкино мясо?*; *Там все шофёрино* (т. е. имеющее отношение к шоферской работе); *Где Жаконина книжка?* (книга о Жаконе).

Характерно, что при образовании от номинаций типа «тетя Валя» и т. п. возникает группа из двух адъективов с суффиксом -ИН (ср. с аналогичными случаями в нормативном языке): *Это палка Дедина Морозина; Мы всех маленьких девочек обсмотрели, но девочкина Викина лица не нашли*.

Во многих случаях «детское» прилагательное отличается от нормативного только наличием именной флексии в именительном падеже: *белкиное дупло, папный, мамный*. В подобных случаях разграничить словообразование и формообразование фактически невозможно, поскольку можно видеть здесь также унификацию парадигмы существующих в языке прилагательных «мамин» и «папин». Та же флексия и в окказионализмах с притяжательным значением: *зайчикина лапа, людина кость, людиный язык* и т. п. Последнее при-

лагательное встречается очень часто как в притяжательном типе склонения, так и в адъективном.

-j- Данная модель используется в современном языке, по свидетельству авторов «Русской грамматики», для образования дериватов со значением 'свойственный', реже – 'принадлежащий тому, кто назван производящим существительным': бараний, человеческий.

В художественной речи при образовании окказионализмов может происходить расширение круга производящих существительных, при этом возникает эффект олицетворения: «вопли автомобильи» (Маяковский).

В речи детей модель отличается продуктивностью. Преимущественная база для образования адъективов – зоонимы и существительные со значением лица: *овчарочья* шерсть, *лисиный* хвост, *курьё* яйцо, *немецья* республика. В некоторых случаях реализуется значение 'напоминающий собой признак, свойственный предмету': *Не целуй* меня, *папа*, *у тебя ёжьи щеки* (т. е. колючие, как у ежа); *Кожа совсем гусья* стала.

При наличии нормативного эквивалента, образованного по той же модели, детский дериват обычно отличается от него большей морфонологической простотой. Ср. *быкий* и *бычий*, *щеночий* и *щенячий*. В ряде случаев круг производящих лексем оказывается расширенным настолько, что в него включаются и неодушевленные существительные. Соответственно, модифицируется и значение деривата: *На обед сегодня фрикадельки? Все равно из рода котлечьих*.

-ИН-(ЫЙ). Данная модель служит для образования дериватов со значением 'свойственный предмету': звериный, мышиный. В качестве производящих в нормативном языке выступают зоонимы (единственное исключение – тополиный). Суффикс всегда ударный, что позволяет его отличить от -ИН-, относящегося к притяжательному склонению.

В речи детей в качестве производящих существительных используются также зоонимы: *волчиный* домик, *свиное* рыло, *крокодилий* зубы, *лисиная* хата, *котиный* паспорт (паспорт для кошки), *петухиное* перо (ср. в нормативном языке: «петушиное», с чередованием Х/Ш). В большинстве случаев словообразовательное значение соответствует нормативному. Однако встречаются и случаи расширения значения: *Мечта моя прямо котиная!* – имеется в виду, что хочет иметь кошку – здесь слово *котиный* имеет значение 'относящийся к тому, что...' с конкретизацией «изъяснительного» типа.

-ОВ-(ЫЙ). Данная высокопродуктивная модель характеризуется, как и модели с формантами -Н- и -СК-, широким спектром частных словообразовательных значений, представляющих собой конкретизацию общего значения отношения к предмету. Рассмотрим лишь те семантические разновидности дериватов, которые наиболее широко представлены в детской речи. Реализуются следующие словообразовательные значения:

– 'состоящий, сделанный из того, что названо производящим существительным': *глиновый* дом, *кожеевое* пальто, *помидоровый* сок, *тестовые* шарики, *овсовая* каша, *сироповый* морс;

– 'являющийся тем, что названо производящим существительным': *вещевой* подарок, *фундуковые* орехи, *елковый* лес, *янтаревое* ожерелье, *казахстановая* республика, *классовая* группа (т. е. класс);

– 'предназначенный для того, что названо производящим существительным': *тортовый*, *колбасовый*, *досточковый*, *кисточковый* магазин; *платьевое* ателье, *письмовый* самолет (возящий письма); *молоковая* кастрюля, *марковый* альбом, *чайевой* сахар, *ручеевое* полотенце, *коньковая* куртка (куртка для катания на коньках). Если в качестве производящих выступают существительные конкретно-предметной семантики, то в семантической структуре деривата имплицитно присутствует свернутый предикат исходного высказывания, например: «Самолет возит письма», «Марки хранятся в альбоме», «Руки вытирают полотенцем»; если производящим является существительное – имя действия, то предикат представлен эксплицитно:

обмановая записка – записка, с помощью которой обманывают. Это распространяется и на другие словообразовательные модели, по которым могут быть образованы дериваты со значением 'предназначенный для...';

– 'принадлежащий тому, кто назван производящим существительным': *индюковые* перья, *лесниковый* дом, *петуховый* хвост, *червяковые* домики, *бабы яговая* изба;

– 'находящийся в том месте, которое названо производящим существительным': *моревая* (живущая в море) крыса, *домовые* животные, *лесовое* эхо, *рековый* пароход, *клубовое* пианино.

Все частные значения, выявляющиеся в детских словообразовательных окказионализмах, с трудом поддаются исчислению. Многие дериваты не укладываются в приведенные выше рубрики: *грибовый* участок (изобилующий грибами), *дыровое* полотенце (с дырками), *пчеловая* тряпка – ткань, которую набрасывали на голову для защиты от пчел, *талоновые* книги – книги, покупаемые на специальные талоны, и т. п.

-Н-(ЫЙ). Эта модель отличается необычайно высокой продуктивностью в детской речи. Как и модель с формантом -ОВ-, данная модель характеризуется богатством частных словообразовательных значений, представляющих собой конкретизацию общего значения отношения к предмету. Приведем примеры наиболее широко распространенных семантических разновидностей дериватов:

– 'состоящий (сделанный) из того, что названо производящим существительным': *глинный* кувшин, *кожаная* сумка, *шишечный* лесовичок (сделанный из шишки), *крупная* каша (каша из крупы), *палочный* карандаш (сделанный из дерева, из палки), *ниточная* веревка, *волосной* шарф (из шерсти, из волос), *шиповничный* морс, *картошечный* салат, *картошный* салат (любопытно, что оба прилагательных были последовательно зарегистрированы в речи одного ребенка: *У нас на завтрак был картошечный салат.* – Картошечный? – *Ну, картошный...* (ср. с узуальным дериватом «картофельный», мотивированным существительным, редко употребляющимся в обиходной речи);

– 'являющийся тем, что названо производящим существительным': *таксейная* машина, *ротный* нос (*У страуса нос ротный. Когда откроет – это рот, когда закроет – нос!*), *башенный* дом (т. е. представляющий собой башню);

– 'являющийся частью того, что названо производящим существительным': *животные* мышцы, *грибная* ножка, *партный* вырез, *качельная* палка, *телевизорный* экран, *клённые* листья;

– 'предназначенный для того, что названо производящим существительным': *охотное* ружье, *опытная* кожа (кожа для опытов), *пианинные* ноты, *животные* капли – помогающие при болях в животе, *головные* таблетки, *кашная* ложка, *польная* тряпка, *обедный* сервис и т. п.;

– 'принадлежащий тому, кто назван производящим существительным (индивидуальная принадлежность)': *удавная* бабушка, *директрисный* телефон, *мальшиная* морда – морда малыша, *петухный* хвост, *обезьянное* лицо.

Семантические функции модели в данном случае расширены, осуществляется семантическая сверхгенерализация – в нормативном языке данная модель не образует дериватов с указанным значением:

– 'принадлежащий тому, кто назван производящим существительным (групповая принадлежность)': *пиратный* корабль, *птичье* гнездо, *утятный* дом, *пчёлный* дом, *коровный* дом, *помещичный* дом. И в данном случае происходит расширение семантических функций модели и отмена запрета, налагаемого на реализации системных потенций словообразовательного механизма;

– 'находящийся в том месте, которое названо производящим существительным': *польное* болото (болото в поле), *небные* люди, *морьяная* вода, *домное* платье;

– 'похожий на то (того), что названо производящим существительным': *детинный* голос (*У Литвинова детинный* голос), *девочные* сапожки (т. е. как у девочки), *балеринный* мотылек;

– 'относящийся к деятельности того, кто назван производящим существительным': *милиционерная* машина, *охотничные* сапоги, *врачная* коробка.

Каждый из семантических подтипов отсубстантивных дериватов соотносится с определенным кругом производящих лексем, при этом в качестве моментов, разрешающих или не разрешающих тот или иной вид реализации общего значения, выступает денотативное содержание лексем и прежде всего их отнесенность к классу лиц, зоонимов, неодушевленных конкретных предметов, именам действий.

Указанными выше значениями не исчерпывается все многообразие отсубстантивных прилагательных с формантом -Н-. В некоторых случаях свернутыми оказываются достаточно сложные исходные высказывания. Так, пятилетний мальчик, которого просили почтить гостей стихи, ответил, что он сегодня не *стихный*. Значение окказионализма может быть интерпретировано как 'не расположенный к чтению стихов'. Вода, получившаяся после таяния льда, была названа *лёдной*; ветка с большим количеством шишек — *шишечной*; собака, которая ела хворостину, получила наименование *хворостинной*; руки, испачканные в клее, названы *клейными* и т. д. Очевидно, практически любой фрагмент ситуации, которую имеет в виду ребенок, может послужить отправной точкой в деривационном процессе.

-СК-/-К-(ИЙ). По данной модели также образуется значительное число окказиональных дериватов, многие из которых относятся к перечисленным выше семантическим группам. Приведем только некоторые примеры: *зверский* врач, *ребятские* качели, *англичанская* семья, *девчонское* дело, *враческий* колпак, *мужчинская* кровь, *тигрический* голос, *санитарская* повязка, *милиционерская* машина и т. д.

Анализируя семантические особенности образованных детьми отсубстантивных прилагательных, можно отметить, что во многих случаях семантическая специализация той или иной модели нивелируется, дериваты могут быть образованы при опоре на общее, категориальное словообразовательное значение, свойственное субстантивно-адъективному классу в целом, при этом реализуется системная функция словообразовательной модели без учета ограничений, налагаемых на нее на уровне языковой нормы¹⁷⁶.

4.2.2. Префиксально-суффиксальные прилагательные

В составе смешанных формантов употребляются суффиксы -Н-, -ОВ-/-ЕВ-, а также нулевой и некоторые другие в сочетании с разнообразными приставками. В ряде случаев используются комбинации префиксов и суффиксов, не используемые в нормативном языке. В таких случаях можно фиксировать наличие некой окказиональной модели, возможность которой также заложена в системном механизме языка, как и возможность окказиональных дериватов, см. [Улуханов 1984, 1988б, 2008].

БЕЗ- в сочетании с **-Н-**, **-ОВ-/-ЕВ-** и другими суффиксами. По данным моделям образуются дериваты, объединенные значением 'характеризующийся отсутствием того, что названо производящим словом'. Особенно активно используется модель с формантом БЕЗ- + -Н-: *безгирные* сапоги, *бестетрадная* ученица, *безапелсинный* день, *безребятные* люди, *беспамятный* человек, *бесщеничная* собака. Мальчик, не имеющий школьной формы, получил наименование *бесформенный*. Данная модель активна и в нормативном языке, проявляет значительную продуктивность в разговорной и художественной речи.

¹⁷⁶ Много ценных наблюдений по поводу семантических и формальных особенностей отсубстантивных прилагательных, образованных детьми, см. [Стрельцова 1987].

Распространены дериваты с нулевым суффиксом. Число их невелико, так как круг производящих слов ограничен названиями частей тела и почти полностью исчерпан нормативными дериватами. Однако в детской речи находим: *Мишка не безногий, а безлапый*.

В состав форманта в сочетании с БЕЗ– могут входить и другие суффиксы (нормативному языку такие смешанные форманты неизвестны): *Где моя беспальцевая перчатка?; Ты у нас совсем безжалостливая; Как же я в школу пойду, если я такой бесталантливый?* Во многих случаях (в том числе и в приведенных выше) просматривается формальная (а в большинстве случаев также и семантическая, основанная на антонимических отношениях) связь с имеющимися в языке суффиксальными прилагательными: *безнюхательная* собака (лишенная нюха; ср. «нюхательный»), *бессоленный* суп (ср. «соленный»), *беспородистый* пес (ср. «породистый»), *бездушевный* человек (ср. «душевный»).

Заслуживает особого внимания используемая в детской речевой деятельности модель префиксально-суффиксального типа, содержащая префикс С- и имеющая значение 'характеризующийся наличием того, что названо производящим существительным'. В нормативном языке такая модель отсутствует, так как в аналогичной деривационной функции используется суффиксальная модель; например, лодка, имеющая весла, именуется не *свесловой*, а *весельной*. Однако префиксально-суффиксальная модель более четко подчеркивает наличие предмета как характерный признак другого предмета, чем модель суффиксальная. Кроме того, не вызывает сомнения воздействие антонимичной модели с приставкой БЕЗ-

В модели, использующей в качестве форманта С– + -О-, как и в имеющейся в нормативном языке антонимичной модели, использующей формант БЕЗ– + -О-, производящее существительное обозначает неотъемлемую часть чего-нибудь – ср. «безрукий», «безногий», «безглазый». В детской речи: *Видишь, сухая девочка* (рисует девочку с большим ухом); *Сглазая лошадь, а эта вот – безглазая*. Часто в контексте имеется нормативное антонимичное прилагательное, стимулирующее образование окказионального: *Вон человек, он безрукий, но сногий*.

Ряд префиксально-суффиксальных моделей служит для выражения пространственного расположения предмета.

НА– + -Н-(ЫЙ). Эта модель представлена и в нормативном языке: наручный, настольный и т. п. Словообразовательное значение – 'находящийся на том, поверх того, что названо производящим существительным': *Это игра не настольная, а настольная. Я в нее на стуле играю; Купи чехол на машинный*.

НАД– + -Н-(ЫЙ). По этой модели в нормативном языке образованы такие прилагательные, как «надбровный», «надземный» и т. п. Значение – 'находящийся выше того, что обозначено производящим существительным': *Папа обещал сделать скворечник надбалконный*.

ПОД– + -Н-(ЫЙ). Ср. в нормативном языке «подкожный», «подземный». В речи детей, например: *Я у дедушки в гостях был. У него дом большой и гараж поддомный*.

С– + -Н-(ЫЙ). Окказиональная модель, образующая дериваты со значением 'имеющий в качестве исходного пункта движения то, что названо производящим существительным': *Эти снежинки снебные?; Реки ледяные, потому что сгорные*¹⁷⁷.

Такие случаи демонстрируют словообразовательную функцию предлогов и психологическую реальность трансформаций: снежинки с неба → *снебные* снежинки; реки с гор → *сгорные* реки.

ИЗ– + -Н-, -ОВ-/ЕВ-(ЫЙ). Встречаются две семантические разновидности дериватов:

¹⁷⁷ Пример А. В. Захаровой.

1) со значением 'имеющий своим источником то, что названо производящим словом': Ты мне не *искнижнюю историю, а свою сказку расскажи; Это тапочки издомные;*

2) со значением 'состоящий из того, что названо производящим существительным': *испалочный забор, испуховая шапка, издыневый сок.*

ОТ-+-Н-, -ОВ-(ЫЙ). Эта окказиональная модель также представлена двумя подтипами:

1) 'предохраняющий от того, что названо производящим существительным': *Нам прививки сделали оттуберкулезные; У вас есть жидкость откомарная?;*

2) 'имеющий отношение к тому, являющийся частью того, что названо производящим существительным': *Это тачка отмашинная; Пуговица валяется отшубная.*

ПРО- + -ИН-(ЫЙ): *Прочитай мне прозвериную книгу.* В нормативном языке отсутствует префикс ПРО-, имеющий 'изъяснительное' значение, аналогичное значению предлога. Однако это не препятствует возникновению дериватов такого типа, поскольку потенциально каждый предлог может быть использован в роли префикса. Практически весь приведенный в данном разделе материал это подтверждает. Можно говорить, что речь идет о большом ресурсе создания новых слов, который на уровне языковой нормы используется очень ограниченно, но обнаруживает свою продуктивность в детской речи.

4.3. Субстантивно-глагольный класс

Глаголы данного класса объединены категориальным значением 'действие, имеющее отношение к предмету'. Они образуются от существительных несколькими способами: путем суффиксации: *гармонь → гармонить*, *весна → весновать*; префиксально-суффиксальным способом: *грязь → нагрязить*; суффиксально-постфиксальным способом: *клубок → клубочиться*; префиксально-суффиксально-постфиксальным способом: *бант → разбантиться*. Все эти способы используются при образовании окказиональных дериватов в речи ребенка.

4.3.1. Суффиксальные глаголы

-И(ТЬ). Модель с данным формантом отличается высокой степенью продуктивности. Семантические разновидности дериватов бесконечно разнообразны, все они представляют собой варианты общего категориального значения, свойственного дериватам данного класса. К глаголам на **-И(ТЬ)** больше, чем ко всем другим, относится высказывание И. С. Улуханова о том, что «никакая семантическая классификация отыменных глаголов не в состоянии охватить многих уникальных значений этих глаголов... указать семантические границы новообразований» [Улуханов 1977: 127]. Выделим наиболее частотные семантические подтипы данных глаголов, отмеченные среди детских окказиональных дериватов.

1. Глаголы со значением 'совершать действие, свойственное производящему существительному': *Они там два года солдатили; Пойду с папой малярить!; Вратарить у вас буду!; Вставайте, хватит лежебочить!; Мы шалунили; Любишь ты командирить!*

2. Глаголы со значением 'действовать с помощью предмета' (отметим, что в нормативном языке такие дериваты сравнительно немногочисленны). В речи детей зарегистрировано огромное количество инноваций такого типа: *Давай топор, буду топорить; Мы грабили на площади; Молоточить будем с тобой; Папа траву серпит; Что делают жерновами? – Жерновят; Пойду лопатить грядку. Рисует веточкой на снегу: Это грабли! Я граблю-граблю; Я буду ножить мясо, а ты — мясорубить; Пошли пол швабрить.*

Особая разновидность этого типа – 'играть на музыкальном инструменте, названном производящим существительным': *Давай гитарить; Я слышал, как дядя гармония; Он давай колоколить; Она бегала и колокольчила* (звонила в колокольчик).

3. Глаголы со значением 'функционировать, выполнять функцию, типичную для данного предмета': *Автомат не автоматит; Пистолет у тебя пистолетит?; Как «Нива» нивит?; Почему колокольчик не колоколит?; Пушка не пулит. Я туда шарик запёк.*

Остальные подтипы представлены единичными примерами: *Хочу пластилинить* ('действовать с помощью материала, названного производящим словом'); *Кузнечики кузнечат* ('издавать характерный для предмета звук').

-ОВА-(ТЬ), -ИЗОВА-(ТЬ), -ИЗИРОВА-(ТЬ). В современном языке выделяется значительное количество семантических подтипов данной модели, однако детьми используется преимущественно подтип со значением 'действовать с помощью того, что названо производящим существительным': *Пошел стамесовать* (работать стамеской); *Пожарные насосовали; Ты своими башмаками не башмакуй* (т. е. не наступай ими на ноги). Мальчик играет с грузовиком, водружает его на саночки и произносит: *Грузовать будет! Грузовала грузовая машина.*

Иногда реализуется частное значение 'совершать действие, производимое в том месте, которое названо производящим словом': *Вагон будет тут деповать?* – или значение 'совершать действие, проводимое в то время, когда имеет место период, обозначенный производящим словом': *А где птицы будут весновать?*

-НИЧА-(ТЬ). В детских словообразовательных окказионализмах реализуются лишь некоторые из частных словообразовательных значений, свойственных данной модели:

1) 'совершать действия, свойственные тому, кто назван производящим словом' (ср. в нормативном языке: столярничать): *Школьники в школе школьничают; Ты хотела бы в речке русальничать?; Он грубиянничает на меня;*

2) 'совершать действия, имеющие объектом то, что названо производящим существительным': *Папа чаевничает, а я селёдничая* (катализатором словопроизводственного процесса является наличие изоструктурного слова «чаёвничать»);

3) 'заниматься тем, что названо производящим существительным'. В качестве производящих при этом выступают абстрактные существительные. По-видимому, в нормативном языке подобные образования отсутствуют: *Они у меня (куклы) гимнастничают; Мама у нас любит клоунадничать.*

-А-(ТЬ). В детских словообразовательных окказионализмах общее значение конкретизируется следующим образом (в нормативном языке прямые параллели отсутствуют):

1) 'вести себя, как предмет, названный производящим словом': *Это я волкаю* (воет, как волк);

2) 'совершать действия, свойственные предмету, названному производящим существительным': *Будем дома домоседать?; Часы будильникают;*

3) 'действовать с помощью того, что названо производящим существительным': *Идет слон и хоботает; Молоткай, но не пой* (деду, который работает молотком и поет); *Этими духами духать будут; Петя там верёвует* (привязывает веревку к санкам);

4) 'заниматься тем, что названо производящим существительным'. В качестве производящих слов выступают абстрактные существительные: *Надо вот так прыжкать* (делает прыжки).

-Е-(ТЬ). Модель служит для образования дериватов со значением 'приобретать признак, названный производящим существительным': *Уже понемногу темнотеет на улице* (ср. с нормативным глаголом «темнеть», также имеющим инхоативное значение, но восходящим к прилагательному); *Уже потихоньку зимеет; Я красотею, красотею, а никто не замечает!; Веточки листеют* – становятся похожими на листья, превращаются в листья.

-НУ-(ТЬ). «Русская грамматика» не фиксирует подобной отсубстантивной модели. Глаголы с использованием форманта -НУ– в соответствии с нормой литературного языка образуются только от прилагательных. Тем не менее детская речь изобилует дериватами такого типа. В ряде случаев возникают параллельные образования с -А-(ТЬ) (со значением многоактности) и -НУ-(ТЬ) (со значением одноактности), например: *Идет слон и хоботаёт... Вот мартишку хоботнул; А меня электричеством не токнет?; Закрой окно, а то как грозанет!* (за окном гроза); *Громнул гром; Мышка хвостнула, и яичко разбилось; Солдат как штыкнёт!; Пузырну разок и отдам Ане* (речь идет о приспособлении, с помощью которого пускают мыльные пузыри).

4.3.2. Префиксально-суффиксальные глаголы

Префиксы в сочетании с суффиксом -И-

Суффикс -И– отличается чрезвычайной продуктивностью как в чисто суффиксальных, так и в префиксально-суффиксальных дериватах. Как отмечается исследователями, «в составе смешанного форманта суффикс -И– сочетается со всеми 19 префиксами, представленными в смешанных отыменных глаголах (хотя в этих сочетаниях реализуются далеко не все значения как суффикса, так и префиксов)» [Улуханов 1988б: 88].

ЗА– + -И-(ТЬ), ЗА+ -А-(ТЬ), ЗА– + -ОВА-(ТЬ). Префикс ЗА– в составе смешанного форманта чаще всего передает значение результативности. Можно выделить несколько семантических разновидностей дериватов, не фиксируемых «Русской грамматикой»:

1) 'произвести действие с помощью предмета': *Надо руку забинтить; Видишь — забинчено* (т. е. забинтовано); *Дровосеки затопорили волка; Ты зачем нас заключила?* (т. е. заперла на ключ); *Нужно зазамить дверцы у машины* (т. е. запереть на замок); *Мама волосы свои забигудила; Я Бармалея закинжала; Я нечаянно руку стекляшкой застеклянила* (порезала стеклом);

2) 'произвести действие над предметом': *Продырявь здесь дырочку и заверёвь веревочку;*

3) 'произвести действие, характерное для предмета': *Каракатица всю воду закарაკатила; Скоро снег все заснежит; Ты будешь волшебник и всех заволшебнись.*

Результативное значение префикса ЗА– отчетливо ощущается и в таких дериватах, как: *А снег меня не заболезнит?; Закули мне кулек; Подушка меня засонила* и т. п.

Реже в составе смешанного форманта аналогичного значения употребляются суффиксы -А-, -ОВА-: *Мама меня замуфтала; Коза тебя не зарогаёт?; Петух закосал Лису* (т. е. зарубил косой); *Забантуй мне косичку; Мы это в газету запакетовали.*

В составе смешанного форманта ЗА– может использоваться и в начинательном значении: *Смотрите, дым задымил.*

Интересен глагол «защёкать» (*Я защёкала свою карамельку*) – данный дериват создан своеобразным способом: в основе его – трансформация предложно-падежного сочетания «за щеку», демонстрирующая возможность уже не раз отмечавшейся выше непосредственной корреляции «предлог» – «приставка».

НА+-И-(ТЬ). Модель, использующая в качестве форманта сочетание префикса НА– и суффикса -И-, должна быть отнесена к разряду окказиональных: «Русской грамматикой» не зарегистрировано ни одного отсубстантивного деривата, созданного таким способом. Между тем в детской речи число подобных дериватов необычайно велико: *Кто мои галоши*

нагрязил?; Я там в носках *надырила*; Дождь *налужил* на дворе; *Навиль* мне котлету! (т. е. надень на вилку); Меня крапива *накрапивила*¹⁷⁸.

ОБЕЗ– + -И-(ТЬ). По данной модели образуются дериваты со значением 'лишить того, что названо мотивирующим существительным'. Ср. в нормативном языке: жир → обезжирить. Модель активна в детской речи: *Змей Горыныч может свое тело обезвесить*; *Кто этого мишку обезглазил?*; Том (Сойер) *обезбогатил* жителей того городка... (речь идет о сборе дани за покраску забора).

ОБ– + -И-(ТЬ). В детских окказионализмах выявляется следующее деривационное значение: 'окружить или покрыть со всех сторон тем, что названо производящим существительным': *Снег идет. Теперь все обснежит*. Несколько модифицировано это значение в следующих случаях: *Крапива обкрапивила* мне ногу; *Меня ребята облужили* (т. е. облили водой из лужи).

ОТ– + -И-(ТЬ). Модель используется для образования производных со значением: 'отделить то или посредством того, что названо производящим существительным': *Оттопорь* мне палочку! (т. е. отдели, отруби топором); *Отключь* дверь! (т. е. открой ключом); *Отскорлупи* яйцо; *Отсюда откирпичу*, *сюда прикирпичу* (т. е. строит дом из кубиков). В аналогичной функции употребляется и формант **ОТ– + -А-(ТЬ)**: *Отножикай* мне хлеб.

У– + -И-(ТЬ). Формант имеет в нормативном языке ряд значений, из которых в детской речи чаще всего реализуется одно: 'сделать тем, что названо производящим существительным': *Дочку усынили*, *и стала сыном* (ср. в нормативном языке: «усыновили») – с нестандартным наращением -ОВ).

ПО– + -И-(ТЬ). По данной модели образуются дериваты со значением 'в незначительной степени наделить тем, что названо производящим существительным': *Попесочь* мне хлеба! (т. е. посыпь сахарным песком); *Мама руки покремит* и придет.

Большое число префиксально-суффиксальных дериватов не вполне укладывается в рамки приведенных выше узуальных и окказиональных моделей, например: *Янитки раскатушила*; *Раскорлупь* мне яичко; *Жила-была девочка, и был у нее хвост... Это ее папа прихвостил*, *приклеил ей хвостик*; *Ой, меня в автобусе затолпили!*; *Я наволчил* (наигрался волчком), *теперь пусть Катя волчит*; *Кто это на пол насвечил?* (накапал свечой); *Я заключаю дверь* (т. е. запираю на ключ).

По-видимому, в детской речевой деятельности могут быть представлены все или почти все теоретически возможные виды комбинаций префиксов и суффиксов, часть из которых реализована в нормативном языке, часть – в окказиональных (в том числе и детских) дериватах. При этом находит подтверждение наблюдение И. С. Улуханова относительно того, что в составе смешанных формантов наиболее употребительным является суффикс -И– в значении наделения чем-нибудь и приставки пространственного и результативного значения [Улуханов 1988б: 95].

То отмеченное выше обстоятельство, что детские образования не всегда укладываются в рамки зарегистрированных в грамматических описаниях моделей, свидетельствует о том, что дети, по-видимому, используют тот или иной способ образования слова, опираясь на категориальные (системные) значения, не учитывая того, каким образом эти значения воплощаются в частных значениях, реализуемых на уровне нормы. Очевидно, что и в области сло-

¹⁷⁸ В последнем примере обращает на себя внимание тавтологичность – компонент высказывания, которое затем подвергается универбации, оказывается сдублированным: он, с одной стороны, становится структурным центром однословной номинации, с другой – сохраняется в качестве самостоятельного синтаксического компонента. Примеры такого рода в детской речи чрезвычайно многочисленны, что свидетельствует о психологической реальности процесса универбации: *Ой, какой пузырь я выпузырила!*; *Я этот ящик сам гвоздями сгвоздил*; *Сбаянь* мне на баяне что-нибудь; *Закули* кулёк; *Меня каракатица чуть не закаракатила!* и т. п. Взрослые избегают подобной тавтологичности из эстетических соображений, в детской речи данный фактор не является действенным. Тавтологичность однокоренных образований в детской речи отмечена Л. Я. Костючук [Костючук 1981: 112].

вообразования, а не только словоизменения дети в состоянии делать очень глубокие обобщения.

4.3.3. Суффиксально-постфиксальные глаголы

Активно используется лишь одна модель со смешанным формантом **-И-** + **-СЯ**, при этом образуются дериваты нескольких семантических подтипов:

1) 'действовать с помощью предмета': Ты *будешь сегодня **бритвиться***? (возникает семантический круг: бриться → бритва → **бритвиться**); *Мама скоро придет, она **фенится*** (укладывает волосы феном); *Что ты там делаешь? – **Зеркалюсь*** (смотрится в зеркало); *Мама пошла **умываться** и **щётиться*** (чистить зубы щеткой);

2) 'совершать действия, свойственные предмету', ср. в нормативном языке: петух → петушиться: *На дереве скворец **скворечится***; *Ну что же ты **собачишься***? Ты же не собака, – сказано тому, кто в игре издавал громкие звуки, напоминающие собачий лай; *Вот духи. Они **душатся** немного, хотя в бутылке просто вода*;

3) 'производить на свет того, кто назван производящим существительным': *Эта овца скоро будет **овечиться***?; *Утки каждый год **утяются***?

В редких случаях в качестве первого элемента форманта выступают другие суффиксы, например **-А-**. Так, Женя Г. в трехлетнем возрасте употреблял сочиненный им глагол *волоскаться*; запись из дневника отца: «Любит прийти ко мне, взять мои руки и нежно пощипывать губами волосы на них. Называет это — **волоскаться**».

4.3.4. Префиксально-постфиксально-суффиксальные глаголы

В составе смешанных формантов используется суффикс **-И-** и постфикс **-СЯ** в сочетании с разнообразными префиксами. Число детских окказиональных дериватов данного типа весьма значительно. Их можно трактовать как следствие чресступенчатой деривации; например, глагол *разбантиться* (*У тебя лента **разбантилась***) может быть представлен как результат трехшагового деривационного процесса: бант → *бантить* → *разбантить* → *разбантиться* или бант → *бантить* → *бантиться* → *разбантиться* с пропущенными промежуточными звеньями. Мы имеем в данном случае дело, в сущности, с окказиональными моделями смешанного типа, формирующимися на основе комбинации моделей чистого типа – префиксации, суффиксации, постфиксации.

Наиболее часто используется формант **РАЗ-** + **-И-** + **-СЯ**, образующий дериваты со значением чрезмерности действия, связанного с производящим существительным: *Паровоз **распаровозился!***; *Мы сегодня совсем **разбандитились***; в других случаях префикс **РАЗ-** сохраняет значение 'пространственного распространения действия': *Гусь **раскрылился*** – крылья распустил. Зарегистрированы и дериваты, в которых **РАЗ-** имеет значение 'ликвидации результатов действия': *Я уже **выпальтилась** и **разгалошилась***; *Уже **разгащивается!*** (т. е. гости расходятся понемногу; здесь представлена имперфективная параллель, дериват, образованный с помощью дополнительного деривационного шага – прибавления суффикса **-ИВА-**); *У тебя лента **разбантилась*** (т. е. развязался бант); *Нитки **раскатушились**, помоги их снова **закатушить***.

К числу активно употребляемых при образовании детских дериватов относится формант **ОБ-** + **-И-** + **-СЯ**: *Ой, я упал и весь **обгрязился!***; *Она там **обкрапивится***; *Больше не буду так **обснеживаться!*** – имперфективная параллель к *обснежиться*. Трехлетний мальчик употреблял сконструированный им глагол *обнаташкиться*, что обозначало – испачкаться об пеленки своей маленькой сестренки наташки. Зарегистрированы также *обмаслиться* и *обкомпотиться*. Во всех этих случаях реализуется значение 'испачкаться в том, что названо производящим существительным'.

Продуктивен и окказиональный формант **О-** + **-И-** + **-СЯ**, с помощью которого образуются дериваты со значением 'произвести на свет того, кто назван производящим существительным': *Наша курица **оцыпятилась!*** Другой ребенок в аналогичной ситуации сказал *окурилась*. Зарегистрированы также *оовечиться*, *особачиться* и т. п.

Распространены образования с **НА-** + **-И-** + **-СЯ**, имеющие значение доведения действия до желаемого, иногда с оттенком чрезмерности результата: *Ты еще не **настульчился?*** (т. е. насиделся на стуле); ***Напластилился**, не буду больше*; *Наволчился* (т. е. наигрался волчком); *насутился* (т. е. наелся супу).

В некоторых случаях в качестве элемента смешанного форманта выступают суффиксы **-А-** или **-ОВА-**: *Снимите меня с дерева: я **засучковалась** за трусики*; *Хочу **наволоскаться!*** (дериват от окказионального глагола *волоскаться*).

В целом число дериватов префиксально-суффиксально-постфиксального типа очень велико. Некоторые форманты представлены единичными примерами: *Мы вчера совсем **обессонились*** (лишились сна); *Вот вы и **оджокондились!*** (приобрели репродукцию «Джоконды»); *Кусок никак не **навливается*** (не надевается на вилку); *Молоко уже **спростоквашилось!***; ***Законурюсь** к папе в кабинет* (до этого в разговоре кабинет отца был назван конурой).

5. Некоторые типы словообразовательных процессов в детской речи

5.1. Словообразовательное гнездо и типология словообразовательных процессов

Овладение лексическим запасом языка (если иметь в виду производные слова и их соотношенность с источником деривации) можно в известной степени представить как овладение словообразовательными гнездами. При этом не подлежит сомнению, что последовательность усвоения того или иного слова как элемента словообразовательного гнезда отнюдь не зависит от места, занимаемого данным словом в гнезде, а определяется естественными, внеязыковыми причинами. Известно, например, что ребенок, как правило, раньше знакомится с существительными, содержащими модификационные суффиксы субъективно-оценочного значения (уменьшительные, ласкательные и т. п.) и лишь затем, иногда со значительным временным разрывом, – с производящими существительными (симплексами), что объясняется особенностями общения с детьми, традициями, сложившимися во многих семьях. Так, слово «лошадка» попадает в поле зрения ребенка обычно раньше, чем «лошадь», а «пёрышко» – раньше, чем «перо»¹⁷⁹. Прибегая в случае необходимости к номинации того или другого явления, ребенок опирается на усвоенные им модели типовых, регулярных отношений в словообразовательных гнездах. При этом «словообразовательный процесс может осуществляться на основании любого соотношения, имеющего место в гнезде, – не только мотивационного, но и немотивационного» [Улуханов 1911: 63].

Ниже приведен фрагмент словообразовательного гнезда с исходным словом «соль», включающий ряд словообразовательных инноваций, выявленных в речи детей¹⁸⁰.



Ребенок как бы восстанавливает неизвестные ему элементы словообразовательного гнезда, заполняя как абсолютные (*солька*, *высолить*, *солилка*), так и относительные (*солонка*, *сольница*, ср. «солонка», *пересоливать*, ср. «пересаливать») лакуны. При этом он может двигаться в любую сторону: на один шаг вниз (прямая деривация), на один шаг в сторону (за-

¹⁷⁹ Об этом свидетельствует распространенность в речи детей таких слов, как «лошадка», «пёро», явно вторичных по отношению к названным суффиксальным образованиям.

¹⁸⁰ В гнездо включены лишь те из узуальных слов, которые могут быть интерпретированы как звенья деривационных процессов, приведших к образованию детской инновации. Ср. с полной структурой гнезда, объединяющей все зафиксированные толковыми словарями производные в [Тихонов 1985, т. II: 142–143].

нительная деривация) на один шаг вверх (обратная деривация), и даже, более того, вниз через две ступени: вниз, затем в сторону и т. п., т. е. может иметь место не только одношаговая, но и многошаговая чресступенчатая деривация¹⁸¹, так как «словообразование может осуществляться с пропуском любого количества опосредствующих элементов» [Арутюнова 1961: 142]. Явление чресступенчатой деривации, обнаруживаемое в речевой деятельности, «может рассматриваться как свидетельство языковой реальности и оперативности деривационной истории» [Гинзбург 1979: 158]. На основе чресступенчатой деривации складываются узуальные и окказиональные словообразовательные модели, использующие в качестве формантов комбинации деривационных аффиксов¹⁸².

Приводимая ниже классификация процессов словообразовательной деривации в детской речи основана на использовании одновременно двух критериев. Во-первых, учитывается количество тактов (шагов), из которых состоит деривационный процесс, т. е. различаются одношаговые и неодншаговые (двухшаговые, трехшаговые, четырехшаговые) деривации. Во-вторых, учитывается направление деривации в каждом такте, т. е. разграничивается прямая, обратная и заменительная деривация.

1. Одношаговая прямая деривация: спать → *спун*, молоток → *молоточить*, чистить → *исчистить*, разбудить → *разбудиться*, конфета → *бесконфетный*, ленивый → *ленивиться* и т. д. Формант может быть одноморфемным (в случае суффиксации, префиксации, постфиксации) или представлять собой комбинацию морфем (префиксально-суффиксальный, суффиксально-постфиксальный и прочие способы смешанного словообразования).

2. Одношаговая обратная деривация (подушка → *подуха*, мизинчик → *мизин*, заразить → *разить*, улыбаться → *улыбать*). Разновидности этого деривационного процесса: десуффиксация, депрефиксация, депостфиксация. Специфической и очень интересной разновидностью обратной деривации можно считать разложение наречий, которые были образованы путем адвербиализации падежных форм существительного – изолированных или в сочетании с предлогом.

3. Одношаговая заменительная деривация. *Разрядить* (елку) непосредственно восходит к «нарядить»; аналогичным образом *отвесить* соотносится с «повесить».

4. Двухшаговая прямая деривация: хулиган → хулиганничать → расхулиганничаться; обгородить → обгородка → обгородочка; *гармонь* → гармонить → погармонить.

5. Двухшаговая комбинированная деривация, при которой прямая деривация сочетается с заменительной, заменительная – с обратной и т. п. Пример сочетания обратной и прямой деривации: заниматься → *занимать* → *отзанимать* (*Петя его так отзанимал, что он даже пятерку получил*). Пример сочетания заменительной деривации и прямой: вдеть → *выдеть* → *выдеться*: *Я вдел нитку, а она у меня сразу выделась*.

6. Трехшаговые и четырехшаговые деривации¹⁸³ различной структуры. Примеры четырехшаговых дериваций, основанных на комбинации трех прямых шагов и одного заменительного: гайка → *гайкать* → *пригайкать* → *отгайкать* → *отгайкивать* (*Будем эту гайку*

¹⁸¹ О чресступенчатой деривации см. [Арутюнова 1961: 142–148; Янко-Триницкая 1961: 139, 141–142; Ханпира 1972: 278; Гинзбург 1979: 158; Улуханов 1977, 1986].

¹⁸² Поскольку смешанные способы словообразования сложились на основе совмещения двух или более чистых, при реконструировании словообразовательного процесса в ряде случаев практически невозможно разграничить, какая операция имела место: использование имеющейся в языке модели смешанного типа или двухшаговое образование слова. Мы исходим из следующего допущения: если в современном языке имеется соответствующая модель смешанного типа и детская инновация отвечает ей и в формальном, и в семантическом отношении, считаем данное образование результатом одношаговой деривации (например, *скулить* → *перескуливаться*: *Щенки весь день перескуливались в ящике*; ср. *стучать* → *перестучиваться*, *глядеть* → *переглядываться*); если же в современном языке соответствующая модель отсутствует, фиксируем чресступенчатую деривацию, представляющую собой разновидность образования по окказиональной модели.

¹⁸³ Процессы, включающие пять или более формальных операций, теоретически возможны, однако в нашем материале не зарегистрированы. Это совпадает с наблюдениями И. С. Улуханова [Улуханов 1986: 96].

отгайкивать?); ключ → *ключить* → *заключить* → *отключить* → *отключивать* (*Не надо дверь отключивать!*).

Разумеется, это не означает, что в каждом случае деривации ребенок последовательно осуществляет ряд деривационных шагов. Скорее можно говорить о том, что, осваивая различные фрагменты словообразовательных гнезд, ребенок овладевает более сложными отношениями, чем отношения в словообразовательной паре, он овладевает правилами конструирования целых блоков, учитывая семантические и формальные соотношения между их элементами.

Далее подробнее рассматриваются два типа деривационных процессов, типичных для детской речи: одношаговая обратная и заменительная деривация.

5.2. Обратная деривация

Под обратной деривацией (редеривацией, реверсией, регрессивной деривацией) понимают обычно такое явление, когда слово образуется от другого не путем прибавления словообразовательных аффиксов, а путем их устранения¹⁸⁴.

Обратная деривация осуществляется по тем же словообразовательным моделям, что и прямая деривация, только «читаемым наоборот»: слово, являющееся результатом деривационного процесса, занимает место не производного, а производящего в словообразовательной модели. «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]. Для подобных случаев становится очевидной необходимость разграничения понятий «производящее слово» и «базовое слово» подобно тому, как мы стремились разграничить понятия «исходная форма» и «базовая форма».

Рассмотрим наиболее распространенные случаи обратной деривации, связанные с устранением одного из словообразовательных аффиксов: суффикса, приставки или постфикса¹⁸⁵ – или того элемента, который оценивается в качестве суффикса, приставки или постфикса.

1. Десуффиксация

Десуффиксация часто бывает с окказиональным усложнением морфемной структуры базового слова¹⁸⁶. Так, нечленимой с точки зрения синхронных словообразовательных связей является основа слова «белка», тем не менее оно может осмысливаться как суффиксальное производное от *бела*; аналогичным образом переосмысливаются «ложка», «тарелка», «веревка», «будка», «шапка» и другие подобные существительные, что приводит к возможности образования слов *лога*, *тарела*, *верева* и т. д. Отсекаемое от основы -К– имеет статус

¹⁸⁴ Об обратной деривации см. [Смирницкий 1956: 64–66; Арутюнова 1961: 113–130; Шанский 1968: 291–295; Моисеев 1975; Улуханов 1977: 7181; Янко-Триницкая 1975б: 260–262; Рихтер 1976; Соболева 1981: 21–27]. Обратная деривация в детской речи рассматривается в [Мехович 1986а].

¹⁸⁵ Возможны случаи одновременного усечения двух или более аффиксов. Так, «пропасть» образовано путем усечения как префикса, так и постфикса (запропасться – пропасть): *Всегда ты мой мячик куда-то пропастишь*. В качестве частного случая обратной деривации может быть рассмотрено и разложение наречий (реадвербиализация): *Я нутрь кровати застелила, а ты сверху стели; А мышки надо намывать?; Тоцак – это такой диван?* (вопрос, заданный после прочитанной фразы «Лечь решили натошак»).

¹⁸⁶ Л. В. Сахарный называет такое явление гиперчленением [Сахарный 1919: 90].

субморфа, но воспринимается ребенком в качестве значимого элемента основы – суффикса с модификационным значением. Подобное явление зарегистрировано и в разговорной речи взрослых, однако следует подчеркнуть следующее существенное различие: взрослый знает узуальное значение слова, являющегося источником деривации, это слово является для него базовым, а в качестве форманта выступает сама операция усечения субморфа. Слово *лога* и по смыслу, и по форме оказывается производным от «ложка»: *лога* – большая ложка. Производное существительное с более короткой основой в разговорной речи взрослых является маркированным стилистически. Что же касается детской речи, то здесь базовое слово выступает в роли не производящего, а производного, ибо моделируется естественное для языка отношение – от более короткой и семантически более простой основы к более длинной и семантически сложной. Для ребенка *лога* – это предмет, не определяемый относительно своего размера (именно то значение, которое в нашей речи закреплено на словом «ложка»), а «ложка» – маленькая *лога*.

Членятся в языковом сознании ребенка и существительные, образованные путем метафорической мотивации [Лопатин 1976] и имеющие, как правило, модификационное значение подобия [Милославский 1980]. Вопрос их членимости решается, как известно, по-разному [Янко-Триницкая 1975а: 175–185]. Эти существительные часто выступают в качестве базовых при обратной деривации: *Смотрите, какого мы кузнеца поймали!*; *У стола нога сломалась!*; *Папа мне новый знак подарил!* (т. е. значок¹⁸⁷); *Это ее вон в том ларе купила!* (т. е. ларьке).

Характерно, что в речи детей отмечается та же тенденция, что и в разговорной речи взрослых [Янко-Триницкая 1975б: 262]: если субморфу или суффиксу предшествует шипящий, то в существительном, возникшем путем десуффиксации, осуществляется, как правило, чередование с заднеязычным: ложка → *лога*, фуражка → *фурага*, подушка → *подуха* и т. п., хотя встречаются и *ложжа*, *картоша* и т. п. Как отметил еще А. Н. Гвоздев, ребенок при словообразовании довольно рано прибегает к узаконенным чередованиям согласных.

Нередки случаи, когда десуффиксация бывает связана с окказиональным переразложением основы базового слова: мизинчик → *мизин*: *У меня мизинчик, а у тебя — мизин!*; огурчик → огур: *Какой этот огур длинный!* Нетрудно видеть, что детские пары *мизин* → мизинчик, *огур* → огурчик проще в морфонологическом отношении, чем имеющиеся в нормативном языке – мизинец → мизинчик, огурец → огурчик, поскольку отсутствуют чередования, беглость гласных, передвижка ударения, и, следовательно, данные образования в соответствии с избранными нами критериями могут быть охарактеризованы как более системные.

Десуффиксация может и не быть связана с окказиональным изменением членимости базового слова и переосмыслением его семантики. Неверное реконструирование детьми производящего слова бывает обусловлено тем, что в ряде случаев словообразовательная модель допускает образование от слов, имеющих разные формальные характеристики, например от существительных, относящихся к разным типам склонения (ср. ночь → *ночка* и туча → *тучка*). В таких случаях по производному нельзя со стопроцентной вероятностью определить производящее, и детский дериват может попасть в разряд инноваций. Отсюда распространенность в речи детей существительных типа *лошада* (от лошадка – ср. «лошадь»), *мыха* (от мышка – ср. «мышь»). Отметим, что и здесь явно ощущается приоритет первого склонения над третьим, характерный для детской речи. Распространенность таких

¹⁸⁷ Образованные путем десуффиксации слова в этом случае формально совпадают с имеющимися в нормативном языке. Однако если для взрослого носителя языка (а случаи подобного рода распространены и в разговорной речи взрослых) играет важную роль момент «омонимической аттракции» (ср. понятие «паронимической аттракции» в работах В. П. Григорьева [Григорьев 1979: 251–299]), то для ребенка этот фактор не является сколько-нибудь действенным, ибо в основе деривационного процесса лежит переосмысление базовых существительных, о котором речь шла выше.

явлений в детской речи связана с тем, что в речи, обращенной к ребенку раннего возраста, и в речи самого ребенка число уменьшительно-ласкательных слов очень велико. Диминутив становится достоянием лексикона ребенка часто раньше, чем то слово, от которого он образован. Реконструируя исходное слово, ребенок не всегда может верно восстановить исходное.

