

ДОБРОВА Г. Р.
г. Санкт-Петербург, Россия
galdobr@peterlink.ru

81'233
DOI 10.26170/ufv20-02-12

ПРОЯВЛЕНИЯ КРЕАТИВНОСТИ ПРИ ЗАПОЛНЕНИИ ЯЗЫКОВЫХ ЛАКУН ДЕТЬМИ³

Аннотация. В статье рассматривается процесс заполнения детьми (как монолингвами, так и билингвами) различных языковых лагун – формо- и словообразовательных и лексико-семантических (как абсолютных лагун, так и относительных). Заполнение лагун трактуется как проявление лингвокреативной деятельности. При этом доказывается, что в ходе такой креативной деятельности индивид может как абсолютно отчетливо осознавать, что ломает языковой стереотип и делать это сознательно и целенаправленно (например, при языковой игре), так и не понимать этого вообще. Предлагается считать, что лингвокреативная деятельность при заполнении языковых лагун представляет достаточно широкий спектр по отношению к «ломке стереотипов» – от абсолютно осознанного отказа от стереотипа до полного непонимания того, что стереотип ломается и что создается нечто новое. В середине же этого спектра, по-видимому, располагаются все те случаи, когда носитель языка подозревает (с большей или меньшей степенью уверенности), что существует некий стереотип, который лично ему, однако, неизвестен.

Ключевые слова: речевой онтогенез, лингвокреативная деятельность, ломка языковых стереотипов, языковые лагуны формо- и словообразовательные, лексико-семантические языковые лагуны, заполнение детьми языковых лагун.

³Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-012-00293

GALINA DOBROVA

Saint-Petersburg, Russia

MANIFESTATIONS OF CREATIVITY IN CHILDREN FILLING IN THE LANGUAGE GAPS

Abstract. The article discusses the process of children filling in various types of language gaps — inflectional, derivational, and lexical-semantic gaps (both absolute and relative). Filling in the language gaps is treated as a manifestation of linguo-creative activity of children (both monolinguals and bilinguals). It is proved that, during such creative activity, an individual can realize absolutely clearly that he is breaking a language stereotype and do it consciously and purposefully (e.g., for a language game), or not understand it at all. It is proposed to consider that linguo-creative activity in filling in language gaps represents a fairly wide range in relation to "breaking stereotypes": from an absolutely conscious rejection of the stereotype to a complete lack of understanding that the stereotype is broken and that something new is created. It seems that in the middle of this range there are cases when a speaker suspects (with a greater or lesser degree of confidence) that a stereotype exists, which, however, is unknown to him personally.

Keywords: the ontogenesis of speech development, linguo-creative activity, linguistic stereotypes breaking, inflectional and derivational gaps, lexical-semantic gaps, children filling in language gaps.

Все исследователи детской речи, придерживающиеся конструктивистского подхода к проблемам речевого онтогенеза, солидарны с тем, что каждый «нормальный ребенок сам конструирует для себя грамматику родного языка» [Слобин 1974: 143].» В ходе такого активного постижения языка ребенок-«конструктор» неизбежно заполняет языковые лакуны – как абсолютные, так и относительные. При изучении этого явления исследователи обычно обращают особое внимание на то, что заполнение детьми лакун выявляет огромные нереализованные языковые потенции – как в области словообразования, так и в области формообразования. Так, данное обстоятельство неоднократно подчеркивалось в многочисленных работах С. Н. Цейтлин (например, [Цейтлин 2009: 70-71]).

В данной же статье заполнение детьми языковых лакун будет рассмотрено под другим углом зрения – как свидетельство детской креативности.

Т.А. Гридина справедливо отмечает, что в основе лингвокреативного мышления «лежит способность говорящих к ломке и переключению ассоциативных стереотипов, созданию нового речевого продукта на базе переработки уже существующего языкового материала» [Гридина 2014: 14]. Разумеется, лучшим подтверждением данного тезиса являются различные примеры языковой игры, в частности – языковой игры детей (о «ломке стереотипов» в процессе детской языковой игры подробнее см. [Гридина 2012 а]).