С помощью десуффиксации могут быть образованы наименования лиц мужского пола от наименований лиц женского пола: кокетка → *кокет*: *Ну, ты, папа, и кокет!* – говорится отцу, причесывающемуся перед зеркалом. Зарегистрированы также *истерик* (от «истеричка»), *прач* (от «прачка»), *сестрик* (от «сестричка»), *русал* (от «русалка») и многое другое.

Отбрасывание суффикса может привести к изолированному употреблению корня, который в современном языке выступает только в связанном виде. Любопытен такой, например, диалог: *Это чье мясо?* – Говяжьё. – *Вы что же, говяжьё зарезали?* В данном случае путем десуффиксации осуществляется образование существительного от прилагательного, что расходится с утверждением Т. А. Мехович относительно того, что при обратном словообразовании в речи детей «исходное и вторичное остаются в пределах одной и той же части речи» [Мехович 1986б: 65]. Можно привести и другие примеры межкатегориального словообразования, например: сверчок → *сверчать* (о характерном звуке, издаваемом сверчком); зарядка → *зарядить*: *Сейчас буду своих кукол зарядить* (т. е. делать с ними зарядку); прищепка → *прищепить*: *Сколько прищепок я прищепила?*

Весьма распространенное в речи детей прилагательное «больный» в значении 'причиняющий боль' (*А это не больной укол?*) образовано путем десуффиксации от «болно». Очевидно, нет такой словообразовательной модели, которая не могла бы быть использована в речевой деятельности не только в прямом, но и в обратном направлении. Абсолютное преобладание внутрикатегориальных образований модификационного типа свидетельствует о том, что эти модели осваиваются ребенком особенно прочно, раз он может использовать их «в обе стороны». Играет существенную роль и возможность осмысления субморфов в качестве морфов.

2. Депрефиксация

Широко распространены в речи детей и процессы депрефиксации. Наиболее типичны две ее разновидности: 1) депрефиксация слов различной морфологической природы, содержащих в своем составе НЕ– или БЕЗ–; 2) депрефиксация глаголов, связанная с образованием видовых пар.

Депрефиксация первого типа чаще всего объясняется неосознанным стремлением сконструировать однокоренной антоним. Регулярно воспроизводимое в речи противопоставление слов типа «высокий – невысокий» приводит ребенка к заключению, что любому образованию с НЕ– должно соответствовать образование без НЕ–, имеющее противоположное значение. Между тем многие слова с НЕ потеряли в силу разных причин соотносительность с теми, от которых были в свое время образованы путем префиксации, в ряде случаев этимологические производящие утрачены в современном языке. В речи детей они как бы рождаются во второй раз – иногда в своих исконных значениях: *уклюжий, рыха, лень* и пр. В большинстве случаев детские инновации оказываются «эхо-реакциями» на фразы взрослых, содержащие базовые слова: *А ты, оказывается, невежа!* – *Нет, я вежа*; *Ну и несурзная!* – *Очень даже сурзная!*; *Тебе нездоровится?* – *Нет, здоровится*. Ряд слов, содержащих в своем составе НЕ–, мог быть в свое время образован не с помощью префиксации, а префиксально-суффиксальным или суффиксальным путем: *Ах ты, ненаглядная моя!* – *Я очень даже наглядная!* Дети в ряде случаев отбрасывают начальное НЕ– в словах, не содержащих этой

приставки даже этимологически: *Это река Нева, а это — Ва!*; *Это негритенок? А где же гритенок?*

К рассмотренным выше примерам примыкают случаи устранения префикса БЕЗ– в существительных и прилагательных, образованных префиксально-суффиксальным путем: *У нас все мальчишки бессовестные, один Игорь совестный!*; Ты бесстыдница! – *Нет, я очень даже стыдница*; *Это не бескозырка, это козырка*; Ты говоришь, положение безвыходное? А по-моему, **выходное**. Ребенку говорят: «Эта гусеница безобидная». Он в ответ: *Нет, она обидная, она растения ест*. В результате возникают окказиональные антонимы.

Депрефиксация второго типа основана на действующем в современном языке правиле перфективации, в соответствии с которым прибавление приставки к бесприставочному глаголу несовершенного вида автоматически превращает его в глагол совершенного вида. Дети используют «обратный ход» этого закона: если это так, то отбрасывание приставки от любого приставочного глагола совершенного вида должно привести к образованию соотносительного по смыслу глагола несовершенного вида. Как правило, бесприставочный глагол оказывается при этом имперфективной парой к исходному приставочному. При наличии в нормативном языке суффиксального вторичного имперфектива образуется семантический круг: *хитить* → похитить → похищать; *сучить* → засучить → засучивать. Мать говорит сыну: «Я опешила». Сын: *Теперь не пешишь?*

Большая часть глаголов, выступающих в качестве базовых, включает так называемые связанные корни, некоторые пережили опрощение и утратили способность члениться на морфемы; в детской речи они эту способность обретают заново.

3. Депостфиксация

Депостфиксация – самая распространенная разновидность обратной деривации в детской речи. Это объясняется, видимо, тем, что любой возвратный глагол, даже являющийся непроемким с точки зрения современных синхронных словообразовательных связей, не утрачивает членимости, что связано с особым, постфлексийным положением -СЯ. В основе депостфиксации (как и в основе широко распространенной в речи детей постфиксации) лежит использование механизма образования возвратных глаголов, действующего в современном языке. Особенно распространены случаи, когда дети путем отбрасывания -СЯ создают каузативную пару, тогда как в нормативном языке соответствующего глагола со значением каузации либо нет вообще, либо он составляет с семантически соответствующим ему возвратным глаголом супплетивную или коррелятивную оппозицию.

Действия, обозначенные глаголами «присниться», «плестись», «улыбаться», «расхотаться», языком представляются как некаузируемые, ср., однако, в речи детей: *Такой сон только Оле-Лукойе может присниться*; *Он сам еле плетется и меня плетёт*; *Никто меня так не улыбает, как артист Леонов* (из письма в журнал «Юность»); *Зачем ты меня расхотала?*; *Я хочу тебя поздоровать с Максимом!*

Глаголы «разбудить – проснуться» составляют супплетивную оппозицию, атакуемую детьми с двух сторон. Устраняя супплетивизм, дети приходят к более системной оппозиции: разбудить → *разбудиться*, созданной способом постфиксации, или *проснуть* → проснуться, образованной путем депостфиксации. Источником деривации может стать и глагол, осмысливаемый как обладающий значением взаимности; особенно часто – «драться». От него образуется путем депостфиксации глагол *драть*, необыкновенно частотный в детской речи: *Меня мальчишки дерут*; *Лариса меня драла*; таким образом, глаголу возвращается его прежнее, уже фактически не существующее в современном языке значение.

Путем депостфиксации образуются не только переходные, но и непереходные глаголы: *Осторожно: лед трескает* (таким образом, устраняется аномальность в создании видовой

оппозиции: пара *трескать* → треснуть образована более стандартным способом, чем треснуть → *трескаться*, поскольку нормативная пара, кроме суффиксов, различается также и наличием/отсутствием постфикса).

5.3. Заменительная деривация

Словообразовательный процесс может осуществляться не только по модели «производящее – производное», прочитываемой в любом направлении, но и по модели равнопроизводных (кодериватов), при этом один из кодериватов выступает в качестве базового слова по отношению к другому.

Явление заменительной деривации, как известно, признается не всеми исследователями, см. [Улуханов 1911: 63–11; Тихонов 1911: 264; Кадькалова 1912: 81]. На особенности семантической структуры глаголов типа «отклеить» впервые обратил внимание Д. Н. Шмелев [Шмелев 1913: 109–110], показав, что «отклеить» значит отнюдь не «клея, отделить» (ср., например, «отрубить», «отпилить»), а «отделить то, что было приклеенным». Значит, в качестве семантически мотивирующего выступает не бесприставочный глагол «клеить», а приставочный «приклеить»¹⁸⁸. Деривация осуществляется путем замены префиксов. Заменительная префиксальная деривация широко распространена и в разговорной речи взрослых [Земская, Китайгородская, Ширяев 1981: 137]. В большинстве случаев детский окказионализм выступает в качестве антонима по отношению к базовому слову.

Чаще всего однокоренные окказиональные антонимы образуются с помощью префиксов РАЗ-, ОТ- и ВЫ-.

Приставка **РАЗ-** активно используется в указанной функции. Она при этом имеет значение (см. [Русская грамматика 1980: 370]) 'аннулировать результат действия, названного мотивирующим глаголом, отказаться или заставить отказаться от чего-нибудь'. В качестве базовых выступают глаголы с разными префиксами, чаще всего – с префиксом ЗА-. Происходит мена префиксов: *зачахнуть* → *расчахнуть*: *Дерево зачахло. Оно потом расчахнет?*; *замотаться* → *размотаться*: *Я совсем замоталась — А ты возьми и размотайся*; *запирать* → *распирать*: *Не надо было шкаф распирать*, т. е. открывать. Реже встречается замена обратного рода: от глагола с приставкой РАЗ- образуется путем мены префиксов глагол с ЗА-: *растаять* → *затаять*, т. е. в данном случае – *покрыться льдом*: *Снег растаял, а лужи затаяли*; *расширить* → *заширить*. Базовым может быть и глагол с приставкой НА-, например *надуть* → *раздуть*: *Надуй шарик, а потом его раздуй*; *наряжать* → *разряжать*: *Будем сегодня елку разряжать?*

Чаще, чем в нормативном языке, в роли базового выступают глаголы с приставкой ПО-, например *повесить* → *развесить* (т. е. снять): *Флаги сначала повесили, а потом, после праздника, развесили*; *погасить* → *разгасить* (в значении 'зажечь'): *Монтер уже свет разгасил*. При образовании от глаголов с префиксом С- значение аннулирования результата действия может совмещаться со значением разделения на части [Русская грамматика 1980: 370]: *слепиться* → *разлепиться*: *Вареники все слепились... А они потом разлепятся?*; *столпиться* → *растолпиться*: *Ребята, растолпитесь, дайте нам пройти!*

Встречаются случаи и обратной замены: от глагола с приставкой РАЗ- может быть образован глагол с приставкой С-, имеющий значение возвращения в исходное состояние: *развестить* → *свестись*: *Они сначала развелись, а потом опять свелись?*; *разбираться* → *сбираться*: *Лене обещали диван купить, он будет разбираться и сбираться*.

Не менее часто, чем префикс ЗА-, в детской речи встречается в аннулирующем значении префикс ОТ-, который образует глаголы от префиксальных же глаголов с префиксами

¹⁸⁸ См. также [Апресян 1973: 332].

ЗА-, ПРИ- и ПО-. Интересно, что в современном языке этот способ производства глаголов используется крайне редко (иными словами, степень его эмпирической продуктивности ничтожно мала). Зато необычайно высока степень системной продуктивности, что и находит свое отражение в фактах детского словотворчества. Потенции языковой системы, не до конца реализованные в языковой норме, реализуются в детских инновациях. Особенно часто в качестве производящих глаголов выступают префиксальные глаголы с ЗА-: закалиться → *откалиться*: *Я летом у бабушки закалился, а потом **откалился***; зажмурить → *отожмурить*: ***Отожмурь** скорей глаза!*; завянуть → *отвянуть*: *Цветочки завяли. А когда же они **отвянут***? В тех случаях, когда в качестве базового глагола выступает префиксальный глагол с приставкой ПРИ-, значение аннулирования результата действия может совмещаться со значением отделения: пришить → *отшить*: *Если будем шапку стирать, то подкладку придется **отшить***; прислониться → *отслониться*: *Немедленно от стенки **отслонись!***; прибить → *отбить*: *Папа прибил полку, но криво вышло, пришлось ее **отбить***. Интересны случаи обратного типа (т. е. образования глаголов с помощью префикса ПРИ- от глаголов с префиксом ОТ-: отодрать → *придрать* (в значении 'прикрепить обратно): «Вот эту щетку надо с силой отодрать, когда кончите чистить» (речь идет о пылесосе). – *А как ее потом **придрать***?; отказываться → *приказываться*: «Ты отказываешься от всего, что богато витаминами. – *А к чему же я **приказываюсь***?» В качестве производящих выступают также глаголы с префиксом ПО-, причем такие случаи достаточно широко распространены: погасить → *отгасить*: ***Отгасите** свет! Читать темно!*; повесить → *отвесить*: *Веревка висит, теперь я ее **отвесю***; подарить → *отдарить* (в значении вернуть подарок назад): *Если будешь плохо себя вести, все подарки **отдарю!** Будешь без подарков!*

Приставка **ВЫ-**, широко используемая детьми, употребляется ими чаще всего в значении удаления, направленности наружу, выделения. Это значение в детских окказионализмах часто оказывается совмещенным со значением ликвидации результата действия, названного мотивирующим глаголом, например, вбить → *выбить*: *Крепления надо сначала **вбить**, а потом **выбить***?; вступить → *выступить*: *А **выступить** из кооператива можно?* Не менее часто встречается и обратное: образование с помощью приставки В- глагола от производящего с ВЫ-: выбыть → *вбыть*: *Федотенкова от нас **выбыла**, а Медведев **вбыл***; выгнать → *вгнать*: *Выгнали и **вгнали** назад*. Интересно, что иногда встречаются и существительные-девербативы, обязанные своим происхождением глаголам, возникшим в результате мены префиксов: *У них тут не **выступ**, а **вступ** какой-то* (в значении 'углубление'). Ср. словообразовательную цепочку: выступать → вступать → *вступ*. Существительное *вступ* образовано по той же модели, что и «выступ».

Приставка **ВЫ-** используется при образовании от глаголов с приставками ЗА- и ПО-: *Папа, зажги свет! А теперь **выжги!***; закапать → *выкапать*: ***Выкапай** обратно!* – ребенку закапали в нос капли, он плачет и говорит это; потушить → *вытушить*; ***Высоли** обратно!* – говорит мальчик, которому не понравилось, что за ужином мать посолила ему яйцо.

Приведенный выше материал показывает, что дети, конструируя собственную языковую систему, в данном случае ее лексический компонент, осуществляют категоризацию языковых единиц, ориентируясь на семантические отношения между ними, в первую очередь – на отношения антонимического характера. Между антонимическими языковыми единицами устанавливаются прочные ассоциативные связи, стимулирующие образование окказиональных слов-антонимов. Подтверждается справедливость утверждения В. А. Михайлова о том, что «антонимия является не только одним из фундаментальных отношений, лежащих в основе классификационной структуры языка, но и операционной структурой, определяющей сам процесс классификации и принцип оппозитивности в языке» [Михайлов 1987: 79].

В некоторых случаях глаголы могут быть образованы друг от друга путем замены приставок и на основании других (не только антонимических) связей между лексическими единицами.

Активно используется в заменительном словообразовании приставка **ПЕРЕ-** в значении 'превзойти другого исполнителя в совершении данного действия', например: достигнуть → *перестигнуть*: *Я уже до тебя достигла и перестигла* (ср. соотношение в нормативном языке «доросла» и «переросла»); сравнять → *переравнять*: *Сейчас я счет сравняю и переравняю* – говорится во время игры в бадминтон. Характерно, что в нормативном языке деривация обычно осуществляется от бесприставочных глаголов путем прямой, а не заменительной деривации (спорить → переспорить, расти → перерасти). Материал детской речи в данном случае убедительно свидетельствует о существовании прочных ассоциативных связей между равнопроизводными словами из одного словообразовательного гнезда. Наличие этих ассоциативных связей достаточно для образования нового слова путем мены словообразовательных морфем даже при условии, что аналогичная модель не используется в нормативном языке.

Приставка **ПЕРЕ-** употребляется и в других своих значениях: в значении 'заново, по-новому, иначе совершить действие, названное мотивирующим глаголом' (ср. в нормативном языке: шить → перешить, красить → перекрасить). Эта приставка активно используется и в детских окказионализмах, например назвать → *перезвать*: *Давай нашего папу перезовем!* (т. е. назовем его иначе); *Белку неправильно назвали. Надо ее перезвать рыжкой*. Та же приставка используется детьми и в значении 'совершить поочередно действие', распространяя его на все объекты: вызывать → *перезывать*: *Марья Ефимовна стала нас всех по журналу перезывать* (т. е. вызывать одного за другим).

Трудно подвергнуть систематизации и описать абсолютно все случаи заменительного глагольного словообразования в детской речи. По сути дела, любой префиксальный глагол может послужить базой для возникновения нового префиксального глагола, если в других словообразовательных гнездах имеются аналогичные пары глаголов. Немалую роль могут играть и синтагматические связи, выступая в качестве своего рода катализатора процесса образования слова. Базовый глагол может быть дан в предшествующем контексте, например: раскидываться → *укидываться*: *На этой кровати хорошо раскидываться, можно даже к стенке укидываться*. Иногда происходит замена синонимичных приставок, детский словообразовательный окказионализм оказывается однокоренным синонимом по отношению к существующему в языке слову. В таких случаях не всегда возможно разграничить два явления: глагольное словообразование путем мены приставок и так называемую «детскую этимологию» – частичную звуковую модификацию слова нормативного языка, направленную на выявление его внутренней формы, мотивированности. Приведем примеры случаев, допускающих двоякую трактовку – как явления «детской этимологии» или как факт заменительной приставочной деривации: проваливай → *уваливай*: *Мартин, уваливай отсюда!*; присвоить → *усвоить*: *Люба книгу мою себе усвоила*; утруждать → *натруждать*: *Ну, зачем мне голову свою натруждать?*

Детские окказионализмы, образованные путем мены префиксов, часто имеют связанную основу. *Мы елку уже разрядили; Его исключили из тренеров, но потом опять включают; Не надо шкаф распирать!* В некоторых случаях заменяемая приставка имеет ослабленную степень выделяемости (слабая членимость основы): *Отнавесь занавеску!*; Не напрягайся! – *Я, наоборот, распрягаюсь!*; *Рассучи мне рукава!*

В некоторых случаях слова члениятся ребенком неверно, что обуславливает не соответствующее норме словообразование: «о-бусть» вместо «об-уть». Отсюда: *Разбуй сапоги; Сама обулась и разбулась!*

В целом заменительная префиксальная деривация распространена в детской речи гораздо шире, чем в нормативном языке.

Не исключено, что в качестве заменительной деривации можно рассматривать и ряд других случаев, например образование родовых коррелятов, и трактовать случаи типа *негритянин* как дериват от «негритянка», возникший в результате мены суффиксов (ср. *англичанин* – *англичанка*).

Подводя итоги отметим следующее:

1. Словообразовательные инновации детской речи есть результат не соответствующей норме реализации словообразовательного потенциала слов, определяемого на разных ступенях грамматической абстракции: на уровне слова как части речи, на уровне лексико-семантической группы, а также применительно к конкретным лексемам. В детских окказионализмах реализуются потенции разной степени глубины, при этом заполняются лакуны, существующие в нормативном языке в силу ряда причин: занятости соответствующего семантического места другим образованием, отсутствия потребности в номинации того или другого явления, наличия формально-структурных и «списочных» ограничений. В ряде случаев снимаются семантические запреты, оказывается семантически расширенным круг производящих лексем.

2. Возможность усвоения той или иной словообразовательной модели на том или ином этапе речевого развития ребенка определяется ее особенностями как в плане содержания, так и в плане выражения. Словообразовательные модели модификационного типа обычно усваиваются раньше, чем модели транспозиционного и мутационного типов, т. е. ребенок овладевает в первую очередь «внутричастеречным» словообразованием, не связанным со сложными преобразованиями исходного знака, служащего источником деривации. Отсутствие идиоматичности у слов, построенных по той или иной модели, облегчает ее усвоение и перенос в сферу лингвокреативной деятельности. Из факторов, относящихся к плану выражения словообразовательных моделей, способствующих их более раннему онтогенетическому усвоению, следует отметить такое существенное свойство модели, как морфотактическая прозрачность построенных по данной модели дериватов, которая проявляется в четкости формального членения, сохранении неподвижности ударения, совпадении границ морфемного и слогового членения.

3. Анализ детских словообразовательных инноваций позволяет доказать реально существующее в языковой онтологии различие между системной и эмпирической продуктивностью словообразовательных моделей: детские словообразовательные инновации возникают там, где существует значительный зазор между тем и другим, где степень эмпирической продуктивности модели в современном языке невысока при высокой степени системной продуктивности.

4. Заслуживают особого внимания весьма распространенные в речи детей случаи образования дериватов по моделям, отсутствующим в современном языке. Однако, как показывает анализ, и окказиональные модели являются скрыто запотенцированным и словообразовательным механизмом языка.

5. Деривационные отношения, существующие в языке, служат моделями разнообразных деривационных процессов в речевой деятельности ребенка, причем направление процессов и количество деривационных шагов, используемых в каждом деривационном акте, могут быть различными. В речевой деятельности ребенка, кроме прямых дериваций, распространены также обратные – в случае обратной деривации действует тот же механизм словообразовательной аналогии, что и при прямой деривации, только искомое неизвестное составляет исходный член словообразовательной пары.

Гораздо шире, чем в нормативном языке, представлена заменительная деривация, осуществляемая путем мены префиксов, причем исходное слово, являющееся источником деривации, чаще всего получает окказиональную антонимическую пару. Во многих случаях образованные детьми дериваты могут быть интерпретированы как результат многоступенчатой деривации, включающей ряд шагов, причем прямая деривация может сочетаться с обратной, обратная – с заменительной и т. п.

6. Наблюдения над словообразовательными инновациями детской речи подтверждают реальное существование словообразовательных значений разной степени обобщенности: как общих, категориальных (относящихся к более глубокой сфере словообразовательного механизма), так и частных – относящихся к более поверхностной сфере, конкретизируемых применительно к лексико-семантическим разрядам лексем и отдельным лексемам. Усваивая семантику производных слов, дети овладевают первоначально общими словообразовательными значениями и лишь позднее – частными.

7. В целом материал детских словообразовательных инноваций подтверждает справедливость слов Л. А. Булаховского: «Область словообразования – одна из наиболее творческих, наименее замкнутых в грамматике языка» [Булаховский 1953: 100–101].

Приложения

Краткий словарь терминов

АНАЛОГИЯ (ЯЗЫКОВАЯ) – 1) соотношение между языковыми единицами одного уровня, при котором тождественным содержательным различиям соответствуют тождественные формальные различия; 2) речевое действие, основанное на использовании данного соотношения и приводящее к модификации языковых единиц или образованию новых единиц.

АНОМАЛИЯ (ЯЗЫКОВАЯ) – имеющееся в языке закрепленное нормой отклонение от некой общей закономерности в области словоизменения, словообразования и т. п.

АСИММЕТРИЯ (ЯЗЫКОВАЯ) – применительно к словообразованию и словоизменению – отступление от одно-однозначного соотношения между планом выражения и планом содержания словообразовательных и словоизменительных категорий.

БАЗОВАЯ ФОРМА СЛОВА – словоформа, являющаяся источником деривации в конкретном деривационном процессе (при образовании другой формы того же слова). Во многих случаях она совпадает со словарной формой, но это не является обязательным.

БАЗОВОЕ СЛОВО – слово, являющееся источником деривации в конкретном деривационном процессе (при образовании другого слова). В случае прямой деривации совпадает с тем, которое является производящим в данной словообразовательной модели, в случае обратной деривации совпадает с производным. При заменительной деривации задействованы две модели, причем базовое слово, как и образованное от него, являются с точки зрения отношений в словообразовательном гнезде равнопроизводными (кодериватами).

ВЕРБАЛЬНЫЙ – словесный, языковой. Ср. вербальные знаки в отличие от невербальных (жестов, мимики, вокализаций).

«ВЕРТИКАЛЬНЫЙ» И «ГОРИЗОНТАЛЬНЫЙ» АСПЕКТЫ ОНТОЛИНГВИСТИКИ – условные термины для разграничения двух возможных подходов к анализу фактов детской речи: «взгляда сверху» – т. е. с позиций их соответствия конвенциональному языку, и без такого соотнесения, т. е. взгляд на детский язык как на относительно автономную систему, функционирующую по собственным законам.

ВОКАЛИЗАЦИЯ ГЛАГОЛЬНОЙ ОСНОВЫ (в русском языке) – превращение основы настоящего/будущего времени (закрытой) в основу инфинитива (открытую) путем прибавления конечного гласного или отбрасывания конечного согласного. Примеры: *возь-мать* (ср. «возьму»); *целуть* (ср. «целую»).

ВОСПРОИЗВОДСТВО ЯЗЫКОВОЙ ЕДИНИЦЫ – использование в процессе речевой деятельности готовой языковой единицы в противоположность ее производству, конструированию.

ВРЕМЕННОЕ «ТУПИКОВОЕ» ПРАВИЛО – разновидность временного языкового правила, основанного на ложной аналогии. Так, например, в речи детей встречаются случаи, когда конечное сочетание /ОК/ в форме именительного падежа существительного подвергается сокращению в косвенных падежах благодаря установлению аналогии: *восток* — *востка* по типу «кусок – куска», «цветок – цветка». Некоторые из «тупиковых» правил фиксируются в речевой деятельности всех или большинства детей, но значительная их часть индивидуальна и обнаруживается в появлении в определенный период однотипных ошибок.

ВРЕМЕННОЕ ЯЗЫКОВОЕ ПРАВИЛО – правило, которое используется ребенком на том или ином этапе конструирования им своей индивидуальной языковой системы и затем сменяется другим. Временное языковое правило чаще всего является результатом сверхге-

нерализации, касающейся содержательной стороны языковых единиц, в результате чего расширяется сфера ее референции, или касающейся формальной стороны языковой единицы, которая заключается в переносе способа образования одних языковых единиц на другие единицы. И в том, и в другом случае расширение сферы действия правила связано с установлением разного рода аналогий, затрагивающих одновременно обе стороны языкового знака.

ВЫРАВНИВАНИЕ (УНИФИКАЦИЯ) ОСНОВЫ – характерное для детской речи явление, суть которого заключается в том, что ребенок при изменении слова или при образовании одного слова от другого стремится сохранить звуковое тождество основы, устраняя чередование фонем, передвижку ударения, наращения в основе, супплетивизм.

Примеры: *чудесо* (ср. «чудеса»); *котенки* (ср. «котенок»), *лева* (ср. «лев»).

ГЕНЕРАЛИЗАЦИЯ – осуществляемая ребенком, осваивающим язык, работа по обобщению, систематизации языковых фактов на основании критериев, очевидных для него на определенном этапе его развития.

ГОЛОФРАЗА – однословное высказывание ребенка, по смыслу соотносящееся с целой ситуацией, употребляемое на самых ранних этапах развития речи.

ГРАММАТИКА ДЕТСКАЯ – механизм, управляющий речевой деятельностью ребенка. Г. Д. представляет собой упрощенную модель грамматики нормативного языка: совокупность общих правил при отсутствии частных, а также разного рода запретов и ограничений.

ДЕАДВЕРБИАЛИЗАЦИЯ – разновидность обратной деривации (см.), обратного словообразования, заключающаяся в реконструировании существительного, выступающего в качестве производящего по отношению к наречию. Пример: *нутрь* образовано от «внутри»: *Я нутрь застелила, а ты сверху стели* (о кровати).

ДЕПОСТФИКСАЦИЯ – разновидность обратной деривации (см.), заключающаяся в отбрасывании постфикса -СЯ. Пример: *плести* в значении 'заставлять плестись' образовано от «плестись»: *Он сам плетется и меня плетет*.

ДЕПРЕФИКСАЦИЯ – разновидность обратной деривации (см.), заключающаяся в отбрасывании приставки или воспринимаемого в качестве приставки элемента. Пример: *выкнуть* в значении 'привыкать' образовано от «привыкнуть»: *Я долго не мог привыкнуть к этому. А потом вык, вык и привык*.

ДЕРИВАЦИЯ – процесс создания одних языковых единиц (дериватов, производных) на основе других (производящих).

ДЕСУФФИКСАЦИЯ – разновидность обратной деривации, заключающаяся в отбрасывании суффикса или воспринимаемого в качестве суффикса элемента. Пример: *мизин* образовано от «мизинчик»: *У меня мизинчик, а у тебя мизин*.

«**ДЕТСКАЯ ЭТИМОЛОГИЯ**» – разновидность так называемой народной этимологии, заключающаяся в незначительной модификации звуковой оболочки слова, связанной с неосознанным стремлением вернуть (или придать) ему мотивированность. Примеры: *боль-машина* (вместо «бормашина»), *сверливый* (вместо «сварливый»).

ДЕТСКИЙ ЭЛЛИПСИС – случай отсутствия в детском высказывании компонента (или компонентов), необходимых для понимания смысла высказывания и не восстанавливаемых при опоре на контекст или ситуацию речи. Д. Э. обычно объясняется ограниченностью лексикона ребенка или неосвоенностью синтагматической техники.

ДЕФЕКТНОСТЬ ПАРАДИГМЫ – отсутствие в парадигме определенной формы или ряда форм. Дефектность возможна на разных уровнях языка: уровне системы (ее ядра или периферии), а также на уровне языковой нормы.

ДЕФОЛТНОЕ ПРАВИЛО – правило выбора или конструирования морфологической формы, которым руководствуется человек в силу невладения нужным с точки зрения нормы правилом или в ситуации, когда по каким-то причинам не может его применить.

ДОМОРФОЛОГИЧЕСКИЙ ЭТАП РАЗВИТИЯ РЕЧИ – этап речевого развития ребенка, когда имеются уже первые слова, функционирующие как составляющие голофраз (см.) или начальных двусловных высказываний, но отсутствуют какие бы то ни было морфологические характеристики данных слов.

ДОСЛОВЕСНЫЙ ЭТАП КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ (= довербальный этап, доязыковой этап) – этап коммуникативного развития ребенка (приблизительно до года), когда ребенок еще не пользуется стандартными языковыми знаками при продуцировании речи и очень ограниченно пользуется некоторыми из них при восприятии речи. В коммуникативной деятельности используются преимущественно протознаки (см.), составляющие так называемый протоязык.

ЗАМЕНИТЕЛЬНАЯ ДЕРИВАЦИЯ – образование одного слова от другого путем замены форманта (как правило, префикса). Пример: *отвесить* в значении 'снять, сделать так, чтобы нечто повешенное перестало висеть', образовано от «повесить»: *Я полотенце повесил, а ты его зачем-то отвесил.*

«ЗАМОРОЖЕННАЯ» ФОРМА (frozen form) – словоформа, целиком извлеченная из речевого инпута (см.), но используемая ребенком независимо от ее точных морфологических характеристик, вследствие чего может в ряде случаев возникать конфликт формы и контекста.

ЗАПРЕТ (ЯЗЫКОВОЙ) – сложившееся в языке ограничение, налагаемое на действие языкового правила; 3. фонетический, семантический, структурно-морфологический; 3. мотивированный и немотивированный.

«ИДЕАЛЬНО ПРАВИЛЬНАЯ» ПАРАДИГМА – парадигма слова, построенная по принципу прототипичности. Такая парадигма неуязвима для преобразований и служит образцом, в соответствии с которым в речи детей могут формироваться или перестраиваться менее системные (менее прототипические) парадигмы.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ СИСТЕМА – см. РЕЧЕВАЯ СПОСОБНОСТЬ.

ИННОВАЦИЯ (то же, что окказионализм) – речевой факт, не зафиксированный в общем употреблении. Детская И. – продукт речевой деятельности ребенка. И. в сфере восприятия и в сфере продуцирования речи. И. формообразовательные, словообразовательные, лексико-семантические, синтаксические.

ИНОФОН – человек, говорящий на языке, не совпадающем с языком окружающей его среды.

ИНПУТ РЕЧЕВОЙ – речевая продукция людей, окружающих человека, обращенная или не обращенная к нему, звучащая по радио или телевидению и т. п., на основании бессознательного анализа которой он конструирует собственную языковую систему.

ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия; межъязыковая И. проявляется в фактах отклонения от системы и нормы второго (осваиваемого) языка под воздействием родного (первого) языка.

КАУЗАТИВНЫЙ ГЛАГОЛ – глагол, обозначающий действие, целью которого является возникновение другого действия (обозначаемого некаузативным глаголом).

КОНСОНАНТИЗАЦИЯ ГЛАГОЛЬНОЙ ОСНОВЫ – превращение открытой глагольной основы (основы инфинитива) в закрытую (основу настоящего/будущего времени) путем прибавления согласного или отбрасывания конечного гласного от вокалической (см.) основы.

Примеры: *искаю* (ср. «искать»), *рисові* (ср. «рисовать»).

КОНТЕКСТУАЛЬНАЯ РЕЧЬ – в отличие от ситуативной речи (см.) речь о том, что происходит «не здесь» и «не сейчас», описывающая события, не являющиеся непосредственно воспринимаемыми в момент речи.

КОРРЕЛЯТЫ – единицы, находящиеся в отношениях корреляции. Родовые К., видо-вые К.; К. согласных по звонкости/глухости и т. п.

КОРРЕЛЯЦИЯ – взаимная обусловленность, семантическая или иная зависимость двух или более единиц языка. Парадигматическая К., синтагматическая К.

ЛАКУНА – факт отсутствия языковой единицы в одной системе при условии наличия аналогичной единицы в другой системе. Л. межъязыковые, например, в русском языке относительно английского и наоборот. Л. нормативного языка, выявляемые в фактах детской речи. Л. абсолютные и относительные.

ЛОНГИТУДНЫЙ МЕТОД ОБСЛЕДОВАНИЯ РЕЧИ – метод, при котором последовательно фиксируется речь ребенка в течение достаточно длительного времени (с помощью дневниковых записей, магнитофона и пр.).

МОДЕЛЬ ЯЗЫКОВАЯ – схема, служащая образцом для деривации языковых единиц.

МОДИФИКАЦИЯ СЛОВА – преобразование, которому подвергается слово или словоформа. М. звуковая подразделяется на случайную (немотивированную) и мотивированную («детская этимология»). М. грамматическая (морфологическая): изменение рода, типа склонения существительного и т. п. М. семантическая – изменение лексического значения слова.

МОРФОЛОГИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ – не соответствующая действующей языковой норме морфологическая форма, либо не имеющая эквивалента в современном языке (в таком случае речь идет о заполнении абсолютной лакуны), либо расходящаяся с эквивалентной единицей в содержательном или в формальном отношении (представляющая в таком случае заполнение относительной лакуны).

МОРФОЛОГИЧЕСКОЕ ПРАВИЛО – правило, определяющее выбор граммы или морфологической формы, а также конструирование морфологической формы с помощью словоизменятельных или словообразовательных операций деривационного типа. Способ образования морфологической формы определяется характером морфологической категории, к которой эта форма относится.

НАРАЩЕНИЕ ОСНОВЫ – звук или комплекс звуков, присоединяемые к основе при формообразовании.

НЕВЕРБАЛЬНЫЕ ЗНАКИ – жесты, мимика, вокализации, являющиеся средством коммуникации.

НОРМА ЯЗЫКОВАЯ – совокупность традиционных, одобренных обществом реализаций языковой системы (см. СИСТЕМА ЯЗЫКОВАЯ).

НОРМАТИВНЫЙ (КОНВЕНЦИОНАЛЬНЫЙ, «ВЗРОСЛЫЙ») ЯЗЫК – язык, которым пользуются взрослые носители языка.

ОБРАЗОВАНИЕ ПО КОНКРЕТНОМУ ОБРАЗЦУ – образование слова или словоформы при ориентации на формальное соотношение близкой в семантическом и формальном отношении пары слов или словоформ (при отсутствии в языке соответствующей модели).

Например, соотношение в паре слов «рука → рукав» копируется в соотношении «нога → ногав», а соотношение «стул – стулья» копируется в соотношении «стол – столья».

ОБРАЗОВАНИЕ ПО МОДЕЛИ – образование слова или словоформы по существующей в языке модели, реализованной в значительном количестве имевших место деривационных актов. Ср. образование по сверхмодели и по конкретному образцу. Образование по модели – наиболее распространенный вид деривации.

ОБРАЗОВАНИЕ ПО «СВЕРХМОДЕЛИ» – образование слов и словоформ при ориентации на глубинные потенции языковой системы, не получившие реализации на уровне языковой нормы. Однако основания для аналогий, определяющих возможность подобных образований, имеются и могут обнаруживаться в детских инновациях. Примеры: *сработный*

(в значении 'имеющий работу' (ср. «безработный»); *ведьмее* (сравнительная степень существительного «ведьма») и т. п.

ОККАЗИОНАЛИЗМ – речевой факт, не соответствующий устоявшемуся употреблению. То же, что **ИННОВАЦИЯ** (см.). О. словообразовательный, формообразовательный и т. п.

ОБРАТНАЯ ДЕРИВАЦИЯ – образование одного слова от другого путем отбрасывания форманта или принимаемого за формант элемента. Разновидности обратной деривации: десуффиксация, депрефиксация, депостфиксация, деадвербиализация.

ОМОФОНΙΑ ДЕТСКАЯ – совпадение в речи ребенка звуковых оболочек двух или более слов вследствие несовершенства его артикуляторных возможностей. В перцептивной речи указанные слова ребенком обычно различаются.

ОНОМАТОПЕЯ – слово, основанное на звукоподражании (би-би, топ-топ и т. д.).

ОНТОГЕНЕЗ РЕЧЕВОЙ – усвоение языка ребенком. Ср. филогенез – возникновение и развитие языка как общего явления.

ОПЦИОНАЛЬНЫЙ ИНФИНИТИВ – инфинитив, используемый ребенком на ранних стадиях освоения речи в функциях, которые он не выполняет в кодифицированном (нормативном) языке.

ПАРАДИГМА СЛОВОИЗМЕНТЕЛЬНАЯ – система морфологических форм, а также словоформ конкретного слова.

ПАРАДИГМА СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ – система производных слов, имеющих общее производящее.

ПРОДУКТИВНОСТЬ ЯЗЫКОВОЙ МОДЕЛИ СИСТЕМНАЯ определяется ее возможностью (с позиций языковой системы) быть использованной для создания новых языковых единиц. Реализация этой возможности может быть предельно ограниченной или почти нулевой, что не мешает ей обнаруживаться в фактах детского слово- и формообразования.

ПРОДУКТИВНОСТЬ ЯЗЫКОВОЙ МОДЕЛИ ЭМПИРИЧЕСКАЯ определяется степенью ее использования в создании новых языковых единиц в конкретную языковую эпоху.

ПРОДУКТИВНОСТЬ КАК СТАДИЯ ОСВОЕНИЯ грамматического явления – стадия, на которой ребенок способен самостоятельно конструировать слова и словоформы. Те из них, которые не имеют эквивалентов в нормативном (конвенциональном) языке, попадают в разряд инноваций.

ПРОТОТИПИЧНОСТЬ КАК СВОЙСТВО ГРАММАТИЧЕСКОЙ ЕДИНИЦЫ ИЛИ КАТЕГОРИИ определяется ее центральным положением в языковой системе. П. содержательных функций граммема. П. формального выражения содержательных различий. Именно степень прототипичности определяет последовательность освоения плана содержания и плана выражения грамматических единиц и категорий.

ПРОТОЗНАК – знак, употребляемый ребенком в период дословесной коммуникации (жест, вокализация, мимика).

ПРОТОТИПИЧЕСКАЯ (СИСТЕМНАЯ) МОДЕЛЬ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ – такой способ соотношения словоформ в пределах конкретной парадигмы, при котором различия между формами выражены исключительно аффиксальным способом.

ПРОТОТИПИЧЕСКАЯ (СИСТЕМНАЯ) МОДЕЛЬ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ – такой способ соотношения производящего и производного слова, при котором различия между ними выражены исключительно аффиксальным способом.

ПРОТОЯЗЫК – система протознаков, употребляемых ребенком в период дословесной коммуникации.

РЕГУЛЯРНОСТЬ – соотношение между однотипными языковыми единицами в пределах парадигмы, являющееся типичным для данного языка, при котором стандартным

содержательным различиям соответствуют стандартные формальные различия. Р. может касаться соотношения двух или более единиц в пределах парадигмы или всей парадигмы в целом.

РЕЧЕВАЯ (ЯЗЫКОВАЯ) СПОСОБНОСТЬ (= языковая компетенция = индивидуальная языковая система) – функциональная система, формирующаяся в психике носителя языка в процессе онтогенетического развития. Компоненты Р. С. – фонетический, лексический, морфологический, синтаксический, словообразовательный, текстовой.

РЕЧЬ МАТЕРИНСКАЯ – речь взрослого (прежде всего матери), обращенная к ребенку и характеризующаяся, как правило, множеством специфических черт: яркостью интонационного оформления, обилием повторов, сопровождающихся перестановкой компонентов предложения, специальным отбором лексических средств и т. п.

СВЕРХГЕНЕРАЛИЗАЦИЯ – распространение действия грамматического правила на тот круг языковых единиц, которые ведению данного правила не подлежат (грамматическая С.), или расширение референции слова, распространение сферы его использования на более широкий, чем в нормативном языке, круг денотатов (лексико-семантическая С.).

СВЕРХРЕГУЛЯРИЗАЦИЯ – разновидность сверхгенерализации, заключающаяся в конструировании словоформы с использованием более регулярного правила, чем то, которое использовано по отношению к данной форме в конвенциональном языке.

СИМПЛИФИКАЦИЯ – стратегия, к которой прибегает ребенок или инофон, осваивающий язык, заключающаяся в упрощении языка, игнорировании тех или иных языковых категорий.

СИНКРЕТ – «первослово», употребляющееся на стадии голофраз и начальных двусловных высказываний, соединяющее в себе (по С. Д. Кацнельсону) событийное и ситуативное начала.

СИСТЕМА ЯЗЫКОВАЯ – 1) иерархически упорядоченная, функционально ориентированная совокупность языковых единиц; 2) в противоположность норме – глубинный уровень языкового механизма, определяющий потенциальные возможности образования и функционирования языковых единиц.

СИТУАТИВНАЯ РЕЧЬ – речь, используемая в общении с ребенком, и речь самого ребенка, содержание которой неразрывно связано с ситуацией общения, т. е. касается того, что происходит «здесь» и «сейчас», а также касается деятельности, в которую включен ребенок. Ср. контекстуальная речь.

СЛОВОИЗМЕНТЕЛЬНАЯ ИННОВАЦИЯ – словоформа, отсутствующая в конвенциональном (нормативном) языке.

СЛОВОИЗМЕНТЕЛЬНОЕ ПРАВИЛО – правило, определяющее переход от одной словоформы к другой в пределах парадигмы.

СЛОВООБРАЗОВАНИЕ ПРЯМОЕ, ЗАМЕНИТЕЛЬНОЕ, ОБРАТНОЕ – см. ДЕРИВАЦИЯ ПРЯМАЯ, ОБРАТНАЯ, ЗАМЕНИТЕЛЬНАЯ.

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИННОВАЦИЯ (окказиональное слово) – слово, сконструированное индивидом и при этом отсутствующее в конвенциональном (нормативном) языке.

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРАВИЛО – правило, определяющее способ образования одного слова от другого, основанное на соблюдении однотипных семантических и формальных отношений в паре «производящее – производное».

СЛОВСОЧИНИТЕЛЬСТВО – конструирование ребенком новых слов в процессе речевой деятельности. Ср. с модификацией слова нормативного языка.

УЗУАЛЬНЫЙ – имеющийся в общем употреблении, противоположность – окказиональный.

УНИФИКАЦИЯ – устранение имеющихся различий в изменении слов. У типов склонения существительных.

ФОРМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИННОВАЦИЯ – словоформа (применительно к словоизменительным категориям) или слово (применительно к несловоизменительным категориям), сконструированные ребенком и отсутствующие в конвенциональном языке. К несловоизменительным (классифицирующим, лексико-грамматическим) относятся, например, категория рода существительных и категория вида глагола.

ЧРЕССТУПЕНЧАТАЯ (МНОГОШАГОВАЯ) ДЕРИВАЦИЯ – образование одного слова от другого с использованием не одной, а нескольких словообразовательных моделей одновременно.

ЯЗЫКОВОЕ ПРАВИЛО – основанное на некоторой языковой закономерности руководство для человека, на которое он опирается в своей речевой деятельности. Набор правил, действующих в сфере грамматики, огромен и почти не описан, так как подавляющее число правил не подвергалось кодификации, поскольку человек, пользующийся языком как родным, в экспликации правил, освоенных в детстве, не нуждается. Правила касаются как выбора языковых единиц, так и их конструирования. Некоторые из языковых закономерностей, лежащих в основе правил, вообще еще не были предметом лингвистического изучения, что никак не препятствует возможности их освоения в процессе конструирования каждым человеком его индивидуальной языковой системы.

BABY-TALK (motherese, child directed speech) – специальный регистр речи, применяемый при общении с маленькими детьми, предполагающий использование коротких предложений, частые повторения и вопросы, особую интонацию, а также специальных «детских» слов – ономатопей.

MLU (mean length of utterance) – средняя длина высказывания, измеряемая в морфемах. Способ определения уровня языкового развития, предложенный Р. Брауном.

PIVOT-GRAMMAR – специфическая структура первых детских двусловных высказываний, заключающаяся в наличии опорного (повторяющегося во многих высказываниях, именуемого «pivot») компонента и переменного, прибавляемого к нему. Концепция разработана М. Брейном. В речи русского ребенка в качестве опорных слов часто используются ономатопеи.

PREEMPTION – ситуация, при которой инновация, созданная ребенком, постепенно вытесняется, блокируется эквивалентной формой, имеющейся в инпуте.

TELEGRAPHIC SPEECH (telegraphese) – речь, в которой отсутствуют артикли, предлоги, союзы и частицы, а также флексии, по виду напоминающая телеграмму. Термин введен Р. Брауном и С. Фрейзером.

U-SHAPED DEVELOPMENT – такая последовательность смены словоформ в индивидуальной языковой системе человека, при которой сначала используется соответствующая норме (правильная относительно нормы) форма, затем она заменяется на неправильную, после чего ребенок возвращается к правильной. На ранних стадиях конструирования языковой системы это бывает обусловлено тем, что соответствие норме первой из названных форм объясняется тем, что она не производится в процессе речи, а воспроизводится целиком. Если это явление регистрируется на этапе продуктивной морфологии, то переход от одной модели к другой объясняется изменением способа ее конструирования.

Словарь детских словообразовательных инноваций

Предисловие

Ниже представлен фрагмент «Словаря детских словообразовательных инноваций», который был впервые издан в Германии в 2001 году, а затем переиздан в России несколькими годами позднее. Работа над словарем в 1993-1995 годах финансировалась Российским фондом фундаментальных исследований.

Следует учитывать, что никакой словарь инноваций никогда не может быть исчерпывающим. В данном фрагменте словаря учтена лишь ничтожная часть того, что было реально произведено детьми.

Некоторые сведения о словаре

1. Состав словаря

В словарь включены детские словообразовательные инновации, под которыми мы понимаем лексические единицы, имеющие статус слова, самостоятельно сконструированные ребенком и отсутствующие в общем употреблении (в нормативном, т. е. «взрослом», языке).

В словаре представлены лишь факты, зарегистрированные в спонтанной речи ребенка. Возраст детей, речь которых представлена в словаре, – преимущественно от трех до восьми лет. В некоторых случаях возрастные рамки несколько раздвигаются.

Не включаются в словарь:

- собственные имена (при этом образованные от собственных имен слова, представляющие существенную часть детского лексикона, учтены);
- так называемые общедетские слова, которые не изобретаются каждым ребенком заново, но передаются из поколения в поколение, например *бояка*, *вода* – о том, кто водит в игре (не следует путать эти слова с частотными детскими инновациями, создаваемыми многими детьми независимо друг от друга);
- слова нормативного языка, употребленные ребенком в неузвальном значении.

2. Структура словарной статьи

1. Сконструированное ребенком слово занимает позицию заголовочного. Оно представлено, как правило, в традиционной начальной форме (для существительного – именительный падеж единственного числа, для прилагательного – именительный падеж единственного числа мужского рода, для глагола – инфинитив).

Ударение указывается лишь тогда, когда предполагается, что читателю может быть трудно определить его самостоятельно или сконструированное ребенком слово отличается от имеющегося в нормативном языке местом ударения (ср. нормативное слово «вишнёвый» и детское *вишневый*). Частеречная принадлежность слова указана лишь в тех случаях, когда налицо процесс, связанный со сдвигом именно в данной области, например *далеко* (сущ.) — *Она на таком далеко от меня сидела, что я ничего не видел; материальная* (сущ.) — *Пойдём в материальную, купим тебе матерю.*

2. Значение слова раскрывается с помощью его толкования, при этом избирается такой способ толкования, который позволяет с максимальной полнотой выявить связь со словообразовательным значением. Всюду, где это представлялось естественным и возможным, указывается сначала более общее, затем – частное, реализованное в данном случае значение. Кроме того, если имеется семантический эквивалент в нормативном языке, он указывается после слов «то же, что». При наличии антонима он указывается в тех случаях, когда есть основания предполагать, что антонимические ассоциативные связи играли свою роль в словопроизводственном процессе.

Выбор данного способа толкования приводит к тому, что формулировки, используемые в словаре, неминуемо оказываются более громоздкими, тяжеловесными, чем в обычных толковых словарях. Однако это связано со стремлением, во-первых, указать по возможности полно лингвистический механизм словопроизводственного процесса, во-вторых, косвенным образом отметить возможные причины того, почему данное слово попало в разряд инноваций: отсутствие эквивалентной единицы позволяет считать детскую инновацию заполнением абсолютной лакуны, наличие же ее – относительной лакуны.

Следует иметь в виду существенную особенность данного словаря, связанную с окказиональным характером описываемых в нем единиц: необходимость делать заключение о значении слова по единственному случаю его использования связана с неминуемыми издержками и гипотетичностью некоторых из наших суждений, выявляемых как в словарных дефинициях, так и в определении путей словопроизводственных процессов.

Если одно и то же сочетание морфем сконструировано разными детьми независимо друг от друга, то тождество значения может служить основанием для создания единой словарной статьи. В тех же случаях, когда имеются различия в характере значения или в звуковой форме, они представлены в виде двух отдельных, независимых словарных статей.

3. После формулировки значения приводится тот контекст, в котором было употреблено слово. Определяя границы контекста, составители словаря старались, насколько это было возможно, представить всю наиболее существенную информацию, необходимую для понимания значения слова.

4. Каждое детское высказывание имеет необходимые «паспортные данные». Указываются имя, первая буква фамилии и возраст ребенка (с точностью до месяца, если это известно). В отдельных случаях имеющиеся данные были слишком скудны, а инновация тем не менее по тем или иным причинам представлялась заслуживающей описания. В таких случаях указывалось: «девочка, 5» или просто «девочка», «мальчик».

5. Словарная статья содержит справочный раздел, который включает словообразовательную справку, а в некоторых случаях – краткий лингвистический комментарий. Подробнее о структуре справочного отдела см. ниже.

3. Виды словообразовательных инноваций, представленных в словаре, и способы объяснения словообразовательного механизма

Слова, представленные в словаре, являются потенциальными компонентами имеющих в современном языке словообразовательных гнезд, выступая по отношению к тому или иному слову нормативного языка (которое можно назвать базовым) в качестве производного от него (в случае прямого словообразования), производящего (при обратном словообразовании) или равнопроизводного, сопроизводного (в случае заменительного словообразования). При этом в преобладающем числе словопроизводственных актов используется та или иная словообразовательная модель, существующая в современном языке. Формант может быть одноморфемным (при суффиксации, префиксации, постфиксации, а также при десуффиксации, депрефиксации, депостфиксации) или двух-, трехморфемным

(при суффиксально-префиксальном, суффиксально-постфиксальном, префиксально-постфиксальном, префиксально-суффиксально-постфиксальном образовании). Любое детское слово оказывается, таким образом, лишь новой комбинацией уже имеющихся в языке морфем, причем правила комбинирования морфем определяются словообразовательным механизмом языка, потенциально заложенными в нем возможностями поверхностного или глубинного уровня.

Объяснению словообразовательного механизма инновации служит справочный раздел, включающий лингвистическую справку, которая в схематическом виде указывает на производящее слово и состав форманта. При необходимости более подробного объяснения приводится лингвистический комментарий. В большинстве случаев он включает отсылки к аналогично образованным словам. Приводятся аналогичные пары слов из нормативного языка, которые в одних случаях представляют собой словообразовательную пару, в других – пару слов, связанных отношениями опосредованной производности. При этом используется слово «ср.» (могут наблюдаться вариации словообразовательного значения, расширение круга производящих слов, иное направление словопроизводственного процесса и т. п.). Слова «по аналогии» означают, что наблюдается четкое воздействие одной единичной словообразовательной пары (при наличии или отсутствии соответствующей словообразовательной модели), например: *ногав* – *нога* + *ав* по аналогии с *рука* – *рукав*.

Цель справочной статьи – выявить и показать внутриязыковую запрограммированность детских словообразовательных инноваций.

В словообразовательной справке указываются производящие слова (или сочетания слов), а также префиксы, суффиксы, постфиксы, интерфиксы, участвующие в образовании слова. Все элементы, образующие инновацию, выделены подчеркиванием, знаком «+» указан способ их соединения. Разрабатывая структуру словообразовательной справки, мы опирались на опыт работы сотрудников группы словарей новых слов словарного отдела Института лингвистических исследований РАН, используя предложенный Н. З. Котеловой способ этимологословообразовательного описания слова (*Котелова Н. З.* Проект словаря новых слов русского языка. Л.: Наука, 1982). Формообразовательные элементы, участвующие в образовании словоформы, которая в данном случае выступает как представитель слова, подчеркнуты и заключены в скобки. Суффиксы, различающиеся по написанию после мягкого и твердого согласного, даны в парном (при несовпадении для данного случая) варианте. При этом выделяется тот элемент пары, который участвует в образовании инновации, например: *вопюн* – *вопить* + *-ун/юн*.

Если слово образовано с помощью одновременного использования нескольких суффиксов, они представлены как единый аффиксальный комплекс, например: *мечтунья* – *мечтать* + *-унj(a)* – двухступенчатое словообразование.

Чередования звуков показаны в скобках и отмечаются знаком «→», например: *взбешивать* – *взбесить* (с → ш) + *-ива/ыва(ть)*.

В комментарии указывается направление словопроизводственного процесса (обратное или заменительное специально обозначаются, отсутствие указания означает прямое направление словопроизводственного процесса, т. е. образование одного слова от другого путем прибавления, а не усечения или замены аффиксов).

В комментарии есть указания на изменения словообразовательных значений, ненормативный характер чередований, расширение сферы действия словообразовательных моделей, на окказиональность словообразовательной модели и т. п.

Во многих случаях возможно одновременное использование двух или более моделей (условно можно говорить о так называемом многоступенчатом, или чресшаговом, образовании, хотя реальная расчлененность словопроизводственного процесса вряд ли может быть доказана). В таких случаях там, где это возможно, приводится аналогичная пара слов из

нормативного языка, компоненты которой разделены отношениями в несколько деривационных шагов.

Следует при этом учитывать, что аналогичные пары слов из нормативного языка могут быть указаны отнюдь не всегда.

Особо отмечаются случаи образования по окказиональным моделям, разного рода нестандартные ситуации, такие, например, как образование слова с использованием форманта, выделенного в результате неверно расчлененного (имеющего в нормативном языке иное членение или же вообще нечленимого) слова.

Принятые сокращения

ант. – антоним;
безл. – безличное;
возвр. – возвратный (глагол);
глагол. – глагол;
жен. – женский (род);
кауз. – каузация, каузирование;
ласк. – ласкательно;
ликв. – ликвидировать;
муж. – мужской (род);
несов. – несовершенный (вид);
нормат. – нормативный;
обратн. – обратное (словообразование);
одноактн. – одноактный (глагол);
одушевл. – одушевленное (существительное);
отрицат. – отрицательный;
прил. – прилагательное;
скл. – склонение;
см. – смотри;
сов. – совершенный (вид);
ср. – сравни;
сущ. – существительное;
уменьш.-ласк. – уменьшительно-ласкательно;
усилит. – усилительно;
что-л./н. – что-либо/нибудь;
т. е. – то есть;
т. п. – тому подобное.

А

АВАТЬ Издавать звук «ав-ав» (о собаках), то же, что лаять. / — *Собачки не говорят, собачки авают.* (Петя; 3)

Ав + *-а/я(ть)*; ср. ах – ахать.

АВТОМАТОЧНЫЙ Прил. к игровой автомат. / — *Хочу пойти в автоматочный зал.* (Маша К.; 5,3)

Автомат + *-очн(ый)*; ср. карта – карточный.

АКУЛОЧКА Уменьшительно к акула. / — *А где акула? Я хочу акулу повидеть. У... какая злющая акулочка.* (Люба Б.; 3,3)

Акула + *-очк/ечк(а)*; ср. рама – рамочка.

АНГЛИЧАНСКИЙ Прил. к Англия, англичанин; то же, что английский. / – Ты в немецкой стране был? А в англичанской? (Маша; 4)

Англичанин + **-ск(ий)**; ср. француз – французский. Усечение финали основы производящего слова.

АРАБИЯ Страна, где живут арабы. / – ... В Арабию... Ну, где арабы. (Алеша Е.; 8,11)

Арабы + **-ий(а)**; ср. киргизы – Киргизия.

АРБУЗИН Прил. к арбуз; полученный из арбуза. / — Арбузин сок тили. Немножко арбузино сока. (Андрюша П.; 3,9)

Арбуз + **-ин**; ср. мама – мамин. Расширение круга мотивирующих для данной словообразовательной модели слов (в нормат. языке – одушевл. сущ. 1 скл.).

АРМЯНИНСКИЙ Прил. к армянин; то же, что армянский. / – У Гоши Бигларяна армянская семья. (Алеша Д.; 7,2)

Армянин + **-ск(ий)**; ср. француз – французский.

АФРИЧНЫЙ Прил. к Африка; то же, что африканский. / — Афричные леса. (Алеша Е.; 4,6)

Африка (к → ч); ср. хлеб – хлебный.

Б

БАБОЧНЫЙ Прил. к бабочка. / – А если человек вымажется цветочной пылью, он сможет летать? – Нет. – А если не цветочной, а бабочной? (Илья Ч.; 8)

Бабочка + **-н(ый)**; ср. хлеб – хлебный. Усечение финали основы производящего слова.

БАБЫЯГОВЫЙ Прил. к Баба-яга; принадлежащий Бабе-яге. / – Это бабыяговый домик. (Зоя Г.; 2)

Бабы-яги (родительный падеж) + **-ов/ёв(ый)**; сад – садовый.

БАЛЕРИНИТЬ Танцевать, подобно балерине. / — Посмотри, как я балериню. (Настя П.; 6,1)

Балерина + **-и(ть)**; ср. партизан – партизанить.

БАЛОВАНЬЕ Действие по глаг. баловаться; то же, что баловство. / – У меня ни одного замечания за балованье. (Люба Б.; 5)

Баловаться + **-нй(е)**; ср. петь – пение.

БАНДИТНЫЙ Прил. к бандит; принадлежащий бандиту; то же, что бандитский. / — Дошли они до самого бандитного дома. (Антон; 6)

Бандит + **-н(ый)**; ср. хлеб – хлебный.

БАРМАЛИХА Жен. к Бармалей. / (Читали сказку «Айболит» К. И. Чуковского. Через два дня говорит кукле) — А потом мы тебя съедим. Я же Бармалиха. (Оля П.; 4,1)

Бармалей + **-их(а)**; ср. слон – слониха. Усечение финали основы производящего слова.

БАСНЫЙ Прил. к бас; похожий на бас; то же, что басистый, басовитый. / – У моей собаки голос громкий, басный. (Сережа К.; 6)

Бас + **-н(ый)**; ср. хлеб – хлебный.

БАЮКАЛЬНЫЙ Прил. к баюкать; такой, с помощью которого баюкают. / – Ребята, как называются песни, которые мамы поют деткам, чтобы они заснули? — Баюкальные. (Катя К.; 3,4)

Баюкать + **-льн(ый)**; ср. венчать – венчальный. Усечение финали основы производящего слова.

БАЮЛЬНЫЙ Прил. к баюкать; такой, с помощью которого баюкают. / — Бабушка, спой мне баюльную песню! (Катя А.; 4)

Баюкать + **-льн(ый)**; ср. венчать – венчальный.

БЕГЛИВЫЙ Обладающий способностью быстро, хорошо бегать. / — *Какие они бегливые, все время от меня убегают.* (Настя П.; 4,2)

Бегать + **-лив(ый)**; ср. молчать – молчаливый.

БЕЖАНЬЕ Действие по глаг. бегать – бежать; то же, что бег. / — *Посмотри на мое бежанье!* (Вика Р.; 6)

Бежать + **-н(е)**; ср. петь – пенье.

БЕЖУН Тот, кто бежит, занимается бегом. / (Смотрит в окно на бегущего мужчину) — *Бежун, а не дядя.* (Вера К.; 4,5)

Бежать + **-ун/юн**; ср. болтать – болтун.

БЕЖУЧИЙ Обладающий способностью быстро, хорошо бегать. / — *У нас собака такая бежучая, что догнать нельзя.*

Бегать (г → ж) + **-уч/юч(ий)**; ср. колоть – колючий.

БЕЗВЁСЕЛЬНО Без помощи вёсел. / — *Лодка разогналась, теперь плывет безвёсельно.* (Катя Г.; 6)

Без- + *весла* (0 → е; л → л') + **-но**. Двухступенчатое словообразование. Ср. **Без-** + *гуля* (р' → р) + **-н(ый)**; ср. дом – бездомный.

БЕЗНОЖНЫЙ Не имеющий ноги, ног. / — *Безножный мужик.* (Аня; 5)

Без- + *нога* (г → ж) + **-н(ый)**; ср. дом – бездомный.

БЕЛА То же, что белка. / — *Бела ты моя хорошая! Нельзя «белка» говорить...* (Игорь И.; 4)

Белка + **(а)**. Обратн. для данной модели процесс словообразования путём десуффиксации; ср. Вера – Верка.

БЕЛОЧНЫЙ Прил. к белка; принадлежащий белке; то же, что беличий. / — *Смотри: белочный домик!* (Ира; 5)

Белка (0 → о; к → ч) + **-н(ый)**; ср. хлеб – хлебный.

БЕЛТОК То же, что белок (яйца). / — *Мама, можно я белток есть не буду?* (Наташа Д.; 5)

Белый + **желток**. Словообразование с использованием окказионального суффикса, выделенного в результате неверного морфемного членения слова «желток».

БЕЛЬЧАЧИЙ Прил. к белка; то же, что беличий. / — *Бельчачье королевство. Там белки живут.* (Алеша Б.; 5,8)

Белка (к → ч); (л → л') + **-ач/яч(ий)**; ср. кошка – кошачий.

БЕРЕЖЕНЬЕ Действие по глаг. беречь. / — *Зачем ее беречь! Никаких бережений!* (Ответ на предложение вкусную еду оставить до праздников). (Вика Р.; 6)

Беречь (*берегут*; г → ж) + **-ен(е)**; ср. петь – пение.

БЕСКРАШНЫЙ Лишенный красок; нецветной, нераскрашенный. / — *Купи мне бескрашные кубики.* (Миша Т.; 3,9)

Бес- + *краска* (с → ш) + **-н(ый)**; ср. дом – бездомный. Усечение финали основы производящего слова.

БЕСПОМОЩНО Без чьей-либо помощи. / — *Этот вездеход может подниматься беспомощно. Ему помощь не нужна.* (Сергея Н.; 4,8)

Бес- + *помощь* + **-но**; ср. корысть – бескорыстно. Двухступенчатое словообразование.

БЕССОННЫЙ Характеризующийся отсутствием сновидений. / — *Папа спит бессонным сном.* (Алеша Е.; 4,6)

Бес- + *сон* + **-н(ый)**; ср. дом – бездомный. В нормат. языке для словообразования по данной модели использовано другое значение многозначного производящего слова.

БЕСТЕЛЫЙ Не имеющий тела. / — *Безногий, безрукий, бестелый – одна голова* (описывает несуществующее животное). (Боря А.; 4,5)

Бес- + **тело** + (**ый**); ср. крыло – бескрылый. Словообразование с помощью префикса без-(бес-) и нулевого суффикса.

БИБЛИОТЕЧНИЦА Работница библиотеки. / — *Хорошо библиотечницей быть!* (Наташа М.; 4)

Библиотека (к → ч) + **-ниц(а)**; ср. ключ – ключница. Нормат. библиотекарь осмысливается как относящееся только к лицу муж. пола.

БИОЛОГИСТ Специалист в области биологии; то же, что биолог. / — *Я буду биологистом.* (Алеша Е.; 6,10)

Биология + **-ист**; по аналогии с экономика – экономист. Усечение финали основы производящего слова.

БИТЬСЯ Бить других; то же, что драться. / (Жалуется воспитательнице) — *А чего он (Витя) бьётся?* (Алеша П.; 3,8)

Би(ть) + **-ся**; ср. кусать – кусаться.

БЛАГОПРИЯТИЕ Свойство благоприятного. / (Играет в настольную игру с игрушкой) — *Он много раз крутил вертушку: ему было такое благоприятие.* (Илья Ч.; 7,7)

Благоприятный + **-и(е)**; ср. радушный – радушие. Усечение финали основы производящего слова.

БОБРЁК Уменьш.-ласк. к бобр. / — *А что этот бобрёк будет делать* (о бобре на картинке). (Миша Т.; 3,9)

Бобр + **-ок/ёк**; ср. зверь – зверёк.

БОДУЧИЙ Такой, который бодается. / — *У, какая бодучая корова.* (Маша К.; 4,6)

Бодаться + **-уч/юч(ий)**; ср. колоть – колючий.

БОЛЕНИЕ Действие, состояние по глаг. болеть в значении «быть больным, страдать какой-нибудь болезнью»; то же, что болезнь. / — *Я от боления сразу поправляюсь.* (Вика Р.; 5)

Болеть + **-ни(е)**; ср. петь – пение.

БОЛТОВСТВО Действие по глаг. болтать; то же, что болтовня. / — *Мама, иди ко мне, а то всё болтовством занимаешься.* (Мальчик; 3,5) / (О «Телекурьере») — *Там было не только болтовство, но и серьезные вещи.* (Миша Т.; 6,10)

Болтать + **-овств(о)**; ср. сватать – сватовство.

БОЛЬНИЧНЫЙ (сущ.) Больной, помещённый в больницу. / (Проходит мимо больницы) — *Больничные сидят.* (Катя М.; 4)

Субстантивация прилагательного «больничный».

БОЛЬНУТЬ Одноактн. к болеть. / — *Зуб болит. Только глотну, а он как больнет!* (Вика Р.; 5)

Болеть + **-ну(ть)**; ср. колоть – кольнуть.

БОЛЬНЫЙ Причиняющий боль, болезненный. / — *Этот укол совсем небольшой.* (Вика Р.; 5)

Больно + (**ый**). Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью десуффиксации; ср. нормат. приятный – приятно.

БОР Действие по глаг. бороться; то же, что борьба. / — *Какой у нас бор!* (Саша А.; 3,11)

От **бороться**; ср. стучать – стук. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

БОСИЧОК О босой ноге (уменьш.-ласк.). / — *Ты на ковре стоишь голыми босичками?* (Маша Ч.; 4)

Босиком (к → ч) + **-ок**; деадвербиализация наречия.

БОСОНОГИ То же, что босоножки. / — *Хочу босоноги, как у тебя.* (Люба Б.; 3)

Босоножки (ж → г) + (**и**). Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью десуффиксации; ср. нормат. картина – картинка.

БОСОНОЖНИК Тот, кто чинит босоножки. / — *Пойдем к сапожнику, отдадим в починку мои босоножки.* — *Он не сумеет, надо к босоножнику.* (Коля; 3)

Босоножки + **-ник**; по аналогии с сапоги – сапожник.

БОЮШКА Та, которая боится; то же, что трусиха. / — *Ну какая же ты боюшка!* (Вера К.; 4)

Бояться + **-ушк/юшк(а)**; ср. нестись – несущка.

БОЯК Тот, кто боится, то же, что трус. / — *Бояк – это кто боится. Убегают, боится.* Бояк. (Галя; 5)

Бояться + **-ак/як**; ср. водить – вожак.

БРЕВНОВОЗ Машина, перевозящая бревна. / (О грузовике с лесом) – *Это бревновоз, да? У, какой большущий!* (Стасик С.; 6,10)

Бревно + **-о** + **...воз**; ср. молоко, возить – молоковоз.

БРЕЖНО Ант. к небрежно; аккуратно, старательно. / — *Я не очень брежно написала.* (Вика Р.; 7)

От **небрежно**. Обратн. для данной модели процесс образования антонима с помощью отбрасывания отрицат. префикса; ср. нормат. весело – невесело.

БРИТВИТЬСЯ То же, что бриться. / — *Папа, ты сегодня бритвился?* (Адик П.; 4,5)

Бритва + **-и(ть)ся**; ср. пудра – пудриться.

БРОВИНКА Один волос бровей. / — *На каком глазу бровинка?* (Даша С.; 5,2)

Бровь + **-инк(а)**; ср. икра – икринка.

БРЫЗГАНУТЬ Одноактн. к брызгать. / — *Ну, дай, я тебя брызгану еще разочек.* (Вера К.; 4,6)

Брызгать + **-ану(ть)**; ср. резать – резануть.

БРЫЗГАНЬ Действие от глаг. брызгать – брызгаться. / — *Хорошо купались: такую брызгань подняли!* (Катя; 4)

Брызгать, брызгаться + **-нь**; ср. ругать – ругань.

БРЫСЬКАТЬ Прогонять, говоря «брысь!» / — *А ну-ка, брысь отсюда! — Мама, не надо кошечку брыськать!* (Алёна Ч.; 4,4)

Брысь + **-ка(ть)**; ср. кар – каркать.

БУЖДЕНИЕ Действие по глаг. будить. / — *Животные пробуждаются без всяких буджений.* (Илья Ч.; 7,10)

Будить (д → жд) + **-ениј(е)**; ср. петь – пение.

БУЛЬДОГИНЯ Жен. к бульдог. / — *Бульдогиня так на Мартина рыкнула.* (Вика Р.; 10)

Бульдог + **-ин/ын(я)**; ср. гусь – гусыня.

БУРАТИНИН Прил. к Буратино, принадлежащий Буратино. / — *Буратинин замок* (глядя на контуры МГУ по телевизору). (Коля М.; 4)

Буратино + **-ин**; ср. мама – мамин.

БЫСТРАЧ То, что имеет способность быстро передвигаться. / — *Ой, как быстро летит! Мне бы такого быстрача* (о вертолете). (Алеша Ш.; 5,6)

Быстрый + **-ач/яч**; ср. богатый – богач.

БЫСТРЕЦ Тот, кто быстро передвигается. / — *Я так быстро бежал, я такой быстрец!* (4)

Быстрый + **-ец**; ср. старый – старец.

БЫСТРОСТЬ Свойство быстрого; то же, что быстрота. / — *Он славился быстростью бегать.* (Алеша Е.; 6,4)

Быстрый + **-ость**; ср. сухой – сухость.

БЫЧИХА Жен. к бык; то же, что корова. / — *А ты бычиха.* (Сестре в ответ на то, что она назвала его бычком). (5,6)

Бык (к → ч) + **-их(а)**; ср. слон – слониха.

БЫЧИЦА Жен. к бык; то же, что корова. / — *Вот бычица большая идет.* (Валерия З.; 4,0)

Бык (к → ч) + **-иц(а)**; ср. лев – львица.

В

ВАЖНЫЙ Ант. к неважный; то же, что хороший. / – Что-то у тебя сегодня неважный рисунок получился. — *Ничего, может, завтра важный получится.* (Маша К.; 4,1)

От **неважно**. Обратн. для данной модели процесс образования антонима с помощью отбрасывания отрицат. префикса; ср. нормат. весёлый – невесёлый.

ВАРЕНЬЕ Результат действия по глаг. варить в значении «изготавливать путем плавления». / (Смотрит фильм о сталеварах) — *Видишь, они в это варенье вдувают кислород.* (Вика Р.; 6)

Варить + **-ени(е)**; ср. петь – пенье, строить – строение с последующим развитием предметного значения.

ВАРИЛЬЩИЦА Та, которая варит. / — *Ты, бабушка, варильщица.* (Наташа Г.; 3)

Варить + **-льщиц(а)**; ср. вязать – вязальщица.

ВГЛУБИ То же, что в глубине. / — *Шапка там, вглуби.* (Вика Р.; 6)

В + **глубь** + **-и**; по аналогии с даль – вдали.

ВГНАТЬ Ант. к выгнать; гоня, заставить прийти, вернуться. / — *Выгнали и вгнали назад.* (Люба Б.; 4)

В- + **выгна(ть)**. Образование антонима с помощью замены приставки; ср. входить – выходить.

ВДРУЖИТЬСЯ Крепко подружиться с кем-н. / (Приходит из д / с) — *Мама, а в меня Алёнка вдружилась.* (Дима; 4)

В- + **дружи(ть)** + **ся**; по аналогии с влюбиться.

ВЕЗТИСЬ Страд. к везти. / – А что вы в подарок везете? — *Ничего, сама везусь* (играет в поезд). (Таня С.; 3)

Вез(ти) + **-сь**; ср. строить – строиться.

ВЕРТИСТЫЙ Любящий вертеться. / — *Люба у нас вертистая, как юла.* (Даша С.; 4)

Вертеться + **-ист(ый)**; ср. задирается – задиристый.

ВЕСЛИТЬ Работать веслами; то же, что грести. / – Поедем на рыбалку. — *А кто веслить будет?* (Саша Л.; 6)

Весло + **-и(ть)**; ср. уютюг – уютюжить.

ВЕСЛОВЫЙ Прил. к весло; приводимый в действие с помощью весел; то же, что весельный. / — *На весловой лодке лучше кататься.* (Марина С.; 4)

Весло + **-ов/ев(ый)**; ср. сад – садовый.

ВЗБЕШИВАТЬСЯ Несов. к взбеситься; то же, что беситься. / – *Одна корова махает хвостом и по другой попадает, а та начинает взбешиваться.* (Поля Л.; 6,5)

Взбеситься (с → ш) + **-ива/ыва(ть)ся**; ср. раскрасить – раскрашивать.

ВЗРОСЛОВСКИЙ Прил. к взрослый; предназначенный для взрослых. / (Смотрит фильм поздно вечером, а до этого мама ему говорила, что вечером фильмы показывают только для взрослых) — *Я теперь смотрю взрословское кино.* (Антон Т.; 5,7)

Взрослый (сущ.) + **-овск(ий)**; ср. отец – отцовский.

ВЗРЫВЧАТКОВЫЙ Прил. к взрывчатка; действующий с помощью взрывчатки. / – *У меня патрон мало... Мама, взрывчатковое ружьё получилось.* (Илья Ч.)

Взрывчатка + **-ов/ев(ый)**; ср. сад – садовый.

ВЗРЯЧУЮ Ант. к вслепую; видя что-н., глядя на что-н. / — *Взрячую я быстрее печатаю, чем вслепую.* (Вика Р.; 7)

В- + **зрячий** + **-ую**; по аналогии со слепой – вслепую. Образование антонима с помощью замены корня на антонимичный.

ВИНОВЫЙ Прил. к вино; то же что, винный. / — *Где тут виновый магазин? – Что?! – Ну, где вино продают.* (Женя; 3,10)

Вино + ов/ев(ый); ср. сад – садовый.

ВИНОГРАДНИЦА То, во что кладут виноград. / — *Виноградница...* (о вазе, в которой летом и осенью часто лежал виноград). (Настя; 3)

Виноград + -ниц(а); ср. хлеб – хлебница.

ВКЛЮЧАТЕЛЬ То же, что выключатель; прибор для включения. / — *Ткни выключатель, а то темно уже.* (Вика Р.; 5)

Включать + -тель; ср. держать – держатель. Ср. в нормат. языке выключатель – прибор для включения и выключения.

ВКЛЮЧАТЕЛЬ Тот, кто принимает («включает») в игру. / — *Чур, я буду выключатель и выключатель.*

Включать + -тель; ср. учить – учитель.

ВКУСНИТЬ Делать вкусным. / (Ест булочку) – *Я смотрю, что это у меня так вкусно, а это изюм.* (Лида П.; 3)

Вкусный + -и(ть); ср. сухой – сушить.

ВЛЮБЛЕНИЕ Действие по глаг. влюбиться – влюбляться. / — *Надоели мне эти влюбления!* (Люба Б.; 6)

Влюбиться (б → бл) + -ени(е); ср. петь – пение.

ВНАТЁРКУ В натёртом виде. / — *Хочу яблоко внатёрку!* (Женя А.; 5)

В- + натирать (и → о) + -ку; ср. прикусывать – вприкуску.

ВОДИТЕЛЬ Тот, кто водит, ведет экскурсию; то же, что экскурсовод. / — *А тётя с нами ходила и всё нам показывала. Она музейный водитель.* (Юля К.; 6,5)

Водить + -тель; ср. учить – учитель. В нормат. языке для словообразования по данной модели использовано другое значение многозначного производящего слова.

ВОДИЧИТЬ Мочить водой (водичкой). / — *Ты меня водичишь* (мама моет Тане руки). (Таня С.; 2)

Водичка + -и(ть); ср. утюг – утюжить.

ВОДОТЕЧКА То же, что люк. (Слышал записанный на пленку рассказ. Сказал о нем: «Про люк». На следующий день просит) — *Мамка, давай про водотечку послушаем.* (Илья Ч.; 6,1)

Вода + о + течь + -к(а); по аналогии с водокачкой.

ВОЛКИН Прил. к волк; принадлежащий волку; то же, что волчий. / — *Это зайкин домик, а это волкин.* (Даша К.; 3)

Волк + -ин; ср. мама – мамин. Расширение круга мотивирующих для данной словообразовательной модели слов (в нормат. языке – одушевл. сущ. 1 скл.).

ВОЛНИТЬСЯ То же, что волноваться (о море); покрываться волнами. / — *Море волнится.* (Лиля К.; 5)

Волна, волны + -и(ть)ся; ср. пудра – пудриться.

ВОЛЧИНЫЙ Прил. к волк; то же, что волчий. / — *В лесу они нашли волчиный дом.* (Сережа Н.; 4,5)

Волк (к → ч) + -ин(ый); ср. лебедь – лебединый.

ВОРОБИЙ Прил. к воробей; то же, что воробьиный. / — *Воробья мама и воробий папа. А то воробьята.* (Вера К.; 4)

Воробей + (ий); ср. рыба – рыбий. Усечение финали основы производящего слова.

ВОРОНЧИК Птенец вороны; то же, что воронёнок. / — *Ты мама-ворона, а я маленький ворончик.* (Алеша Ш.; 5,3)

Ворона + -чик; ср. ключ – ключик.

ВОСКЛИК Действие по глаг. воскликнуть – восклицать; то же, что восклицание. / — *Но тут раздалась восклицание.* (Алеша Е.; 6,2)

От *воскликнуть*; ср. стукнуть – стук. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

ВПИТЬ ГЛАЗА (во что-н.) / Остановить на чём-нибудь взгляд, пристально рассматривать что-н. / — *Она так и впила в меня глаза!* (Вика Р.; 5)

От *впиться* глазами; ср. уткнуться носом – уткнуться нос.

ВРАТАРИТЬ Исполнять обязанности вратаря. / — *Я вратарить пойду.* (Алеша Р.; 6)

Вратарь + *-и(ть)*; ср. партизан – партизанить.

ВСЕРДИТЬСЯ Ликв. результат действия по глаг. рассердиться. / — Я рассердилась на тебя! — *А ты всердись обратно!* (Виталик П.; 3)

В- + *рассерди(ть)ся*; замена приставок.

ВСКАКАТЬ Проникнуть внутрь, скача. / — *В избушку вскакали семь богатырей.* (Алеша Е.; 4,6)

В + *скака(ть)*; ср. ходить – входить.

ВСПЛЫВ Действие по глаг. всплыть – всплывать. / (Во время купания) — *Начинается всплыв!* (Вика Р.; 5)

От *всплывать*; ср. стучать – стук. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

ВСПОЛОШАТЬСЯ Несов. к всполошиться. / — *Если лев рычит в зоопарке, то все звери всполошаются.* (Вика Р.; 9)

Всполошиться + *-а/я(ть)ся*; ср. броситься – бросаться.

ВСПУХ Место, которое вспухло. / — *Что это у меня на коленках? Какой-то вспух?* (Ляля Л.; 3)

От *вспухнуть*; ср. стучать – стук. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

ВТЕРПЁЖ Ант. к невтерпёж; можно терпеть, вынести. / — Тебе невтерпёж? — *Нет, терпёж!* (Коля Б.; 8)

От *невтерпёж*. Обратн. для данной модели процесс образования антонима с помощью отбрасывания отрицат. префикса; ср. нормат. весело – невесело.

ВЫГРУЖИВАТЬ Несов. к выгрузить; то же, что выгружать. / — *Смотри, с машины ёлку выгруживают.* (Вика Р.; 7)

Выгрузить (з → ж) + *-ива/ыва(ть)*; ср. раскрасить – раскрашивать.

ВЫДУДЕТЬ Лишиться чего-л. в результате дудения. / (Дудит в игрушечную трубу) — *Мама, дай поесть. Я выдудел из себя все. Я подудел и есть захотел.* (Илья Ч.; 8,3)

Вы- + *дуде(ть)*; ср. тянуть – вытянуть.

ВЫЖДАТЬСЯ Утомиться от ожидания. / — *Я тебя ждала-ждала и вся выждалась.* (Вера К.; 4,10)

Вы- + *жда(ть)* + *-ся*; ср. плакать – выплакаться.

ВЫЗВЕНЕТЬ Перестать звенеть после длительного совершения действия. / — *Будильник весь вызвенел, а ты спишь!* (Вика Р.; 7)

Вы + *звене(ть)*; ср. тянуть – вытянуть.

ВЫКАПАТЬ Ликв. результат действия по глаг. закапать. / (Закапали капли в нос, плачет и говорит) — *Выкапай обратно!* (Митя Б.; 3)

Вы- + *закапа(ть)*; ср. закопать – выкопать; замена префикса на антонимичный.

ВЫКНУТЬ Несов. к привыкнуть; то же, что привыкать. / — *Я сперва боялся трамвая, а потом вык, вык и привык.* (5)

От *привыкну(ть)*. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью депрефиксации; ср. думать – придумать.

ВЫКОВЫЛЯТЬ Ковыляя, выйти. / — *Сейчас Любка выковыляет* (выйдет, ковыляя, на коньках). (Вика Р.; 6)

Вы- + **ковыля(ть)**; ср. бежать – выбежать.

ВЫЛЕПКА То, что вылеплено. / — *Спрячь куда-нибудь мои вылепки.* (Вика Р.; 6)

Вылепить+ **-к(а)**; ср. вырезать – вырезка.

ВЫЛУПЛЯТЬ Кауз. к глаг. вылупляться; выводить из яиц. / — *Еще он (компьютер) может вылуплять и кормить цыплят.* (Алеша Е.; 6,6)

От **вылупля(ть)ся**. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью депостфиксации; ср. ломать – ломаться.

ВЫМЧАТЬСЯ Мчась, выбежать откуда-нибудь. / — *Мы вымчались из сада.* (Сереза Н.; 5)

Вы- + **мча(ть)ся**; по аналогии с бежать – выбежать.

ВЫПАДЫВАТЬ Несов. к выпасть; то же, что выпадать. / — *У дедушки на голове волосы выпадают.* (Костя Б.; 3)

Выпасть (**выпаду**) + **-ива/ыва(ть)**; ср. раскрасить – раскрашивать.

ВЫПИСАТЬСЯ Ликв. результат действия по глаг. записаться. / — *Я из этой библиотеки выпишусь!* (Вика Р.; 7)

Вы- + **записа(ть)ся**; замена префикса; ср. заходить – выходить.

ВЫПИТЬСЯ Страд. к выпить; быть выпитым. / — *Морс как-то сам выпился.* (Вика Р.; 10)

Выпи(ть) + **-ся**; ср. строить – строиться.

ВЫПУГАТЬ Пугая, заставить удалиться, убежать. / — *А я кошку с дивана выпугала.* (Лена С.; 4)

Вы- + **пуга(ть)**; ср. тянуть – вытянуть.

ВЫРАЖИВАТЬ Несов. к родить; то же, что рожать. / — *Всё выраживают только мамы? А что папы делают?* (Рома Д.; 4) / — *Я там высматриваю, выраживают рыбки жироинки или нет (о метании икры).* (Алеша Ш.; 5,1)

Выродить (о → а, д → ж) + **-ива/ыва(ть)**; ср. раскрасить – раскрашивать.

ВЫРЕЗУНОК То, что вырезано. / — *А где мой вырезунок?* (Оля М.; 3)

Вырезать + **-унок**; по аналогии с рисовать – рисунок.

ВЫРОВНЯТЬ Несов. к выровнять; то же, что выравнять. / — *Какое ровное все. Как будто специально ровняют, ну... выровняют.* (Вика Р.; 6)

От **выровня(ть)**; ср. насыпать – насыпать.

ВЫРОНЯТЬ Несов. к выронить. / — *Мартин пытался запрыгнуть с метлой на диван, но каждый раз её выронял.* (Вика Р.; 10)

Выронить + **-а/я(ть)**; ср. бросить – бросать.

ВЫСМЕЯТЬСЯ Прекратить смеяться после длительного смеха вследствие исчерпанности действия. / — *Иди в коридор, если хочешь смеяться. – Я уже высмеялся.* (Дима Р.; 6)

Вы- + **смея(ть)ся**; ср. тянуть – вытянуть.

ВЫСОКОСТЬ Свойство высокого. / — *Человек большой. Третий по высоте.* (Алеша Е.; 8,5)

Высокий + **-ость**; ср. сухой – сухость.

ВЫСОЛИТЬ Истратить, соля. / — *Я, наверное, всю соль высолит (солит суп).* (5,6)

Вы- + **соли(ть)**; ср. тянуть – вытянуть.

ВЫСОРИТЬ Ликв. результат действия по глаг. засориться. / (Пьет коктейль; трубочка засорилась) — *Сейчас я ее высорю.* (Вероника Ц.; 3)

Вы- + **засори(ть)ся**; замена префикса; ср. закопать – выкопать.

ВЫСТЕЛИТЬ Постелить вне, снаружи чего-н. / — *Это вы наши коврик на лестницу выстелили?* (Люба Б.; 8)

Вы- + **стели(ть)**; ср. тянуть – вытянуть.

ВЫУЧАТЬ Несов. к выучить; то же, что учить. / — *Читать и выучать стихи.* (Катя М.; 6) / — *Я напугалась, было, думала, что забыла стихотворение выучить, а оказывается, его можно было не выучать.* (Вика Р.; 8)

Выучить + -а/я(ть); ср. бросить – бросать.

ВЫЦАРАПАТЬ Царапая, заставить переместиться, открыться. / (Мартин царапается в дверь) — *А он не может дверь выцарапать?* (Вика Р.; 6)

Вы- + **царапа(ть)**; ср. тянуть – вытянуть.

ВЫЦЕПИТЬ Ликв. результат действия по глаг. зацепиться; то же, что отцепить. / (Зацепилась за гвоздь) — *Выцепи меня.* (Таня С.; 2,6)

Вы- + **зацепи(ть)ся**; ср. закопать – выкопать; замена префикса, депостфиксация.

ВЫЦЕПИТЬСЯ Ликв. результат действия по глаг. зацепиться; то же, что отцепиться. / — *Олениха сначала зацепилась за сетку, а потом выцепилась.* (Света А.; 3)

Вы- + **зацепи(ть)ся**; ср. закопать – выкопать; замена префикса.

ВЫЧИСТИТЬ Чистя, израсходовать, уничтожить содержимое чего-н. / — *Папа, ты всю мою пасту вычистил! Мне не осталось.* (Вика Р.; 6)

Вы- + **чисти(ть)**; ср. тянуть – вытянуть.

ВЫШИВАТЬСЯ Переставать быть вшитым. / — *Я вышила молнию, а она вышивается.* (Вика Р.; 7)

Вы- + **вшива(ть)** + -ся.

Г

ГЕРОЙНИЦА Жен. к герой; то же, что героиня. / — *Я герой, ты героиница.* (Саша М.; 3)

Герой + **-ниц(а)**; ср. учитель – учительница. Расширение круга производящих для данной модели слов (в нормат. языке – название лица на -тель.)

ГИДРОПИСЬМО Письмо, посылаемое водным путем. / — *Они послали гидрописьмо.* (Игорь Н.; 3,4)

Гидро... + **письмо**; по аналогии с авиаписьмо.

ГИТАРИТЬ Играть на гитаре. / — *Научишь меня гитарить?* (Лада Я.; 4)

Гитара + **-и(ть)**; ср. утюг – утюжить.

ГЛАДЕНЬЕ Действие по глаг. гладить; то же, что глажка, глаженье. / — *Это для гладенья доска?* (Вика Р.; 6)

Гладить + **-ени(е)**; ср. петь – пение. Отсутствие нормативного для данного случая чередования д → ж.

ГЛАДИЛЬНИК То, чем гладят; то же, что утюг. / — *Мама, у тебя хороший гладильник.* (Марина О.; 4,1)

Гладить + **-льник**; ср. паять – паяльник.

ГЛАДИТЬСЯ Страд. к гладить. / (Маша пытается гладить Мартина, а он убегает) — *Он не гладится!* (Маша; 3,7)

Глади(ть) + **-ся**; ср. строить – строиться.

ГЛИННЫЙ Прил. к глина; сделанный из глины; то же, что глиняный. / — *Они жили в глинном доме.* (Аня; 5)

Глина + **-н(ый)**; ср. хлеб – хлебный.

ГЛОДАТЬСЯ Глодать всех. / (Игра в Красную Шапочку, мать изображает волка и «кусает») — *Кончай глодаться.* (Вика Р.; 7)

Глода(ть) + **-ся**; ср. стучать – стучаться.

ГЛУБИННИК Тот, кто глубоко ныряет. / (Играет с лего, говорит за человечка) — *Я не такой, не глубинник... Не глубоко нырнул.* (Алеша Е.; 9,6)

Глубина + **-ник**; ср. ключ – ключик.

ГЛУБИЩА Увеличительно к глубь, глубина. / Оля: «*Пойдем в самую глубищу*». Папа: «*Возьмем ружьище*». Оля: «*Убьем волчище и больше не будет живой смерти и волк умрет*». (Оля П.; 4,3)

Глубь + **-ищ(е)**; ср. дом – домище.

ГОВОР Действие по глаг. говорить. / (Мальчик после операции стал гнусавить) — *Кому понравится такой говор?* (Вика Р.; 7)

От *говорить*; ср. стучать – стук. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

ГОРДЕЙКА То же, что гордячка. / — *Лена увидела меня и виду не подала. Такая гордейка!* (Марина Г.; 7)

Гордый + **-ейк(а)**; ср. богатый – богатейка.

ГОСПОЖИХА Жен. к господин. / (Пересказывает телевизионную передачу) — *Дядя выходит и говорит: «Господа и госпожихи!..»* (Света Р.; 6)

Господин (г → ж) + **-их(а)**; ср. слон – слониха.

ГРАБЛИТЬ Работать граблями, грести, сгребать что-н. / — *Дайте мне грабли, я тоже хочу грабить!* (Витя; 5)

Грабли + **-и(ть)**; ср. утюг – утюжить.

ГРЕБЕНИЕ Действие по глаг. грести; то же, что гребля. / — *Руки болят от этого гребения.* (Вика Р.; 6)

Грести (*гребу*) + **-ениј(е)**; ср. петь – пение.

ГРЕНИЕ Действие по глаг. греть – греться. / — *Можно я после грения почитаю?* (Вика Р.; 6)

Греть, греться + **-ниј(е)**; ср. петь – пение.

ГРЕТЕЛЬ То, чем обогревают. / — *Купим гретель для аквариума?* (Вика Р.; 6)

Греть + **-тель**; ср. держать – держатель.

ГРЕЧАНЫ Множ. к грек, гречанка; то же, что греки. / (Рассматривает иллюстрированный атлас) – *Греческий костюм тоже красивый. — Это гречаны?* (Даша С.; 7,2)

Гречанка + **(ы)**. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью десуффиксации; ср. нормат. таджики – таджичка.

ГРИБОВЫЙ Прил. к грибы; изобилующий грибами; то же, что грибной. / — *Мы нашли такой грибовый участок!* (Катя; 7)

Гриб + **-ов/ев(ый)**; ср. сад – садовый.

ГРИБОЧНЫЙ Прил. к грибы; приготовленный из грибов. / — *Грибочный суп.* (Андрей Д.; 2,9)

Гриб + **-очн(ый)**; ср. карта – карточный.

ГРОЗЛИВЫЙ Прил. к гроза. / — *Погода грозливая.* (Юля Ш.; 6,8)

Гроза + **-лив(ый)**; ср. забота – заботливый.

ГРОМИТЬ То же, что греметь (о громае). / — *Гром громит.* (Алеша Е.; 6,0)

Гром + **-и(ть)**; ср. утюг утюжить.

ГРОХ Междометие от глаг. грохнуть в функции сказуемого. / — *Бутылка – грох! – и разбилась!* (Вика Р.; 5)

От *грохну(ть)ся*; ср. стукнуть – стук. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

ГРУЗИНЕЦ Житель Грузии; то же, что грузин. / — *В Грузии живут грузинцы.* (Галя Б., Света Е.; 4)

От *грузинка* (0 → е, к → ч). Словообразование с помощью мены суффиксов; ср. комсомолец – комсомолка.

ГРУЗОЧНЫЙ Прил. к груз; предназначенный для перевозки груза; то же, что грузовой. / — *Я вчера видел снегоуборочную машину, рядом с ней стояла грузочная машина... Грузовик.* (Миша П.; 3,8)

Груз + **-очн(ый)**; ср. карта – карточный.

ГУБИТЬСЯ Возвр. к губить; губить себя. / — *Что ты губишься, папа?* (Вика Р.; 5)

Губи(ть) + **-ся**; ср. мыть – мыться.

ГУСИН Прил. к гусь. / — *Мама, посмотри, какой гусин дом!* (Адик П.; 5,2)

Гусь + **-ин**; ср. мама – мамин. Расширение круга мотивирующих для данной словообразовательной модели слов (в нормат. языке – одушевл. сущ. 1 скл.).

ГУСИХА Жен. к гусь; то же, что гусыня. / — *Если папа – гусь, то сынок – гусенок!*
– А мама? — *Гусиха!* (Саша; 3)

Гусь + **-их(а)**; ср. слон – слониха.

Д

ДАВАНЬЕ Действие по глаг. давать. / — *А все-таки плохо жить без давания шоколада* (за хорошее поведение). (Ира; 4)

Давать + **-н(е)**; ср. петь – пение.

ДАРЕНЬЕ То, что дарят; то же, что подарок. / — *Ты не видела мои даренья?* (Вика Р.; 7)

Дарить + **-ен(э)**; ср. петь – пенье с последующим метонимическим переносом.

ДВЕТЬ Одна вторая часть чего-н.; то же, что половина. / — *Уже треть пути прошли. — Нет, дветь.* (Катя Г.; 5)

Два + **-е(ть)**; по аналогии с три – треть.

ДВОЕКОЛЁСНЫЙ Имеющий два колеса; то же, что двухколёсный. / — *А у Тани двоеколёсный велосипед есть.* (Саша; 4,5)

Двое... (два) + **колесо** (е → о) + **-н(ый)**.

ДВУХГОДНИЙ Насчитывающий два года; то же, что двухлетний. / — *Двухгодние дети поколются гвоздями.* (Алеша Д.; 4,5)

Двух... (два) + **год** + **-н(ий)**; ср. двухэтажный.

ДВУХКОПЕЙКА Двухкопеечная монета. / — *У тебя найдутся двухкопейки?* (Вика Р.; 6)

Двух... (два) + **копейка**.