Несколько сложнее оценивать с точки зрения креативного подхода речевую продукцию детей на более ранних этапах, и вообще такую языковую продукцию детей (в том числе – и на относительно поздних этапах речевого онтогенеза), создание которой не обусловлено ломкой стереотипов⁴. Ведь дети раннего возраста (а нередко и более старшего возраста), в отличие от взрослых людей, в процессе заполнения языковых лакун вовсе не стремятся к ломке языковых стереотипов. До определенного

⁴Разумеется, говоря о том, что ребенок, заполняя языковую лауну, «не ломает стереотип», мы стоим на так называемом горизонтальном подходе к детской речи. В соответствии с теорией С.Н. Цейтлин (см, например, [Цейтлин 2018]), имея дело с детской речевой продукцией, исследователь может применять 2 подхода – «вертикальный» и «горизонтальный». Под вертикальным при этом понимается такой подход, при котором языковая система ребенка сравнивается с языковой системой взрослых. При горизонтальном же подходе во главе угла оказывается не так сопоставление речи ребенка с речью взрослых людей (и, соответственно, со сложившейся в языке нормой, со сложившимися языковыми стереотипами), как речь ребенка как таковая – способность ребенка с помощью неких языковых средств (неважно – соответствующих норме или нет) передать определенный смысл, причем передать его таким образом, чтобы быть понятым собеседником, т.е. чтобы коммуникация успешно осуществилась. Поэтому, утверждая что, что ребенок, заполняя языковую лауну неосознанно, не имея при этом понятия о том, что он что-то при этом нарушает и создает нечто новое, мы говорим об отсутствии ломки языкового стереотипа именно с учетом горизонтального подхода: понятно, что, с точки зрения языковой нормы, ребенок при этом ломает стереотип, но сам он об этом не догадывается, поскольку для него этостереотипа еще не существует.

возраста они заполняют языковые лакуны исключительно по причине незнания языковой нормы. Они создают слово- и формообразовательные инновации потому, что просто не знают соответствующих узуальных языковых знаков – не знают существующих в языке слов и не имеют достаточного языкового опыта, чтобы выбрать верный вариант при формообразовании.

Если ребенок создает словообразовательную инновацию *звончик (Алеша Д., 2;5) (в значении ‘колокольчик’), он делает это не потому, что хочет как-то «сломать существующий в языке стереотип» и напомнить о том, что предназначение колокольчика – звенеть, а всего лишь потому, что не знает самого слова «колокольчик», а назвать предмет, который видит и предназначение которого ему понятно, – хочет. Если ребенок говорит у меня лыжных *палков нет (Нина Р., 3;0), он делает это не потому, что стремится к отходу от стереотипа, а лишь потому, что имеет недостаточный языковой опыт, чтобы применить имплицитное языковое правило, согласно которому флексия –ов в р. пад. мн. числе не используется у существительных женского рода.

Между тем, вторая часть того, что, по мнению Т.А. Гридиной, лежит в основе лингвокреативного мышления, а именно – создание нового речевого продукта на базе переработки уже существующего в языке материала – всецело может быть отнесена и к детям раннего возраста. Слово «звончик» не могло бы возникнуть, если бы ребенок, не знал слов типа «счетчик» или «лётчик» и, как безусловно следует из самого факта создания данной инновации, не овладел бы определенной словообразовательной моделью типа «считать – счётчик, летать – лётчик»⁵. Аналогичным образом, ребенок не смог бы сказать «палков

⁵ Естественно, в подавляющем большинстве случаев, заполняя языковую лакуну, дети (по крайней мере – на раннем этапе речевого онтогенеза) используют не просто продуктивные, а продуктивные и при этом наиболее системные словообразовательные модели (о том, чем, с нашей точки зрения различается системность и продуктивность словообразовательной модели подробнее см. в [Бондаренко, Доброва 2011: 90–92]).

нет», если бы не понимал уместности (в принципе) использования данной флексии в форме род. пад. мн. числа (ср. с «столов нет», «кубиков нет»). Языковая модель освоена сначала в генерализованном виде, без учета некоторых деталей и нюансов, но освоена она на основе реально существующего языкового материала. Всё это позволяет считать, что подобное заполнение детьми языковых лакун (в данном случае – относительных языковых лакун) происходит именно и исключительно на базе переработки уже существующего языкового материала.