ДВУХРЕБЁНОЧНЫЙ Предназначенный для двух детей. / — *Вы видели двухребёночную коляску?* (Люба Б.; 4)

Двух... (два) + **ребенок** (к → ч) + **-н(ый)**.

ДЕВОЧНЫЙ Прил. к девочка; такой, как у девочек. / — *Ой, умереть можно! Девочные сапожки!* (Кирилл; 6) / — *У меня память-то девичья.* (Денис М.; 5,3)

Девочка + **-н(ый)**; ср. хлеб – хлебный. Усечение финали основы производящего слова.

ДЕРЕВОЛОМ (собир.) Негодные для употребления, ломаные деревянные предметы. / (Разломали табуретку) — *Была табуретка, а теперь дереволом.* (Люся Г.; 3)

Дерево + **о** + **ломать**; по аналогии с металлолом.

ДЕРЕВЯХА То же, что деревяшка. / — *Сегодня купаться нельзя – в воде деревья плавают.* (Аня Б.; 4)

Дервяшка (ш → х) + **(а)**. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью десуффиксации; при этом производящее слово осмысливается как имеющее уменьшит. значение; ср. нормат. картина – картинка.

ДЕРУЧИЙ Такой, который любит драться; то же, что драчливый. / — *Мой сосед Серёжка – деручий мальчик.* (Вадик Б.; 6) / — *Этот мальчик деручий, я с ним играть не буду.* (Люба Б.; 4)

Драться (о → е) + **-уч/юч(ий)**; ср. колотиться – колючий.

ДЕТОЧКАТЬ Говорить «деточка». / — *Ну что ты все деточкаешь!* (Вика Р.; 7)

Деточка + **-а/я(ть)**; ср. ах – ахать.

ДЕТСКО Наречие к детский; то же, что по-детски. / — *Так выйдет слишком детско.* (Вика Р.; 5)

Детский + **-о**; ср. веселый – весело.

ДЛИННЕТЬ Становиться длиннее. / (Рассказывает про червяка) – *А он все длиннеет и длиннеет.* (Вика Р.; 6)

Длинный + **-е(ть)**; ср. старый – стареть.

ДЛИННОУШИЙ Имеющий длинные уши; то же, что длинноухий. / – *Твой ежик длинноносый. – Он хороший. А ты длинноуший.* (Слава М.; 5,9)

Длинный + **о** + *уши* + **-иј**. Отсутствие нормативного для данного случая чередования ш → х.

ДОВЕРИТЬСЯ Довести себя до нежелательных последствий, веря, доверяя кому-л., чему-л. / — *Пушкин верил-верил и доверился!* (Вика Р.; 6)

До- + *вери(ть)* + **ся**; ср. стучать – достучаться.

ДОВЕРИТЬСЯ Доверить самому себе. / – *Кто тебе доверил мыть полы? – Я сам доверился.* (Денис П.; 3,9)

Довери(ть) + **-ся**; ср. мыть – мыться.

ДОЖДЕПАД Проливной дождь. / (Раньше слышала, что сильный снег – это снегопад. Летом, когда шел проливной дождь, воскликнула) – *Бабушка, смотри, какой дождепад.* (Галя; 5)

Дождь + **е** + *падать*; по аналогии со снег – снегопад.

ДОКЛАССНИК То же, что дошкольник. / — *Это как раз для доклассников.* (Алеша Е.; 6,10)

До- + *класс* + **-ник**; по аналогии с школа – дошкольник.

ДОКТОРСТВО То, чем занимаются доктора; докторское дело. / – *Я хочу скорее научиться докторству.* (Алеша Д.; 5,1)

Доктор + **-ств(о)**; ср. мастер – мастерство.

ДОМНЫЙ Прил. к дом; предназначенный для дома; то же, что домашний. / — *Люда ходит в школьном платье, а я – в домном.* (Наташа; 4)

Дом + **-н(ый)**; ср. хлеб – хлебный.

ДОМНЫЙ Ант. к бездомный; имеющий дом, жильё. / Надела маску тигра: «*Я бездомный тигр, я ишу себе дом*». Через некоторое время: «*Я домный тигр, вот мой дом*». (Оля П.; 3,11)

От *бездомный*. Обратн. для нормат. языка процесс образования антонима с помощью отбрасывания отрицат. префикса; ср. нормат. денежный – безденежный.

ДОМЧИК Уменьш.-ласк. к дом; то же, что домик. / — *Построй мне домчик.* (Таня С.; 2,0)

Дом + **-чик**; ср. стакан – стаканчик.

ДОМЯТКИ Уменьшительно к дома; маленькие дома. / — *А я и не думал, что у дома такие домятки рождаются.* (Костя Х.; 4,2)

Дом + **-атк/ятк(и)**; ср. кот – котятки. Двухступенчатое словообразование.

ДОПОСТЕЛИВАТЬ Доводить до конца действие по глаг. стелить. / — *Не спеши, я сейчас свою допостеливаю и тебе помогу.* (Коля С.; 6)

До- + *постелить* + **-ива/ыва(ть)**; ср. делать – доделывать.

ДОХРАМЫВАТЬ Заканчивать хромать. / – *У меня коленка болеть перестала. – А почему хромаешь? – Я не хромаю, а так, дохрамываю.* (Сережа; 5)

До- + *хромать* + **-ива/ыва(ть)**; ср. делать – доделывать.

ДОЩНЫЙ Прил. к доска; то же, что дощатый. / — *Дверь дощная.* – Дощатая (поправляет взрослый). — *Потому, что дождик?* (Маша М.; 3,11)

Доска (ск → щ) + **-н(ый)**; ср. хлеб – хлебный.

ДРАЗНИТЬСЯ Страд. к дразнить. / — *Я Катю дразню, а она не дразнится* (Катя не обращала на это внимания). (Люба Б.)

Дразни(ть) + -ся; ср. строить – строиться.

ДРАТЬ То же, что бить, драться. / — *Меня Лариса дерёт*. (Вика Р.; 5)

От *драться*. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью депостфиксации; ср. нормат. стучать – стучаться.

ДРЕВОЕД Тот, кто ест (грызёт) дерево (о жуке). / — *Это жуки-древоеды*. (Вова Ф.; 7)

Дерево (е → 0) + *о* + *есть* (ст → д); ср. вино, делать – винодел.

ДРУГА Жен. к друг. / — *Она ее друга*. (Алеша Е.; 4,5)

Друг + (*а*); ср. супруг – супруга.

ДРУЖЛИВЫЙ Склонный к дружбе; умеющий дружить. / — *Девочки у нас дружливые*. (Миша К.; 6,6)

Дружить + *-лив(ый)*; ср. молчать – молчаливый.

ДУРАЦКО Наречие к дурацкий; то же, что по-дурацки. / — *Я дурацко нарисовала, ты уж извини*. (Вика Р.; 6)

Дурацкий + *-о*; ср. весёлый – весело.

ДУТНЫЙ Способный сильно дуть. / — *Дутный ветер*. (Люба Б.; 4)

Дуть + *-тн(ый)*. Нарастивание основы производящего слова; ср. понять – понятный.

ДЫНЕННЫЙ Прил. к дыня; являющийся частью дыни; то же, что дынный. / — *А из дыненных корок делают цукаты?* (Люба Б.; 5)

Дыня + *-енн(ый)*; ср. тыква – тыквенный.

ДЫРОДЕЛЬНИК То, что делает дырки, пробивает дырки в бумаге; то же, что дырокол. / — *Я видела дыродельник*. (5,8)

Дыра + *о* + *делать* + *-ник*.

ДЫРОЧНЫЙ Прил. к дырка; характеризующийся наличием дырок; то же, что дырявый. / — *Не пойду в этом дырочном свитере*. (Люба Б.; 4)

Дырка (0 → о, к → ч) + *-н(ый)*; ср. хлеб – хлебный.

ДЫРЧАТЫЙ Имеющий дырки; то же, что дырявый. / — *Аня, ведь на дырчатой машине ехать нельзя, у нее проколенные шины*. (Миша Т.; 4,4)

Дырка (к → ч) + *-ат/ят(ый)*; ср. волос – волосатый.

ДЫРЯВЕТЬ Становиться дырявым. / — *Если в носках ходить, они дырявеют*. (Дима М.; 4)

Дырявый + *-е(ть)*; ср. старый – стареть.

Е

ЕДОБНЫЙ Такой, который можно есть; то же, что съедобный. / — *Эти грибы несъедобные, а эти – едобные*. (Лиза К.; 4)

Есть (ст → д) + *-обн(ый)*; ср. съесть – съедобный.

ЕЗДНИК Тот, кто ездит; лыжник. / — *Смотри, первый ездник упал!* (Люба Б.; 5)

Ездить + *-ник*; ср. работать – работник.

ЕНИЕ Действие по глаг. есть. / — *Я не хочу есть. Надоело твоё ение*. (Наташа С.; 3)

Есть + *-ниј(е)*; ср. петь – пение.

ЕНОТА Жен. к енот. / — *Это енот – он голубой потому что, а это енота – она розовая*. (Вера К.; 4,2)

Енот + (*а*). Словообразование с помощью нулевого суффикса; ср. супруг – супруга.

Ё

ЁЖИЧАТА Дети ёжика; то же, что ежата. / — *Смотри, какие ёжичата!* (Аня Ф.; 5,8)

Ёжик (о → е, к → ч) + **ам/ят(а)**; ср. кот – котята.

ЁЛКОВЫЙ Прил. к ёлка; состоящий из ёлок; то же, что еловый. / *Ёлковый лес.* (Лиза К.; 4)

Ёлка + **-ов/ев(ый)**; ср. сад – садовый.

ЁЛОЧКОВЫЙ Прил. к ёлочка; состоящий из ёлочек. / — *У тёти Оли на даче лес сосновый и ёлочковый.* (Игорь Н.; 4)

Ёлочка + **-ов/ев(ый)**; ср. сад – садовый.

Ж

ЖАБНЫЙ Прил. к жаба; такой, как жаба. / (Рисует жабу и говорит от её имени) – *Ох какая у меня жабная видность!* (Илья Ч.; 7,6)

Жаба + **-н(ый)**; ср. хлеб – хлебный.

ЖАРЕТЬ Становиться жарким (о погоде). / — *На улице стало жареть.* (Илья К.; 4,2)

Жаркий + **-е(ть)**; ср. старый – стареть.

ЖАРКОТА Свойство жаркого. / — *Мам, ты только попробуй, и мы встанем от этой жаркоты.* (Алеша Е.; 6,8)

Жаркий + **-от(а)**; ср. теплый – теплота.

ЖАРОСТЬ Свойство жаркого. / — *Дети по-разному болеют... Может быть жарко и можно заболеть от жарости...* (Саша З.; 4,2)

Жаркий + **-ость**; ср. сухой – сухость. Усечение финали основы производящего слова.

ЖАРЧИТЬ Делать, делаться жарким. / — *Летом солнце больше жарчит?* (Люда Т.; 4)

Жаркий (к → ч) + **-и(ть)**; ср. сухой – сушить.

ЖИВОТНОЛЮБИВЫЙ Любящий животных. / (Спасает муравьёв в ванной) – Тебе делать нечего? — *Нет, я животнoлюбивая, мне их жалко, они пользу приносят.* (Даша С.; 7,2)

Животное + **о** + **любить** + **-ив(ый)**; по аналогии с человек, любить – человеколюбивый.

ЖИВОТНЫЙ Прил. к живот, имеющий большой живот. / — *Какая животная собака.* (Андрей; 4)

Живот + **-н(ый)**; ср. хлеб – хлебный.

ЖИРАФИЦА Жен. к жираф. / — *Какая в зоопарке у директора жирафица живёт!* (Лена П.; 6)

Жираф + **-иц(а)**; ср. лев – львица.

ЖМУТНЫЙ Такой, который жмет (о платье, обуви и т. п.). / — *Эти жмутные туфли я больше не надену.* (Володя Ч.; 3)

Жать (жмут) + **-н(ый)**; ср. путать – путаный.

ЖУЖЖАЛКА То, что жужжит; то же, что бормашина. / — *Тебе зубы этой жужжалкой лечили?* (Вика Р.; 6)

Жужжать + **-лк(а)**; ср. зажигать – зажигалка.

З

ЗАГОРАЛЬНИК Костюм для загорания. / — *Купальник – это если купаются, а если только загорают – загоральник.*

Загорать + *-льник*; по аналогии с купаться – купальник.

ЗАДРАТЬСЯ Начать драться. / – А что было-то с ними? – *Они вдруг все задрались!* – Что-что? – *И вдруг они все задрались! Вдруг все они замурлыкали, зафыркали, закрикали, замыкали и заквакали.* (Илья Ч.; 7,6)

За- + *дра(ть)ся*; ср. кричать – кричать.

ЗАЛАЖИВАТЬ Несов. к заложить; то же, что закладывать. / (Отбираю книгу) – Я заложу (закладкой). – *Не надо залаживать! Я сама!* (Вика Р.; 9)

Заложить (о → а) + *-ива/ыва(ть)*; ср. раскрасить – раскрашивать.

ЗЛЮК Муж. к злюка. / — *Папа, ты такой злюк.* (Лера З.; 4)

От *злюка*. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью отбрасывания нулевого суффикса; ср. нормат. супруг – супруга.

И

ИГОЛА То же, что иголка. / — *Возьми иголу и зашей её сейчас же* (дырку на платье куклы). (Лена К.; 3,4)

От *иголка* + (*а*). Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью десуффиксации; ср. нормат. картина – картинка.

ИГРАТЕЛЬСТВО Действие по глаг. играть; то же, что игра. / — *Это мне для игрательства нужно.* (Ваня К.; 5)

Играть + *-тельств(о)*; ср. надувать – надувательство.

ИЗБЕЖНЫЙ Ант. к неизбежный; такой, которого можно избежать. / – Думаешь, эта тройка была неизбежна? — *Почему же? Очень даже избежна.* (Вика Р.; 7)

От *неизбежный*. Обратн. для данной модели процесс образования антонима с помощью отбрасывания отрицат. префикса; ср. нормат. весёлый – невесёлый.

ИЗВИВ Действие по глаг. извиваться. / — *Я показываю змеиный извив, чтобы ты испугался.* (Марина Г.; 5)

От *извиваться*; ср. стучать – стук. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

ИЗВОРОТЕНЬ Тот, кто ловко изворачивается. / (Ловит кота) — *Изворотень! Сейчас я его быстро схвачу!* (Марина Г.; 4)

Изворачиваться + *-отень*; ср. оборачиваться – оборотень.

ИЗГИБНУТЬСЯ Сов. к изгибаться; то же, что изогнуться. / — *Смотри, как изгибнулась нога у гриба.* (Алеша Е.; 6,3)

Изгибаться + *-ну(ть)ся*; ср. колоть – колоть.

ИЗДЕВАТЬ (кого-н.) Кауз. к издеваться. / — *Зачем его так издевать?* (Люба Б.; 7)

От *издева(ть)ся*. Обратн. для нормат. языка процесс словообразования с помощью депостфиксации; ср. нормат. ломать – ломаться.

ИЗЛЕПИТЬ Лепя, истратить (о материале для лепки). / — *Люба уже весь мой пластилин излепила!* (Вика Р.; 6)

Из- + *лепи(ть)*; ср. тратить – истратить.

ИЗЛИЗАТЬ Облизать полностью или во многих местах. / — *Мартин излизал весь мячик.* (Вика Р.; 7)

Из- + *лиза(ть)*; ср. тратить – истратить.

ИЗЛОВИТЬСЯ Поймать, изловить самого себя. / (Сел к маме на колени) — *Мама, я сам изловился!* (Вова К.; 3,1)

Излови(ть) + *-ся*; ср. мыть – мыться.

ИЗМЕРЯЛКА То, чем измеряют что-л. / – *У нас есть измерялка специальная?* (Вика Р.; 6)

Измерять + *-лк(а)*; ср. зажигать – зажигалка.

ИКАТЕЛЬНЫЙ Вызывающий икоту. / — Я уже *икать* начинаю от блинов. Они у тебя *икательные*. (Денис Б.; 6,11)

Икать + **-тельн(ый)**; ср. жевать – жевательный.

ИНОСТРАНЦИЯ Страна, где живут иностранцы. / — *Американцы живут в Америке. А иностранцы – не знаю, в какой стране. В Иностранции, что ли?* (Алеша Ш.; 4,11)

Иностранец + **-иц(а)**. Обратн. для данной модели процесс словообразования; усечение основы производящего слова; ср. нормат. Киргизия – киргиз.

ИСКЛЕИТЬ Наклеить во многих местах; покрыть, заклеивая чем-либо / — *Женя всю стенку исклеила фотокарточками.* (Люба; 6)

Ис- + **клеи(ть)**; ср. тратить – истратить.

ИСКОСЬ (сущ.) Косая линия. / — *Знаешь, как называется *искось*? Диагональ!* (Саша В.; 5)

От *наискось*. Разложение наречия, осмысленного как сочетание сущ. с предлогом.

ИСКРАСИТЬ Крася, израсходовать. / — *Я уже все карандаши *искрасила*.* (Вика Р.; 6)

Ис- + **краси(ть)**; ср. тратить – истратить.

ИСКРЕННИЙ Прил. к искра. / — *Этот камень *искренний*? Ну, искры из него выбиваются?* (Юра Ш.; 4)

Искра + **-енн(ий)**; ср. тыква – тыквенный.

ИСКУДА То же, что откуда. / — *Ты *искуда* пришел?* (Надя С.; 2,6)

Ис- + **откуда**. Замена префикса на синонимичный.

ИСКУПИТЬСЯ Полностью истратиться на покупки (о деньгах). / — *Деньги все *искупились*.* (Адик Р.)

Ис- + **купи(ть)** + **-ся**; ср. тратить – истратиться.

ИСКУССТВЕННИК Тот, имеет отношение к искусству, занимается искусством. / — *Мы с папой умеем рисовать, мы *искусственники*.* (Алеша Е.; 4,6)

Искусство + **-енник**; ср. производство – производственный.

ИСКУССТВЕННЫЙ Прил. к искусство; относящийся к занятиям искусством. / — *У тебя есть *искусственные* наклонности?* (Люба Б.; 8)

Искусство + **-енн(ый)**; ср. тыква – тыквенный.

ИСКУСТ Нечто искусственное; макет. / — *Что такое *глобус*? — Это *искуст* Земли.* (Паша К.; 6,6)

От *искусственный* (сс → с); ср. хлеб – хлебный. Обратный для данной модели процесс словообразования с помощью десуффиксации. Усечение финали основы производящего слова.

ИСПАРИТЬСЯ Парясь, довести себя до нежелательных последствий, нежелательного состояния. / — *Бабушка в бане вся *испарилась*, а я ничего.* (Вика Р.; 7)

Ис- + **пари(ть)ся**; ср. тратить – истратить.

ИСПОМАДИТЬСЯ Накрасить губы помадой. / (Про накрасивших губы подруг) — *Испомадились-то все!* (Аня Ф.; 6,9)

Ис- + **помада** + **-и(ть)ся**; ср. рана – израниться.

ИСПРАВКА То, что исправлено; то же, что исправление. / — *У меня тут две *исправки*, пятёрки не будет.* (Вика Р.; 7)

Исправить + **-к(а)**; ср. вырезать – вырезка.

ИСПУГНУТЬСЯ Одноактн. к испугаться. / — *Кошка *испугнулась*.* (Рая; 4) / — *Горячая! Я от горячести *испугнулся*.* (Алеша Е.; 6,8)

Испугаться + **-ну(ть)ся**; ср. колоть – кольнуть.

ИССКРЕСТИ Исцарапать полностью, во многих местах. / — *Скорей, а то он мне все ноги *исскребет*.* (Вика Р.; 6)

Ис- + **скрес(ти)**; ср. тратить – истратить.

ИССТРЕЛЯТЬ Стреляя, израсходовать. / — *Он уже все пули истрелял.* (Вика Р.; 7)
Ис- + *стреля(ть)*; ср. тратить – истратить.

ИССЮДА То же, что отсюда. / — *Возьми книжку иссюда!* (Вика Р.; 6)

Ис- + *отсюда*. Замена префикса на синонимичный.

ИСТАНЦЕВАТЬ Танцуя, измучить, довести кого-л. до нежелательного состояния. / — *Папа на вечере одну тётю всю истанцевал.* (Вика Р.; 7)

Ис- + *танцева(ть)*; ср. тратить – истратить.

ИСТУДА То же, что оттуда. / — *Я вынимаю истуда водичку. Дальше никак. Помогите, мамочка.* (Таня Р.; 2,5)

Ис- + *оттуда*. Замена префикса на синонимичный.

ИСЧИСТИТЬ Чистя, израсходовать. / — *Это ты, папа, всю мою пасту исчистил?* (Вика Р.; 7)

Ис- + *чисти(ть)*; ср. тратить – истратить.

ИТАЛИЙСКИЙ Прил. к Италия; то же, что итальянский. / (Сочиняет сказку) — *Он остановился, а там его италийский собрат.* (О зайце, прискакавшем в Италию). (Алеша Е.; 8,11)

Итали(ја)я + *-ск(ий)*; ср. Англия – английский. Воссоздание устаревшего слова.

К

КАБАК Кабачок. / — *Такой большой кабачина. А ты говоришь – кабачок. Это кабак.* (Слава М.; 5,3)

От *кабачок* (ч → к). Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью десуффиксации; ср. нормат. зверь – зверёк.

КАБАЧИНА Большой кабачок. / — *Такой большой кабачина. А ты говоришь – кабачок. Это кабак.* (Слава М.; 5,3)

Кабачок + *-ин(а)*; ср. дом – домина.

КАКТУСЁНОК Маленький кактус, отросток кактуса. / — *Я палец уколола! – Об кактусе? – Нет, об кактусёнке!* (Наташа К.; 5,2)

Кактус + *-онок/енок*; ср. повар – поварёнок.

КАПИТАНКА Жен. к капитан. / — *Ты капитан корабля, а я капитанка.* (Люда Т.; 3,10)

Капитан + *-к(а)*; ср. пионер – пионерка.

КАПУСТИТЬ Квасить, заготавливать квашением вместе с капустой, как капусту. / (Отец квасит капусту) — *Папа, ты что, морковку капустил?* (Саша К.; 4)

Капуста + *-и(ть)*; ср. уютюг – уютюжить.

КАРТОШЕЧНЫЙ Прил. к картошка; то же, что картофельный. / — *На второе был картошечный салат. Ну, картошный.* (Вика Р.; 5)

Картошка (0 → е, к → ч) + *-н(ый)*; ср. хлеб – хлебный.

КАЧАЛЬНЫЙ Такой, который раскачивается; представляющий собой качалку. / — *Мама, купи лошадку. – У тебя есть. – Да, у меня есть серая, а это качальная.* (Зоря; 3)

Качаться + *-льн(ый)*; ср. венчать – венчальный.

КАЧЕЛЬНЫЙ Прил. к качели; являющийся частью качелей. / — *Если за качельную палку держаться, то можно и без привяза качаться.* (Аня Б.; 4)

Качели + *-н(ый)*; ср. хлеб – хлебный.

КВАДРАТНЫЙ Прил. к квадрат; с рисунком в квадратик. / — *Квадратная рубашка.* (Саша А.; 3,7)

Квадрат + *-н(ый)*; ср. хлеб – хлебный.

КВАКЁНЫШ Детёныш лягушки. / — *Посмотрите, какого я квакёныша сделал!* (Павлик С.; 7,7)

Квакушка + -оныш/**еныш**; ср. змея – змеёныш. Усечение финали основы производящего слова.

КВАСКА Действие по глаг. квасить; то же, что квашение. / — *Ты забыла про кваску капусты.* (Вика Р.; 8)

Квасить + -к(а); ср. вырезать – вырезка.

КИСАЧИЙ Прил. к кошка, кошки. / — *Это было королевство кисачее... там кошки жили.* (Алеша Б.; 5,8)

Киса + -ач/яч(**ий**); ср. кошка – кошачий.

КИСТИТЬ Рисовать кистью, кисточкой. / — *А мы сегодня на занятии кистить будем?* (Юра С.; 4,6)

Кисть + -и(ть); ср. уютюг – уютюжить.

КИТАЙСК Предполагаемый город, где продают, изготавливают китайскую одежду. / — *У меня есть китайские джинсы... А я еще в Китайск не ездила.*

От **китайский**. Обратный для данной модели процесс словообразования с помощью нулевого суффикса; ср. Архангельск – архангельский.

КЛАНСТВО Действие по глаг. кланяться. / — *Почему актеры уходят без кланства?* (Люда Т.; 4)

Кланяться + -ств(о); ср. колдовать – колдовство.

КЛЕВАЧИЙ Такой, который клюется. / — *Там курочки большие, клевачие.* (Дима Л.; 3,3)

Клевать + -ач/яч(**ий**); ср. кусать – кусачий.

КЛОУНАДНИЧАТЬ Вести себя как клоун; заниматься клоунадой. / — *Любишь ты клоунадничать.* (Люба Б.; 9)

Клоунада + -нича(ть); ср. лентяй – лентяйничать.

КЛУБОВЫЙ Прил. к клуб; находящийся в клубе; то же, что клубный. / — *Я на пианино играла на клубовом.* (Вика Р.; 8)

Клуб + -ов/ев(**ый**); ср. сад – садовый.

КЛЯКСАНУТЬ Поставить кляксу. / — *Ты мне в тетрадь кляксанула.* (Руслан М.; 4,5)

Клякса + -ану(ть); ср. газ – газануть.

КНИЖЕЧНЫЙ Прил. к книжка; такой, в котором продают книги; то же, что книжный. / — *Пойдем в книжечный магазин.* (Маша Т.; 3)

Книжка (о → е, к → ч) + -н(**ый**); ср. хлеб – хлебный.

КНИЖНИЦА Вместителище для хранения книг. / — *Почему книжки не в книжнице?* (Саша Е.; 5,5)

Книга (г → ж) + -ниц(а); ср. хлеб – хлебница.

КОГТИТЬСЯ Действовать с помощью когтей; то же, что царапаться. / — *Папа, отпусти руку! Она будет когтиться!* (Алеша; 5,8)

Когти + -и(ть)ся; ср. пудра – пудриться.

КОЖКА Уменьш.-ласк. к кожа. / — *Мама, у тебя на руках такая тоненькая кожка.* (Аня Г.; 4)

Кожка + -к(а); ср. картина – картинка.

КОЗЕЛЁНОК Детёныш козы; то же, что козлёнок. / — *У козы кто детёныш? — Козелёнок.* (Слава М.; 5,8)

Козёл (о → е) + -онок/**ёнок**; ср. кот – котёнок.

КОЗИНЫЙ Прил. к коза; то же, что козий. / — *Это молоко козиное?* (Денис М.; 5,6)

Коза + -ин(**ый**); ср. лебедь – лебединый.

КОЗЫРКА Фуражка с козырьком. / — *Это бескозырка или козырка?* (Вика Р.; 6)

Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью депрефиксации; ср. нормат. денежный – безденежный.

КОКЕТ Муж. к кокетка. / (Отцу, который причесывается перед зеркалом) — *Ну ты, папа, и кокет!* (Зоя Г.; 3)

От *кокетка*. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью десуффиксации; ср. нормат. пионер – пионерка.

КОЛДАНУТЬ Одноактн. к колдовать. / — *А потом волшебник как колданул – и вырос дремучий лес.* (Костя; 5,9)

Колдовать + *-ану(ть)*; ср. газовать – газануть.

КОЛДОВКА Та, которая занимается колдовством; то же, что колдунья. / — *А как звали эту колдовку?* (Миша; 5)

Колдовать + *-овк(а)*; ср. мотать – мотовка.

КОЛКИЙ Такой, который может расколоться. / — *За окном снег в сосульку превратился. Она колкая.* (Видимо, может расколоться). (Митя М.; 3)

Колотья + *-к(ий)*; ср. ломаться – ломкий.

КОЛОБОВАТЫЙ Формой, внешним видом напоминающий колобок. / — *Бабушка колобоватая какая.* (Лиза К.; 4)

Колобок + *-оват/еват(ый)*; ср. жулик – жуликоватый. Усечение финали основы производящего слова.

КОЛОКОЛЬНИК Тот, кто звонит в колокол; то же, что звонарь. / — *Колокольники всегда всё знали.* (Денис Б.; 6,11)

Колокол + *-ник*; ср. ключ – ключник.

КОЛОКОЛЬЧИТЬ Звонить в колокольчик. / — *Я буду бегать и колокольчить.* (Саша; 3)

Колокольчик + *-и(ть)*; ср. утюг – утюжить. Усечение финали основы производящего слова.

КОЛОТИТЬСЯ То же, что колотить; бить других. / — *Сами говорят, нельзя драться, а сами колотятся, эти взрослые, бьют маленьких.* (Адик П.; 5,5)

Колоти(ть) + *-ся*; ср. кусать – кусаться.

КОЛЬ Действие по глаг. колоть. / (Жалуется) – *В животе такая коль!* (Люба Б.; 5)

От *колоть*; по аналогии с резать – резь. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

КОЛЬБА Действие по глаг. колоть; то же, что колка. / — *Он занимался кольбой дров.* (Люба Б.; 9)

Колоть + *-б(а)*; ср. ходить – ходьба.

КОМАНДИРКА Жен. к командир; та, которая любит командовать. / — *Женя из себя командирку делает.* (Вика Р.; 7)

Командир + *-к(а)*; ср. пионер – пионерка.

КОМНАТНО Нормально (об ощущении холода). / — *Тебе не холодно? — Не холодно, а так, комнатно.* (Саша; 4)

Комнатный + *-о*; ср. нормальный – нормально. Изменение значения производящего слова: в нормативном языке комнатный – «имеющий температуру жилого помещения», здесь – «нормально воспринимаемый (о температуре)».

КОНЧАЛО То же, что конец. / — *Мама, смотри, какую книжечку я склеила! Это вот начало, а это вот кончало!* (Марина Ф.; 2,5)

Кончатъ + *-л(о)*; по аналогии с начать – начало.

КОПАХЕР Тот, кто копает землю; то же, что землекоп. / — *Есть врач, парикмахер, копахер... – А копахер что делает? — Землю копает.*

Копать + *-ахер*. Выделение окказионального суффикса в результате неверно морфемного членения слова «парикмахер».

КОРМИТЕЛЬНИЦА Та, кто кормит. / — *Скоро придет мама, она тебя покормит. – Где же она, моя кормительница?* (Даша С.; 4)

Кормить + **-тельниц(а)**; ср. учить – учительница. Двухступенчатое словообразование.

КОРОВ Муж. к корова; то же, что бык. / – Кто папа у телёнка? – *Коров.* (Игорь Ц.; 5,3)

От *корова*. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью отбрасывания нулевого суффикса; ср. нормат. супруг – супруга.

КОРОЛЕВ Муж. к королева; то же, что король. / – *Вот это королева, а это король!* (Маша Ш.; 4,11)

От *королева*. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью отбрасывания нулевого суффикса; ср. нормат. супруг – супруга.

КОРОЛЯТА Дети королевской фамилии. / – *Он – король, а они – маленькие королята.* (Люда Т.; 3)

Король + **-ят(а)**; ср. кот – котят.

КОРОЛИХА Жен. к король; то же, что королева. / — *Папа король, а мы с мамой королихи.* (Оля А.; 4)

Король + **-их(а)**; ср. слон – слониха.

КОРЯВИТЬ Делать корявым или корявее. / – *У нас будет сценка, как корявят русский язык.* (Люба; 8)

Корявый + **-и(ть)**; ср. сухой – сушить.

КОСМИЧ Житель космоса. / – *А в космосе космичи живут?* (Саша; 3)

Космос + **-ич**; ср. Москва – москвич. Усечение финали основы производящего слова.

КОСТРИНКА Искра, уголек костра. / – *Мама, на дороге костер был. Там малюсенькие, малюсенькие костринки. Кто наедет – сгорит! Это очень к страшнейшему ведет.* (Саша; 5)

Костер (е → 0) + **-инк(а)**; ср. икра – икринка.

КОСТЯНО Скованно, зажато, закорженело. / — *Люда как-то костяно танцует.* (Вика Р.; 7)

Костяной + **-о**; ср. веселый – весело. Приобретение производящим словом (относит. прилагательным) качественного значения.

КОША То же, что кошка. / — *Коша ты моя хорошая...* (Лена С.; 3)

Кошка + **(а)**. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью десуффиксации; при этом производящее слово осмысливается как содержащее отрицат. оценку; ср. Вера – Верка.

КРАДУН Тот, кто крадёт; вор. / – *А Миша опять украл конфету. Он крадун!* (Женя С.; 5,5)

Красть (*крадёт*) + **-ун/юн**; ср. болтать – болтун.

КРАНОВЫЙ Прил. к кран; взятый из-под крана (о воде). / (О воде) – *Это колодезная? – Нет, крановая.* (Наташа С.; 4,1)

Кран + **-ов/ев(ый)**; ср. сад – садовый.

КРАНТЁР Тот, кто управляет подъёмным краном; то же, что крановщик. / – Как называется человек, управляющий краном? — *Крантёр.* (Тагир; 5,4)

Крант (то же, что кран; просторечное слово) + **-ёр**; ср. вахта – вахтёр.

КРАСАВИТЬСЯ Совершать действия, свойственные красавице, красавицам. / (Перед зеркалом) — *Давай с тобой красавиться!* (Наташа; 5)

Красавица + **-и(ть)ся**; ср. пудра – пудриться. Усечение финали основы производящего слова.

КРАСИТЕЛЬНЫЙ Способный красить; то же, что косметический. / – *Я твой красительный набор уронила нечаянно.* (Вера К.; 4,4)

Красить, краситься + **-тельн(ый)**; ср. жевать – жевательный.

КРАСОТЕТЬ Приобретать красоту, становиться красивым, красивее. / (У зеркала) — *Я красотейу изо дня в день, но никто не замечает.* (Галя; 6)

Красота + **-е(ть)**; ср. зверь – звереть.

КРАСОЧНЫЙ Прил. к краска; запачканный красками. / — *Какой красочный дядя (о маляре в комбинезоне, запачканном краской).* (Миша Т.; 4,0)

Краска (о → о, к → ч) + **-н(ый)**; ср. хлеб – хлебный.

КРЕМИТЬСЯ Мазать свою кожу кремом. / — *Этим кремом можно кремиться? Нет, мазаться?* (Маша Ч.; 4)

Крем + **-и(ть)ся**; ср. пудра – пудриться.

КРИЧАТЕЛЬНЫЙ Обозначающий крик, громкий звук голоса. / — *Кричательный знак.* (Марина Г.; 4)

Кричать + **-тельн(ый)**; ср. жевать – жевательный.

КРУПНОЧЬ Крупные деньги, ант. к мелочь. / — *Там почему-то мелочь, а здесь – крупночь.* (Настя П.; 4,3)

Крупный + **-очь**; по аналогии с мелкий – мелочь.

КРУТНЯ Действие по глаг. крутить, крутиться. / — *У тебя всегда то крутня, то резня, то мытня!* (Ира Я.; 4)

Крутить, крутиться + **-н'(а)**; ср. возиться – возня.

КРЫЖОВНИКОВЫЙ Прил. к крыжовник; приготовленный из крыжовника; то же, что крыжовенный. / — *Это варенье какое? Крыжовниковое?* (Вера К.; 4,10)

Крыжовник + **-ов/ев(ый)**; ср. сад – садовый.

КРЫСОУБИЙСТВО Уничтожение, убийство крысы, крыс. / — *Крысоубийство происходит... Крысу убивали.* (Илья Ч.; 7,7)

Крыса + **о** + **убийств(о)**.

КУБАРЬ (сущ.) То же, что шар. / — *Луна такая круглая, как кубарь!* (Рита Ф.; 3)

От **кубарем**. Деадвербиализация наречия «кубарем», осмысленного как творительный падеж существительного.

КУБНЫЙ Прил. к куб; имеющий форму куба; то же, что кубический. / (Рисует) – *У меня лошадь какая-то кубная получилась.* (Вера К.; 4,7)

Куб + **-н(ый)**; ср. хлеб – хлебный.

КУДРЯВИТЬ Делать кудрявым. / (Были в гостях, девочка показывала Антону куклу с пышными, кудрявыми волосами) — *Это ты кудрявила куклу?* (Антон Т.; 6,8)

Кудрявый + **-и(ть)**; ср. сухой – сушить.

КУЗНЕЦ То же, что кузнечик. / – Это маленький кузнечик, а это – большой кузнец. (Лена С.; 3)

От **кузнечик**. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью десуффиксации; ср. ключ – ключик.

КУЗНЕЧИТЬ Издавать характерный для кузнечика звук; то же, что стрекотать. / — *Кузнечики кузнечат.* (Ляля Л.; 2,4)

Кузнечик + **-и(ть)**; ср. партизан – партизанить. Усечение финали основы производящего слова.

КУЗОВОЙ Прил. к кузов; имеющий кузов. / — *Кузовая машина.* (Маша М.; 4,4)

Кузов + **(ой)**; ср. будни – будний. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

КУКЛОДЕЛЬНИЦА Та, которая делает кукол. / (Девочки лепят из пластилина кукол. Воспитательница говорит) – *Ах, какая Света рукодельница! – Я не рукодельница, а куклодельница.* (Света Р.; 6)

Кукла + **о** + **делать** + **-ниц(а)**; по аналогии с рукодельница.

КУПИТЬСЯ Страд. к купить. / — *Это моя «Мурзилка». Она сама купилась.* (То есть пришла по подписке). (Маша М.; 2,7) / – *Откуда взялся такой озорной мальчишка? — Пошёл и купился!* (Вадик М.; 4) / — *Эта горчица недавно купилась?* (Вика Р.; 8)

Купи(ть) + **-ся**; ср. строить – строиться.

КУПОРИТЬСЯ Несов. к закупориться; то же, что закупориваться. / – Ванна может закупориться. – *А у Бельских почему-то не купорится.* (Вика Р.; 10)

От *закупориться*. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью депрефиксации; ср. нормат. писать – записать.

КУРИЙ Прил. к курица; то же, что куриный. / — *Курий жир.* (Настя П.; 6,1)

Кура + *-ий*; ср. рыба – рыбий.

КУРИЛКА Тот, кто много курит. / — *Папа, какой же ты курилка!* (Денис Б.; 6,10)

Курить + *-лк(а)*; ср. гадать – гадалка.

КУРИЛЬНЫЙ Такой, который курили (о сигарете, папиресе). / — *Курилая папиреса.* (Иришка; 3)

Курить + *-л(ый)*; ср. гореть – горелый.

КУРИТЕЛЬ Тот, кто курит; то же, что курильщик. / — *Ну, папа, ты и куритель! Целую пачку выкурил!* (Вика Р.; 6)

Курить + *-тель*; ср. учить – учитель.

КУРИЦ Муж. к курица; то же, что петух. / — *Мама – курица, а папа – куриц.* (Алеша; 3,2)

От *курица*. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью отбрасывания нулевого суффикса; ср. нормат. супруг – супруга.

КУРОЧНЫЙ Прил. к курочка; принадлежащий курам. / — *Ногой наступил в курочное ведро.* (Сережа; 5,2)

Курочка + *-н(ый)*; ср. хлеб – хлебный.

КУРЯТНИЦА Посуда для приготовления курицы. / — *Это утятница, а где у нас курятница?* (Володя Ч.)

Кура + *-атниц/ятниц(а)*; ср. утка – утятница.

КЫШКАНЬЕ Произнесение слова «кыш». / — *Если кошка придет, мы её выгоним кышканьем.* (Лида К.; 4)

Кыш + *-каиј(е)*; ср. кар – карканье. Двухступенчатое словообразование.

Л

ЛАМПЁНОК О маленькой лампе как детёныше лампы. / — *Ты будешь лампа, а я твой лампёнок. Ты – лампиха, а я твой лампёнок.* (Илья Ч.; 4,7)

Лампа + *-онок/ёнок*; ср. кот – котёнок.

ЛАМПИХА О лампе как матери семейства. / — *Ты будешь лампа, а я твой лампёнок. Ты – лампиха, а я твой лампёнок.* (Илья Ч.; 4,7)

Лампа + *-их(а)*; ср. слон – слониха.

ЛАПНУТЬ Одноактн. к лапать; то же, что схватить. / — *Он сразу же лапнул этот кусок.* (Вика Р.; 10)

Лапать + *-ну(ть)*; ср. колоть – кольнуть.

ЛАСТОЧНЫЙ Имеющий ласты (о животном); то же, что ластоногий. / (Придумал загадку о нерпе) – *Ласточное животное, очень дорогая шкурка, плавает.* (Алеша Е.; 8,7)

Ласт + *-очн(ый)*; ср. карта – карточный.

ЛЕБЕДИЦА Жен. к лебедь. / – *Кого же ты нарисовала? — Это девица... -лебедица!* (После прочтения «Сказки о царе Салтане» Пушкина). (Галя Б.; 5,6)

Лебедь + *-иц(а)*; ср. лев – львица.

ЛЁГКОНЬКИЙ Уменьш.-ласк. к лёгкий; то же, что лёгонький. / — *Сумкалёгоньякая.* (Гена Г.; 7)

Лёгкий + *-оньк/еньк(ий)*; ср. чёрный – чёрненький. Отсутствие для нормат. языка усечения финали К.

ЛЁДИНА Кусок льда; то же, что льдина. / — *Ой, какая лёдина.* (Марина О.; 4)

Лёд (о → 0) + **-ин(а)**; ср. горох – горошина.

ЛЕНИВИТЬСЯ Быть ленивым; то же, что лениться. / (Боря рассказывает, что его маленький брат не умывается по утрам) – *Он воды не боится, ленивится просто.* (Боря; 8)

Ленивый + **-и(ть)ся**; ср. скупой – скупиться.

ЛЕНТЯЙСКИЙ Прил. к лентяй; такой, как у лентяя. / – Ты ленивица! – *Нет, у меня лентяйское чувство.* (Лена; 4,6-5)

Лентяй + **-ск(ий)**; ср. учитель – учительский.

ЛЕПЕНИЕ, ЛЕПЕНЬЕ Действие по глаг. лепить; то же, что лепка. / — *Дайте мне пластилин для лепения.* (Миша Т.; 5) / — *Что тебе за лепение поставили?* (6)

Лепить + **-ениј(е)**; ср. петь – пение.

ЛЕПИТЬСЯ Страд. к лепить. / (Спор с Любой) – *А первый снег не лепится!* – *Еще как лепится!* (т. е. из него можно лепить). (Вика Р., Люба; 9)

Лепи(ть) + **-ся**; ср. строить – строиться.

ЛЕПЛЕНИЕ Действие по глаг. лепить; то же, что лепка. / — *Дай мне пластилин. Я буду заниматься леплением.* (Маша К.; 4) / – *Запишусь в кружок лепления.* (Андрей М.; 7)

Лепить (п → пл) + **-ениј(е)**; ср. петь – пение.

ЛЕПЛЕНИЕ То, что вылеплено. / — *Куда ты мое лепление дела?* (Вика Р.; 6)

Лепить (п → пл) + **-ениј(е)**; ср. петь – пение.

ЛЕПЬ То, что вылеплено. / — *Показать тебе мою лепь?* (Люба Б.; 5)

От **лепить**; ср. стучать – стук. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

ЛИЗ Действие по глаг. лизать; то же, что лизание. / (Мартин лижет Вике ногу) – *Я даже проснулась от этого лиза.* (Вика Р.; 7)

От **лизать**; ср. стучать – стук. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

ЛИЗ Междометие от глаг. лизать в функции сказуемого. / — *Мартин мимо пробежал и лиз меня в щеку.* (Вика Р.; 7)

От **лизать**; ср. стучать – стук. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

ЛИМОНАДОЧНАЯ (сущ.) Место, заведение, где продают, подают лимонад. / — *Сейчас будет лимонадная, затем магазин, а потом – картошечная.* (Маша К.; 4)

Лимонад + **-очн/ечн(ая)**; ср. закуска – закусовая с субстантивацией.

ЛИМОННО Нареч. к лимонный; кисло-сладко, похоже на вкус лимона. / — *Так хорошо стало, лимонно* (положила мятную таблетку в морс). (Вика Р.; 8)

Лимонный + **-о**. Приобретение производящим словом (относительным прилагательным) качественного значения; ср. весёлый – весело.

ЛИСИЧИЙ Прил. к лисица; то же, что лисий. / — *У меня лисичий хвост как будто.* (Саша З.; 5,5)

Лисица (ц → ч) + **-ий**; ср. птица – птичий.

ЛИСТЕТЬ Покрываться листьями. / — *Кустики листеют...* (Ира К.; 4)

Лист + **-е(ть)**; ср. зверь – звереть.

ЛИСТНУТЬ Одноактн. к листать. / Мария Ефимовна говорит: «Не листайте книги!» – *А я только разок листнула.* (Вика Р.; 8)

Листать + **-ну(ть)**; ср. колоть – кольнуть.

ЛОВЛЕНИЕ Действие по глаг. ловить; то же, что ловля. / – *Я сегодня получила «5» за ловление мяча.* (Вика Р.; 8)

Ловить (в → вл) + **-ениј(е)**; ср. петь – пение.

ЛОП То, что едят, лопают; то же, что еда. / — *А глисты боятся лопы?* (То есть еды). (Наташа Р.; 7)

От **лопать** (есть); ср. стучать – стук. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

ЛОШАДИСТ То же, что кавалерист, всадник. / (Мальчики играют в войну – прыгают на палках) – Вы кто? — *Красные лошадисты!* (Никита; 5,5) / — *А лошадист как поскачет!* (Олег С.)

Лошадь + *-ист*; ср. танк – танкист.

ЛУНОПЁК Время, когда светит луна. / — Фу, какой здесь солнцепёк! — *Кого солнце пёк?* – Никого, так говорят, когда солнышко светит. — *Значит, ночью – лунопёк?* (Алеша Б.; 5,2)

Луно...(луна) + солнц*епёк*. Замена одной из частей сложного слова.

ЛУПИТЕЛЬНЫЙ Предназначенный для того, чтобы лупить. / — *Лупительный ремень.* (Марина А.; 3)

Лупить + *-тельн(ый)*; ср. жевать – жевательный.

ЛУПИТЬСЯ Несов. к вылупить; тарашить глаза, пристально смотреть на что-н. / — *Зачем было лупиться на окна?* (Люба Б.; 7)

От *вылупиться*. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью депрефиксации; ср. нормат. тянуть – вытянуть.

ЛУПИТЬСЯ То же, что драться. / Марина с Викой возятся на диване. Вика ябедничает: — *Она лупится!* (Вика Р.; 10)

Луни(ть) + *-ся*; ср. кусать – кусаться.

ЛУЧИНКА Перышко лука. / — *Дай хоть одну лучинку.* (Люба Б.; 5)

Лук (к → ч) + *-инк(а)*; ср. икра – икринка.

ЛУЧШАТЬ Становится лучше. / — *Погода лучшает... А как сказать – хорошеет, что ли?* (Вика Р.; 7)

Лучше + *-а/я(ть)*; ср. дороже – дорожать.

ЛУЧШЕВСЕХНИЙ Такой, который лучше всех. / — *Ты у меня лучшевсехняя.* (Владик М.)

Лучше всех + *-н(ий)*.

ЛЬВОВЫЙ Прил. к лев; то же, что львиный. / — *Даниил в львовом рве.* (Алеша Е.; 7,1)

Лев (е → 0) + *-ов/ев(ый)*; ср. сад – садовый.

ЛЪЗЯ Ант. к нельзя; то же, что можно. / — *Почему это мне нельзя в эту комнату, а тебе – лъзя?* (Женя А.; 2,6)

От *нельзя*. Обратн. для данной модели процесс образования антонима с помощью отбрасывания отрицат. префикса; ср. нормат. весело – невесело.

ЛЮБИТЬСЯ Показывать, высказывать друг другу свою любовь. / — *Мама, давай с тобой любиться. – А как это? – За шею ручками.* (Лера Ш.)

Люби(ть) + *-ся*; ср. обнимать – обниматься.