Разумеется, подобная опора детей лишь на вторую часть того, что лежит в основе лингвокреативного мышления, касается только детей раннего возраста. В период, когда у ребенка начинает формироваться самосознание, когда он начинает задумываться о языке, когда у него возникает языковая рефлексия, когда он начинает быть способен к высшим проявлениям метаязыковой деятельности – сознательным рассуждениям о языке и языковой игре, – возникает и первая часть базиса лингвокреативного мышления – способность (и склонность) к ломке и переключению стереотипов. Естественно, может возникнуть вопрос: насколько правомочно относить к области лингвокреативной деятельности факты заполнения языковых лакун в случаях, когда это делается не потому, что говорящий стремится к ломке стереотипа, а потому что не знаком еще с этим стереотипом. Представляется, что это вполне правомочно, поскольку самый факт инноваций доказывает, что ребенок создает их самостоятельно (ведь глагол «to create» и означает ‘создавать’, создавать нечто новое). Разумеется, есть разные уровни осознанности языкового поведения, есть иерархически разные этапы и формы проявления метаязыковой деятельности (об этом см., например, [Воробьева 2016]), однако и такой, обязательный для полноценного речевого онтогенеза (в отличие от, например, языковой игры), этап проявления метаязыковой деятельности, как слово- и формообразование, демонстрирует способность индивида к созданию собственного языкового продукта, что, как представляется, само по себе демонстрирует начало формирования лингвокреативного мышления.

Проявлением креативности можно считать и заполнение детьми лексико-семантических лагун. Когда трехлетняя Оля С. использует слово «завтра» в значении ‘вчера’ (типа *мы завтра ходили в цирк*) она создает некую лексико-семантическую инновацию – в данном случае относительную. В языке есть узвальное средство для обозначения дня, предшествующего дню момента речи (слово «вчера»), но ребенок его в данный момент не смог, видимо, извлечь из ментального лексикона, актуализировать и потому использует в генерализованном виде слово, являющееся, казалось бы, его «антагонистом» – *завтра*. Вместе с тем, если вдуматься, у слов «вчера» и «завтра» общего не меньше, чем различного. Естественно, вектор «от момента речи» направлен в разные стороны, но эти слова объединяет общее ядро значения – ‘день, на один день отстоящий от сегодняшнего’, что и заставляет некоторых детей заменять одно из этих слов другим – тем, которое по какой-то причине быстрее актуализировалось. Казалось бы, это просто детская ошибка, поскольку на первый взгляд представляется, что на шкале времени слишком важно направление – назад или вперед. Однако так ли это? Ведь говоря «на той неделе» мы можем иметь в виду и прошедшую неделю, и последующую: «на той неделе я принимала у студентов экзамен» (прошедшее время) и «на той неделе мне предстоит принимать у студентов экзамен» (будущее время). Следовательно, в языке нет явных противопоказаний к использованию одного и того же слова для обозначения неких периодов на шкале времени, равноудаленных от момента речи «вперед» или «назад». Видимо, именно эта языковая потенция и позволят детям создавать семантические инновации типа вышеупомянутой, расширяя область референции наречия. Представляется, что такого рода замены детьми слов словами с как будто бы противоположным значением, представляющие собой заполнение относительных (поскольку соответствующее слово имеется в узусе) лексико-семантических лагун – также факт лингвокреативной деятельности детей, хотя и не базирующийся на хоть сколько-нибудь сознательной ломке языковых стереотипов.

Существенным представляется и то, что лингвокреативная деятельность, не базирующаяся на ломке стереотипов, возможна у детей не только раннего, но и значительно более старшего возраста. По сути дела, ограничений по возрасту для такой деятельности нет вообще, она возможна и у взрослых. Условием для проявления такой креативной деятельности «без (сознательной) ломки стереотипов» в таком случае служит единственный фактор – незнание (по той или иной причине) существующего стереотипа. Особенно очевидно это проявляется в языковой продукции детей-билингвов. Когда проживающие за границей России дети из русскоязычных семей, желая обратиться к своей бабушке ласково, называют ее «бабочкой» (это зафиксировано нами у детей и 10-ти, и 12-ти лет), то они делают ровно то же самое, что делают русскоязычные дети-монолингвы, проживающие в России, – только существенно более раннего возраста (см., например, в [Гридина 2012 б: 39] подобное употребление слова «бабочка» девочкой Надей в возрасте 2;7). Следовательно, здесь важен не возраст, а отсутствие должного языкового опыта, отсутствие знаний языкового стереотипа. Детские словообразовательные инновации неоднократно фиксировались нами у проживающих за границей детей из русских семей даже в весьма «зрелом» возрасте: например, 14-летняя Нина создает словообразовательную инновацию *ворить* в значении красть (пример из [Доброва, Рингблом 2017]) в строгом соответствии с существующей в языке словообразовательной моделью – «совершать действие, свойственное тому, кто назван мотивирующим существительным» [Русская грамматика: 334]: *ворить* ‘выступать в роли вора’ ср., например, с «партизанить» ‘совершать действия, свойственные партизану’, с «гостить» в значении ‘быть гостем’ или с совсем уж просторечным *шоферить* в значении ‘выступать в роли шофера’.

Вместе с тем, в связи с созданием детьми-билингвами в относительно «взрослом» возрасте слово- и/или формообразовательных инноваций как заполнением языковых лакун возникает интересный вопрос: понимает ли такой ребенок (подросток), что ломает стереотип? Когда какую-то инновацию создает ребенок

двух лет, он, конечно, не понимает, что ломает стереотип, поскольку не понимает еще, что эти стереотипы существуют. Лишь позже, когда ребенок становится способным поинтересоваться «а можно ли так сказать?», он переходит на стадию понимания того, что в языке существуют некие стереотипы (языковая норма). Ребенок же билингв четырнадцати, например, лет, в принципе, наверное, понимает, что в языке существуют некие стереотипы. Он осознает, вероятно, и то, что он, в силу ограниченности его русскоязычного инпута и русскоязычного языкового опыта, знает отнюдь не все русские языковые стереотипы. Однако знает ли он, создавая инновацию, что именно в этом случае он нарушает сложившийся языковой стереотип, – на этот вопрос не всегда можно ответить. Видимо, в каких-то случаях он может знать, что есть некое слово, которого он не знает (или не может вовремя актуализировать его, извлечь из ментального лексикона) и замену которому вынужден создавать в целях осуществления коммуникации. Однако в других случаях подросток-билингв может просто не иметь понятия о том, что такого слова в русском языке нет, поскольку, для того, чтобы это знать, ему нужен более обширный языковой опыт, чем у него имеется.

Таким образом, по-видимому, вопрос об осознанности «ломки стереотипа» зависит не столько от возраста индивида, сколько от степени его «наивности» как носителя языка. Пожилая малообразованная женщина, называя посаженное ею дерево *туей* *пермандидальной (пирамидальной) и отвечающая на вопрос собеседницы, искренне не понявшей, что она произнесла, *Ну неужели ты слов научных не знаешь? Перманент делала когда-нибудь?*, создает свою инновацию не в целях ломки существующего стереотипа, а, напротив, для его поддержания, как ей кажется. Не зная слова «пирамида», она создает свою инновацию по типу ложной (народной) этимологии от известного ей и кажущегося ей созвучным слова «перманент». При этом она совершенно не сознает, что ломает стереотип, и не стремится к этому. Напротив, она полагает, что воспроизводит слово правильно, в соответствии с нормой и тем самым (с ее точки зрения) поддерживает этот языковой стереотип. И, не понимая, что

ломает сложившийся языковой стереотип, она не подозревает и о том, что создала нечто новое (инновацию), что включилась в некую «креативную деятельность».

Таким образом, представляется, что при заполнении лакун как при проявлении одной из форм креативной деятельности, носитель языка (и в первую очередь, конечно, ребенок, хотя и не только ребенок) может как абсолютно отчетливо осознавать, что ломает языковой стереотип и делать это сознательно и целенаправленно (например, при языковой игре), так и не понимать этого вообще. По-видимому, лингвокреативная деятельность при заполнении языковых лакун представляет достаточно широкий спектр по отношению к «ломке стереотипов» – от абсолютно осознанного отказа от стереотипа до полного непонимания того, что стереотип ломается и что создается нечто новое. В середине же этого спектра, по-видимому, располагаются все те случаи, когда носитель языка подозревает (с большей или меньшей степенью уверенности), что существует некий стереотип, который лично ему, однако, неизвестен.