ЛЮБОПЫТНИК Любопытный человек. / — *Какой ты у нас, Ваня, любопытник!* (Миша В.; 6,8)

Любопытный + *-ик*; ср. хищный – хищник.

ЛЯГУХ Муж. к лягушка. / — *Смотри, какой лягух. А где его мамочка?* (2,5)

От *лягушка* (ш → х). Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью десуффиксации; ср. нормат. пионер – пионерка.

М

МАЛОЛУНИЕ Фаза Луны, когда на Земле лунный диск виден не полностью. / — *А я вчера вечером малолуние видела.* (Аня Л.; 5,7)

Мало... (малый) + полнолу*ние*. Замена одного из корней сложного слова.

МАЛОТА Свойство малого. / (Девочке дают книжку-малютку) – *У меня уже есть книжка такой малоты.* (Соня; 4,11)

Малый + **-от(а)**; ср. тёплый – теплота.

МАРШАТЬ Уходить по требованию «марш». / – Марш отсюда! – *Не хочу маршать!* (Лена С.; 3)

Марш (междометие) + **-а(ть)**; ср. ах – ахать.

МАСЕЛКО/А Уменьш.-ласк. к масло; то же, что маслице. / — *Дай мне булки с маселком. Буду есть кашу с маселкой, масликом. Это маселко, да?* (Антон Т.; 6,10)

Масло (0 → е) + **-к(о)**; ср. картина – картинка.

МАСЛЕНИЦА Вместилище для масла; то же, что маслёнка. / — *Налью в масленицу масло.* (Илья Ч.; 7,3)

Масло + **-ениц(а)**; ср. пудра – пудреница.

МАССАЖИРКА Та, которая делает массаж; то же, что массажистка. / (Мама делает девочке массаж) — *Мама, ты массажирка!* (Лера З.; 4,1) / — *Буду массажиркой.* (Света Б.; 8)

Массажировать + **-к(а)**; ср. выскочить – выскочка.

МАССАЖНИЦА Та, которая делает массаж; то же, что массажистка. / — *Сегодня опять массажница придет.* (Саша; 3,5)

Массаж + **-ниц(а)**; ср. молоко – молочница.

МАТЕРИАЛЬНАЯ (сущ.) То же, что ателье. / — *А в материальной свет еще горит!* (Галя Б.; 4)

Переосмысление прилагательного и его субстантивация по типу «бутербродная».

МЕДВЕДЕВ Прил. к медведь; принадлежащий медведю; то же, что медвежий. / — *Потом пришла она в медведеву избушку и сделала там все чисто.* (Олег К.; 4,10)

Медведь + **-ов/ев**; ср. отец – отцов.

МЕДВЕЖНЫЙ Прил. к медведь; лохматый, как у медведя. / — *Какая у тебя кофта медвежья.* (Марина С.; 3,5)

Медведь (д → ж) + **-н(ый)**; ср. хлеб – хлебный.

МЕРЕТЬ Несов. к умереть; то же, что умирать. / – Ты меня не слушаешь, вот сейчас лягу и умру. — *Ой, не мри, не мри!* (Ира В.; 4)

От **умереть**. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью депрефиксации; ср. тонуть – утонуть.

МЕТЕЛЬНИЦА Та, которая метет, убирает. / — *Тетья Клава у нас метельница* (о дворнике). (Саша П.; 3)

Мести (**метет**) + **-тельниц(а)**; ср. учить – учительница. Двухступенчатое словообразование.

МЕТЕЛЬНЫЙ Прил. к метель; характеризующийся метелью. / (Отмечает, посмотрев в окно) — *Метельная погода сегодня.* (Вера К.; 4,9)

Метель + **-н(ый)**; ср. хлеб – хлебный.

МЕТРОПЕРЕХОД Подземный переход через улицу, совмещенный с подземным вестибюлем метро. / — *Тяну маму в метропереход, а она все через дорогу ходит!* (Миша К.; 6,6)

Метро... + **переход**.

МЕЧТУНЬЯ Та, которая мечтает, любит мечтать. / — *Не умеешь мечтать, плохая ты мечтунья.* (Надя С.; 4)

Мечтать + **-ун(я)**; ср. болтун – болтунья. Двухступенчатое словообразование.

МИРИТЕЛЬНЫЙ Такой, который хочет и может помириться. / – *Он – мирительный?* (Миша Т.; 4,2)

Мириться + **-тельн(ый)**; ср. жевать – жевательный.

МОЗОЛЬНИК Ботинок, туфля, натирающие мозоли. / — *А вон Сережинны мозольники стоят!* (Ульяна К.)

Мозоль + **-ник**; ср. градус – градусник.

МОКРЕТЬ Становиться мокрым. / — *Варежки на снегу мокреют.* (Вика Р.; 7)

Мокрый + **-е(ть)**; ср. старый – стареть.

МОКРИТЬ Делать мокрым; мочить, смачивать. / — *Не мокри матрац!* (Вика Р.; 6) / — *Ну, хватит меня мокрить* (т. е. смачивать волосы). (Миша Т.; 6,7)

Мокрый + **-и(ть)**; ср. сухой – сушить.

МОЛДАВЕЦ Житель Молдавии; то же, что молдаванин. / — *В Молдавии живут молдавцы.* (Лиза К.; 4)

Молдавия + **-ец**; ср. Корея – кореец.

МОЛОТКАТЬ Работать молотком. / — *Дед, ты молоткай, но не мой.* (Надя С.; 4)

Молоток (о → 0) + **-а/я(ть)**; ср. седло – седлать.

МОЛОТОЧИТЬ Бить молоточком. / (Нашел ксилофон) — *Жалко, у меня нету молоточков. Нечем молоточить.* (Илья Ч.; 8,2)

Молоток (к → ч) + **-и(ть)**; ср. утюг – утюжить.

МОЛОЧКОВЫЙ Прил. к молочко; предназначенный для молочка. / — *Молочковая каштрюля.* (Лида П.; 3,6)

Молочко + **-ов/ев(ый)**; ср. сад – садовый.

МОЛЬНЫЙ Прил. к моль; такой, из которого выводится моль. / — *У них в квартире завелись мольные личинки.* (Вика Р.; 9)

Моль + **-н(ый)**; ср. хлеб – хлебный.

МОНАХА Жен. к монах; то же, что монахиня. / — *Монах – он, а она – монаха?* (Владик С.; 4)

Монах + **(а)**; ср. супруг – супруга. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

МОРЩ Морщинка, складка. / — *Ваня сделал морщ* (о складке на простыне). (Ваня П.; 2,3)

От **морщить**; ср. стучать – стук. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

МОРЯЧИЙ Прил. к моряк; принадлежащий моряку. / — *Морячьи ноги* (показывает в книжке ноги моряков). (Ваня П.; 1,10)

Моряк (к → ч) + **-ий**; ср. рыба – рыбий.

МОСТЮШКО Уменьш.-ласк. к мостик. / — *Мам, смотри какой мостюшко! Вот бы нам около него жить!* (Слава М.; 6,6)

Мост + **-ушк/юшк(о)**; ср. корова – коровушка.

МУЖЧИНСКИЙ Прил. к мужчина; то же, что мужской. / — *Эти штаны красивые, как мужчинские.* (Денис М.; 5,1) / — *А где берут мужчинскую морскую форму?* (Миша Т.; 5,1) / — *Есть туалет женский, а есть мужчинский.* (Аня Д.; 4)

Мужчина + **-ск(ий)**; ср. учитель – учительский.

МУРЯТА Детёныши кошки Мурки. / — *У нашей Мурки родились мурята.* (Саша; 3,4)

Мурка + **-ат/ят(а)**; ср. кот – котята. Усечение финали основы производящего слова.

МЫЛИСТЫЙ Способный хорошо мылиться. / — *Такое мыло мылистое.* (Вера К.; 4,4)

Мыло + **-ист(ый)**; ср. мускул – мускулистый.

МЫНИЕ, МЫНЬЕ Действия по глаг. мыть – мыться; то же, что мытье. / — *Я перестал плакать даже без всяких мытий. Или мыний?* (Алеша Д.; 5,5) / — *После мынья.* (Адя Р.; 4,5)

Мыть, мыться + **-ни(е)**; ср. петь – пение, пенье.

МЫСЛИМО Ант. к немыслимо; о том, что можно допустить. / — *Очень даже мыслимо!* (Вика Р.; 7)

От **немыслимо**. Обратн. для данной модели процесс образования антонима с помощью отбрасывания отрицат. префикса; ср. нормат. весело – невесело.

МЫТНЯ Действие по глаг. мыть; то же, что мытье. / — *У тебя всегда то крутня, то резня, то мытня!* (Ира Я.; 4)

Мыть + **-н(я)**; ср. стряпать – стряпня.

Н

НАБЛЮДИТЬ Сов. к наблюдать. / — *Я такое дело наблюдал!* (Андрюша А.; 5)

Наблюдать + **-и(ть)**. Обратн. для данной модели процесс создания отсутствующего в нормат. языке парного глаг. сов. вида; ср. нормат. бросить – бросать.

НАВИЛИТЬ Насадить на вилку. / — *Навилить мне котлетку!* (Даша Р.; 4)

На- + *вилка* + **-и(ть)**; ср. пудра – напудрить. Нормативное усечение финали основы производящего слова.

НАВКУСНИТЬСЯ Насытиться вкусной пищей. / — *Я колбаску ем-ем, никак не могу навкусниться.* (Настя П.; 4,4)

На- + *вкусный* + **-и(ть)ся**; ср. сытый – насытиться.

НАВОЛШЕБИТЬ Вызвать волшебством; наколдовать. / — *Наволшебь мне новое платье.* (Лена; 4,5) / — *Он был волшебником, только ничего не наволшебил.* (Галя Д.; 5,8)

На- + *волшебник* + **-и(ть)**. Усечение финали основы производящего слова.

НАГИБНУТЬСЯ Одноакт. к нагибаться; сов. к нагибаться; то же, что нагнуться. / — *Нагибнуться не могу.* (Надя С.; 4) / — *Если я нагибнусь, мне больно.* (Алеша Е.; 6,4)

Нагибаться + **-ну(ть)ся**; ср. колоть – колынуть.

НАГОРЯЧИТЬ Сделать горячим. / — *У тебя щёки горячие. – А кто их нагорячил?* (Лиля; 5)

На- + *горячий* + **-и(ть)**; ср. сытый – насытить.

НАГРАДИТЬСЯ Наградить самого себя. / (Приколол значки, привезенные мамой из Москвы) — *Посмотри, как я наградился.* (Юра; 5)

Наградить + **-ся**; ср. мыть – мыться.

НАГРЯЗИТЬ Сделать грязным. / — *А кто это галоши так нагрязил?* (Тоня С.; 4)

На- + *грязь* + **-и(ть)**; ср. пудра – напудрить.

НАДЕЯТЬ Кауз. к надеяться; то же, что обнадеживать. / — *Зря ты меня надеяла, что покажут этот мультфильм.* (Маша К.; 4,4)

От *надеяться*; ср. нормат. ломать – ломаться. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью депостфиксации.

НАДОБИТЬСЯ Несов. к понадобится; то же, что быть нужным, необходимым. / — *Если тебе понадобится, скажи мне. — Ой, мне уже надобится.* (Алеша Д.; 4,6) / (Прошу дать ножницы) — *А какие? Большие или маленькие? На. Они мне как раз кончили надобиться.* (Алеша Е.; 6,8)

От *понадобиться*. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью депрефиксации; ср. нормат. строить – построить.

НАДУШКА Подушка, которую кладут на голову. / — *Где дедушкина надушка?* (Лена; 5)

Над- + *подушк(а)*. Замена префикса на антонимичный; ср. надземный – подземный.

НАДЫРИТЬ Наделать дыр. / — *Я там надырила в носках.* (Катя Т.; 5)

На- + *дыра* + **-и(ть)**; ср. пудра – напудрить.

НАИСКАТЬ Сов. к искать; то же, что найти. / (Лена спрятала куклу) — *Ничего, мы её найдем.* (Таня С.; 3) / — *Мы другого папу будем искать и найдем!* (Алеша Д.; 4,1) / — *Знаете, как я узнаю, где мы живем? Я сначала Москву найду, а потом город наш.* (Елисей Д.; 6,5) / — *Ты спрячься, а я тебя найскаю.* (Миша П.; 4)

На- + *иска(ть)*; ср. поить – напоить.

НАКАРМАНИТЬ Насыпать в карман. / — *Папа, накармань и мне орехов.* (Люба Б.; 5)
На- + *карман* + *-и(ть)*; ср. пудра – напудрить.

НАКЛАДИТЬ Сов. к накладывать; то же, что положить. / — *Что, мама, ты мне накладывала столько супу?* (Наташа Б.; 3) / — *Сколько я кубиков накладил!* (Дима Б.; 2,10)

Накладывать + *-и(ть)*. Обратн. для данной модели процесс словообразования; ср. нормат. раскрасить – раскрашивать.

НАКОНЁЧНЫЙ Предназначенный для одевания на лезвия коньков. / — *Где покупают наконёчные чехлы пластмассовые?* (Люба Б.; 7)

На- + *конёк* (к → ч) + *-н(ый)*; ср. стена – настенный.

НАКРАСАВИТЬ Сделать красавицей. / — *Меня мама так накрасавила.* (Ира П.; 3)

На- + *красавица* + *-и(ть)*; ср. пудра – напудрить. Усечение финали основы производящего слова.

НАКРЫВАЛО То, чем накрывают что-л.; то же, что крышка. / — *Накрывало.* (Вика Р.; 6)

Накрывать + *-л(о)*; ср. покрывать – покрывало.

НАКРЫВНОЙ Такой, который накрывают, покрывают чем-л. / — *Это у меня накрывной стол. Я накрываю его клеёнкой.* (Маша К.; 4,6)

Накрывать + *-н(ой)*; ср. путать – путаный.

НАЛИП То, что налипло. / (Моег пол в кухне) — *Тут налипов столько было!* (Вика Р.; 7)

От *налипать*; ср. стучать – стук. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

НАЛУЖИТЬ Наделать луж. / — *Смотри, как тут дождь налужил!* (Яша В.; 4)

На- + *лужа* + *-и(ть)*; ср. пудра – напудрить.

НАМАКАРОНИТЬСЯ Наестся макарон. / — *Я уже намакаронился.* (Сережа Н.; 4,8)

На- + *макароньы* + *-и(ть)ся*; ср. пудра – напудриться.

НАМАСЛИТЬСЯ Покрыться слоем масла. / — *Мама, отпусти меня, у меня уже руки намаслились!* (Саша З.; 5,5)

На- + *масло* + *-и(ть)ся*; ср. пудра – напудриться.

НАМОКРИТЬ Сделать мокрым; намочить. / — *Мы пол в умывальнике намокрили.* (Катя М.; 4) / (Намочил руки и кричит) — *Я намочил и тебя намокрю!* (Женя Г.; 4,3)

На- + *мокрый* + *-и(ть)*; ср. сытый – насытить.

НАМОКРИТЬСЯ То же, что промокнуть; стать, сделаться мокрым. / — *Мама, посмотри, как я намокрился* (промок под дождём). (5,6)

На- + *мокрый* + *-и(ть)ся*; ср. сытый – насытиться.

НАМЧАТЬСЯ Мчась, наскочить на что-н., кого-н. / — *Они намчались на Фролова и толкнули его.* (Вика Р.; 6)

На- + *мча(ть)ся*; по аналогии с бежать – набежать.

НАОДЕЯЛЬНИК Конверт, покрывало для покрытия одеяла сверху. / — *Это же не пододеяльник, а наодеяльник.* (Лена; 5)

На- + *пододеяльник*. Замена префикса на антонимичный; ср. подземный – наземный.

НАПАДЫВАТЬ Несов. к напасть; то же, что нападать. / — *Вова на нас нападывает* (в ответ на вопрос: «Почему так шумно?»). (Маша Р.; 2,9)

Напасть (*нападу*) + *-ыва/ива(ть)*; ср. раскрасить – раскрашивать.

НАПОЛДНИТЬСЯ Наестся полдником. / — *Я в садике наполднилась* (в разговоре о полднике). (юля Ш.; 6,6)

На- + *полдник* + *-и(ть)ся*; ср. пудра – напудриться. Усечение финали основы производящего слова.

НАПОМНИВАТЬ Несов. к напомнить; то же, что напоминать. / — *Я буду говорить, а ты мне напомнивать.* (Ира Л.; 3)

Напомнить + *-ива/ыва(ть)*; ср. раскрасить – раскрашивать.

НАПУХАТЬ Сделать мягким, взбив пух (о подушке). / — *Напухай мне подушку!* (мама взбивает перед сном подушку). (Юля Ш.; 7,1)

На- + *пух* + *-а/я(ть)*; ср. петля – напетлять.

НАПУХЛИТЬ Сделать пухлым, мягким, взбив пух (о подушке). / — *Мама, напухли мне подушку. Зачем ты её разминаываешь?* (Саша З.; 5,5)

На- + *пухлый* + *-и(ть)*; ср. сытый – насытить.

НАПЬЯНИТЬСЯ Опьянеть, стать пьяным. / — *Дядя напьянился.* (Яна; 4) / (Видит пьяного) – *Уже напьянился где-то.* (Лариса; 4)

На- + *пьяный* + *-и(ть)ся*; ср. сытый – насытиться.

НАРУЖА Внешняя часть чего-л. / — *На наружи дом покрашен краской.* (Андрей Р.; 5,7)

От *снаружи* + *(а)*. Разложение наречия, осмысленного как сочетание сущ. с предлогом.

НАРЯЖУХА Любительница наряжаться. / — *Я наряжуха.* (Маша К.; 2,11)

Наряжаться + *-ух(а)*; ср. стряпать – стряпуха.

НАСАРАФАНИТЬСЯ Нарядиться, надев сарафан. / (Смотрит в зеркало) — *Мама, смотри, как я насарафанилась.* (Лена А.; 6)

На- + *сарафан* + *-и(ть)ся*; ср. пудра – напудриться.

НАСКУЧАТЬСЯ Утомиться от долгой скуки. / — *Мы тут наскучались без тебя!* (Наташа Н.; 5)

На- + *скуча(ть)* + *-ся*; ср. есть – наестся.

НАСНЕЖИТЬ Напачкать снегом. / — *Я там немного наснежил в коридоре.* (Сереза; 5)

На- + *снег* (г → ж) + *и(ть)*; ср. пудра – напудрить.

НАСОБАЧИТЬСЯ Наиграться с собаками. / — *Пошли домой, уже насобачился!* — сказала своему спаниелю. Когда её спросили, что она имеет в виду, ответила: — *С собаками наигрался.* (6)

На- + *собака* (к → ч) + *-и(ть)ся*; ср. пудра – напудриться.

НАСОЛЁНИТЬ Сделать соленым; то же, что насолить, засолить. / — *Мама сегодня огурцы насолёнила.* (Лида Ш.; 4)

На- + *солёный* + *-и(ть)*; ср. сытый – насытить.

НАСТНЫЙ Ант. к ненастный; ясный, погожий. / — *Какой сегодня настный день!* (Маша; 4,2)

От *ненастный*. Обратн. для данной модели процесс образования антонима с помощью отбрасывания отрицат. префикса; ср. нормат. весёлый – невесёлый.

НАСТУПЛЯТЬ Несов. к наступить; то же, что наступать. / — *Я не наступляла ей на ногу.* (Ира Б.; 4) / — *Не наступляй мне на пятки!* (Вася; 4)

Наступить (п → пл) + *-а/я(ть)*; ср. истребить – истреблять.

НАСУПИТЬСЯ Наестся супу; насытиться супом. / — *Я не хочу картошку и мясо, я уже насупился.* (Игорь З.; 3,2)

На- + *суп* + *-и(ть)ся*; ср. пудра – напудриться.

НАСЫТНЫЙ Быстро, легко насыщающийся; ант. к ненасытный. / — *Животик у меня насытнный.* (Лена: 3,6-4) / (Диалог с матерью) — *Это ты ненасытнный межвежеенок.* (Из стихотворения Г. Сапгира). — *Я насытнный. Только ненасытнный по конфетам.* (Алеша Е.; 7,3)

От *ненасытнный*. Обратн. для данной модели процесс образования антонима с помощью отбрасывания отрицат. префикса; ср. нормат. весёлый – невесёлый.

НАТОПОРИТЬ Нарубить топором. / — *Надо дрова натопорить.* (Алеша; 3,2) / — *Мама, дай топор.* — *Зачем?* — *Хотел тебе дрова натопорить...* (Рома А.; 2,11)

На- + *топор* + *-и(ть)*; ср. пудра – напудрить.

НАХОДЧИК Тот, кто хорошо находит. / — *Папа у нас молодец, находчик.* (Алеша Е.; 6,3)

Находить + **-чик**; ср. летать – летчик.

НАХРАБРИТЬСЯ Набраться храбрости. / – Диана, пойдем к зубному врачу. — *Подожди, мамочка! Я сначала нахрабрюсь.* (Диана К.; 4)

На- + *храбрый* + **-и(ть)ся**; ср. сытый – насытиться.

НАЦЕЛ Действие по глаг. нацелить – нацелиться; то же, что прицел, прицеливание. (Целится из пистолета и говорит) — *Хороший нацел!* (Мальчик; 5)

От *нацелить*, *нацелиться*; по аналогии прицелиться – прицел. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

НАЧАИТЬСЯ Напиться чаю. / – Будешь ещё чаю? – *Я уже начаилась.* (Вера; 4)

На- + *чай* + **-и(ть)ся**; ср. пудра – напудриться.

НАЧЕРНИЛИТЬ Нарисовать, напачкать чернилами. / — *Что это там начернено?* (Маша Ю.; 3,5)

На- + *чернила* + **-и(ть)**; ср. пудра – напудрить.

НАЧУЯТЬ Распознать на ощупь. / — *Где же мой платок? Я ведь его начуяла* (нащупала в кармане раньше). (Вика Р.; 6)

На- + *чуя(ть)*; ср. поить – напоить. Изменение значения производящего слова (в нормат. языке чують – «распознавать чутьем»).

НЕБНЫЙ Прил. к небо; то же, что небесный. / — *Ангелы – небные люди?* (Марина Г.; 5)

Небо + **-н(ый)**; ср. хлеб – хлебный.

НЕВИДИМЕЦ человек, которого нельзя увидеть; то же, что невидимка. / — *Взял шапку-невидимку, надел на себя, и сам стал невидимцем.* (Юра С.; 4,9)

Невидимый + **-ец**; ср. старый – старец.

НЕГРИТЯНИН То же, что негр. / (Диалог с матерью): – Лера, как зовут твоих кукол? — *Это Наташа, это Анечка, это Белоснежка, это негритянка, а это негритянин.* (Лера З.; 4)

Негритянка + **-ин**. Обратн. для данной модели процесс словообразования; ср. нормат. англичанин – англичанка.

НЕДОВЕРЩИЦА Та, кто не верит, не доверяет. / — *Почему ты мне не веришь? Какая ты недоверщица.* (Маша К.; 4,6)

Не доверять + **-щиц(а)**; ср. регулировать – регулировщица.

НЕДОДУМЧИВЫЙ Не способный додуматься до чего-н. очевидного. / — *Что у тебя в голове? Сено? А если мозги, то очень недодумчивые.* (Девочка; 4)

Не додуматься + **-чив(ый)**; ср. отзываться – отзывчивый.

НЕДОЕСТКИ То, что недоедено. / — *Я собачке отдам недоестки.* (Маша Т.; 4)

Не доест + **-к(и)**; по аналогии с объесть – объедки. Отсутствие нормативного чередования ст → д.

НЕЖНО Предикативное наречие от прил. нежный. / — *Мне стало так нежно.* (Лида П.; 4)

Нежный + **-о**; ср. весёлый – весело.

НЕОБХОДИМЫЙ Такой, который нельзя обойти. / — *Опять у нас во дворе необходимая лужа.* (Павлик; 3)

Не обходить + **-им(ый)**; ср. не видеть – невидимый. В нормат. языке аналогичное по форме слово образовано от глаг. обходиться.

НЕОЖИДАЕМЫЙ То же, что неожиданный. / – *И вдруг слышится чей-то неожиданный голос.* (Вика Р.; 7)

Не ожидать + **-ем(ый)**; ср. не забывать – незабываемый.

НЕПОГИБАЕМЫЙ Такой, который не может погибнуть. / (О Мефистофеле) – *А почему он непогибаем?* (Алеша Е.; 7)

Не погибать + **-ем(ый)**; ср. не забывать – незабываемый.

НЕПОНИМУХА Тот (та), кто не понимает, не способен понять. / — *Мама, ты непонимуха! Не понимаешь ничего!* (Андрей; 3)

Не понимать + **-ух(а)**; ср. стряпать – стряпуха.

НЕПОРУССКИЙ Не на русском языке. / — *Непорусская книжка.* (Леша С.; 4)

Не по-русски + **(ий)**. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

НЕПОТУХАЕМЫЙ Такой, который не может потухнуть. / — *Эта свечка непотухаемая.* (Илья Ч.; 7,9)

Не потухать + **-ем(ый)**; ср. не забывать – незабываемый.

НЕРЯХ Муж. к неряха. / — *Какой я чумазый нерях.* (Женя В.; 3,2)

От *неряха*. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью отбрасывания нулевого суффикса; ср. нормат. супруг – супруга. В нормат. языке слово *неряха* относится к общему роду.

НИТА То же, что нитка. / — *Ругаться нехорошо: надо говорить не «иголка с ниткой», а «игола с нитой».* (Девочка; 4)

Нитка + **(а)**. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью десуффиксации; при этом производящее слово осмысливается как содержащее отрицат. оценку; ср. Вера – Верка.

НОГАВ Штанина (комбинезона, брюк). / (Надевает комбинезон) – *Никак не пойму, где здесь рукав, а где ногав?* (Лена; 4) / — *У курточки – рукав, а у брюк – ногав?* (Владик М.; 4)

Нога + **-ав**; по аналогии с рука – рукав.

НОГАТЬ Толкать ногой, ногами; лягать. / — *Мама, отбери от меня Майку, она меня ногает.* (Вера Ш.; 3,5)

Нога + **-а/я(ть)**; ср. седло – седлать.

НОГОПАРЕНЬЕ Парение ног. / — *Ногопаренье – это когда парят ноги.* (Илья Ч.; 7,10)

Ноги + **о** + *паренье*.

НОГТИК Уменьш.-ласк. к ноготь; то же, что ноготок. / — *Мама, я ногтиком поколил, а всё равно не больно* (трогает ушибленное колено). (Слава М.; 5,4)

Ноготь (о – 0) + **-ик**; ср. ключ – ключик.

НОЖИТЬ Резать ножом. / — *Можно теперь я буду ножить?* (Саша; 3)

Нож + **-и(ть)**; ср. утюг – утюжить.

НОЛЯТЫЙ Порядковое числительное к нулю. / (Разгадывает в кроссворд) — *Шестой – жук, а нолятый, ноляцатый – «счетчик».* (Костя Х.; 3,4)

Ноль + **-ат(ый)**. Словообразование по окказиональной модели по аналогии с десять – десятый.

НОСОРОЖКА Детеныш носорога, маленький носорог. / — *Как называется сын носорога? — Не знаю, носорожка называется.* (Андрюша; 4,3)

Носорог (г → ж) + **-к(а)**; ср. картина – картинка.

НОСОРОЧИЦА Жен. к носорог. / — *Мы в зоопарке видели носорочицу...* (Лена П.; 6)

Носорог (в произношении носорок, к → ч) + **-иц(а)**; ср. лев – львица.

НУЖНОСТЬ Свойство нужного. / — *У меня две тетради. В одной я все что угодно могу делать, а другая – для нужности.* (Саша З.; 4,3)

Нужный + **-ость**; ср. сухой – сухость.

НУТРЬ (сущ.) Центр, середина, внутренняя часть чего-н. / — *Я хочу в этот музей в самый нутрь зайти.* (Слава М.; 5,3) / — *Как эта дверь открывается? – Изнутри. – А где нутрь?* (Вова; 3)

От *внутри*, *изнутри*. Разложение наречия, осмысленного как существительное с предлогом.

НЫРЬБА Действие по глаг. нырять. / – *К нырбе приготовиться!* (Мальчик; 5)

Нырять + *-б(а)*; ср. ходить – ходьба.

НЮХ Действие по глаг. нюхать. (Пришла с разбитой коленкой) – *Мартин мне коленку нюхает, а мне больно даже от этого нюха.* (Вика Р.; 6)

От *нюхать*; ср. стучать – стук. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

О

ОБГОРЯЧИТЬ То же, что обжечь. / – *Я вот здесь обгорячил палец.* (Андрей Р.; 5,7)

Об- + *горячий* + *и(ть)*; ср. новый – обновить.

ОБЕЗВЕСИТЬ Лишить веса. / – *Змей Горыныч мог тело своё обезвесить.* (7)

Обез- + *вес* + *-и(ть)*; ср. ток – обесточить.

ОБЕРНУТКА То, во что оборачивают (книгу); обложка для книги. / – *Где ты взяла такие обернутки?* (Вика Р.; 6)

Оберну(ть) + *-тк(а)*; ср. жать – жатка.

ОБЕРНУШКА То, во что оборачивают (книгу); обложка для книги. / – *Все учебники без обернушек у неё.* (Вика Р.; 7)

Обернуть + *-шк(а)*; ср. крыть – крышка.

ОБЕЩИВАТЬ Несов. к обещать (осмысленному как глаг. сов. вида). / — *Не надо было обещивать.* (Вика Р.; 6)

Обещать + *-ива/ыва(ть)*; ср. раскрасить – раскрашивать.

ОБЖОРЛИВЫЙ Любящий обжираться; то же, что прожорливый. / (Пересказывает «Карлсона») — *Не видел такой обжорливой девочки в жизни.* (Алеша Е.; 7,7)

Обжора + *-лив(ый)*; ср. забота – заботливый.

Об- + *каша* + *-и(ть)ся*; ср. сахар – обсахариться (разговорное).

ОБЛЕЖАТЬСЯ Довести себя до неприятных последствий, неприятного состояния, пролежав слишком долго. / — *Ой, я сегодня облежался!* (Сережа; 4)

Об- + *лежа(ть)* + *-ся*; ср. есть – объесться.

ОБЛЫСИТЬ Сделать лысым. / – *Барвиш вчера в парикмахерской был, и его облысили.* (Вика Р.; 7) / – *Какой Мартин облысенный!* (Лена М.; 7)

Об- + *лысый* + *-и(ть)*; ср. новый – обновить.

ОБМАНИСТЫЙ Такой, который обманывает; обманчивый. / — *Бабушка, дай шоколадку. – Больше нет. — Есть, я же вижу, у тебя глаза обманистые.* (Дима Ч.; 3)

Обманывать + *-ист(ый)*; ср. задирать – задиристый.

ОБНАТАШКИТЬСЯ Испачкаться об пелёнки Наташки. / — *Обнаташкился* (испачкался, помогая менять пелёнки). (Сережа Ф.; 3)

Об- + *Наташка* + *-и(ть)ся*; ср. сахар – обсахариться (разговорное).

ОБНИМ Действие по глаг. обнять – обнимать; то же, что обнимание. / – *Я тебе посылаю воздушный поцелуй. — А я – воздушный поцелуй и воздушный обним.* (Андрей; 4)

От *обнимать*; ср. стучать – стук. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

ОБСВЕРКНУТЬ Сверкнув, осветить многое, много чего-л. / — *А как одна молния может все города обсверкнуть? Ты ведь говорила, что небо везде одно.* (Лена К.; 5,0)

Об- + *сверкну(ть)*; ср. жарить – обжарить.

ОБСЕСТЬСЯ Сесть не на то место; ошибиться, сев куда-л. / (Девочка плачет, сидя на полу) – *Я обселась.* (Галя Г.; 5)

Об- + *сес(ть)* + *-ся*; ср. считать – обсчитаться.

ОБЪЕХ Действие по глаг. объехать – объезжать; то же, что объезд. / — *Если едут две машины, то это называется обгон, а если одна едет, а другая стоит – то объех.* (Денис П.; 3)

От *объехать*; ср. стучать – стук. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

ОВЕЧНЫЙ Прил. к овца; то же, что овечий. / — *Волк в барановой шкуре... нет, в овечной...* (Сережа; 5,2)

Овца (0 → е, ц → ч) + **-н(ый)**; ср. хлеб – хлебный.

ОВКУСНЕНИЕ Состояние ставшего вкусным. / — *Положи мне еще ложечку салата для овкуснения.* (Юля Ш.; 7,4)

О- + *вкусный* + **-ени(е)**; ср. пьяный – опьянение.

ОВЦ Муж. к овца. / — *Кто мама, а кто папа у ягнят? — Мама – овца, папа – овец.* (Дима Ш.; 5,5)

От *овца*. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью отбрасывания нулевого суффикса; ср. нормат. супруг – супруга.

ОВЧОНОК Детёныш овцы; то же, что ягнёнок. / — *У овцы овчонок.* (Леша Г.; 5)

Овца (ц → ч) + **-онок/ёнок**; ср. кот – котёнок.

ОГРАЖАТЬ Несов. к оградить; то же, что огораживать, ограждать. / — *Забор ограждает сад.* (Вика Р.; 10)

Оградить (д → ж) + **-а/я(ть)**; ср. бросить – бросать.

ОКНЫШКО Уменьш.-ласкат. к окно; то же, что окошко, окошечко. / — *Я вижу твои окнышка* (об окнах подруги). (Юля Ш.; 6,8)

Окно + **-ышк(о)**; ср. бревно – брёвнышко.

ОКОШНЫЙ Прил. к окошко; имеющий окошко, окошки или находящийся на окошке (подоконнике). / — *На бабушкиной улице все дома окошные.* (Ира В.; 5) / (Мама переставила цветок, стоявший на подоконнике, на стол) — *Мама, поставь цветок: он окошный!* (Полина; 2,8)

Окошко + **-н(ый)**; ср. хлеб – хлебный. Усечение финали производящего слова.

ОКРЕПАТЬ Несов. к окрепнуть; становиться крепче. / — *Катя, надо маме ко дню рождения испечь пирог. – Мне нужно раньше окрепнуть (после болезни). — Так ты окрепай, пожалуйста, быстрее.* (Миша Т.; 7,9)

Окрепнуть + **-а/я(ть)**. Обратн. для данной модели процесс словообразования; ср. трогать – тронуть.

ОНЕГРИТЯЧИТЬСЯ Стать таким, как негр, негритьёнок. / (Старшая сестра сделала «химическую» завивку) — *Наташа у нас онегритьячилась!* (Даша С.; 5,2)

О- + негритьёнок (множественное число *негритьята*, т → ч) + **-и(ть)ся**; ср. банкрот – обанкротиться.

ОПАДЫВАТЬ Несов. к опасть; то же, что опадать. / — *Листья уже опадывают.* (Вика Р.; 7)

Опасть (ст → д) + **-ива/ыва(ть)**; ср. раскрасить – раскрашивать.

ОПЕСОЧИТЬСЯ Запачкаться в песке. / — *Опесочился ящик.* (Адя Р.; 2,11)

О- + *песок* (к → ч) + **-и(ть)ся**; ср. банкрот – обанкротиться.

ОПРИНЦЕССИТЬ Сделать принцессой, похожей на принцессу. / — *Сначала Золушка была не очень принцессная, но потом фея её опринцессила.* (Женя В.; 3,2)

О- + *принцесса* + **-и(ть)**; ср. банкрот – обанкротить.

ОРАТЬСЯ Орать, кричать друг на друга. / (О соседях) — *Смотри, вчера орались, а сегодня уже помирились.* (Вика Р.; 10)

Ора(ть) + **-ся**; ср. обнимать – обниматься.

ОТБЛЕДНЕТЬ Ликв. результат действия по глаг. побледнеть. / — *Что это ты так побледнела? — Ничего, я сейчас опять отбледнею!* (Маша К.; 4,6)

От- + **побледне(ть)**. Замена префикса на антонимичный; ср. посоветовать – отсоветовать.

ОТВЕСТИСЬ Отвести себя самого. / – *Пусть мама меня в детский сад отведёт, а ты сам на работу отведёшься.* (Василина Б.; 3)

Отвес(ти) + **-сь**; ср. мыть – мыться.

ОТВРАТИТЬСЯ Ликв. результат действия по глаг. превратиться; принять прежний вид. / — *Он (халиф-аист) превращается в аиста и не может отворотиться.* (Алеша Е.; 6,11)

От- + **преврати(ть)ся**. Замена префикса на антонимичный; ср. пребывать – отбывать.

ОТВЯНУТЬ Ант. к завянуть; ликв. результат действия по глаг. завянуть. / — *Цветок завял. А он потом отвянет?* (Люба Б.; 4) Нашел жучка, который притворился мертвым. — *Как жалко! Жучок завял... Жучок ожил. — Отвял, отвялу же!* (Алеша А.; 3)

От- + **завяну(ть)**. Замена префикса на антонимичный; ср. завязать – отвязать.

ОТГАСИТЬ Ант. к погасить; ликв. результат действия по глаг. погасить; зажечь, включить. / — *Отгасите свет скорей!* (Вика Р.; 6)

От- + **погаси(ть)**. Замена префикса на антонимичный; ср. посоветовать – отсоветовать.

ОТГЛАШАТЬ Ант. к приглашать; отменить приглашение. / (Диалог с отцом) — *Я пригласил гостей на день рождения. — Но ведь ты с нами не посоветовался. — Ну, что же, мне теперь их отглашать?* (Миша; 6)

От- + **приглашат(ь)**. Замена префикса на антонимичный; ср. приклеить – отклеить.

ОТДАВАТЬСЯ Страдательный залог к отдавать; быть отданным. / — *Я не хочу отдаваться в детский сад, я буду только в него заходить.* (Миша Т.; 5,1)

Отдава(ть) + **-ся**; ср. строить – строиться.

ОТДАРОК Ант. к подарок; то, что забрали, отобрали. / — *Отдарки – значит – отдалили, отняли.* (Катя М.; 5)

От- + **подарок**. Замена префикса на антонимичный; ср. посоветовать – отсоветовать.

ОТКЛЮЧИТЬ Отпереть ключом. / — *Отключь мне дверь!* (Гарик; 3)

От- + **ключ** + **-и(ть)**; ср. щепка – отщепить.

ОТКНОПИТЬ Отделить, отколоть закрепленное кнопкой. / — *Мамочка, откнопь картинку.* (Марина О.; 3,2)

От- + **кнопка** + **-и(ть)**; ср. щепка – отщепить. Усечение финали основы производящего слова.

ОТЛЮБИТЬ Заставить разлюбить. / — *Мама, как нам Димку Соколова от Наташи отлюбить?* (Саша З.; 5,5)

От- + **люби(ть)**; ср. клеить – отклеить.

ОТМЕЧАТЬ Ант. к намечать; ликв. результат действия по глаг. намечать. / — *Мы намечаем в оранжевую пойти. Все намечаем и отмечаем уже который раз.* (Алеша Е.; 6,4)

От- + **намеча(ть)**. Замена префикса на антонимичный; ср. наклеить – отклеить.

ОТНИМ Действие по глаг. отнимать; то же, что вычитание. / — *Вот с отнимом мне трудно.* (Алеша Е.; 7)

От **отнимать**; ср. стучать – стук. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

ОТОЖМУРИТЬ Ант. к зажмурить; ликв. результат действия по глаг. зажмурить. / — *Отожмурь глаза!* (Вика Р.; 5)

Ото- + **зажмурить**. Замена префикса на антонимичный; ср. завязать – отвязать.

ОТОМЩАТЬ Несов. к отомстить; то же, что мстить, совершать акт мести. / — *Это он мне отомщает за то, что я у него кость отняла!* (Вика Р.; 6) / — *Мне надо Жене отомстить. Пойду ей сейчас отомщать.* (Вика Р.; 10)

Отомстить (ст – щ) + **-а/я(ть)**; ср. бросить – бросать.

ОТОНРАВИТЬСЯ Перестать нравиться. / – *Вчера нравился, а сегодня отонравился.* (Люба Б.: 3,4)

Ото– + нрави(ть)ся; ср. стрелять – отстреляться.

ОТПИВНУТЬ Одноактн. к отпить. / — *Я только немножко откуснул от пирожка и отпивнул от компота.* (Игорь; 3)

Отпить (0 → в) + **-ну(ть)**; ср. колоть – кольнуть.

ОТПОТЕТЬ Ант. к вспотеть; перестать быть потным. / – Ты вспотела, поэтому отдохни, потом пойдешь гулять. — *Все, я пошла гулять, я уже отпотела.* (Юля Ш.; 7,2)

От– + вспоте(ть). Замена префикса на антонимичный; ср. вспрыгнуть – отпрыгнуть.

ОТПРЕЩАТЬ Ант. к запрещать; то же, что разрешать. / — *Вход запрещен, выход отпращен.* (Алеша; 5,5)

От– + запреща(ть). Замена префикса (осмысленного в результате неверного морфемного членения производящего слова) на антонимичный; ср. завязать – отвязать.

ОТПРЯТАТЬ Ант. к спрятать; ликв. результат действия по глаг. спрятать; достать спрятанный предмет. / — *Аня, где мой танк? – Я его спрятала. – Ну так отпрячь его обратно.* (Миша Т.; 5,1) / — *Мама, наругай папу! Я спрятала яблоко, хотела тебя угостить, а он отпрятал и съел!* (Люба Б.: 5)

От– + спрята(ть). Замена префикса на антонимичный; ср. склеить – отклеить.

ОТРАВНЫЙ Прил. к отрава; имеющий способность отравлять. / – *Растёт подосиновик: «Сорвите меня, я не отравный».* (Алеша Ш.; 5,4)

Отрава + -н(ый); ср. хлеб – хлебный.

ОТСКОРЛУПИТЬ Очистить от скорлупы. / — *Отскорлупите мне яйцо!* (Маша; 3)

От– + скорлупа + -и(ть); ср. щепка – отщепить.

ОТСЛОНИТЬСЯ Ант. к прислониться; ликв. результат действия по глаг. прислониться. / — *Отслонись скорей от стенки!* (Миша; 3)

От– + прислони(ть)ся. Замена префикса на антонимичный; ср. приклеить – отклеить.

ОТЦВЕТИТЬСЯ То же, что отцвести. / — *Все розы отцвелились, завяли.* (Вера К.; 4,4)

От– + цветы + -и(ть)ся; ср. граница – отграничиться.

ОФИЦЕРНЫЙ Прил. к офицер; обладающий качествами офицера. / (Дети, сравнивая своего отца и отца подруги, приходят к выводу) – *А дядя Валера офицернее нашего папы.* (Настя; 7)

Офицер + -н(ый); ср. хлеб – хлебный.

ОЧУЧИВАТЬСЯ Несов. к очутиться. / – *Мама, когда я пою песенки, у меня в глазах очучиваются красивые-красивые, про что я пою.* (Кирилл; 4,5)

Очутиться (т → ч) + **-ива/ыва(ть)ся**; ср. раскрасить – раскрашивать.

ОЩУПЬ (сущ.) Способность осязать. / – *Я на ощупь всё это делаю. Видишь, какой я молодец. Видишь, какая у меня ощупь!* (Алеша Е.; 7)

От на **ощупь**. Разложение наречия, осмысленного как сочетание сущ. с предлогом.

П

ПАЛЬТОВНИК Тот, кто шьет пальто. / – *Когда уже пальтовник сошьет тебе пальто?* (Зоя Г.; 2)

Пальто + -овник; ср. сад – садовник.

ПАРИЖЕЦ Житель Парижа; то же, что парижанин. / — *Идёт по Парижу парижец.* (Алеша; 5,10)

Париж + -ец; ср. Корея – кореец.

ПАРТНЫЙ Прил. к парта; являющийся частью парты. / — *Засунула портфель в партный вырез.* (Люба Б.; 7)

Парта + -н(ый); ср. хлеб – хлебный.

ПАССАЖИРНЫЙ Прил. к пассажир; то же, что пассажирский. / — *Здесь только товарные поезда ходят, а где пассажирные?* (Галя; 5) / — *Пассажирный поезд едет.* (Таня С.; 5)

Пассажир + -н(ый); ср. хлеб – хлебный.

ПАСТУХИН Прил. к пастух; принадлежащий пастуху; то же, что пастуший. / — *Пастухин.* (Адя Р.; 3,2)

Пастух + -ин; ср. мама – мамин.

ПАХАЛЬНИК То, чем пахут землю; сельскохозяйственное орудие для вспашки; то же, что плуг. / — *Буду на пахальника работать.* (Коля С.; 5)

Пахать + -льник; ср. паять – паяльник.

ПАШКА То, чем пахут землю; сельскохозяйственное орудие для вспашки; то же, что плуг. / — *Пашка* (ответ на загадку). (Андрей; 6)

Пахать (х → ш) + -к(а); ср. вырезать – вырезка.

ПЕРЕВЕСНОВАТЬ Провести, прожить весну. / — *Синицы здесь перевеснут и на север полетят.* (Петя; 4)

Пере- + весна + -ова(ть); по аналогии с зима – перезимовать.

ПЕРЕГОРОЖАТЬ Несов. к перегородить; то же, что перегораживать. / — *Он мне дорогу перегорожил.* (Вика Р.; 8)

Перегородить (д → ж) + -а/я(ть); ср. бросить – бросать.

ПЕРЕД (сущ.) То, что впереди. / — *Я уже в таком переди!* (Алеша Е.; 6,11)

От *впереди*. Разложение наречия, осмысленного как сочетание сущ. с предлогом.

ПЕРЕДНЕВОВАТЬ Провести день. / — *Вы здесь передневуете?* (Соля; 4,6)

Пере- + дневной + -ова/ева(ть); по аналогии с ночь – переночевать.

ПЕРЕДОХ Действие по глаг. передохнуть; то же, что отдых, остановка. / (Торопились в школу) — *Подожди, давай передох сделаем.* (Вера К.; 4,10) / Играет на пианино и кричит, устав: — *Передох!* (Вика Р.; 5)

От *передохнуть*; ср. стучать – стук. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

ПЕРЕЖИВАТЕЛЬНЫЙ Заставляющий переживать. / — *Я люблю переживательные рассказы.* (Надя Б.; 6) / — *Мне так нравится этот фильм, он такой переживательный!* (Алена; 6)

Переживать + -тельн(ый); ср. жевать – жевательный.

ПЕРЕЗВАТЬ Дать новое имя, название; назвать по-другому. / — *Я котёнка уже переозвала. Теперь он уже Тимошка стал.* (Вероника; 3) / — *Мама, а почему ботинки называются ботинками? – Ну, это старое название... – Давай переозовём!* (Алиса Ф.; 5) / — *Давай всех кукол переозовём!* (Наташа; 3) / — *Перезови все созвездия.* (Алеша Е.; 6,10)

Пере- + зва(ть); ср. делать – переделать.

ПЕРЕМЕНЕНИЕ Действие по глаг. переменить; то же, что перемена. / — *От перемены... от перестановки мест слагаемых сумма не меняется.* (Алеша Е.; 7,7)

Переменить + -ени(е); ср. петь – пение.

ПЕРЕПИСАТЬСЯ Сов. к переписываться. / (Получила от Любы письмо) — *Ладно уж, переписуись с ней!* (Вика Р.; 7)

Переписываться + -а/я(ть)ся. Обратн. для данной модели процесс словообразования глаг. сов. вида от глаг. несов. вида; ср. нормат. наказать – наказывать.

ПЕРЕПИТЬ Немного попить. / — *Я перекусил и перепил, мы потом обедать будем.* (3,4)

Пере- + пи(ть); по аналогии с перекусить.

ПЕРЕСТАТЬСЯ Страд. к перестать. / – Ира, хватит тебе плакать. – *Легко сказать – хватит, а у меня никак не перестаеться.* (Ира; 5) / (Хохотала на похоронах, ей говорили: «Перестань») – *А у меня не перестаеться!* (Галя Б.; 4)

Переста(ть) + -ся; ср. строить – строиться.

ПЕРЕСТИГНУТЬ Превзойти в каком-н. качестве. / – *Я уже до тебя достигла и перестигла.* (Вика Р.; 7)

Пере- + *достигнуть*). Замена префикса; ср. догнать – перегнать.

ПЕРЕСЫПЫВАТЬ Несов. к пересыпать; то же, что пересыпать. / – *Давай кубики пересыпывать в эту коробку.* (Дима Б.; 2,10)

Пересыпать + -ива/ыва(ть); ср. раскрасить – раскрашивать.

ПЕРЕХУЛИГАН Хулиган в высшей степени; законченный хулиган. / – *А если совсем перехулиган? Тогда ему ставят двойку по поведению?* (Вика Р.; 7)

Пере- + *хулиган*; ср. гулять – перегулять. В нормат. языке данная приставка используется только при образовании глаголов от глаголов.

ПЕРЕШАЛУН Большой шалун. / – Сережа, ты такой шалун! – *Нет, я перешалун!* (Сережа Н.; 4,9)

Пере- + *шалун*; ср. гулять – перегулять. В нормат. языке данная приставка используется только при образовании глаголов от глаголов.

ПЕРС То же, что персик. / – *Перс я хочу.* (Вася М.; 2,6)

От *персик*. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью десуффиксации; при этом производящее слово осмысливается как имеющее уменьшит. значение; ср. нормат. ключ – ключик.

ПЕСОЧИНКА Частица песка; то же, что песчинка; частица сахарного песка. / — *Бабушка рассыпала песок, а я помогла ей собрать песочинки* (о сахарном песке). (Саша Я.; 4,9)

Песок (к → ч) + *-инк(а)*; ср. икра – икринка.

ПЕТРОВЕЦ Сподвижник Петра I. / — *Это петровцы рубили окно в Европу.* (Алеша Е.; 7,5)

Петровский + -ец; ср. Балтийский (флот) – балтиец. Усечение финали основы производящего слова.

ПЕЧАТНУТЬ Одноактн. к печатать. / (Увидел у бабушки на столе пишущую машинку) — *Можно мне только один разочек печатнуть?* (Сережа Н.) / – *Еще разок печатну, и пойдём.* (Вика Р.; 6)

Печатать + -ну(ть); ср. колоть – кольнуть.

ПЕШИТЬ Несов. к опешить; сильно удивляться. / – *Я опешил. – Больше не пешишь?* (Алеша Е.; 4,7)

От *опеши(ть)*. Обратный для нормативного языка процесс словообразования с помощью депрефиксации; ср. нормат. дурачить – одурачить.

ПИНГВИНА Жен. к пингвин. / – *Я пингвин, а ты пингвина.* (Миша Т.; 3,7)

Пингвин + (а); ср. супруг – супруга. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

ПИСАТЕЛЬ То, чем пишут; отточенная часть карандаша. / — *Я карандаши вверх писателями поставлю.* (Девочка; 4)

Писать + -тель; ср. держать – держатель.

ПИСАТЕЛЬ Тот, кто пишет, умеет писать. / – *Я писатель: уже всякие буквы умею писать!* (Саша П.; 5)

Писать + -тель; ср. учить – учитель. В нормат. языке для словообразования по данной модели используется другое значение многозначного производящего слова.

ПИСАЧКА То, чем пишут; то же, что ручка. / – *Я буду писать, дай мне писачку.* (Маша К.; 4,1)

Писать + **-чк(а)**; ср. тянуть – тянучка.

ПИСКА То, чем пишут; то же, что ручка. / — *Писка*. (Саша А.; 2,0)

Писать + **-к(а)**; ср. вырезать – вырезка.

ПИСТОЛЕТНИК Хранилище для пистолета. / — *Где мой пистолетник?* (о коробочке от пистолета). (Наташа Р.; 3,1)

Пистолет + **-ник**; ср. градус – градусник.

ПИСУН Тот, кто пишет (литературные произведения); то же, что писатель. / — *Сам и пиши. Я тебе писун, что ли? – Что значит писун? – Ну, это тот, кто сказки и стихи пишет.* (Никита Х.; 7,3)

Писать + **-ун/юн**; ср. болтать – болтун.

ПИСЬМОВЫЙ Прил. к письмо; развозящий письма; предназначенный для писем. / — *Смотри, какая письменная машина приехала!* (Ренат Г.; 3)

Письмо + **-ов/ев(ый)**; ср. сад – садовый.

ПИЩЕВАРИТЕЛЬНИЦА Та, которая варит, готовит пищу. / (Бабушке, приехавшей в гости) — *Будешь теперь наша пицеварительница.* (Юрик; 3)

Пища + **е** + **варить** + **-тельниц(а)**; ср. дом, править – домоправительница.

ПЛАКАЛКА Тот (та), кто часто плачет; то же, что плакса. / — *Наша Леночка такая плакалка.* (Сережа М.; 4)

Плакать + **-лк(а)**; ср. гадать – гадалка.

ПЛАКУН Тот, кто часто плачет; то же, что плакса. / — *Мартин, ты плакун. О чем ты плачешь?* (Вика Р.; 6)

Плакать + **-ун/юн**; ср. болтать – болтун.

ПЛЕСТИ Кауз. к плестись; заставлять плестись. / — *Петя сам плетётся и меня плетёт!*

От **плес(ти)сь**. Обратный для нормативного языка процесс словообразования с помощью депрефиксации; ср. нормат. ломать – ломаться.

ПЛОЩАДНЫЙ Прил. к площадь; такой, который живет на площади. / — *Площадная собака!* (Миша Т.; 4,6)

Площадь + **-н(ый)**; ср. хлеб – хлебный.

ПО-ОДИНАКОВОМУ То же, что одинаково. / — *Все ребята сказали по-одинаковому.* (Вика Р.; 9) / — *А дети в разных странах рисуют по-одинаковому.* (Вика Р.; 9)

По- + **одинаковый** + **-ому**; ср. лошадиный – по-лошадиному.

ПО-ПЕТУХИНОМУ Как петух, как свойственно петуху. / — *Я научилась кричать по-петухиному!* (Надя С.; 4)

По- + **петух** + **-иному**. Отсутствие нормативного чередования х → ш.

ПО-УКРАИНСКОМУ То же, что по-украински. / — *Я по-украинскому научилась разговаривать.* (Вика Р.; 9)

По- + **украинский** + **-ому**; ср. лошадиный – по-лошадиному.

ПО-ЧЕРВЯЧЕСКИ Так, как свойственно червяку. / — *Если бы не болела, поползла бы по-червячески.* (Марина Г.; 4)

По- + **червяк** (к → ч) + **-ски**; ср. флот – по-флотски.

ПОВАРНИЦА Жен. к повар; то же, что повариха. / — *Мам, ты у нас лучшая поварница.* (Женя А.; 4)

Повар + **-ниц(а)**; ср. учитель – учительница. Расширение круга производящих для данной модели слов (в нормат. языке – название лица на -тель).

ПОВЕСИТЬСЯ Страд. к повесить; то же, что повиснуть. / — *Сосна повесилась.* (Алеша Е.; 6,2) / — *Пусть белье повесится, посохнет.* (Коля; 3)

Повеси(ть) + **-ся**; ср. строить – строиться.

ПОВИДЕТЬ Страд. и сов. к видеть; то же, что показаться. / — *Бабушка, мне что-то там самосвал повиделся.* (Слава М.; 5,7)

По- + *виде(ть)* + *-ся*; ср. строить – строиться.

ПОГУБЛЯТЬ Несов. к погубить; то же, что губить. / — *Холодный дождь погубляет цветы.* (Катя М.; 5)

Погубить (б → бл) + *-а/я(ть)*; ср. бросить – бросать.

ПОДАРИВАТЬ Несов. к подарить; то же, что дарить. / – *Гости подарки будут мне подаривать?* (Саша; 2,11) / – *Я ему подаривала, подаривала, а он мне – ничего.* (3)

Подарить + *-ива/ыва(ть)*; ср. раскрасить – раскрашивать.

ПОДГИБНУТЬСЯ Сов. к подгибаться; то же, что подогнуться. / – *У неё даже ноги подгибнулись.* (Люда Т.; 3)

Подгибаться + *-ну(ть)ся*; ср. сгибать – согнуть.

ПОДКОЛЕННИК Место под коленкой; то же, что голень. / – *У меня подколенник болит* (упала). (Вера К.; 4,3)

Под- + *колено* + *-ник*; ср. окно – подоконник.

ПОДКРАДАТЬСЯ Несов. к подкрасться; то же, что подкрадываться. / – *Я к тебе сейчас буду подкрадаться.* (Вика Р.; 6,0)

Подкрасться (ст → д) + *-а(ть)ся*; ср. бросить – бросать.

ПОДНЁМЫВАТЬ Несов. к поднять; то же, что поднимать. / – *Подними!* — *Не хочу поднёмывать.* (Маша М.; 4)

Поднимать (и → о) + *-ива/ыва(ть)*; ср. раскрасить – раскрашивать.

ПОДНИМ Действие по глаг. поднять – поднимать. / — *Мы на физкультуре делали балерические поднимы ноги.* (Вика Р.; 6)

От *поднимать*; ср. стучать – стук. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

ПОДОЗРЕТЬ Немного созреть. / — *Немного подзреет* (яблоко). (Алеша Е.; 7,4)

Подо- + *зре(ть)*; ср. пухнуть – подпухнуть.

ПОДРАВНЕНИЕ Действие по глаг. подравнять. / (Девочки строят горку) — *Подравнение надо сделать! Лёдом потом покроется.* (Таня Л., Маша К.; 8)

Подравнять + *-ениј(е)*; ср. петь – пение.

ПОДРУГ Муж. к подруга; то же, что друг. / — *Ты же не чужой, ты же мой друг.* (Маша Ш.; 4) / — *Это мой друг Лёша.* (Люда Т.; 2,3)

От *подруга*. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью отбрасывания нулевого суффикса; ср. нормат. супруг – супруга.

ПОДСТАРОВАТЫЙ Не очень старый. / – *Он не совсем старый, а так... подстароватый.* (5)

Под- + *старый* + *-оват/еват(ый)*; ср. слепой – подслеповатый.

ПОДСТРИГИВАТЬ Несов. к подстричь; то же, что подстригать. / — *Мама, будем ноготки подстригивать Мите.* (Митя М.; 3,4) / – *Только чур не подстригивать.* (Вика Р.; 7) / – *Меня еще не подстригивали.* (Наташа; 3,5)

Подстригать + *-ива/ыва(ть)*; ср. раскрасить – раскрашивать.

ПОДТИШОК (сущ.) Некое место, откуда можно действовать исподтишка. / — *Биби-гон стрелял из подтишка... А как он туда влез?*

От *исподтишка*. Разложение наречия, осмысленного как сочетание сущ. с предлогом.

ПОДТОЛКНУТЬСЯ То же, что оттолкнуться. / (Мама пытается подтолкнуть санки с горки) – *Не надо, мама, я сам подтолкнусь.* (Артем Б.; 3,5)

Подтолкну(ть) + *-ся*; ср. мыть – мыться.

ПОДШИВНИЦА Та, которая подшивает; то же, что швея. / — *Подшивница.* (Аркаша Н.; 4)

Подшивать + *-ниц(а)*; ср. работать – работница.

ПОДЫШАНИЕ Действие по глаг. подышать. / — *Мышка в норке живет... Как же она выходит на подышание?* (Катя П.; 4,2)

Подышать + **-ни(е)**; ср. петь – пение.

ПОКАЗЫВАТЬСЯ Несов. к показаться (в безл. значении); то же, что казаться (безл.). / — *Мне много раз показывалось.* (Алеша Д.; 4,9) / — *Тебе все время показывается, что я не ем.* (Катя М.; 5)

Показаться + **-ива/ыва(ть)ся**; ср. раскрасить – раскрашивать.

ПОКЛОНЯТЬСЯ Несов. к поклониться; то же, что кланяться. / — *Поклоняюсь зрителям.* (Алеша Е.; 7,1)

Поклониться + **-а/я(ть)ся**; ср. бросить – бросать.

ПОКРАТЧЕ То же, что покороче. / — *Задачку записывай себе как хочешь, только как-нибудь пократче.* (Илья Ч.; 7,4)

По- + **краткий** (к → ч) + **-е**; по аналогии с короткий – покороче.

ПОКУПАТЧИК Тот, кто покупает; то же, что покупатель. / — *Покупатчик приходит в магазин.* (Дима В.; 4)

Покупать + **-чик**; ср. летать – лётчик. Нарращивание основы производящего слова.

ПОКУПЕЦ Тот, кто покупает; то же, что покупатель. / (Играет с подругой) – *Ты будешь продавец, а я – покупатель.* – Не покупатель, а покупатель. – Ну ладно, я – продавец, а ты – покупатель. (Марина Ш.; 4,5) / — *Бабуля, почему говорят «покупатель»? Надо – покупатель. Продавец и покупатель.* (Алеша Д.; 5,4)

Покупать + **-ец**; по аналогии с продавать – продавец.

ПОЛЗОСТЬ Умение ползать. / — *Видишь, какая у меня ползость? – Что это такое? – Ну, как я хорошо ползаю.* (Алеша Е.; 6,4)

Ползать + **-ость**; ср. трусить – трусость.

ПОЛИЭТИЛЕНТОЧКА Полиэтиленовая ленточка. / — *Чем это перевязаны цветы? – Это ленточка такая полиэтиленовая, для красоты. Полиэтиленочка, в общем.* (Даша С.; 7,2)

Полиэтиленовый + **ленточка**. Сращение словосочетания с усечением финали основы одного из слов.

ПОЛОЖИТЬСЯ Положить самого себя; то же, что лечь. / — *Я положился к бабе (прилег).* (Алеша Д.; 2,7) / — *Что сделала матрешка? – Положилась.* (Даша Д.; 2,10)

Положи(ть) + **-ся**; ср. мыть – мыться.

ПОМНИТЬСЯ Помнить друг друга. / (Поздоровался на улице с бывшей воспитательницей детсада) — *Эта тётя у нас в детском саду была, мы ещё помнимся.* (Сережа; 4)

Помнить + **-ся**; ср. обнимать – обниматься.

ПОМОЙКА Место, где моют. / — *Я в помойку положил посуду. – Почему в помойку? – Ну, ты ведь там моешь, значит, и эту посуду помой. Значит, помойка.* (Саша; 4,9)

Помыть (**помою, жу**) + **-к(а)**; по аналогии с мыть – мойка.

ПОПАДЬЁНОК Сын попадьи; то же, что попёнок. / (Рассматривает рисунки к «Сказке о попе и о работнике его Балде») – *Вот это попадьёнок... Вот попадьё...* (Алеша Е.; 8,9)

Попадьё + **-онок/ёнок**; ср. кот – котёнок.

ПОПРАВЛИВАТЬ Несов. к поправить; то же, что поправлять. / — *Воротник нужно поправлять.* (Девочка; 4)

Поправить (в → вл) + **-ива/ыва(ть)**; ср. раскрасить – раскрашивать.

ПОПУГАЙЧАТЫЙ Напоминающий окраску попугая. / (Разные занавески на окнах) — *Какие попугайчатые занавески!* (Наташа В.; 4)

Попугай + **-чат(ый)**; ср. игла – игольчатый.

ПОПУШИТЬ В течение некоторого времени пушить, делать пушистым; то же, что взбить. / — *Попуши подушку (просит взбить ей подушку).* (Юля Ш.; 7,1)

По- + **пуши(ть)**; ср. беседовать – побеседовать.

ПОРАСТИ Растить в течение некоторого времени. / – *Я еще немножко порасту, и все.* (Люба Б.; 5)

По- + **расти**; ср. беседовать – побеседовать.

ПОРАСШИТЬ Разместить какие-л. объекты для последующего шитья, пришивания. / – *Я порасшил все пуговицы* (распределил их на ткани и пришил). (Костя Б.; 6)

Порас- + **ши(ть)**; ср. бросать – поразбросать (разговорное).

ПОРОСЁН То же, что поросёнок. / – *Это маленький поросёночек, а это большой поросён.* (Лена С.; 3)

От **поросёнок**. Обратн. для нормат. языка процесс словообразования десуффиксации; ср. нормат. зверь – зверёк.

ПОРОСЁНКА Жен. к поросёнок. / (Обращаясь к маме) – *Ты моя поросёнка.* (Миша М.; 3,7)

Поросёнок (о → 0) + **(а)**; ср. супруг – супруга.

ПОРОСЁНКИН Прил. к поросёнок; принадлежащий поросёнку; то же, что поросёный. / – *Смотри, идет поросёнкина мама!* (Галя Б.; 3)

Поросёнок (о → 0) + **-ин**; ср. мама – мамин. Расширение круга производящих для данной модели слов (в нормат. языке – одушевл. сущ. 1-го скл.).

ПОСАДИТЬСЯ Возвр. к посадить; посадить себя; то же, что сесть. / – *Я тебя посажу. – Не надо. Сама посажусь.* (Лена С.; 3) / – *Солнце посадилось.* (Вероника М.; 2,11) / – *Я на диету посажусь!* (Вика Р.; 10) / – *Я куклу не садила, она сама посадилась!* (Света)

Посади(ть) + **-ся**; ср. мыть – мыться.

ПОСАЖАТЬ Несов. к посадить; то же, что сажать. / – *Надо посадить на стул.* (Ваня П.; 1,11) / – *Я буду ёлку посажать, украшать.* (Митя М.; 3)

Посадить (д – ж) + **-а/я(ть)**; ср. бросить – бросать.

ПОСЕДА Ант. к непоседа. / – *Это Коля непоседа, а я поседа.* (Настя; 2,4)

От **непоседа**. Обратн. для нормат. языка процесс образования антонима с помощью отбрасывания отрицат. префикса; ср. нормат. друг – недруг.

ПОСКОЛЬЗАТЬСЯ Несов. к поскользнуться; то же, что поскользываться. / – *Шёл дождь, и все поскользались.* (Сережа; 3)

Поскользнуться + **-а/я(ть)ся**. Обратн. для нормат. языка процесс словообразования; ср. трогать – тронуть.

ПОССОР Действие по глаг. поссориться; то же, что ссора. / – *Все из-за этого поссора получилось.* (Дима М.; 4)

От **поссориться**; ср. стучать – стук. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

ПОСТЕЛИВАТЬ Несов. к постелить; то же, что стелить. / – *Помнишь, ты мне говорила, что надо готовиться кушать. А я все себе постеливала.* (Вика Р.; 7)

Постелить + **-ива(ть)**; ср. раскрасить – раскрашивать.

ПОСТЕЛЯТЬ Несов. к постелить; то же, что стелить. / – *Смотри, я сама кровать постеляю.* (Лена К.; 5)

Постелить + **-а/я(ть)**; ср. бросить – бросать.

ПОСТРОЕНИЕ То, что построено; то же, что постройка. / (Составляет кроссворд) – *Высокое построение* (башня). (Вика Р.; 8)

Построить + **-ениј(е)**; ср. петь – пение.

ПОСТРОЙКА Действие по глаг. построить; то же, что построение. / – *Завтра в восемь постройка.* (Вика Р.; 9)

Построить (и → j) + **-к(а)**; ср. вырезать – вырезка.

ПОТРУБЕТЬ Поиграть на трубе. / – *Дай мне потрубеть.* (Саша; 4,11)

По- + **труба** + **-е(ть)**; ср. холод – похолодеть.

ПОУМЕТЬ Сов. к уметь. / – *Сегодня Фролов всех героев из «Сказки о мертвой царевне» изображал. Он так поумел, что даже Анна Григорьевна смеялась.* (Вика Р.; 10)

По- + *уме(ть)*; ср. строить – построить.

ПОФУТБОЛИТЬ Поиграть в футбол. / (Выбирает для себя занятие) — *Давай пофутболим.* (Коля К.; 3)

По- + *футбол* + *-и(ть)*; ср. пудра – попудрить.

ПОХОЛОДНИТЬ Сделать холодным; то же, что охладить. / — *Похолодни мне шейку.* (Денис Б.; 6,10)

По- + *холодный* + *-и(ть)*; ср. белый – побелеть.

ПОЦАРАПНУТЬ Одноактн. к поцарапать. / — *Котенок меня поцарапнул.* (Оля. П.; 4,2) / — *А Саша меня поцарапнул.* (Таня П.; 3,6)

Поцарапать + *-ну(ть)*; ср. колоть – кольнуть. Расширение круга производящих для данной словообразовательной модели слов (в нормат. языке – глаг. несов. вида).

ПОЧАВКИВАТЬ Слегка, время от времени чавкать. / – *Не чавкай, некрасиво! – Я не чавкаю, я почавкиваю!* (3,4)

По- + *чавк* + *ива/ыва(ть)*; ср. делать – поделывать.

ПОЧЕМУКАТЬ Спрашивать «Почему?»; задавать вопросы. / – *Ты что почемукаешь?* (Наташа; 3)

Почему + *-ка(ть)*; ср. кар – каркать.

ПОЧИНИВАТЬ Несов. к починить; то же, что чинить. / – *Вот эта коробочка все время ломается, а я ее почиваю. Я чинитель коробочек.* (Кирилл; 4,4)

Починить + *-ива/ыва(ть)*; ср. раскрасить – раскрашивать.

ПОЧИННИК Тот, кто чинит. / — *Ботинки надо отдать починнику.* (Лена Б.; 7) / — *Я буду починник, буду всё починять.* (Женя В.; 3)

Починить + *-ник*; ср. работать – работник.

ПОЧТАНИК Тот, кто разносит почту; то же, что почтальон. / — *Почтаник идёт, почтаник идёт!* (Варя; 2,6)

Почта + *-ник*; ср. ключ – ключник.

ПОЯВЛЯТЬ Кауз. к появляться; сделать так, чтобы что-л. появлялось. / (Дочь кричит отцу во время игры) — *Появляй голову!* (Жанна; 3)

От *появляться*. Обратн. для нормат. языка процесс словообразования с помощью депостфиксации; ср. нормат. ломать – ломаться.

ПОЯСОВЫЙ Прил. к пояс; расположенный на поясе; то же, что поясной. / (Рассказывает содержание фильма о восхождении на гору) — *Он поясовую веревку развязал.* (Вика Р.; 8)

Пояс + *-ов/ев(ый)*; ср. сад – садовый.

ПРАБАБА Мать бабушки; то же, что прабабушка, прабабка. / – *Знаешь, баба, я решил: прабаба Наташа – это мама бабы. Значит, ты моя прамама.* (Алеша Д.; 2,10)

Пра- + *баб(а)*; ср. дед – прадед.

ПРАВДОЧНЫЙ Повествующий о реальном событии. / — *Это уже правдочный фильм.* (Миша Т.; 6,4)

Правда + *-очн(ый)*; ср. карта – карточный.

ПРЕДВОДИТЬ Быть предводителем; то же, что предводительствовать. / – *И всем предводил человек.* (Алеша Е.; 8,5)

От *предводитель*. Обратн. для нормат. языка процесс словообразования с помощью десуффиксации; ср. нормат. учить – учитель.

ПРЕДЗИМА Период времени, предшествующий зиме. / — *Тогда была еще предзима (об осени).* (Лида Т.; 4)

Пред- + *зим(а)*; ср. история – предыстория.

ПРЕДМИЗИНЕЦ Палец, расположенный перед мизинцем; безымянный палец. / — Я предмизинец краской запачкала. (Маша Р.; 2,9)

Пред- + *мизинец*; ср. история – предыстория.

ПРЕНАВСЕГДА (НАВСЕГДА-ПРЕНАВСЕГДА) То же, что навсегда (усилит.). / — Навсегда-пренавсегда? (Даша Р.; 4)

Пре- + *навсегда*; ср. долго – предолго.

ПРЕНУЖНЫЙ Очень нужный. / — Это колесико для моей машины будет очень пренужным. (Денис Б.; 6,11)

Пре- + *нужн(ый)*; ср. добрый – предобрый.

ПРЕТЁМНЫЙ Очень тёмный. / Проснулась и рассказывает: — Тёмный лес, претёмный снился. — Это тот, в который мы с тобой ходим гулять? — Ещё претёмный (т. е. еще темнее). (Оля П.; 4,1)

Пре- + *тёмн(ый)*; ср. добрый – предобрый.

ПРЕУВЕЛИЧИТЕЛЬНЫЙ То же, что увеличительный. / — Луна – это такое преувеличительное стекло. (Рая Н.; 5)

Преувеличить + *-тельн(ый)*; ср. жевать – жевательный.

ПРЕУМНЮЩИЙ Очень умный. / — Если очень много думать, то станешь преумнющей, а тетя Лена сказала, что таких замуж не берут. (Наташа Ц.; 4,5)

Пре- + *умный* + *-ющ(ий)*.

ПРЕУЧЁНЫЙ (УЧЕНЫЙ-ПРЕУЧЁНЫЙ) Очень учёный. / — Я учёная-преучёная! (Василина С.; 2,5)

Пре- + *учён(ый)*; ср. добрый – предобрый.

ПРИБЛИЖИТЬСЯ Сов. к приближаться; то же, что приблизиться. / — Я же не могу в пальто приблизиться к ёлке. (Илья Ч.; 7,7)

Приблизиться + *-и(ть)ся*. Обратн. для нормат. языка образование глаг. сов. вида от глаг. несов. вида; ср. нормат. бросить – бросать. Отсутствие нормативного чередования з → ж.

ПРИВЕСТИСЬ Привести себя в порядок. / — Сейчас я приведусь в порядок (причесывается). (Вика Р.; 9)

Привес(ти) + *-сь*; ср. мыть – мыться.

ПРИВОЛИТЬСЯ Ант. к уволиться; ликв. результат действия по глаг. уволиться; то же, что устроиться на работу. / — Бабушка тоже там работает. Она со старой работы уволилась и на новую приволилась. (Юля С.; 5,8)

При- + *уволит(ь)ся*. Замена префикса на антонимичный; ср. прибежать – убежать.

ПРИВЯЗ Действие по глаг. привязать – привязаться; то же, что привязывание. / — Если за качельную палку держаться, можно без привяза качаться. (Аня Б.; 4)

От *привязаться*; ср. стучать – стук. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

ПРИГОЖАТЬСЯ Несов. к пригодиться; то же, что пригожаться. / — Твоя кукла пригожается, когда я болею. (Вика Р.; 10) / — Эта линейка мне никогда не пригожается. (Вика Р.; 9) / — Тебе пригожается, что я говорю. (Вика Р.; 9)

Пригодиться (д → ж) + *-а/я(ть)ся*; ср. бросить – бросать. Отсутствие нормативного чередования д – жд.

ПРИГРОЖАТЬ Несов. к пригрозить; то же, что грозить, угрожать. / — Ты мне всё пригрожаешь! (Вика Р.; 9) / — Женя мне пригрождает! (Вика Р.; 9)

Пригрозить (з → ж) + *-а/я(ть)*; ср. бросить – бросать.

ПРИГРОЖАТЬСЯ То же, что грозить, грозиться, угрожать. / (Чертит циркулем разные узоры) – Если будешь пустяками заниматься, заберу у тебя циркуль! – Ну что ты пригрожаешься! (Вика Р.; 9) / — Зачем ты пригрожаешься, что заберёшь у меня книгу? (Вика Р.; 9)

Пригрозить (з → ж) + **-а/я(ть)ся**; ср. бросить – бросаться.

ПРИДРАТЬ Ант. к удрать; то же, что вернуться. / – Сыночек, не удирай от меня далеко. – *Не волнуйся, мамочка, я как удеру, так и придеру.* (Дима С.; 4)

При- + **удра(ть)**. Замена префикса на антонимичный; ср. убежать – прибежать.

ПРИДУМЧИВЫЙ Любящий, умеющий придумывать что-л. / – *Мам, я буду Тигра. Я такой же придумчивый.* (Слава М.; 6,4)

Придумать + **-чив(ый)**; ср. отзываться – отзывчивый.

ПРИКЛАСТЬ Сов. к класть; то же, что приложить. / – Чтобы проверить, одинаковые линейки или нет, что надо сделать? — *Приклась.* (Саша З.; 5,6)

При- + **клас(ть)**; ср. паять – припаять.

ПРИКЛЕЙКА То, что приклеено. / (О Дне молодого рабочего) – *Смотри – приклейка на автобусе!* (Вика Р.; 9)

Приклеить (и → j) + **-к(а)**; ср. вырезать – вырезка.

ПРИКОЛОЧИВАТЬ Несов. к приколотить; то же, что приколачивать. / — *Там соседи опять что-то приколочивают.* (Вика Р.; 7)

Приколотить (т → ч) + **-ива/ыва(ть)**; ср. раскрасить – раскрашивать.

ПРИЛЕПЛИВАТЬ Несов. к прилепить; то же, что прилеплять. / – *А теперь будем прилепливать марки!* (Люда Т.; 8) / (О перцовом пластыре) – *Будешь мне его прилепливать?* (Вика Р.; 10)

Прилепить (п → пл) + **-ива/ыва(ть)**; ср. раскрасить – раскрашивать.

ПРИНИЗИТЬСЯ Стать немного ниже; пригнуться. / — *Ты принизься, лиса. Лиса принизилась.* (Алеша Е.; 4,7)

При- + **низкий** + **-и(ть)ся**; ср. ловкий – приловчиться.

ПРИНИМАТЬСЯ Страд. к принимать; быть принятым. / – *В этих самых гольфах я принималась в пионеры.* (Вика Р.; 10) / — *Надоест пионерская жизнь – буду в комсомол приниматься.* (Вика Р.; 10)

Принима(ть) + **-ся**; ср. строить – строиться.

ПРИНУЖИТЬСЯ Стать нужным; то же, что пригодиться. / – *Мама, тебе это понадобится?* (Лена И.; 4)

При- + **нужный** + **-и(ть)ся**; ср. ловкий – приловчиться.

ПРИОЛИТЬСЯ Упасть, навалиться на Олю. / — *Ну что ты приолился! Вставай сейчас же!* (Сказала Настя Олегу, свалившемуся на Олю).

При- + **Оля** + **-и(ть)ся**; ср. земля – приземлиться.

ПРИСКЛОНИТЬСЯ Немного склониться. / — *Мама, склоняй, склоняй ко мне голову. Не бойся, присклонись.* (Наташа К.; 3,7)

При- + **склони(ть)ся**; ср. открыть – приоткрыть.

ПРИСНИВАТЬСЯ Несов. к присниться; то же, что сниться. / — *Я боюсь, когда сон приснивается страшный.* (Ваня С.; 3,11) / – *Почему мне никакой интересный сон не приснивается?* (Люба Б.; 5)

Присниться + **-ива/ыва(ть)ся**; ср. раскрасить – раскрашивать.

ПРИСЯДКА (сущ.) Танец вприсядку. / – *Я сначала хотела нарисовать присядку* (как танцуют вприсядку), *потом передумала.* (Вика Р.; 9)

Вприсядку + **(а)**. Разложение наречия, осмысленного как сочетание сущ. с предлогом.

ПРИТОП Результат действия по глаг. притоптать. / — *Санки едут по притопу* (притоптанному снегу). (Оля Ф.; 5)

От **притоптать**; ср. стучать – стук. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

ПРИТРАГИВАТЬ То же, что притрагиваться. / — *Притрагиваем язык к зубам.* (Люба; 8)

От *притрагиваться*. Обратн. для нормат. языка процесс словообразования с помощью десуффиксации; ср. нормат. строить – строиться.

ПРИТЫКАТЬ Прикладывать. / (Бабушка прикладывает импликаторы к ноге) – *А на руку ты тоже будешь притыкать?* (Коля К.; 3)

При- + *тыка(ть)*; ср. паять – припаять.

ПРИУДОБНИТЬСЯ Удобно пристроиться. / — *Как хорошо я приудобнился, слезать не хочется* (усевшись к отцу на колени). (Олег С.; 4)

При- + *удобный* + *-и(ть)ся*; ср. ловкий – приловчиться.

ПРИЦВЕТОЧИТЬСЯ Опуститься на цветок. / — *Вон бабочка прицветочилась*. (Катя Ф.; 4,7)

При- + *цветок* (к – ч) + *-и(ть)ся*; ср. земля – приземлиться.

ПРИЦЕП То, что прицеплено, прицепляется. / — *Из прореза торчат прицепы*. (Сережа Н.; 4,9) / — *Какой у тети некрасивый прицеп* (о медальоне, висящем на груди). (Маша Т.; 4)

От *прицепить*; ср. стучать – стук. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

ПРИЧИНИТЬ Починить, присоединив отломанное. / — *На тебе, причини!* (подает отвалившиеся от стульчика колеса). (Таня С.; 2,6) / — *У тебя каблук сломался. Надо его причинить*. (Сережа Н.; 4,5)

При- + *чини(ть)*; ср. паять – припаять.

ПРОБОЛЕТЬ Окончить болеть, поболевав некоторое время. / — *Когда живот проболит, сделаю*. (Алеша Е.; 6,4)

Про- + *боле(ть)*; ср. лечить – пролечить.

ПРОВЕСНОВАТЬ Провести весну. / — *Синицы провеснут у нас, а зимовать где будут?* (Лена; 4)

Про- + *весна* + *-ова(ть)*; по аналогии с зима – прозимовать.

ПРОВИДНЯТЬСЯ Местами виднеться. / — *Небо провидняется сквозь листья*. (Оля Ф.; 6)

Про- + *виднеться* + *а/я(ть)ся*; ср. светлеть – просветляться.

ПРОГОЛАДЫВАТЬСЯ Несов. к проголодаться. / — *Я здесь больше, чем дома, проголодаываюсь*. (Вика Р.; 5)

Проголодаться (о → а) + *-ива/ыва(ть)ся*; ср. наказать – наказывать.

ПРОДАВАТЕЛЬНИЦА Та, кто продает; то же, что продавщица. / — *Продавательница ушла и все продавания унесла*.

Продавать + *-тельниц(а)*; ср. учить – учительница.

ПРОДАВАТЕЛЬНЫЙ Предназначенный для продажи. / — *Мы продавательные яблоки возем на базар*. (Оля Б.; 6)

Продавать + *-тельн(ый)*; ср. жевать – жевательный.

ПРОДАВИЦА Жен. к продавец. / — *В магазине новая продавица*. (Женя Б.; 5)

Продавец + *-иц(а)*; ср. лев – львица.

ПРОДАВНИЦА Та, кто продает; то же, что продавщица. / — *Давай играть в магазин. Я буду покупательница, а ты продавница*. (Юля; 3,4)

Продавать + *-ниц(а)*; ср. работать – работница.

ПРОДАВЧИХА Жен. к продавец; то же, что продавщица. / — *Тетя – продавчиха?* (Света А.; 3)

Продавец (е → 0, ц → ч) + *-их(а)*; ср. слон – слониха.

ПРОДРОГАТЬ Несов. к продрогнуть. / — *А я и не знала, что мы там будем продрогать! На первом этаже не топят*. (Вика Р.; 9)

Продрогнуть + *-а(ть)*. Обратн. для нормат. языка процесс словообразования; ср. нормат. трогать – тронуть.

ПРОДУКТОРША Та, кто покупает продукты; кладовщица. / – *Клавдия Макаровна – продукторша. Она продукты покупает.* (Ягося; 4)

Продукты + *-орш(а)*; ср. кредит – кредиторша.

ПРОДЫРИТЬ Сделать дырку; то же, что продырявить. / — *Мама, смотри, я опять продырила.* (Ира Н.; 8)

Про- + *дыра* + *-и(ть)*; ср. резина – прорезинить.

ПРОДЫРИТЬСЯ Стать дырявым; то же, что продыряться. / — *У нас чайник продырился.* (Лида Ш.; 6)

Про- + *дыра* + *-и(ть)ся*; ср. резина – прорезиниться.

ПРОЕСТЬ Прожевав, проглотить. / — *Дай проесть* (прожевать). (Ваня; 4)

Про- + *ес(ть)*; по аналогии с жевать – прожевать.

ПРОЖИВАТЬ Несов. к прожить (в значении «обойтись без чего-л.»). / Не могли достать машину, чтобы увезти вещи с дачи. Решили: «Проживем без машины!» Вика месяц спустя: — *Ну что, проживаем без машины?* (Вика Р.; 8)

Прожить + *-ива/ыва(ть)*; ср. раскрасить – раскрашивать. В нормат. языке для словообразования по данной модели используется другое значение производящего слова.

ПРОЗЕВНУТЬ Одноактн. к прозевать (не заметить). / — *Я прозевнул нас.* (Алеша Е.; 6,4)

Прозевать + *-ну(ть)*; ср. колоть – кольнуть. Расширение круга производящих для данной модели слов (в нормат. языке – глаг. несов. вида).

ПРОИСКИВАТЬ Просматривать в поисках чего-л. / — *Не ходи за мной, я проискаваю все.* (Алеша Е.; 6,3)

Про- + *искать* + *-ива/ыва(ть)*; ср. считать – просчитывать.

ПРОКАЗ То же, что проказник. / — *Дядя Петя, ты что же без спроса у нас бумажку взял, ах ты, большой проказ.* (Адя Р.; 3)

От проказничать, *проказить* (просторечное слово); ср. сторожить – сторож. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

ПРОЛЕТНУТЬ Одноактн. к пролететь. / — *Муха пролетнула.* (Андрей Д.; 2,9)

Пролететь + *-ну(ть)*; ср. колоть – кольнуть. Расширение круга производящих для данной модели слов (в нормат. языке – глаг. несов. вида).

ПРОЛЮДИТЬ Стать местом скопления, гуляния многих людей. / – *Тропинка протоптана, но не пролюдена. – Что? – Люди мало ходят.* (Надя С.; 7)

Про- + *люди* + *-и(ть)*; ср. резина – прорезинить.

ПРОНЕСТИСЬ Страд. к пронести. / Мать несёт дочку на руках. Устала, просит: – Света, иди ножками! – *Ещё немного пронесусь, а потом пойду ножками.* (3)

Пронес(ти) + *-сь*; ср. строить – строиться.

ПРОНОЧЕВАТЬ Провести ночь; то же, что переночевать. / – *Одну ночь проночует у бабушки, потом домой уедем.* (Вика Р.; 5) / – *Мы здесь проночует и дальше поедет?* (Соня; 5)

Про- + *ночь* + *-ова/ева(ть)*; ср. горе – прогоревать.

ПРОПОЛЗ Действие по глаг. проползти – проползать. / (Лезет под столом) — *Начинается прополз!* (Вика Р.; 5)

От *проползти*, *проползать*; ср. стучать – стук. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

ПРОПУЩЕНИЕ Действие по глаг. пропустить – пропускать; то же, что пропуск. / — *Это не ошибка, это пропущение буквы!* (Вика Р.; 9)

Пропустить (ст → щ) + *-ениј(е)*; ср. петь – пение.

ПРОСВЕРКНУТЬ Осветить, сверкая. / – *А как одна молния может просверкнуть все города? Ты ведь говорила, что небо везде одно. Как же она может все города обсеркнуть?* (Лена К.; 5,0)

Про- + **сверкну(ть)**; ср. рубить – прорубить.

ПРОСИТИТЬ Пропустить через сито, просеять сквозь сито. / – *Надо это проситить на сите.* (Вика Р.; 6) / – *А где сито? Мне надо эту муку проситить.* (Марина; 5)

Про- + **сито** + **-и(ть)**; ср. резина – прорезинить.

ПРОСЛУШИВАЛКА То, с помощью чего прослушивают; то же, что фонендоскоп. / – *Надо у тети Лиды попросить прослушивалку, чтобы прослушать котят.* (Нина Б.; 5,3)

Прослушивать + **-лк(а)**; ср. зажигать – зажигалка.

ПРОСНУТЬ Кауз. к проснуться; заставить, вынудить проснуться; то же, что разбудить. / — *Меня собака проснула.* (Юля С.; 3) / — *Мама, я тебя проснула.* (Оля; 2,5)

От **проснуться**. Обратн. для нормат. языка процесс словообразования с помощью депрефиксации; ср. нормат. ломать – ломаться.

ПРОСТУДЛИВЫЙ Такой, когда можно простудиться (о погоде, температуре). / — *Мама гулять не пускает. Говорит, что погода простудливая.* (Саша П.; 4,9)

Простуда + **-лив(ый)**; ср. забота – заботливый.

ПРОСТУЧАТЬ Стуча, пробить. / – *Славик простучал дырку насквозь.* (Лида П.; 3)

Про- + **стуча(ть)**; ср. лечить – пролечить.

ПРОСЫПАТЬ Кауз. к просыпаться; заставить, вынудить проснуться; то же, что будить. / — *Мамочка, когда мультики или кино начнутся, ты меня просыпай.* (Лера З.; 4) / — *Серёжа меня просыпает.* (Ляля Л.; 2,2) / (Мама будит утром) — *Не просыпай меня, мама!* (Марина А.; 3,6)

От **просыпаться**. Обратн. для нормат. языка процесс словообразования с помощью депрефиксации; ср. нормат. ломать – ломаться.

ПРОШЛОЛЕТНИЙ Прил. к словосочетанию прошлое лето; относящийся к прошлому лету. / — *Мама, это прошлолетняя травка?* (Саша З.; 5,5)

Прошлый + **о** + **лето** + **-н(ий)**; ср. прошлый год – прошлогодний.

ПРОЩАТЬСЯ Просить прощения. / — *Прощайся* (проси прощения). (Алеша Е.; 6,4)

Проща(ть) + **-ся**; ср. строить – строиться.

ПРЫГОМ Наречие от глаг. прыгать; подпрыгивая; прыжками. / — *Прыгом!* (Взрослый: «Это как?») — *Прыгаю бегом.* (Алеша Д.; 2,6) / (Идет и подпрыгивает) – Иди нормальным шагом. – *А я хочу прыгом.* (Лена)

Прыгать + **-ом**; ср. бегать – бегом.

ПРЯТОЧНЫЙ Прил. к прятки; такой, где можно спрятаться. / – *Я знаю все пряточные места.* (Миша Т.; 5,3)

Прятки (о → о, к → ч) + **-н(ый)**; ср. хлеб – хлебный.

ПТИЧОНОК То же, что птенец. / – *Хорошенький такой птичонок на ветке сидит.* (Марьяна М.; 3,8)

Птица (ц → ч) + **-онок/ёнок**; ср. кот – котёнок.

ПУГАЧИЙ Легко пугающийся. / – *Не пугайся на меня. Какая ты пугачая.* (Женя В.; 3,2)

Пугаться + **-ач/яч(ий)**; ср. кусать – кусачий.

ПУГЛИВО Предикативное наречие от прил. пугливый; то же, что страшно. / (Не решается оставаться одна дома) — *Если мне будет очень пугливо, возьмишь меня с собой?* (Вика Р.; 8)

Пугливый + **-о**; ср. весёлый – весело.

ПУЗЫРНЫЙ Прил. к пузырь; с пузырьками; газированный. / (Пьет «Фанту») — *Ой, какой пузырьный сок.* (Маша К.; 4,5)

Пузырь (р' → р) + **-н(ый)**; ср. хлеб – хлебный.

ПУТАНИЦА Та, которая все путает. / — *Тетя Валя – путаница.* (Алеша А.; 3)

Путать + **-ниц(а)**; ср. работать – работница.

ПУТЁВЫЙ Ант. к непутёвый. / — *Я буду путёвый, только ты не ругайся!* (Денис; 4)
От *непутёвый*. Обратн. для нормат. языка процесс образования антонима с помощью отбрасывания отрицат. префикса; ср. нормат. весёлый – невесёлый.

ПУХ Результат действия по глаг. пухнуть; то же, что флюс. / У Наташи флюс, она называет его «пух» (от слова «опухать»). (Наташа Г.; 4)

От *пухнуть*; ср. стучать – стук. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

ПЧЕЛИТЬ Действовать, жужжать, как пчела. / — *Мама, к нам залетела пчела!* – Нет, муха. – *А почему она пчелит?* (Настя; 3,6) / — *Пчела прилетела и пчелит.* (Марьяна М.; 3,8)

Пчела + **-и(ть)**; ср. партизан – партизанить.

ПЬЯНИЦ Муж. к пьяница; то же, что пьяница. / — *Бедный заинька, тебя пьяниц сбил. Мы сейчас этого пьяница в милицию.* (Володя И.; 4)

От *пьяница*. Обратн. для нормат. языка процесс словообразования с помощью отбрасывания нулевого суффикса; ср. нормат. супруг – супруга. В нормат. языке производящее слова – сущ. общего рода.

ПЯЛИТЬ Несов. к напялить; то же, что напяливать. / — *Если бабушке кажется, что холодно, она на меня сразу панаму пялит.* (Вика Р.; 6)

От *напялить*. Обратн. для нормат. языка процесс словообразования с помощью депрефиксации; ср. нормат. поить – напоить.

ПЯТНИТЬ Ставить пятна на чем-н; пачкать что-н. пятнами чего-н. / — *Зачем я такой красивый фартук надела? Я не хочу его пятнить!* (Вика Р.; 9)

Пятно + **-и(ть)**; ср. утюг – утюжить.

Р

РАБОТЛИВЫЙ Умеющий и любящий работать; то же, что работающий. / — *Она работливая* (о девочке, которая ему нравится). (Стасик С.; 5,6) / — *Работливый гном.* (Алеша Е.; 4,7)

Работать + **-лив(ый)**; ср. молчать – молчаливый.

РАБОТНЫЙ Прил. к работа; предназначенный для работы. / (Смотрит на папку с бумагами) — *Это что-нибудь рабочее?* (Вика Р.; 11)

Работа + **-н(ый)**; ср. хлеб – хлебный. Воссоздание устаревшего в нормат. языке слова.

РАЗБОЙСТВО То же, что разбой; занятие разбоем. / — *Бармалей, возьми меня на разбойство!* (Леня К.; 3)

Разбой + **-ств(о)**; ср. мастер – мастерство.

РАЗБУДИТЬСЯ То же, что проснуться. / — *Дети кричали, а я разбудился!* / — *Дедушка теперь не сможет разбудиться до утра.* (Вика Р.; 9)

Разбуди(ть) + **-ся**; ср. ломать – ломаться.

РАЗБУЖАТЬ Несов. к разбудить; то же, что будить. / — *Я некрепко сплю, меня каждое шуриание разбуждает... ой, разбуждает...* (Вика Р.; 9) / — *Опять вы меня разбуждаете!* (Алеша Т.; 4) / — *Я деток разбужаю, а они спят.* (Наташа С.; 2,8)

Разбуди(ть) (д → ж) + **а/я(ть)**; ср. бросить – бросать.

РАЗБУЖДАТЬСЯ То же, что просыпаться. / — *Меня мама будила, будила, а я не разбудался.* (Ваня К.; 4,5)

Разбудить (д → жд) + **-а/я(ть)ся**; ср. бросать – бросаться.

РАЗБУЖИВАТЬ Несов. к разбудить; то же, что будить. / — *Собака лает и меня разбуживает.* (Люба Б.; 4) / — *Пора Максимку разбуживать.* (Саша З.; 4,5)

Разбудить (г → ж) + **-ива/ыва(ть)**; ср. раскрасить – раскрашивать.

РАЗВОДЕНЬЕ Действие по глаг. разводить; то же, что разведение. / — *Вот этой буду разводить. Это для разводенья.* (Женя Г.; 6,4)

Разводить + *-енj(e)*; ср. петь – пенье. Отсутствие нормативного чередования о → е.

РАЗВОДСТВО То, что разводится в разные стороны. / (Смотрит на огромную стаю птиц в небе) — *Мам, смотри, какие два разводства.* — Почему разводства? — *Ну смотри, они разводятся в разные стороны.* (Слава М.; 6,3)

Разводиться + *-ств(о)*; ср. колдовать – колдовство.

РАЗВЯНУТЬ Ант. к завянуть; вновь стать свежим. / — *Осенью листочки завяли, а сейчас весна, и они развянут.* (Катя К.; 4)

Раз- + *завяну(ть)*. Замена префикса на антонимичный; ср. завязать – развязать.

РАЗГАСИТЬ Ант. к погасить; ликв. результат действия по глаг. погасить; вновь зажечь, сделать, чтобы горел. / — *Мама погасила свет, а я разгасила. Пусть горит!* (Марина; 3) / — *Скоро вы свет разгасите?* (То есть почините). (Даша Р.; 3)

Раз- + *погаси(ть)*. Замена префикса на антонимичный; ср. подумать – раздумать.

РАЗДВАКАТЬ Говорить «раз-два». / — *Сейчас буду раздвакать* (говорить раз-два). (Лена С.; 3)

Раз-два + *-ка(ть)*; ср. кар – каркать.

РАЗДУМАННЫЙ Впавший в раздумье, погруженный в размышления. / — *Мама, что сидишь раздуманная?* (Слава М.; 5,4)

Раз- + *думать* + *-нн(ый)*; ср. терять – растерянный.

РАЗДУТЬ Ликв. результат действия по глаг. надуть; сделать так, чтобы надутое потеряло объем и упругость, выпуская воздух, газ. / — *Раздуй шарик!* (Мальчик; 4)

Раз- + *наду(ть)*. Замена префикса на антонимичный; ср. надумать – раздумать.

РАЗИТЬ Несов. к заразить; то же, что заражать. / — *Папа, не рази меня, я не хочу болеть.* (Вика Р.; 6)

От *зарази(ть)*. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью депрефиксации; ср. нормат. мерзнуть – замерзнуть.

РАЗЛАЖИВАТЬ Несов. к разложить, то же, что раскладывать. / — *Я в прошлый раз тоже по четыре коробки разлаживал, а всё неправильно получилось.* (Валера; 4,5) / — *Мы будем постели разлаживать?* (Вика Р.; 6)

Разложить (о → а) + *-ива/ыва(ть)*; ср. раскрасить – раскрашивать.

РАЗЛОЖИВАТЬСЯ Несов. к разложиться; то же, что раскладываться. / — *У нас диван не разложивается, а у Бельских разложивается.* (Вика Р.; 6)

Разложиться + *-ива/ыва(ть)ся*; ср. раскрасить – раскрашивать.

РАЗЛОЖИТЬ Ликв. результат действия по глаг. заложить (уши) (безл.). / (Едем под Невой на метро) — *Уши до сих пор ещё не разложило.* (Вика Р.; 8)

Раз- + *заложу(ть)*. Замена префикса на антонимичный; ср. задумать – раздумать.

РАЗЛУНИТЬСЯ Начать светить очень ярко (о луне). / — *Ой, как луна разлунилась!* (Таня С.; 5)

Раз- + *луна* + *-и(ть)ся*; ср. задор – раззадориться.

РАЗМЫЛИТЬ Ликв. результат действия по глаг. намылить. / — *Я только руки намылила.* — *А ты размыль скорей их.* (Маша К.; 4,8)

Раз- + *намыли(ть)*. Замена префикса на антонимичный; ср. надумать – раздумать.

РАЗОБЕЩАТЬ Ликв. результат действия по глаг. обещать; отменить обещание. / — *Я ему обещала, а теперь вот пойду и разобещаю. Я лучше на Олежке женюсь.* (Юля С.; 5,8)

Раз- + *обеща(ть)*; ср. думать – раздумать.

РАЗОЗЛИВАТЬСЯ Несов. к разозлиться. / — *Я разозлюсь. Я уже разозливаюсь.* (Женя Ф.; 7)

Разозлиться + *-ва(ть)ся*; ср. налить – наливать.

РАЗРЕШИВАТЬ Несов. к разрешить; то же, что разрешать. / — *Разрешиваю.* (Ульяна; 3)

Разрешить + *-ива/ыва(ть)*; ср. раскрасить – раскрашивать.

РАЗРЕШИТЬСЯ Разрешить самому себе. / – Кто разрешил взять? – *Она сама разрешилась.* (Яна; 3,6) / – Кто тебе разрешил бегать босиком? – *Я сам разрешился!* (Славик М.; 3)

Разреши(ть) + *-ся*; ср. мять – мяться. Образование возвратного глаг. собственно-возвратного значения.

РАСКАЛИТЬСЯ Ликв. результат действия по глаг. закалиться. / – *Я на даче так хорошо закалился, а потом раскалился.* (Сережа; 5)

Рас- + *закали(ть)ся*. Замена префикса на антонимичный; ср. задумать – раздумать.

РАСКЛАСТЬ (РАСКЛАДИТЬ) То же, что разложить. / – *Раскладём это число на 200 и 45.* (Вика Р.; 8) / – *Вы расклали по-другому.* (Наташа; 6)

Рас- + *клас(ть)*; ср. дать – раздать.

РАСКРАСИВЫЙ Очень красивый. / — *Мне мама купила платье красивое-раскрасивое, как у барышницы.* (Алена Ч.; 4)

Рас- + *красив(ый)*; ср. любезный – разлюбезный.

РАСКРОШАТЬСЯ Несов. к раскрошиться. / – *У меня все цветы раскрошались.* (Никита К.; 2,6)

Раскрошиться + *-а/я(ть)ся*; ср. бросить – бросать.

РАСПЛАКАТЬ Кауз. к расплакаться; заставить расплакаться. / — *Зачем ты меня расплакал?* (Люба Б.; 4)

От *расплака(ть)ся*. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью депостфиксации; ср. нормат. ломать – ломаться.

РАСПЛОХ (сущ.) Состояние застигнутого врасплох. / — *Тот, кто продавал за рубли, будет в таком расплохе.* (Алеша Е.; 6,11)

От *врасплох*. Разложение наречия, осмысленного как сочетание сущ. с предлогом.

РАСПОЛАЖИВАТЬ Несов. к расположить; то же, что располагать. / — *Крестиком вот так располагивать шнурки.* (Люба Б.; 6)

Расположить (о – а) + *-ива/ыва(ть)*; ср. раскрасить – раскрашивать.

РАССЕРЖИВАТЬСЯ Несов. к рассердиться. / — *Ну зачем ты рассерживаешься?* (Вика Р.; 9)

Рассердиться (д – ж) + *-ива/ыва(ть)*; ср. раскрасить – раскрашивать.

РАССКОРЛУПЫВАТЬСЯ Освобождаться от скорлупы (о яйце). / (Достав из холодильника надтреснутое яйцо) — *Ой, а яйцо уже раскорлупывается!* (Рая Н.; 6,9)

Рас- + *скорлупа* + *-ива/ыва(ть)ся*; ср. задор – раззадориться.

РАССМЕХАТЬ Несов. к рассмешить, заставлять смеяться, смешить. / – *Не смейся, ты меня рассмехаешь!* (Юрис З.; 5) / — *Юля, не смеись, а то ты меня рассмехаешь.* (Денис М.; 5,10)

Рассмешить (ш → х) + *-а(ть)*; ср. бросить – бросать.

РАССМЕШИВАТЬ Несов. к рассмешить; то же, что смешить. / – *Она меня рассмешивает.* (Вика Р.; 8)

Рассмешить + *-ива/ыва(ть)*; ср. раскрасить – раскрашивать.

РАССМЕЯТЬ Кауз. к рассмеяться; заставить смеяться; то же, что рассмешить. / – *Он рассмеял её.* (Люба Б.; 5)

От *рассмея(ть)ся*. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью депостфиксации; ср. нормат. ломать – ломаться.

РАСТОПИЛКА Материал для растопки. / – *Растопилку возьмем... Не хочу спрятать. Давай-ка это наконец выбросим. Это мои растопилки вообще-то.* (Таня Р.; 4,5)

Растопить + *-лк(а)*; ср. зажигать – зажигалка.

РАСФАНТИТЬ Развернуть (о конфете), снять фантик. / — *Расфанти конфету!* (Нора; 2,8)

Рас- + **фантик** + **-и(ть)**; ср. магнит – размагнитить. Усечение финали основы производящего слова.

РАСЧЁРНЫЙ Очень чёрный (в переносном значении); то же, что невезучий. / — *Сегодня день у меня такой расчёрный.* (Лена; 3,6-4)

Рас- + **чёрн(ый)**; ср. любезный – разлюбезный.

РАСЧИНИТЬСЯ Ликв. результат действия по глаг. починиться; то же, что сломаться. / (На день рождения Оле подарили кошелек в виде котенка, и в первый же день Оля отрезала ему глаза. Мама заставила починить. Оля положила котенка на стол, а сверху приложила глазки.) – *Всё, починила.* – Ну, неси сюда. — *Не могу. Он может расчиниться.* (Оля К.; 5,5)

Рас- + **почини(ть)ся**. Замена префикса на антонимичный; ср. подумать – раздумать.

РИСОВНУТЬ Одноактн. к рисовать. / — *Сейчас рисовну разочек!* (Люба Б.; 4)

Рисовать + **-ну(ть)**; ср. колоть – кольнуть.

РИСУЛЬЩИЦА Та, которая рисует. / – Ты что делаешь, рисуешь? — *Да, я рисульщица.* (Юля Б.; 4,5)

Рисовать (1 л. наст. *рисую*) + **-льщиц(а)**; ср. вязать – вязальщица.

РОНЯХА Тот (та), кто роняет. / – *А я не роняха!* – несет куклу и говорит. (Даша Р.; 5)

Ронять + **-х(а)**; ср. растерять – растеряха.

РУГАЙНЫЙ Постоянно ругающий, ругающийся. / — *У него папа такой ругайный!* (Вова В.; 4)

Ругать (*ругает, је*) + **-н(ый)**; ср. путать – путаный.

РУГАНИЕ Действие по глаг. ругать – ругаться; то же, что ругань. / – *Сейчас начнётся ругание.* (Вика Р.; 9) / – *Это всё от твоего ругания.* (Саша А.; 3,9)

Ругать + **-ниј(е)**; ср. петь – пение.

РУКОМОЙНЫЙ Прил. к ручкомойник; находящийся в ручкомойнике. / — *Ручкомойная вода* (о воде, находящейся в ручкомойнике – на даче). (Алеша Д.; 5,6)

Ручкомойник + **(ый)**. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью десуффиксации; ср. хищный – хищник.

РУКТИ Ногти на руках. / – *На ногах ногти, а на руках рукти тогда?* (Ваня С.; 4,4)

Рука + **-т(и)**; по аналогии с нога – ногти.

РЫБЕЖИРНЫЙ Прил. к словосочетанию рыбий жир; испачканный в рыбьем жире. / — *Мама, не давай мнерыбжежирную ложку.* (Вова Л.; 5)

Рыбий + **е** + **жир** + **-н(ый)**; ср. чужая земля – чужеземный.

РЫБОЛОВСКИЙ Прил. к рыболов; предназначенный для рыбной ловли; то же, что рыболовецкий, рыболовный. / – *О! Какая шаль! Прямо рыболовская сеть!* (Даша С.; 7,2)

Рыболов + **-ск(ий)**; ср. учитель – учительский.

С

САДИЧНЫЙ Прил. к садик; связанный с пребыванием в детском саду. / — *Это мне Ванька подарил. Ванька садичный. Который в садике.* (Алеша Е.; 6,4)

Садик (к → ч) + **-н(ый)**; ср. хлеб – хлебный.

САЖАТЬСЯ Возвр. к сажать. / — *Люди сажаются в поезд и едут.* (Мальчик; 5)

Сажать + **-ся**; ср. мыть – мыться.

САЖЕНЬЕ То, что посажено. / – *Все наши саженья пропали!* (Люба; 7)

Сажать + **-енј(е)**; ср. петь – пенье.

САМОЛЁТНИК Тот, кто управляет самолётом; то же, что пилот. / – *Самолётник.* (Саша А.; 2,10)

Самолёт + **-ник**; ср. ключ – ключник.

СВЕРКАЛЬНЫЙ Такой, который сверкает; то же, что сверкающий. / — *Сверкальная посуда.* (Лена; 3)

Сверкать + *-льн(ый)*; ср. венчать – венчальный.

СВЕРЧАТЬ Стрекотать (о сверчке). / — *А он и вчера тут сверчал* (о сверчке). (Маша Р.; 2,9)

Сверчок + *-а(ть)*; ср. озорник – озорничать. Усечение финали основы производящего слова.

СВЕРЧОК Действие по глаг. сверкнуть. / — *Ой, какой сверчок сверкнул!* (о молнии). (Таня; 2)

Сверкнуть (к → ч) + *-ок*; ср. прыгнуть – прыжок.

СВЕСТИСЬ Ликв. результат действия по глаг. развестись; сойтись вновь. / — *Они сначала развелись, а потом опять свелись.* (Вика Р.; 6)

С- + *развестись*. Замена префикса на антонимичный; ср. разложить – сложить.

СВЕТЛОТА Светлое время суток. / — *Вот и светлота наступила.* (Вероника М.; 5,2)

Светлый + *-от(а)*; ср. тёплый – теплота.

СВОЕДЕЛКА То, что сделано собственными руками. / — *Этот творог – своedelка?* (Вика Р.; 7)

Свой + *e* + *делать* + *-к(а)*; по аналогии с самоделка.

СГИБНУТЬ Одноактн. к сгибать; то же, что согнуть. / — *Теперь буду ей сгибать уши. Одно я уже сгибнул* (делая из бумаги лису). (Алеша Д.; 5,3) / — *Вот тут сделай сгиб. – Я уже сгибнула. Что теперь делать?* (Юля Ш.; 7,2) / — *Сгибнуть ножку.* (Леша К.; 4)

Сгибать + *-ну(ть)*; ср. трогать – тронуть.

СГОЛОВЫЙ Ант. к безголовый; имеющий голову, не рассеянный. / *Мать что-то забыла, вернулась и сказала о себе: – Ой, я безголовая! – Ты сголовая, только растяпа!* (Ира Р.; 4)

С- + *безголов(ый)*. Замена префикса, на основе антонимии соответствующих предлогов.

СГОРНЫЙ Текущий с горы (о воде). / — *Реки ледяные и водопад, потому что сгорные.* (6)

С горы + *-н(ый)*.

СДОМНЫЙ Ант. к бездомный; имеющий дом. / — *Она – сдомная собака!* (О собаке с ошейником, опровергая утверждение, что собака бездомная). (Надя С.; 5,4)

С- + *бездомный*. Замена префикса, на основе антонимии соответствующих предлогов.

СЕЙЧАСНЫЙ Прил. к наречию сейчас. Относящийся к нынешнему времени. / — *Илюша, ты копишь старинные монеты? – Я нет. Я – иностранные, сейчасные.* (Илья Ч.; 7)

Сейчас + *-н(ый)*; ср. близ – ближний.

СЕНОСВАЛ Игрушечный самосвал, предназначенный для перевозки сена. / — *Сережа, помогай мне нагружать мой сеноквал* (загружая игрушечный самосвал сухой травой). (Саша К.; 4)

Сено + *самосвал*. Замена части сложного слова.

СЕРДИТКА Морщина на лице, выражающая сердитость. / — *Я не хочу, чтобы у тебя были сердитки.*

Сердитый + *-к(а)*; ср. плетёный – плетёнка.

СИДЕЛКА Предмет, на котором сидят (стул, табуретка и т. п.). / — *Сиделка совсем развалилась.* (Вероника М.; 5,2)

Сидеть + *-лк(а)*; ср. зажигать – зажигалка.

СИМПАТЯВЫЙ То же, что симпатичный. / — *Я симпатиявая?* (Таня Л.; 7)

Симпатия + *-ав/яв(ый)*; ср. слюна – слюнявый.

СИНЕВЕТЬ То же, что синеть. / — *Смотри, Нева синевеет.* (Лиза К.; 4)

Синева + -е(ть); по аналогии с золото, золотой – золотеть.

СИРОПОВЫЙ Прил. к сироп; сделанный из сиропа. / — *Это сироповый морс?* (Вика Р.; 9)

Сироп + -ов/ев(ый); ср. сад – садовый.

СКВИТ То же, что крем. / — Я тебе бисквит куплю. — *Не хочу без сквита, только со сквитом* (выбирает пирожное с большим количеством крема). (Мальчик; 4)

От **бисквит** (слово воспринимается ребенком как бессквит). Обратн. для данной модели процесс образования антонима с помощью отбрасывания отрицат. префикса; ср. нормат. застенчивость – беззастенчивость.

СКВОЗЬ (сущ.) Толща, толщина чего-л. / — *Она режет прямо на всю сквозь...* (Лида П.; 3,6)

От **насквозь**. Разложение наречия, осмысленного как сочетание сущ. с предлогом.

СКЕФИРИТЬСЯ Превратиться в кефир. / — *Что, уже скефирилось?* (Вика Р.; 9)

С- + кефир + -и(ть)ся; по аналогии с творог – створожиться.

СКИДКА То, что скидывается с плеч (о накидке). / — *У тебя скидка упала.* (Андрей Ш.; 4)

Скидывать + -к(а); ср. вырезать – вырезка.

СКИСЛИТЬСЯ Сморщиться от кислого. / — *Видела, как я скислился?* (Алеша Е.; 6,4)

С- + кислый + -и(ть)ся; ср. узкий – сузиться.

СКИСЛЫЙ То же, что скисший. / — *Молоко-то скислое!* (Даша Р.; 5)

Скисать + -л(ый); ср. гореть – горелый.

СКЛАДИТЬ Сов. к складывать; то же, что сложить. / — *Я тут игрушки складил.* (Дима Б.; 2,5) / — *Склади сюда все книжки.* (Люба; 7)

Складывать + -и(ть). Обратн. для данной модели процесс словообразования; ср. нормат. раскрасить – раскрашивать.

СКЛАЖИТЬ Сов. к складывать; то же, что сложить. / — *Сложи! – Я сложила.* (Катя В.; 3,2)

Складывать (д → ж) + -и(ть). Обратн. для данной модели процесс словообразования; ср. нормат. раскрасить – раскрашивать.

СКЛАСТЬ Сов. к складывать; то же, что сложить (о стихах). / — *Это так легко – класть стихи.* (Мальчик; 5)

От **складывать (д → ст)**. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью десуффиксации; ср. нормат. закрасться – закрадываться.

СКЛАСТЬ Сов. к класть; то же, что положить. / — *Я склал.* (Ваня П.; 1,10)

С- + клас(ть); ср. делать – сделать.

СКЛУБОЧИТЬСЯ Свернуться клубком. / — *Если ежика тронуть, он сразу склубочится.* (Люба; 5)

С- + клубок (к → ч) + -и(ть)ся; ср. куча – скучиться.

СКОЛЬЗЮЧИЙ То же, что скользкий (о льде). / — *Белый и скользючий, это что?* (Лера З.; 4)

Скользить + -уч/юч(ий); ср. колоть – колючий.

СКРАСТЬ Сов. к красть; то же, что украсть. / — *Шинель у кого-то скрал.* (Вика Р.; 9) / — *Он у меня мячик скрал.* (Сеня; 5)

С- + крас(ть); ср. делать – сделать.

СКРЕПАТЬ Соединять скрепками. / — *Дайте мне скрепки, я буду бумажки скрепать.* (Вика Р.; 7)

Скрепка + -а(ть); ср. седло – седлать. Усечение финали основы производящего слова.

СКРИПИСТЫЙ Такой, который скрипит. / — *Скрипистый* (ответ на вопрос: «Какой сегодня снег?»). (Валера И.; 5)

Скрипеть + **-ист(ый)**; ср. задирать – задиристый.

СКРИПКИЙ Такой, который скрипит. / — *Скрипкие качели.* (Никита К.; 2,6)

Скрипеть + **-к(ий)**; ср. колоть – колкий.

СКРЫШНЫЙ Имеющий крышу. / — *Из этого материала скрышный дом нельзя построить.* (6)

С крыши + **-н(ый)**.

СКРЫШНЫЙ Стекающий, льющийся с крыши (о воде). / — *По водосточной трубе скрышная вода течет.* (6)

С крыши + **-н(ый)**.

СКУЧИТЬСЯ Стать скучным, невеселым. / — *Попугайчик скучился!* (Один попугайчик погиб, а другой стал невесёлым). (Марина)

Скучный + **-и(ть)ся**; ср. скупой – скупиться. Усечение финали основы производящего слова.

СКУЧНОТА Свойство скучного; то же, что скука (усилит.). / — *Скучнота какая!* (Алеша Е.; 5,3)

Скучный + **-от(а)**; ср. тёплый – теплота.

СЛАЖИВАТЬ Несов. к сложить; то же, что складывать. / — *Я люблю слаживать песню.* (Девочка; 5) / — *А потом надо вот так слаживать* (делает игрушку из бумаги). (Катя М.; 7)

Сложить (о —а) + **-ива/ыва(ть)**; ср. раскрасить – раскрашивать.

СЛАСТИНКА Частица, крупинка сахара. / — *Потом очень хотелось пить, а компот был кислый-кислый, ни одной сладстинки.* (Мальчик; 5,2)

Сласти, сладость (д – ст) + **-инк(а)**; ср. икра – икринка.

СЛЕПАЧ Слепой человек. / — *Он калека и слепач.*

Слепой + **-ач/яч**; ср. богатый – богач.

СЛЕПЁНЫШ Совсем маленький, ещё слепой детёныш. / (О котёнке) — *Это же совсем ещё слепёныш!* (Стасик С.; 6,9)

Слепой + **-оныш/ёныш**; ср. змея – змеёныш.

СЛЕПЕТЬ Становиться слепым; то же, что слепнуть. / — *Наш кот слепеет.* (Алеша Е.; 6,4)

Слепой + **-е(ть)**; ср. старый – стареть.

СЛЕПНУТЬ Сов. к слепить. / — *Я ещё что-нибудь слепну* (лепит из пластилина). (Миша К.; 6)

Слепить + **-ну(ть)**; ср. сгибать – согнуть.

СЛЕПОВОД Человек, водящий слепого. / (Услышал рассказ о собаках-поводырях слепых) — *А бывают слеповоды? Ну, люди, которые слепых водят?* (Алеша Д.; 6,11)

Слепой + **о** + **...вод** (тот, кто водит).

СЛОЖАТЬ Несов. к сложить; то же, что складывать. / — *Яблоки сложают в кучу.* (Вика Р.; 6)

Сложить + **-а(ть)**; ср. бросить – бросать.

СЛОЙНЫЙ Прил. к слой; имеющий структуру в виде слоев; расположенный слоями. / — *Я хочу сделать слойный лёд!* (Люба; 10)

Слой + **-н(ый)**; ср. хлеб – хлебный.

СЛУХ Ант. к неслух; тот, кто слушается. / — *Ты неслух! — Нет, я слух!* (Саша; 4)

От **неслух**. Обратн. для данной модели процесс образования антонима с помощью отбрасывания отрицат. префикса; ср. нормат. друг – недруг.

СЛУШАТЕЛЬНЫЙ Такой, который может слушать, услышать. / — *Он слушательный мотор.* (Миша Т.; 4,2)

Слушать + **-тельн(ый)**; ср. жевать – жевательный.

СЛЫХАСТЫЙ Такой, который хорошо слышит. / — *Я очень слыхастая.* (Настя П.; 4,7)

Слух (у → ы) + **-аст(ый)**; ср. лоб – лобастый.

СМЕШЕНИЕ Действие по глаг. смешить. / – *Кричу просто так, для смешения.* (Вика Р.; 6) / – *Сейчас начнутся глупости и смешение.* (Ляля Л.; 3)

Смешить + **-еи(е)**; ср. петь – пение.

СМЕШИТЕЛЬНОСТЬ Забава, потеха, вызывающие смех. / — *Это Чуковский для смешительства придумал.* (Жанна; 4)

Смешить + **-тельств(о)**; ср. надувать – надувательство.

СМЕШИТЬСЯ Смешить друг друга. / — *Мы с Женей шли и всю дорогу смешались* (видимо, смешили друг друга). (Вика Р.; 7)

Смешивать + **-ся**; ср. обнимать – обниматься.

СМЕЯНИЕ Действие по глаг. смеяться; то же, что смех. / – *Я чуть с дерева не упал от смеяния, от смеяния я чуть не опьянел.* (Миша Т.; 5,4)

Смеяться + **-ни(е)**; ср. петь – пение.

СМОТРЕНИЕ Действие по глаг. смотреть; то же, что зрелище. / – *Мамочка, смотри, какое я тебе смотрение приготовил!* (Саша А.; 3,8)

Смотреть + **-ни(е)**; ср. петь – пение.

СМОТРЕТЬСЯ Страд. к смотреть (производить медицинский осмотр). / — *Его вызвали к профессору смотреться* (о больном). (Вика Р.; 10)

Смотреться + **-ся**; ср. строить – строиться.

СМОТРИТЕЛЬ То же, что зритель. / (Группа зрителей поднимается на сцену) – *Куда это смотрители пошли?* (Глеб; 4)

Смотреть + **-итель**; ср. спасти – спаситель.

СМОТРИТЕЛЬ Тот, который смотрит, рассматривает картинки. / – *Я не читатель, я смотритель* (о книжке). (Миша Т.; 4,7)

Смотреть + **-тель**; ср. спасти – спаситель.

СМУТИТЬСЯ Стать мутным. / – *Там на дороге лужа большая была. Я бросил в нее песок, а она так смутилась, так смутилась.* (Игорь; 3)

С- + **мутный** + **-и(ть)ся**; ср. старый – состариться. Усечение финали основы производящего слова.

СМЯТКА (сущ.) Полужидкое состояние (о содержимом яйца). / (Рассказывает воспитательнице) – *У нас в деревне есть курочки. – Они и яички несут? — Да, всякие несут. И вкрутую, и всмятку, и без смятки...* (Оксана Ч.; 4)

Всмятку + **(а)**. Разложение наречия, осмысленного как сочетание сущ. с предлогом.

СНЕГИНКА То же, что снежинка. / (Глядя на падающий снег) — *Снегинки падают.* (Юра Я.; 4,10)

Снег + **-инк(а)**; ср. икра – икринка. Отсутствие нормативного чередования г → ж.

СНЕГНЫЙ Прил. к снег; запорошенный снегом. / (Глядя на снежинки на пальто) — *Какая ты снежная!* (Таня С.; 3)

Снег + **-н(ый)**; ср. хлеб – хлебный. Отсутствие нормативного чередования г → ж.

СНЕСТИСЬ Страд. к снести. / (Мать несет Лену с лестницы) – *Я несусь, я уже неслась.* (Лена С.; 3)

Снес(ти) + **-сь**; ср. строить – строиться.

СНИМАТЬСЯ Возвр. к снимать. / — *Я уже сама снимаюсь со стула!* (Раньше её снимали). (Аня Ц.; 3,7)

Снимать + **-ся**; ср. мыть – мыться.

СНИМАТЕЛЬ Тот, кто снимает кино. / — *Я хотел бы быть снимателем кино!* (Денис Б.; 6,11)

Снимать + **-тель**; ср. учить – учитель.

СОБАЧНЫЙ Прил. к собака; то же, что собачий. /— *Мы в лечебнице видели собачные чучела.* (Вика Р.; 8)

Собака (к → ч) + **-н(ый)**; ср. хлеб – хлебный.

СОВ Муж. к сова. / — *Нет, это сов, ее (совы) муж.* (Вероника Е.; 3)

От *сова*. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью отбрасывания нулевого суффикса. В нормат. языке производящее слово относится к особям обоего пола.

СОВЕСТНЫЙ Ант. к бессовестный; честный, порядочный. / — *Знаешь, Дима хоть и мальчик, а очень совестный.* (Люба; 8)

От *бессовестный*. Обратн. для данной модели процесс образования антонима с помощью отбрасывания отрицат. префикса; ср. нормат. денежный – безденежный.

СОЛДАТНЫЙ Прил. к солдат; то же, что солдатский. / (О шинели) – *Пальто солдатное.* (Даша Р.; 4,6)

Солдат + **-н(ый)**; ср. хлеб – хлебный.

СОЛИНКА Крупица соли. / — *Смотри, какие в соли большие солинки.* (Аня Ф.; 6,9)

Соль + **-инк(а)**; ср. икра – икринка.

СОЛНО То же, что солнце. / — *Вот какое солно!* (Геля С.; 3,3)

Солнышко + **(о)**. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью десуффиксации; ср. нормат. бревно – брёвнышко.

СОЛОСТЬ Свойство соленого; то же, что соленость, насыщенность солью. / — *Делать компот очень легко. Залить рассолом и закатать. — Не рассолом. Рассол – соленый. Без солости. — Что? — Ну, без солености.* (Алеша Е.; 6,4)

Соленый + **-ость**; ср. сухой – сухость. Усечение финали основы производящего слова.

СОЛЬНИЦА Сосуд, вместилище для соли; то же, что солонка. / — *Если стол наклонить, сольница упадет.* (Лера З.; 4) / — *Оля, принеси, пожалуйста, соль. — А где наша сольница?* (2,5)

Соль + **-ниц(а)**; ср. хлеб – хлебница.

СОПЛИТЬ Пускать слюну, сопلي куда-л., во что-л. / — *Не буду больше дудку соплить (пускать в нее слюну).* (Геля И.; 5)

Сопли + **-и(ть)**; ср. утюг – утюжить.

СОПНУТЬ Одноактн. к сопеть. / — *У меня, знаешь, насморк. Я сегодня на уроке как сопну, даже неудобно стало.* (Вика Р.; 7)

Сопеть + **-ну(ть)**; ср. колоть – кольнуть.

СОРЕВНОВАТЬ Кауз. к соревноваться; заставлять, вынуждать соревноваться. / — *Ну-ка, посмотрим, кто первый съест. — Опять ты, мама, нас соревнуешь. Гонки делаешь?* (Саша; 5,3)

От *соревноваться*. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью депостфиксации; ср. нормат. ломать – ломаться.

СОРОКОНОЖНЫЙ Имеющий сорок ног. / — *Сороконожный жук.* (Лида П.; 3,6)

Сороконожка + **-н(ый)**. Усечение финали основы производящего слова.

СОРОЧИТЬ Стрекотать, как сорока. / — *Слышишь, как сороки сорочат?* (Маша К.; 4,5)

Сорока (к – ч) + **-и(ть)**; ср. партизан – партизанить.

СОСАЛЬНЫЙ Такой, который сосут; можно сосать. / — *Это ириска сосальная?* (Даша Р.; 4)

Сосать + **-льн(ый)**; ср. венчать – венчальный.

СОСЕДИНСКИЙ Прил. к сосед; предназначенный для того, чтобы ходить в гости к соседям. / (Говорит, собираясь в гости к соседям) – *Мама, где мое сосединское пальто?* (Лера З.; 4)

Соседи + -инск(ий); ср. сестра – сестринский.

СОСНУТЬ Одноактн. к сосать. / (Наливаем воду в аквариум. Для этого надо втянуть воду в рот через трубку.) — *Дай разочек сосну!* (Вика Р.; 6) / — *Колька соснул жвачку и плюнул.* (Люба Б.; 3,4)

Сосать + -ну(ть); ср. колоть – колынуть.

СОСОЧЕК Действие по глаг. сосать (уменьш.-ласк.). / — *Она бы молочко сосала и не плакала: сделает сосочек – глотнет, сосочек – глотнет, сосочек – глотнет.* (Настя П.; 4,6)

Сосать + -очек; ср. глотать – глоточек. Двухступенчатое словообразование.

СОСТАВЛИВАТЬ Несов. к составить, то же, что составлять. / — *Мы картинки из кубиков составляем!* (Даша Р.; 5,2)

Составить (в – вл) + -ива/ыва(ть); ср. раскрасить – раскрашивать.

СОСТРОИТЬ Сов. к строить; то же, что построить, соорудить. / — *Я уже высокую башню построил.* (Максим П.; 5)

Со- + строи(ть); ср. делать – сделать.

СПАЛЬНИН Прил. к спальня. / — *Кладовкина дверь мешает закрыть спальнину дверь.* (Ира Л.; 3)

Спальня + -ин; ср. мама – мамин. Расширение круга производящих для данной модели слов (в нормат. языке – одушевл. сущ. 1-го скл.).

СПАЛЬЩИК Тот, кто любит спать. / — *Мой друг Сашка такой спальщик: никто разбудить не мог.* (Даша С.; 4)

Спать + -льщик; ср. точить – точильщик.

СПИТЬ Сов. к пить; то же, что выпить. / — *Я все съел и спил.* (Алеша Д.; 2,11) / (Ждет, когда бабушка допьет чай) — *Бабушка, ты все спила?* (Андрей Д.; 2,10)

С- + пи(ть); по аналогии с есть – съесть.

СПЛЫТЬ Плывя, сдвинуться с места. / — *Миша трудится и не может сплыть с места.* (Алеша Е.; 6,4)

С- + плы(ть); ср. двинуть – сдвинуть.

СПЛЮКА Тот (та), кто много спит; то же, что соня. / — *Сплюка, сплюка! А еще пионер!* (Вероника; 3)

Спать (п → пл) + -ук/юк(а); ср. злиться – злюка.

СПУН Тот, кто любит спать; то же, что соня. / — *Папа, ты такой спун!* (Саша П.; 5)

Спать + -ун/юн; ср. болтать – болтун.

СРЕШАТЬ Сов. к решать; то же, что решить. / — *Ученик решал-решал задачу и решил.* (5)

С- + реша(ть); ср. делать – сделать.

СРОГИЙ Ант. к безрогий; имеющий рога. / — *Овца была срогая.* (Зах.; 6)

С- + безрогий. Замена префикса на основе антонимии соответствующих предлогов.

СРУКАВНЫЙ Имеющий рукава; ант. к безрукавный. / — *Я хочу срукавный свитер* (безрукавный не нравится). (6)

С- + безрукавный. Замена префикса на основе антонимии соответствующих предлогов.

СРЫГ То, что срыгнуто. / — *Славик срыгнул. Вот его срыг валяется.* (Лида П.; 3,6)

От *срыгнуть*; ср. тесать – тёс. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

СТАРАЙКА Тот (та), кто старается. / — *Майечка, постарайся, убери игрушки. – Я старайка!* (Майя Ш.; 2,4)

Стараться (стараясь) + -йк(а); ср. попросить – попрошайка.

СТАРШЕСТЬ Свойство, качество старшего; то же, что старшинство. / — *Одиссей – самый невлиятельный. Самый младший по старшести.* (Алеша Е.; 8,3)

Старший + -есть; ср. свежий – свежесть.

СТЕКЛЁНОК Маленький кусок стекла. / – Как ты ухитрился руку стеклом порезать?
— *Да я не стеклом, а маленьким стеклёнком.*

Стекло + -онок/**ёнок**; ср. повар – поварёнок. Изменение значения суффикса (в нормат. языке – название лица или животного).

СТЕСНЯНИЕ Действие по глаг. стесняться; то же, что стеснение, застенчивость. (В ответ на вопрос психологического теста из газеты: «Испытываете ли вы смятение и неудовольствие, если вам надо выступить перед какой-нибудь аудиторией?») — *Да. Смятение и стесняние.* (Алеша Е.; 8,4)

Стесняться + -ни^я(е); ср. петь – пение.

СТОЛКНОВИТЬСЯ То же, что столкнуться. / — *Видишь, как они столкнулись.* (Сережа; 3)

Столкновение + -и(ть)ся. Обратн. для данной модели процесс словообразования; ср. нормат. петь – пение.

СТРАДАТЕЛЬНЫЙ Такой, который страдает, пострадал. / — *Вот крокодил самый страдательный. У него все... очень много отбито* (о глиняной игрушке, сравнивает с остальными). (Алеша Е.; 6,6)

Страдать + -тельн(ый); ср. жевать – жевательный.

СТРАШНЫЙ Ант. к бесстрашный; не обладающий храбростью. / — *Петя бесстрашный, а Ваня наоборот... страшный.* (Вика Р.; 3)

От **бесстрашный**. Обратн. для данной модели процесс образования антонима с помощью отбрасывания отрицательного префикса; ср. нормат. денежный – безденежный.

СТРЕЛОК Одноактн. действие по глаг. стрелять; то же, что выстрел. / – Скоро ты перестанешь стрелять? — *Один стрелок, и кончу* (т. е. выстрел). (Вика Р.; 7)

Стрелять + -ок; ср. прыгать – прыжок.

СТРЕЛЬ Простреливаемое пространство. / – *Катя, я буду стрелять. Будь осторожна, не попади в стрель.* (Миша Т.; 4,7)

От **стрелять**; ср. стучать – стук. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

СТРЕЛЬНЫЙ Такой, который стреляет; способный стрелять. / – *Я возьму ружье стрельное.* (Саша З.; 5,3)

Стрелять + -н(ый); ср. путать – путаный.

СТРИЖ То же, что стрижка. / (Стригут затылок) — *Начинается самый ужасный стриж.* (Илья Ч.; 8,1)

От стричь **стригут** (г → ж); ср. стучать – стук. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

СТРИЛКА Действие по глаг. стрелять; то же, что стрельба. / — *Дай мне пистолет. Для стрилки.* (Сережа Ф.; 3)

Стрелять (в произношении стрелять) + -к(а); ср. вырезать – вырезка.

СТРОЙНИК Тот, кто строит; строитель. / – *Бобры – самые стройники. Они все строят, строители.* (Галя)

Строить (и → ^я) + -ник; ср. работать – работник.

СТУКНО Наречие от глаг. стучать; то же, что громко, со стуком. / — *Хорошо бросаешь, папа, только очень стукно.* (Алеша Д.; 4,6)

Стучать + -но; ср. щекотать – щекотно. Двухступенчатое словообразование.

СУХОМЯТКА Нежидкая и негорячая пища. / (Кладёт колбасу на булку) — *Сухомятка и ещё одна сухомятка – получился бутерброд.* (Наташа Т.; 6)

Всухомятку + (а). Разложение наречия, осмысленного как сочетание сущ. с предлогом.

СУЧИТЬ Несов. к засучить; то же, засучивать. / — *Не сучи мне рукава!* (Вика Р.; 10)

От *засучить*. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью десуффиксации; ср. нормат. арендовать – заарендовать.

СУШНЫЙ Прил. к суша. / — *Что такое водные процедуры?* – Все, что связано с водой. Душ, бассейн, обтирание. – *А сушные процедуры?* (Саша; 5)

Суша + **-н(ый)**; по аналогии с вода – водный.

СЦАПНУТЬ Одноактн. к сцапать. / – *А он взял ее, и сцапнул, и бросил.* (Саша З.; 5,4)

Сцапать + **-ну(ть)**; ср. колоть – кольнуть.

СЧАСТНЫЙ Ант. к несчастный; то же, что счастливый. / — *Он уже счастливый, у него всё прошло.* (Ответ на реплику: «Несчастный, тебе больно?») (Кирилл К.; 4) / – *Я, когда плачу, то несчастная девочка, а когда смеюсь, то – счастливая.* (Маша К.; 4,3)

От *несчастный*. Обратн. для данной модели процесс образования антонима с помощью отбрасывания отрицат. префикса; ср. нормат. счастливый – несчастливый.

Т

ТАЖЕРКА То же, что этажерка. / – *Положи книги на другую тажерку, а не на эту тажерку.* (Лена С.; 3)

Та (местоим. прил.) + *этажерка*. Разложение слова «этажерка», осмысленного как сочетание сущ. с местоим. прилагательным «эта», и употребление его с другим местоим. прилагательным.

ТАНИЙ Прил. к Таня; то же, что Танин. / — *Можно, я пойду одна погулять? Я только до Таньего дома.* (Алена Ч.; 4)

Таня + **-ий**; ср. рыба – рыбий.

ТАТАР Муж. к татарка; то же, что татарин. / — *Она татарка, а он татар.* – Не татар, а татарин. — *Ну ведь она не татаринка!* (Алеша Д.; 7)

От *татарка*. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью десуффиксации; ср. нормат. пионер – пионерка.

ТЕМНО (сущ.) То же, что темнота. / – *Мы пойдем на темне? Я не боюсь на темне.* (Артем Д.; 5) / – *Когда не будет темна, пойдем гулять?* (Лена С.; 3)

Деадвербиализация и субстантивация наречия.

ТЕМПЕРАТУРНИК То, чем измеряют температуру; то же, что градусник. / — *Мама, дай мне термометр, чтобы померить температуру.* (Витя С.; 6,3)

Температура + **-ник**; по аналогии с градус – градусник.

ТЕПЛЕТЬ То же, что согреваться, разогреваться. / (Совет: Сделай упражнение, тебе станет тепло) — *Знаешь, как я теплею, когда мостик делаю.* (Вика Р.; 8)

Теплый + **-е(ть)**; ср. старый – стареть.

ТЕПЛИТЬ Делать более тёплым. / (Показывает какое-то устройство в машине) — *Оно летом холодит, а зимой теплит.* (Лена М.; 11)

Теплый (о – е) + **-и(ть)**; ср. сухой – сушить.

ТЕПЛЯТИНА Тёплая погода (усилит.). / — *Сегодня вдруг так потеплело! А днём будет такая теплятина.* (Илья Ч.; 7,4)

Теплый (о – е) + **-ятин(а)**; ср. вкусный – вкуснятина.

ТЕСТОВЫЙ Прил. к тесто; сделанный из теста. / — *Куда девать тестовые шарики?* (Катя; 8)

Тесто + **-ов/ев(ый)**; ср. сад – садовый.

ТЕТРАДА То же, что тетрадь. / – *У меня есть маленькая тетрадка и вот такая большая тетрада.* (Маша К.; 4,2)

Тетрадка + (а). Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью десуффиксации; при этом производящее слово осмысливается как имеющее уменьшит. значение; ср. нормат. картина – картинка.

ТИГРА Жен. к тигр; то же, что тигрица. / — *Живут семьями: тигр, тигра и тигрёнки.* (Алеша Ч.; 6,4)

Тигр + (а). Словообразование с помощью нулевого суффикса; ср. супруг – супруга.

ТИХОНЬКАТЬ Говорит: «Тихонько». / — Лена, тихонько, Ляля спит. — *Что ты тихонькаешь?* (Лена С.; 4)

Тихонько + -а/я(ть); ср. ах – ахать.

ТОЛПИТЬ Толкать в толпе. / — *Если в автобусе меня будут толпить, я тоже буду толкаться.* (Женя; 4)

Толпа + -и(ть); ср. партизан – партизанить.

ТОП Действие по глаг. топать. / — *Слышали мой топ?* (Катя Г.; 4)

От *топать*; ср. стучать – стук. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

ТОПИТЬСЯ То же, что топить (нагревать) что-л. / — *Дедушка, пойдём топиться* (т. е. топить котел). (Миша Т.; 3,0)

Топить + -ся; ср. стучать – стучаться.

ТОПОК Короткий глухой звук удара, топанья ногой. / — *Если я сейчас правильно скажу, вы покажете мне это хлопками, а если нет, то топками.* (Ира Н.; 13)

Топать + -ок; по аналогии с хлопать – хлопок.

ТОПОРИЛЬЩИК Тот, кто рубит дрова топором. / — *Ты – топорильщик, я возильщик, дед – ложильщик.* (Митя К.; 4)

Топор + -ильщик; ср. сверло – сверлильщик. Двухступенчатое словообразование.

ТОЩЕТЬ Становиться тощим или более тощим. / — *От неприятностей тощуют.* (Вика Р.; 6)

Тощий + -е(ть); ср. старый – стареть.

ТРЕНИРОВЩИК Тот, кто тренирует; то же, что тренер. / — *Я хочу стать тренировщиком плавания.* (Шура; 6)

Тренировать + -щик; ср. регулировать – регулировщик.

ТРОГАТЕЛЬНЫЙ Такой, которым трогают; указательный (о пальце). / — *У меня трогательный палец болит.* (3)

Трогать + -тельн(ый); ср. жевать – жевательный.

ТРОГНУТЬ Сов. к трогать; то же, что тронуть. / — *Не бойся, не трогну.* (Лена С.; 3)

Трогать + -ну(ть); ср. трогать – тронуть. Отсутствие чередования г → 0.

ТРОИТЬСЯ Несов. к расстроиться; то же, что расстраиваться. / — *Юля, что ты так расстроилась? — Я уже давно троилась, троилась, а ты не замечала.* (Юля С.; 2,8)

От *расстроиться*. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью депрефиксации (с неверным морфемным членением производящего слова); ср. богатеть – разбогатеть.

ТУШИТЕЛЬНЫЙ Предназначенный для тушения пожара. / — *Ну когда же тушительные машины приедут?* (Вера К.; 4,7)

Тушить + -тельн(ый); ср. жевать – жевательный.

ТЫКАНУТЬ Сов. и одноактн. к тыкать; то же, что ткнуть. / — *Он меня тыкнул.* (Саша И.; 5)

Тыкать + -ну(ть); ср. толкать – толкнуть.

ТЫЩАТЫЙ Порядковое числительное к тысяча; то же, что тысячный. / — *Я уже затягивал тыщатый раз.* (Алеша Е.; 7,10)

Тыща + -ат/ят(ый); ср. волос – волосатый.

ТЯЖЕЛЁННОСТЬ Очень тяжёлый предмет (усилит.). / – *Мама, дадим тебе два чемодана, и ты понесешь эти тяжелённости.* (Слава М.; 5,3)

Тяжеленный + *-ость*; ср. сухой – сухость.

У

УЛОВИТЬ Сов. к ловить; то же, что поймать. / — *Уловить кошку.*

У- + *лови(ть)*; ср. жалить – ужалить.

УЛОЖАТЬ Несов. к уложить; то же, что укладывать. / – *Мы зверей укладываем спать.* (Саша Ч.; 3,8)

Уложить + *-а/я(ть)*; ср. бросить – бросать.

УРОДИТЬ Делать уродливым; то же, что уродовать. / (Не нравится мамина прическа) — *Не уродь себя!* (Вика Р.; 7)

Урод + *-и(ть)*; по аналогии с калека – калечить.

УРОНИТЬСЯ То же, что упасть. / (Отец убрал боковую решетку кровати) — *А я не уронюсь отсюда?* (Марина С.; 2,3)

Урони(ть) + *-ся*; ср. мыть – мыться.

УРОНЯТЬ Несов. к уронить; то же, что ронять. / – *Это ты уронила книгу?* — *Ничего я не уроняла!* (Вика Р.; 7)

Уронить + *-а/я(ть)*; ср. бросить – бросать.

УСТАНОВЛЕНИЕ То, что установлено; то же, что установка / – *На аквариуме есть специальное установление для кислорода и всего.* (Вика Р.; 9)

Установить (в → вл) + *-ениј(е)*; ср. петь – пение.

УТОЛЩИТЬ Сделать толще. / (Режет хлеб) — *Я его тут немного утолщила.* (Вика Р.; 8)

У- + *толстый* (ст → щ) + *-и(ть)*; ср. великий – увеличить.

УТОПЛЕНИЕ Действие по глаг. утопить. / (Показывает на картинке половодье) – *Смотри: утопление.* (Денис П.; 3)

Утопить (п → пл) + *-ениј(е)*; ср. петь – пение.

УТРЕТЬ Наступать (об утре). / — *Солнышко село – вечереет, а утром – утрает.* (Аня Б.; 4) / (Проснулась на рассвете) — *На улице уже утрает.* (Оксана; 5)

Утро + *-е(ть)*; по аналогии с вечер – вечереет.

УТЯТНЫЙ Прил. к утята; предназначенный для содержания утят. / – *Давай посмотрим утятный дом.* (Катя; 6)

Утята + *-н(ый)*; ср. хлеб – хлебный.

УЧАЛИВАТЬ Ант. к причаливать; отплывать от берега. / (Плавают на надувных матрасах) – *Я свой матрас к этой пристани причаливаю. – А я учаливаю.* (Люба Б.; 5,6)

У- + *причалива(ть)*. Замена префикса на антонимичный; ср. приходиться – уходить.

УЧЁБНЫЙ Прил. к учёба. / — *Учебный год.* (Лиза К.; 4)

Учёба + *-н(ый)*; ср. хлеб – хлебный. Отсутствие нормат. для данного случая чередования о → е.

Ф

ФЛАГОНОСЕЦ Тот, что носит или несёт флаг. / – *Он у нас теперь флагоносец.* (Вика Р.; 9)

Флаг + *о* + *...носец* (тот, кто носит или несёт); по аналогии со знамя – знаменосец.

ФОРМЕННЫЙ Ант. к бесформенный; имеющий определенную форму. / (Режет апельсин.) Мама: – Какая у тебя бесформенная куча получилась! Вика: – *А мне и не надо форменную.* (Вика Р.; 9)

От **бесформенный**. Обратн. для данной модели процесс образования антонима с помощью отбрасывания отрицательного префикса; ср. нормат. денежный – безденежный.

Х

ХАМКА Жен. к хомяк; самка хомяка. / – *У нас в детском саду есть теперь хомячок и хамка!* (Наташа; 4)

Хомяк (о → а, а → 0, м' → м) + **(а)**. Словообразование с помощью нулевого суффикса; ср. супруг – супруга.

ХЛЕБОЧНАЯ Хлебный магазин; то же, что булочная. / – *Мы с папой идем в хлебочную за хлебом!* (Маша Т.; 3)

Хлеб + **-очн(ая)**; по аналогии с булка – булочная.

ХОБОТАТЬ Работать, действовать хоботом. / — *Вот идет слон и хоботает, хоботает!* *Берегись.* (Маша П.; 3)

Хобот + **-а(ть)**; ср. седло – седлать.

ХОЗЯЙ Муж. к хозяйка; то же, что хозяин. / — *Женищина – хозяйка, мужчина – хозяй.* (Люба Б.; 4)

От **хозяйка**. Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью десуффиксации; ср. нормат. пионер – пионерка.

ХОЗЯЙНИЦА Та, кто хозяйничает; то же, что хозяйка. / – *Я хозяйница в живом уголке.* (Люда Т.; 4)

Хозяин (и → j) + **-иц(а)**; ср. лев – львица.

ХОЛОДИТЬ Делать холодным. / (Показывает какое-то устройство в машине) — *Оно летом холодит, а зимой теплит.* (Лена М.; 11)

Холод + **-и(ть)**; ср. соль – солить.

ХОРОШЕВАТО В незначительной степени хорошо. / – Славик, ты сегодня хорошо кушал? — *Плоховато... Нет, немножко хорошегато!* (Слава С.; 3)

Хорошо + **-евато**; по аналогии с плохо – плоховато.

ХОРОШЕТЬ Становиться хорошим или более хорошим. / — *Погода постепенно хорошеет.* (Вика Р.; 7)

Хороший + **-е(ть)**; ср. старый – стареть.

ХРЮК Действие по глаг. хрюкать; то же, что хрюканье. / — *Кабан с хрюком бегал по женскому пляжу.* (Гена Г.; 7)

От **хрюкать**; ср. стучать – стук. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

Ц

ЦАРАПНЫЙ Такой, который царапает. / — *Ногти и когти такие царапные!* (Марина Б.; 3)

Царапать + **-н(ый)**; ср. путать – путаный.

ЦВИТ То же, что цветок. / — *Большой цвит.* (Сережа Ф.; 3)

От **цветок** (в произношении «цвиток»). Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью десуффиксации; ср. нормат. зверь – зверёк.

ЦЕРКВИНКА То же, что часовня, часовенка. / — *Церквинка! Смотри, церквинка!* (Алеша Ш.; 6,7)

Церковь (о → 0) + **-инк(а)**; ср. тропа – тропинка.

Ч

ЧАЯННО Ант. к нечаянно; намеренно, нарочно. / – Я нечаянно твоих кукол уронил! — *Нет, чаянно!* (Лена; 3) / – Ты нечаянно? — *Нет, чаянно.* (Иришка; 4)

От нечаянно. Обратн. для нормат. языка процесс образования антонима с помощью отбрасывания отрицательного префикса; ср. нормат. весело – невесело.

ЧЕРВЯКА Жен. к червяк; мама червяка. / — *Это червяк и червяка.* (Второй червяк – большего размера). (Наташа Н.; 4)

Червяк + (а). Словообразование с помощью нулевого суффикса; ср. супруг – супруга.

ЧЕРВЯКОВЫЙ Прил. к червяк; принадлежащий червяку. / — *Тут в яблоке остались червяковые домики.* (Тамара; 5)

Червяк + **-ов/ев(ый)**; ср. сад – садовый.

ЧЕРЕСТУДА О каком-л. пространстве, через или сквозь которое проходит, проникает что-л. / — *Черестуда не пройдете!* (Наташа Б.; 3) / — *Я черестуда всё вижу.* (Оля Ф.; 6)

Через (з → с) + **туда**. Употребление предлога в функции приставки.

ЧЕРНЯК Человек с кожей черного цвета; темнокожий человек. / – Мама, что это за черняк? (О негре).

Черный (о → е) + **-ак/як**; ср. добрый – добряк.

ЧЕРТИЛКА То, чем можно чертить. / (О ручке) — *Где моя чертилка?* (Митя К.; 3)

Чертить + **-лк(а)**; ср. зажигать – зажигалка.

ЧЁСКА Действие по глаг. чесать – чесаться. / (Слушала, как читают книгу) — *У меня нос зачесался, но я так увлеклась, что даже про все чески забыла!* (Вика Р.; 9)

Чесать, чесаться + **-к(а)**; ср. вырезать – вырезка.

ЧИСТОВОД Машина, которая наводит чистоту. / (О снегоуборочной машине) — *Это чистовод – чистоту наводит.* (Марина Г.; 7)

Чистый, чистота + **о** + **...вод** (то, что наводит). Изменение значения аффикса в результате омонимии корней (в нормат. языке: «тот, то, что водит, ведет»).

ЧИТАНИЕ Действие по глаголу читать; то же, что чтение. / — *К нам приходила взрослая девочка в галстуке и занималась с нами чтением.* (Галя Б.; 3) / (Просит разрешения почитать перед сном) — *Я без чтения не засну!* (Вика Р.; 9)

Читать + **-ниј(е)**; ср. петь – пение.

Ш

ШАРИЧНЫЙ Прил. к шарик; напоминающий формой шарик. / — *Дай мне что-нибудь шаричное. Ну хоть яблоко!* (Федя; 2)

Шарик (к → ч) + **-н(ый)**; ср. хлеб – хлебный.

ШАРКА Действие по глаг. шарить. / — *Без шарки грибов не найдешь.* (Люба Б.; 5)

Шарить + **-к(а)**; ср. вырезать – вырезка.

ШВАБРИТЬ Мыть пол шваброй. / — *Вчера целый день швабрили.* (Саша; 5)

Швабра + **-и(ть)**; ср. утюг – утюжить.

ШИПОВНИЧНЫЙ Прил. к шиповник; сделанный из шиповника. / — *Пью шиповничный морс.* (Люба; 8)

Шиповник (к → ч) + **-н(ый)**; ср. хлеб – хлебный.

ШИХА То же, что шишка. / — *Зайки тихо-тихо собирают шихи.* (Гика Л.; 4)

Шишка (ш → х) + (а). Обратн. для данной модели процесс словообразования с помощью десуффиксации; ср. нормат. картина – картинка.

ШИШЕЧНЫЙ Прил. к шишка. / – *Смотри – шишечный лесовичок.* (Катя С.; 12) / – *Какая ветка шишечная!* (Петя; 5)

Шишка (0 → е, к → ч) + **-н(ый)**; ср. хлеб – хлебный.

ШУРШ Действие по глаг. шуршать; то же, что шуршание. / — *Шури нехороший* (о шуршании синтетической ткани). (Марина Г.; 4)

От **шуршать**; ср. стучать – стук. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

Щ

ЩЕКОТЛИВЫЙ Такой, который щекочет. / (Держит червяка в руке) — *Какой щекотливый!* (Саша Г.; 4,5)

Щекотать + **-лив(ый)**; ср. молчать – молчаливый.

ЩЕПИТЬ Рубить на щепки; расщеплять. / — *Папа дрова щепит.* (Саша К.; 2,6)

Щепка + **-и(ть)**; ср. утюг – утюжить. Усечение финали основы производящего слова.

ЩИП Результат действия по глаг. щипать. / (Поставили горчичники, потом сняли. Жалуется) – *А щип-то остался!*

От **щипать**; ср. стучать – стук. Словообразование с помощью нулевого суффикса.

ЩУП О впечатлении при ощупывании, прикосновении. / — *У меня платье такого же щупа, как у тебя халат!* (Оля Ф.; 5)

От **щупать**; ср. стучать – стук.

Ю

ЮРЧАТЫЙ То же, что юркий. / — *Юрчатая мышка* (перед этим – лапчатый гусь). (Лида П.; 4)

Я

ЯЗВЕННЫЙ То же, что язвительный. / – *Люба с Галей больше не переписываются. Люба написала ей язвенную открытку.* (Вика Р.; 9)

Язвить + **-енн(ый)**; ср. действовать – действенный. Переосмысление нормат. значения слова вследствие омонимии корней.

Литература

- Аванесов, Сидоров 1945 — *Аванесов Р. И., Сидоров В. Н.* Очерк грамматики русского литературного языка. М., 1945.
- Альтман 1981 — *Альтман И. В.* Отглагольные гнезда. Типология и семантика I // Проблемы структурной лингвистики. М., 1981.
- Альтман 1982 — *Альтман И. В.* Отглагольные гнезда. Типология и семантика II // Проблемы структурной лингвистики. М., 1982.
- Альтман 1983 — *Альтман И. В.* Отглагольные гнезда. Типология и семантика III // Проблемы структурной лингвистики. М., 1983.
- Ананьева 1984 — *Ананьева Н. Е.* К вопросу о «неправильностях» в детской речи (на материале польского языка) // Исследования по славянскому языкознанию. М., 1984.
- Апресян 1974 — *Апресян Ю. Д.* Лексическая семантика. Синонимические средства языка. М., 1974.
- Арутюнова 1961 — *Арутюнова Н. Д.* Очерки по словообразованию в современном испанском языке. М., 1961.
- Арутюнова 1968 — *Арутюнова Н. Д.* О значимых единицах языка // Исследования по общей теории грамматики. М., 1968.
- Архипов 1984 — *Архипов И. К.* Семантика производного слова английского языка. М., 1984.
- Ахапкина 2007 — *Ахапкина Я. Э.* Типы временной локализованности на раннем этапе речевого онтогенеза // Семантические категории в детской речи. СПб., 2007.
- Ахманова 1969 — *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. М., 1969.
- Базжина 1988 — *Базжина Т. В.* Становление внутренней программы высказывания и текста (на материале русской диалогической речи): Дис. ... канд. филол. наук. М., 1988.
- Бакина 1975 — *Бакина М. А.* Потенциальные слова, мотивированные прилагательными, в современной поэзии // Слово в советской поэзии. М., 1975.
- Богородицкий 1915 — *Богородицкий В. А.* Лекции по общему языкознанию. Казань, 1915.
- Богородицкий 1939 — *Богородицкий В. А.* Очерки по языковедению и русскому языку. М., 1939.
- Бодуэн де Куртенэ 1963 — *Бодуэн де Куртенэ И. А.* Избранные труды по общему языкознанию: В 2 т. М., 1963.
- Бондарко 1978а — *Бондарко А. В.* Грамматическое значение и смысл. Л., 1978.
- Бондарко 1978б — *Бондарко А. В.* О категориальных значениях видов русского глагола // Семантика и функционирование категорий вида русского языка. Вопросы русской аспектологии. Вып. III. Тарту, 1978.
- Бондарко 1987 — *Бондарко А. В.* Основания функциональной грамматики // Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. Л., 1987.
- Бондарко 2002 — *Бондарко А. В.* Теория значения в системе функциональной грамматики (На материале русского языка). М., 2002.
- Бондарко 2005 — Теория морфологических категорий и аспектологические исследования. М., 2005.
- Брунер 1984 — *Брунер Дж.* Онтогенез речевых актов // Психолингвистика. М., 1984.
- Булаховский 1952 — *Булаховский Л. А.* Курс русского литературного языка. 5-е изд. Киев, 1952.
- Булаховский 1953 — *Булаховский Л. А.* Введение в языкознание. Ч. II. М., 1953.

- Виноградов 1972 — *Виноградов В. В.* Русский язык. Грамматическое учение о слове. 2-е изд. М., 1972.
- Виноградов 1975 — *Виноградов В. В.* Избранные труды. Исследования по русской грамматике. М., 1975.
- Виноградов 1983 — *Виноградов В. А.* Стратификация нормы, интерференция и обучение языку V // Лингвистические основы преподавания языка. М., 1983.
- Винокур 1959 — *Винокур Г. О.* Избранные работы по русскому языку. М., 1959.
- Водейко 1968 — *Водейко Р. И.* Ранние этапы онтогенеза речи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии). Минск, 1968.
- Воейкова 2000 — *Воейкова М. Д.* Формальные особенности парадигмы прилагательного и ее усвоение детьми // Речь ребенка: ранние этапы. СПб., 2000.
- Воейкова 2004 — *Воейкова М. Д.* Качественные семантические комплексы и их выражение в современном русском литературном языке и в детской речи: Автореф. дис. ... докт. филол. наук. СПб., 2004.
- Воейкова 2007 — *Воейкова М. Д.* Усвоение детьми категории количественности // Семантические категории в детской речи. СПб., 2007.
- Гаврилова 2002 — *Гаврилова Т. О.* Регистр общения с детьми: структурный и социолингвистический аспекты (на материале русского языка): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2002.
- Гагарина 2008 — *Гагарина Н. В.* Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи. СПб., 2008.
- Гак 1978 — *Гак В. Г.* О современной французской неологии // Новые слова и словари новых слов. Л., 1978.
- Гараева 1984 — *Гараева Л. И.* Словообразовательная семантика: психолингвистический аспект // Семантические проблемы речевой деятельности. М., 1984.
- Гарганеева 2007 — *Гарганеева К. В.* Мотивационный словарь детской речи. Томск, 2007.
- Гвоздев 1961 — *Гвоздев А. Н.* Вопросы изучения детской речи. М., 1961.
- Гвоздев 2005 — *Гвоздев А. Н.* От первых слов до первого класса: Дневник научных наблюдений. 2-е изд. М., 2005.
- Гвоздев 2007 — *Гвоздев А. Н.* Вопросы изучения детской речи. СПб., 2007.
- Гинзбург 1979 — *Гинзбург Е. Л.* Словообразование и синтаксис. М., 1979.
- Гловинская 2001 — *Гловинская М. Я.* Многозначность и синонимия в видо-временной системе языка. М., 2001.
- Гловинская 2005 — *Гловинская М. Я.* Активные процессы в грамматике // Русский язык конца XX столетия (1985-1995). М., 2005.
- Горелов 1998 — *Горелов И. Н.* Невербальные компоненты коммуникации. Саратов, 1998.
- Григорьев 1979 — *Григорьев В. П.* Поэтика слова. М., 1979.
- Гридина 1996 — *Гридина Т. А.* Ассоциативный потенциал слова и его реализация в речи (явление языковой игры): Автореф. дис. . докт. филол. наук. М., 1996.
- Грушко 1985 — *Грушко Н. Е.* Деривационный потенциал глагола и его словообразовательная парадигма // Вопросы словообразования в индоевропейских языках. Томск, 1985.
- Дети о языке 2001 — Дети о языке. Приложение № 2 к Трудам постоянно действующего семинара по онтолингвистике. СПб., 2001.
- Доброва 2003 — *Доброва Г. Р.* Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства): Монография. СПб., 2003.
- Доброва 2007 — *Доброва Г. Р.* Освоение детьми функционально-семантической категории персональности // Семантические категории в детской речи. СПб., 2007.

Дресслер 1986 — *Дресслер В.* Об объяснительной силе естественной морфологии // Вопросы языкознания. 1986. № 5.

Еливанова 2004 — *Еливанова В. А.* Двухкомпонентные высказывания как этап становления грамматической системы языка ребенка раннего возраста: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2004.

Елисеева 2000 — *Елисеева М. Б.* Самоисправления в детской речи как проявление языковой рефлексии ребенка в возрасте 2-3 лет // Материалы XXIX межвузовской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. Вып. 14. Секция общего языкознания. Ч. 2. СПб., 2000.

Елисеева 2008 — *Елисеева М. Б.* Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. СПб., 2008.

Ермакова 1966 — *Ермакова О. П.* О некоторых общих вопросах словообразования наречий // Развитие словообразования современного русского языка. М., 1966.

Ермакова 1984 — *Ермакова О. П.* Лексические значения производных слов в русском языке. М., 1984.

Есперсен 1958 — *Есперсен О.* Философия грамматики. М., 1958.

Еськова 1964 — *Еськова Н. А.* О структурных ограничениях в словообразовании существительных // Вопросы культуры речи. Вып. 5. М., 1964.

Жинкин 1982 — *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации. М., 1982.

Залевская 2007 — *Залевская А. А.* Введение в психолингвистику. 2-е изд. М., 2007.

Залевская, Медведева 2002 — *Залевская А. А., Медведева И. Л.* Психолингвистические проблемы учебного двуязычия. Тверь, 2002.

Зализняк 1967 — *Зализняк А. А.* Русское именное словоизменение. М., 1967.

Зализняк 1977 — *Зализняк А. А.* Грамматический словарь русского языка. Словоизменение. М., 1977.

Зализняк 1985 — *Зализняк А. А.* От праславянской акцентуации к русской. М., 1985.

Зализняк, Шмелев 2000 — *Зализняк А. А., Шмелев А. Д.* Введение в русскую аспектологию. М., 2000.

Захарова 1956 — *Захарова А. В.* Усвоение дошкольниками падежных форм V // Доклады АПН РСФСР. М., 1956.

Захарова 1975 — *Захарова А. В.* Опыт лингвистического анализа словаря детской речи: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 1975.

Захарова, Бабицкая 1972 — *Захарова А. В., Бабицкая Н. А.* Ненормативные существительные в детской речи // Актуальные проблемы лексикологии и словообразования. Вып. 1. Новосибирск, 1972.

Земская 1965 — *Земская Е. А.* Заметки по современному русскому словообразованию // Вопросы языкознания. 1965. № 3.

Земская 1973 — *Земская Е. А.* Современный русский язык. Словообразование. М., 1973.

Земская 1977 — *Земская Е. А.* Производные слова в толковых словарях русского языка // Современная русская лексикография. Л., 1977.

Земская 1981 — *Земская Е. А.* Словообразование // Современный русский язык. М., 1981.

Земская 1985 — *Земская Е. А.* Проблемы регулярности в дериватологии // Деривация и история языка: Тезисы докладов межвузовской научной конференции. Пермь, 1985.

Земская 1992 — *Земская Е. А.* Словообразование как деятельность. М., 1992.

Земская, Китайгородская 1984 — *Земская Е. А., Китайгородская М. В.* Наблюдения над просторечной морфологией // Городское просторечие. Проблемы изучения. М., 1984.

Земская, Китайгородская, Ширяев 1981 — *Земская Е. А., Китайгородская М. В., Ширяев Е. Н.* Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис. М., 1981.

Золотова 1976 — *Золотова Г. А.* О синтаксических свойствах имен качества // Синтаксис и стилистика. М., 1976.

Золотова 1988 — *Золотова Г. А.* Синтаксический словарь. Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. М., 1988.

Зубова 2000 — *Зубова Л. В.* Категория рода и лингвистический эксперимент в современной русской поэзии // Проблемы функциональной грамматики. Категории морфологии и синтаксиса в высказывании. СПб., 2000.

Ильенко 1957 — *Ильенко С. Г.* О значении простых форм сравнительной степени в русском языке // Учен. зап. ЛГПИ. Вып. 13. 1957.

Ионова 2007 — *Ионова Н. В.* Семантические функции падежных форм и предложно-падежных конструкций имени существительного в речи детей дошкольного возраста: Автореф. дис. . канд. филол. наук. Череповец, 2007.

Исенина 1983 — *Исенина Е. И.* Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза (дословесный период). Иваново, 1983.

Исенина 1986 — *Исенина Е. И.* Дословесный период развития речи у детей. Саратов, 1986.

История лингвистических учений. Древний мир 1980 – История лингвистических учений. Древний мир. Л., 1980.

Ицкович 1968 — *Ицкович В. А.* Языковая норма. М., 1968.

Кадькалова 1972 — *Кадькалова Э. П.* Лексические значения производных слов // Русский язык в школе. 1972. № 5.

Казаковская 2006 — *Казаковская В. В.* Вопросы-ответные единства в диалоге «взрослый-ребенок». СПб., 2006.

Казаковская 2007 — *Казаковская В. В.* Синкретизм в концепции речевого мышления С. Д. Кацнельсона и данные современного корпуса детской речи // Типология языка и теория грамматики: Материалы Международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения С. Д. Кацнельсона. СПб., 2007.

Калакуцкая 1971 — *Калакуцкая Л. П.* Адъективация причастий в современном русском литературном языке. М., 1971.

Караулов 1987 — *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М., 1987.

Карцевский 1928 — *Карцевский С. О.* Повторительный курс русского языка. М.; Л., 1928.

Касевич 1988 — *Касевич В. Б.* Семантика. Синтаксис. Морфология. М., 1988.

Касевич 1998 — *Касевич В. Б.* Онтолингвистика: типология и языковые правила // Язык, речь и речевая деятельность. Т. 1. М., 1998.

Кацнельсон 1972 — *Кацнельсон С. Д.* Типология языка и речевое мышление. Л., 1972.

Кацнельсон 1986 — *Кацнельсон С. Д.* Общее и типологическое языкознание. Л., 1986.

Кацнельсон 2001 — *Кацнельсон С. Д.* Категория языка и мышления. Из научного наследия. М., 2001.

Кларк 1984 — *Кларк Е. В.* Универсальные категории: о семантике слов-классификаторов и значениях первых слов, усваиваемых детьми // Психолингвистика / Сост. А. М. Шахнарович. М., 1984.

Кларк Г. и Кларк Е. 1984 — *Кларк Г., Кларк Е.* Как маленькие дети употребляют свои высказывания // Психолингвистика / Сост. А. М. Шахнарович. М., 1984.

Князев 2007 — *Князев Ю. П.* Грамматическая семантика. Русский язык в типологической перспективе. М., 2007.

Колесников 1988 — *Колесников А. А.* Семантическое обеспечение грамматических форм имен существительных русского языка. Киев, 1988.

Косериу 1963 — *Косериу Э.* Синхрония, диахрония и история // Новое в лингвистике. Вып. 3. М., 1963.

Костючук 1987 — *Костючук Л. Я.* О становлении языковой нормы в речи ребенка // Детская речь как предмет лингвистического изучения. Л., 1987.

Кошелев 2008 — *Кошелев А. Д.* О качественном отличии человека от антропоида // Разумное поведение и язык. Вып. 1. Коммуникативные системы животных и язык человека. Проблема происхождения языка. М., 2008.

Кошелев 2009 — *Кошелев А. Д.* О когнитивных факторах развития детской речи // Проблемы онтолингвистики – 2009. Материалы международной конференции (17-19 июня. Санкт-Петербург.) СПб., 2009.

Кронгауз 2001 — *Кронгауз М. А.* Семантика. М., 2001.

Кубрякова 1972 — *Кубрякова Е. С.* Словообразование // Общее языкознание. Внутренняя структура языка. М., 1972.

Кубрякова 1974 — *Кубрякова Е. С.* Деривация, транспозиция, конверсия // Вопросы языкознания. 1974. № 5.

Кубрякова 1978 — *Кубрякова Е. С.* Части речи в ономаσιологическом освещении. 2-е изд. М., 2007.

Кубрякова 1981 — *Кубрякова Е. С.* Типы языковых значений. Семантика производного слова. М., 1981.

Кубрякова 1986 — *Кубрякова Е. С.* О понятии словообразовательного правила // Актуальные вопросы дериватологии и дериватографии. Владивосток, 1986.

Кубрякова 1987а — *Кубрякова Е. С.* Данные о детской речи с общелингвистической точки зрения // Детская речь как предмет лингвистического изучения. Л., 1987.

Кубрякова 1987б — *Кубрякова Е. С.* Размышления об аналогии // Сущность, развитие и функции языка. М., 1987.

Кубрякова 1991 — *Кубрякова Е. С.* Особенности речевой деятельности и проблемы внутреннего лексикона // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. М., 1991.

Кубрякова 2007 — *Кубрякова Е. С.* Части речи в ономаσιологическом освещении. М., 2007.

Кубрякова, Панкрац 1982 — *Кубрякова Е. С., Панкрац Ю. Г.* О типологии процессов деривации // Теоретические аспекты деривации. Пермь, 1982.

Кубрякова, Соболева 1979 — *Кубрякова Е. С., Соболева П. А.* О понятии парадигмы в формообразовании и словообразовании // Лингвистика и поэтика. М., 1979.

Курилович 1962 — *Курилович Е.* Очерки по лингвистике. М., 1962.

Лайонз 1978 — *Лайонз Дж.* Введение в теоретическую лингвистику. М., 1978.

Леонтьев А. А. 1965 — *Леонтьев А. А.* Слово в речевой деятельности. М., 1965.

Леонтьев А. А. 1969 — *Леонтьев А. А.* Язык, речь и речевая деятельность. М., 1969.

Леонтьев А. А. 1974 — *Леонтьев А. А.* Исследования детской речи // Основы теории речевой деятельности. М., 1974.

Леонтьев А. А. 1999 — *Леонтьев А. А.* Основы психоллингвистики. М., 1999.

Лихошвай 1986 — *Лихошвай Т. В.* Синонимия форм и числа и собирательности имен существительных современного русского языка: Автореф. дис. . канд. филол. наук. Днепропетровск, 1986.

Лепская 1997 — *Лепская Н. И.* Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). М., 1997.

Лопатин 1966 — *Лопатин В. В.* Адъективация причастий в ее отношении к словообразованию // Вопросы языкознания. 1966. № 5.

Лопатин 1974 — *Лопатин В. В.* Словообразование как объект грамматического описания // Грамматическое описание славянских языков. М., 1974.

Лопатин 1976 — *Лопатин В. В.* Русская словообразовательная морфемика: Автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 1976.

Лопатин 1977 — *Лопатин В. В.* Русская словообразовательная морфемика. М., 1977.

Макаев 1962 — *Макаев Э. А.* Понятие давления системы и иерархия языковых единиц // Вопросы языкознания. 1962. № 5.

Максапетян 1986 — *Максапетян А. Г.* Фразеологичность семантики отглагольных существительных в современном русском языке // Филологические науки. 1986. № 4.

Манучарян 1972 — *Манучарян Р. О.* Вопросы интерпретации и измерения глубины слова // Вопросы языкознания. 1972. № 1.

Манучарян 1974 — *Манучарян Р. О.* Некоторые вопросы сопоставления словообразовательных категорий // Проблемы семантики. М., 1974.

Манучарян 1981 — *Манучарян Р. О.* Словообразовательные значения и формы в русском и армянском языках. Ереван, 1981.

Маслов 1948 — *Маслов Ю. С.* Вид и лексическое значение глагола в современном русском литературном языке // Известия АН СССР. ОЛЯ. 1948. № 7.

Маслов 1964 — *Маслов Ю. С.* Заметки о видовой дефективности (преимущественно в русском и болгарском языках) // Славянская филология. Л., 1964.

Матевосян 1985 — *Матевосян Т. С.* О критериях адекватности методов исследования раннего речевого онтогенеза (на материале формирования глагольных категорий) // Лингвистические и психолингвистические структуры речи. М., 1985.

Менчинская 1996 — *Менчинская Н. А.* Психическое развитие ребенка от рождения до 10 лет. Дневник развития дочери. М., 1996.

Мехович 1983 — *Мехович Т. А.* Материалы к словарю детской речи (неузуальные слова). Владивосток, 1983.

Мехович 1986а — *Мехович Т. А.* Деривационная специфика детской речи // Словообразовательные типы и гнезда в индоевропейских языках. Владивосток, 1986.

Мехович 1986б — *Мехович Т. А.* Лингвистические особенности детской речи (на материале словообразования) // Функционирование языка и норма. Горький, 1986.

Милославский 1975 — *Милославский И. Г.* О регулярном приращении значения при словообразовании // Вопросы языкознания. 1975. № 6.

Милославский 1977 — *Милославский И. Г.* Синтез словосочетания и производного слова // Вопросы языкознания. 1977. № 5.

Милославский 1980 — *Милославский И. Г.* Вопросы словообразовательного синтеза. М., 1980.

Михайлов 1987 — *Михайлов В. А.* Генезис антонимических оппозиций. Л., 1987.

Моисеев 1975 — *Моисеев А. И.* О так называемом «обратном» словообразовании // Актуальные проблемы русского словообразования. Ч. 1. Ташкент, 1975.

Морозова 1981 — *Морозова Т. О.* Структура словообразовательных парадигм и ступенчатый характер русского словообразования // Проблемы структурной лингвистики. М., 1981.

Морозова 1984 — *Морозова Т. О.* Синтаксические свойства глагола и его словообразовательный потенциал // Проблемы структурной лингвистики. М., 1984.

Мурашова, Семушина 2007 — *Мурашова О. В., Семушина В. А.* Отрицание в детской речи // Семантические категории в детской речи. СПб., 2007.

Мурзин 1984 — *Мурзин Л. Н.* Основы дериватологии. Пермь, 1984.

Намитоква 1986 — *Намитоква Р. Ю.* Авторские неологизмы: словообразовательный аспект. Ростов, 1986.

Никитевич 1987 — *Никитевич В. М.* Сопоставительное изучение словообразования и номинативной деривации // Сопоставительное изучение словообразования славянских языков. М., 1987.

Норман 1981 — *Норман Б. Ю.* Язык: знакомый незнакомец. Минск, 1987.

Овчинникова 2001 — *Овчинникова И. Г.* Взаимосвязи единиц в ментальном лексиконе русского ребенка (на материале устных ассоциаций) // Детская речь: психолингвистические исследования. М., 2001.

Овчинникова 2006 — *Овчинникова И. Г.* Коннекционистская интерпретация предсказуемости лексических связей в ментальной репрезентации языка // Слово отзовется. Памяти А. С. Штерн и Л. В. Сахарного. Пермь, 2006.

Овчинникова, Береснева, Дубровская, Пенягина 2000 — *Овчинникова И. Г., Береснева Н. И., Дубровская Л. А., Пенягина Е. Б.* Лексикон младшего школьника. Пермь, 2000.

Онипенко 1992 — *Онипенко Н. К.* Первые речевые акты: обращение и побуждение в речи ребенка // Детская речь. Лингвистический аспект: Межвузовский сборник научных трудов. СПб., 1992.

От нуля до двух 1997 — *От нуля до двух.* Дневниковые записи. СПб., 1997.

Панов 1962 — *Панов М. В.* Словообразование. Словоизменение. Русский язык и советское общество. Алма-Ата, 1962.

Пауль 1960 — *Пауль Г.* Принципы истории языка. М., 1960.

Пинкер 2004 — *Пинкер С.* Язык как инстинкт. М., УРСС, 2004.

Плунгян 2000 — *Плунгян В. А.* Общая морфология. М., 2000.

Попова 1958 — *Попова М. И.* Грамматические элементы в речи детей дошкольного возраста V // Вопросы психологии. 1958. № 4.

Потебня 1958 — *Потебня А. А.* Из записок по русской грамматике. Т. I-II. М., 1958.

Пупынин 1996 — *Пупынин Ю. А.* Усвоение русских глагольных форм ребенком // Вопросы языкознания. 1996. № 3.

Пупынин 1998 — *Пупынин Ю. А.* Элементы видо-временной системы в детской речи // Вопросы языкознания. 1998, № 2.

Радзиховская 1974 — *Радзиховская В. К.* Об определительной функции неотадъективных мотивированных прилагательных в русском языке // Филологические науки. 1974. № 5.

Разумное поведение и язык 2008 — *Разумное поведение и язык.* Вып. I. Коммуникативные системы животных и человека. Проблема происхождения языка. М., 2008.

Ревзина 1969 — *Ревзина О. Г.* Структура словообразовательных полей в славянских языках. М., 1969.

Ревзина, Новакова 1987 — *Ревзина О. Г., Новакова З. Д.* Отглагольные имена на -НИЕ (-те) в русском и словацком языках // Сопоставительное изучение словообразования славянских языков. М., 1987.

Реформатский 1960 — *Реформатский А. А.* Число и грамматика // Вопросы грамматики. М.; Л., 1960.

Реформатский 1975 — *Реформатский А. А.* О членимости слова // Развитие современного русского языка. Словообразование. Членимость слова. М., 1975.

Рихтер 1976 — *Рихтер Г. И.* Обратное словообразование в русском языке // Проблемы словообразования русского и украинского языков. Киев; Донецк, 1976.

Румянцева 2004 — *Румянцева И. Л.* Психология речи и лингвопедагогическая психология. М., 2004.

Русакова 2003 — *Русакова М. В.* Именная форма во флективном языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2003.

Русакова 2009 — *Русакова М. В.* Речевая реализация грамматических элементов русского языка: Автореф. дис. . докт. филол. наук. СПб., 2009.

Русакова, Сай 2003 — *Русакова М. В., Сай С. С.* Видовая пара русского глагола в индивидуальном лексиконе и речевой деятельности // Грамматическая и лексическая семантика. Памяти Льва Львовича Буланина. СПб., 2003.

Русакова, Сай 2008 — *Русакова М. В., Сай С. С.* Глагольная парадигма в индивидуальных системах носителей русского языка и проблема грамматического вида // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Сер. 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. Вып. 2, ч. 2. 2008.

Русская грамматика 1980 — *Русская грамматика*. Т. 1-2. М., 1980.

Русская разговорная речь. Фонетика. Морфология. Лексика. Жест 1983 — *Русская разговорная речь. Фонетика. Морфология. Лексика. Жест* / Под ред. Е. А. Земской. М., 1983.

Сахарный 1972 — *Сахарный Л. В.* О многоаспектности словообразования как науки // Вопросы грамматики. Пермь, 1972.

Сахарный 1979 — *Сахарный Л. В.* Образование и функционирование производного слова в речевой деятельности // Словообразование и фразообразование: Тезисы докладов научной конференции. М., 1979.

Сахарный 1985 — *Сахарный Л. В.* Психолингвистические аспекты теории словообразования. Л., 1985.

Свистунова 2008 — *Свистунова Т. И.* Организация ментального лексикона: формирование в онтогенезе и распад при нарушениях языковой системы глагольной словоизменяющей морфологии (экспериментальное исследование): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2008.

Седов 2008 — *Седов К.Ф.* Онтопсихолингвистика. Становление коммуникативной компетенции человека. М., 2008

Семантические категории в детской речи 2007 — *Семантические категории в детской речи*. СПб., 2007.

Сергиенко 1998 — *Сергиенко Е.А.* Роль раннего зрительного опыта в развитии интересного взаимодействия в раннем онтогенезе человека // Ментальная репрезентация: динамика и структура. М., 1998.

Сергиенко 2008 — *Сергиенко Е. А.* Когнитивное развитие невербального ребенка // Разумное поведение и язык. Вып. 1. Коммуникативные системы животных и язык человека. Проблема происхождения языка. М., 2008.

Серебренникова 1953 — *Серебренникова Н. П.* К вопросу об овладении детьми-преддошкольниками элементами грамматического строя языка: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1953.

Сизова 2009 — *Сизова О. Б.* Порождение именных форм в речи детей дошкольного возраста: взаимодействие синтагматического и парадигматического аспекта: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2009.

Слобин 1984 — *Слобин Д.* Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика / Сост. А. М. Шахнарович. М., 1984.

Слобин, Грин 1976 — *Слобин Д., Грин Дж.* Психолингвистика. М., 1976.

Словарь детских словообразовательных инноваций 2001 — *Словарь детских словообразовательных инноваций*. Verlag Otto Sagner. Munhen, 2001.

Словарь русского языка 1981 — *Словарь русского языка*: В 4 т. / Под ред. А. П. Евгеньевой. М., 1981-1984.

Смирницкий 1948 — *Смирницкий А. И.* Некоторые замечания о принципах морфологического анализа основ // Доклады и сообщения филологического факультета МГУ Вып. 5. М., 1948.

Смирницкий 1953 — *Смирницкий А. И.* Так называемая конверсия и чередование звуков в английском языке // Иностранные языки в школе. 1953. № 5.

- Смирницкий 1956 — *Смирницкий А. И.* Лексикология английского языка. М., 1956.
- Соболева 1970 — *Соболева П. А.* Аппликативная грамматика и моделирование словообразования: Автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 1970.
- Соболева 1981 — *Соболева П. А.* Асимметрия словообразовательных процессов и словообразовательных отношений // Проблемы структурной лингвистики. 1979. М., 1981.
- Соссюр 1977 — *Соссюр Ф.* Курс общей лингвистики // Ф. де Соссюр. Труды по языкознанию. М., 1977.
- Сохин 1955 — *Сохин Ф. А.* Начальные этапы овладения грамматическим строем языка: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1955.
- Сохин 1959 — *Сохин Ф. А.* О формировании языковых обобщений в процессе речевого развития // Вопросы психологии. 1959. № 5.
- Стрельцова 1987 — *Стрельцова М. И.* Образование прилагательных в детской речи // Детская речь как предмет лингвистического изучения. М., 1987.
- Суперанская 1975 — *Суперанская А. В.* Язык и дети. Проблемная группа по экспериментальной и прикладной лингвистике. Вып. 72. М., 1975.
- Супрун 1968 — *Супрун А. Е.* К особенностям порождающей языковой системы ребенка // Психология грамматики. М., 1968.
- Тер-Минасова 1969 — *Тер-Минасова С. Г.* К проблеме детской речи // Вопросы языкознания. 1969. № 4.
- Тер-Минасова 1981 — *Тер-Минасова С. Г.* Словосочетание в научно-лингвистическом и дидактическом аспектах. М., 1981.
- Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста 2002 – Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и жесты; Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и предложения. Русская версия американского опросника «The MacArthur Communicative Development Inventory», 1993. СПб., 2002.
- Типология каузативных конструкций 1969 – Типология каузативных конструкций. Морфологический каузатив. Л., 1969.
- Тихонов 1971 — *Тихонов А. Н.* Проблемы составления гнездового словообразовательного словаря современного русского языка. Самарканд, 1971.
- Тихонов 1985 — *Тихонов А. Н.* Словообразовательный словарь русского языка: В 2 т. Т. 2. М., 1985.
- Тувльвисте 1990 — *Тувльвисте Т. О.* О развитии метаязыковых способностей у детей // Язык и структура знания. М., 1990.
- Улуханов 1967 — *Улуханов И. С.* О закономерностях сочетаемости словообразовательных морфем (в сравнении с образованием форм слова) // Русский язык. Грамматические исследования. М., 1967.
- Улуханов 1977 — *Улуханов И. С.* Словообразовательная семантика в русском языке. М., 1977.
- Улуханов 1984 — *Улуханов И. С.* Узуальные и окказиональные единицы словообразовательной системы // Вопросы языкознания. 1984. № 1.
- Улуханов 1988а – О грамматических свойствах мотивирующих слов // Язык: система и функционирование. М., 1988.
- Улуханов 1988б — *Улуханов И. С.* Семантические закономерности словообразования и их лексическая реализация // Русистика сегодня. М., 1988.
- Улуханов 2005 — *Улуханов И. С.* Мотивация в словообразовательной системе русского языка. М., 2005.
- Улуханов 2008 — *Улуханов И. С.* Единицы словообразовательной системы русского языка и их лексическая реализация. М., 2008.

Уфимцева 1979 — *Уфимцева Н. В.* Психолингвистические характеристики функционирования категории падежа существительного в русском языке // Психолингвистические проблемы грамматики. М., 1979.

Уфимцева 1981 — *Уфимцева Н. В.* Роль значения в овладении категорией падежа // Уфимцева Н. В. (ред.). Общение, текст, высказывание. М., 1981.

Ушакова 1969 — *Ушакова Т. Н.* О механизмах детского словотворчества // Вопросы психологии. 1969. № 2.

Ушакова 1970 — *Ушакова Т. Н.* О причинах детского словотворчества // Вопросы психологии. 1970. № 6.

Ушакова 1979 — *Ушакова Т. Н.* Функциональные структуры второй сигнальной системы. М., 1979.

Ушакова 2004 — *Ушакова Т. Н.* Речь: истоки и принципы развития. М., 2004.

Ханпира 1972 — *Ханпира Эр.* Окаzionaliальные элементы в разговорной речи // Стилистические исследования. М., 1972.

Харченко 1994 — *Харченко В. К.* Словарь детской речи. Белгород, 1994.

Харченко 2002 — *Харченко В. К.* Словарь современного детского языка. Т. 1-2. Белгород, 2002.

Цейтлин 1998 — *Цейтлин С. Н.* U-shaped development при усвоении ребенком родного языка (анализ случаев мнимого регресса) // Материалы XXVII межвузовской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. СПб., 1998.

Цейтлин 2000 — *Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок Лингвистика детской речи. М., 2000.

Цейтлин 2001 — *Цейтлин С. Н.* (сост.) Словарь детских словообразовательных инноваций. Munchen, 2001.

Цейтлин 2001 — *Цейтлин С. Н.* (сост.) Словарь детских словообразовательных инноваций. СПб., 2006.

Чейф 1975 — *Чейф У. Л.* Значение и структура языка. М., 1975.

Черемисина 2002 — *Черемисина М. И.* Язык и его отражение в науке о языке. Новосибирск, 2002.

Черемисина, Захарова 1972а — *Черемисина М. И., Захарова А. В.* Методика исследования оккаzionaliальных прилагательных в детской речи // Фонетика и морфология языков народов Сибири. Новосибирск, 1972.

Черемисина, Захарова 1972б — *Черемисина М. И., Захарова А. В.* Притяжательные прилагательные в детской речи // Актуальные проблемы лексикологии и словообразования. Вып. 1. Новосибирск, 1972.

Черемисина, Захарова 1972в — *Черемисина М. И., Захарова А. В.* Методика исследования оккаzionaliальных прилагательных в детской речи // Фонетика и морфология языков народов Сибири. Новосибирск, 1972.

Черемухина 1978 — *Черемухина Г. А.* Экспериментальное исследование процесса универбации в детской речи // Психолингвистические исследования (речевое развитие и теория обучения языку). М., 1978.

Черниговская, Гор, Слюсарь 1999 — *Черниговская Т. В., Гор К., Слюсарь Н. А.* Правила в речевой деятельности: порождение глагольных форм в родном и неродном языках // Материалы XXVIII межвузовской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. Вып. 16. Секция общего языкознания. Ч. 2. 1999.

Черниговская 2004 — *Черниговская Т. В.* Мозг и язык: полтора века исследований // Теоретические проблемы языкознания. Сборник статей к 140-летию кафедры общего языкознания филологического ф-та Санкт-Петербургского государственного университета. СПб., 2004.

Чуковский 1911 — *Чуковский К. И.* Матерям о детских журналах. СПб., 1911.

- Чуковский 1955 — *Чуковский К. И.* От двух до пяти. М., 1955.
- Чуприкова 1997 — *Чуприкова Н. И.* Психология умственного развития. Принцип дифференциации. М., 1997.
- Чурганова 1973 — *Чурганова В. Г.* Очерк русской морфонологии. М., 1973.
- Шанский 1968 — *Шанский Н. М.* Очерки по русскому словообразованию. М., 1968.
- Шахнарович 1979 — *Шахнарович А. М.* Психолингвистические проблемы овладения общением в онтогенезе // Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, А. М. Шахнарович Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. М., 1979.
- Шахнарович 1983 — *Шахнарович А. М.* Семантический компонент языковой способности // Психолингвистические проблемы семантики. М., 1983.
- Шахнарович 1985 — *Шахнарович А. М.* Семантика детской речи: психолингвистический аспект: Автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 1985.
- Шахнарович 2001 — *Шахнарович А. М.* Избранные труды, воспоминания друзей и учеников. М., 2001.
- Шахнарович, Юрьева 1982 — *Шахнарович А. М., Юрьева Н. М.* Особенности образования производных слов в детской речи // Теоретические аспекты деривации. Пермь, 1982.
- Шведова 1984 — *Шведова Н. Ю.* Об активных потенциях, заключенных в слове // Слово в грамматике и словаре. М., 1984.
- Шмелев 1960 — *Шмелев Д. Н.* Архаические формы в современном русском языке. М., 1960.
- Шмелев 1963 — *Шмелев Д. Н.* Об одном случае активной аналогии в современном русском языке // Развитие современного русского языка. М., 1963.
- Шмелев 1973 — *Шмелев Д. Н.* Проблемы семантического анализа лексики. М., 1973.
- Шмелев 1982 — *Шмелев Д. Н.* Введение // Способы номинации в современном русском языке. М., 1982.
- Щерба 1974 — *Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.
- Юрьева 1983 — *Юрьева Н. М.* Функционирование производного слова в онтогенезе: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1983.
- Юрьева 2006 — *Юрьева Н. М.* Проблемы речевого онтогенеза: производное слово, диалог. Экспериментальные исследования. М., 2006.
- Якобсон 1983 — *Якобсон Р. О.* В поисках сущности языка // Семиотика. М., 1983.
- Якобсон 1985 — *Якобсон Р.* Избранные работы. М., 1985.
- Янко-Триницкая 1962 — *Янко-Триницкая Н. А.* Возвратные глаголы в современном русском языке. М., 1962.
- Янко-Триницкая 1963 — *Янко-Триницкая Н. А.* Закономерность связей словообразовательного и лексического значений в производных словах // Развитие современного русского языка. М., 1963.
- Янко-Триницкая 1975а — *Янко-Триницкая Н. А.* Членимость слов типа «ножка», «ручка» // Развитие современного русского языка. Словообразование. Членимость слова. М., 1975.
- Янко-Триницкая 1975б — *Янко-Триницкая Н. А.* «Дай мне логу!» // Развитие современного русского языка. Словообразование. Членимость слова. М., 1975.
- Янценецкая 1979 — *Янценецкая М. Н.* Семантические вопросы теории словообразования. Томск, 1979.
- Яруллина 1980 — *Яруллина Т. С.* Словообразовательные возможности русских непеходных глаголов (к проблеме взаимодействия грамматики и словообразования): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1980.
- Ярцева 1968 — *Ярцева В. Н.* Взаимодействие грамматики и лексики в системе языка // Исследования по общей теории грамматики. М., 1968.

Bloom 1975 – *Bloom L.* One word at a time. The use of single words utterance before Syntax. The Hague; Paris: Mouton, 1975.

Bloom 1993 – *Bloom L.* From two to three. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

Bowerman 1988 – *Bowerman M.* Inducing the Latent Structure of Language // The Development of Language and Language Researchers. Essays in Honor of Roger Brown. Hillsdale (N.Y.): Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1988.

Brown 1973 – *Brown R.* A first language: the early stages. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1973.

Brown R. 1973 — *Brown R.* Development of the first language in the human species // American Psychologist. 1973. № 28.

Cienkowski 1972 – *Cienkowski W.* Teoria etymologii ludowey. Warszawa, 1972.

Clark 1993 – *Clark E. V.* The lexicon in acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

Clark and Clark 1979 – *Clark Eve V., Clark Herbet H.* When nouns surface as verbs // Language. 55. 1979.

Dokulil 1962 – *Dokulil M.* Tvoreni slov v cestine. Teorie odvozovani slov, I. Praha, 1962.

Ingram 1989 – *Ingram D.* First language acquisition: method, description, and explanation. N. Y.: Cambridge University Press., 1989.

MacLaughlin 1984 – *MacLaughlin B.* Second Language Acquisition in Childhood. Vol. 1. Preschool Children. 2nd ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1984.

Slobin 1986 – *Slobin D. I.* Introduction: Why Study Acquisition Cross-linguistically? // M. Smoczinska. The acquisition of Polish. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1986.

Slobin 1988 – *Slobin D. I.* From the Garden of Eden to the Tower of Babel // The Development of Language and Language Researchers. Essays in Honor of Roger Brown. Hillsdale (NY): Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1988.

Stephany 1998 – *Stephany U.* A crosslinguistic perspective on the category of nominal number and its acquisition. Studies in the Acquisition of number and Diminutive Marking. Antwerp papers in linguistic, 1998.

Tomasello 1992 – *Tomasello M.* First verbs. A case study of early grammatical development. Cambridge, 1992.

Tomasello 2003 — *Tomasello M.* Constructing a Language. A Used-Based Theory of Language Acquisition. Harvard University Press, 2003.