Литература

Бондаренко А.А., Доброва Г.Р. О вариативности онтогенеза морфологической системы // Путь в язык: Одноязычие и двуязычие. Сб. статей. Сер. "Studiaphilologica". Отв. ред. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева. – М., 2011. – С. 85-99.

Воробьева Т.А. Метаязыковая деятельность детей: попытка классификации // Языковое и литературное образование в современном обществе – 2016. Сб. науч. статей по итогам Всеросс. научно-практич. конф. с междунар. участием. – СПб.: 2016. – С. 387-392.

Гридина Т.А. Логика языкового парадокса в детской речи // Лингвистика креатива-2. / Под общей ред. проф. Т.А. Гридиной. – Екатеринбург, 2012 а. – С. 5–33.

Гридина Т.А. Объяснительный словарь детских инноваций. – Екатеринбург, 2012 б.

Гридина Т.А. Ассоциативные проекции детских словотворческих инноваций и тренинги вербальной креативности // Лингвистика креатива -3. / Под общей ред. Т.А. Гридиной. – Екатеринбург, 2014. – С. 14-75.

Доброва Г.Р., Рингблом Н. Чем «херитажный» (унаследованный) язык отличается от второго (неродного)? // Проблемы онтолингвистики - 2017. Освоение и функционирование языка в ситуации многоязычия: Материалы ежегодной междунар. науч. конф. Ред.: Т. А. Круглякова, М. А. Еливанова, Т. А. Ушакова. 2017. – С. 10–24.

Русская грамматика. – М., 1980. Т.1.

Слобин Д.И. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психоллингвистика. – М., 1974. – С. 143–207.

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

Цейтлин С.Н. Онтолингвистика в пути // Известия РГПУ им. А. И Герцена 2018, № 189. – С.12–22.

REFERENCES

Bondarenko A.A., Dobrova G.R. O variativnosti ontogeneza morfolozičeskoj sistemy // Put' v yazyk: Odnoyazyčhie i dvu-yazyčhie. Sb. statej. Ser. "Studiaphilologica". Otv. red. S. N. Cejtlin, M. B. Eliseeva. M., 2011. – S. 85-99.

Vorob'eva T.A. Metazykovaya deyatelnost' detej: popytka klassifikacii // Yazykovoje i literaturnoe obrazovanie v so-vremennom obščestve – 2016. Sb. nauch. statej po itogam Vseross. nauchno-praktič. konf. s mezhdunar. učastiem. SPb.: 2016. – S. 387-392.

Gridina T.A. Logika yazykovogo paradoksa v detskoj reči // Lingvistika kreativa-2. /Pod obščej red. prof. T.A. Gridinoj. Ekaterinburg 2012 a.– S. 5–33.

Gridina T.A. Ob"yasnitel'nyj slovar' detskih innovacij. Ekaterinburg: Ural.gos. ped. un-t, 2012 b.

Gridina T.A. Associativnye proekcii detskih slovotvorčeskih innovacij i treningi verbal'noj kreativnosti //Lingvistika kreativa - 3 Pod obščej red. T.A. Gridinoj. Eka-terinburg, 2014. – S. 14-75.

Dobrova G.R. , Ringblom N. Chem «heritazhnyj» (unasledovan-nyj) yazyk otlišaetsya ot vtorogo (nerodnogo)? // Problemy on-tolingvistiki - 2017. Osvoenie i funkcionirovanie yazyka v situacii mnogoyazyčhiya: Materialy ezhegodnoj mezhdunar. nauch. konf. Red.: T. A. Kругlyakova, M. A. Elivanova, T. A. Ushakova. 2017. – S. 10–24.

Russkaya grammatika. – М., 1980. Т.1.

Slobin D.I. Kognitivnye predposylki razvitiya grammatiki // Psiholingvistika. – М., 1974. – С. 143–207.

Cejtlin S.N. Očerki po slovoobrazovaniju i formoobrazovaniju v detskoj reči. – М., 2009.

Sejtin S.N. Ontolingvistika v puti // Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena
2018, № 189. – S.12–22.

©Доброва Г.Р., 2020

Доброва Галина Радмировна – доктор филологических наук, профессор кафедры языкового и литературного образования ребенка. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия).

Адрес: 644043, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. В.О., 1-ая Линия, 52.

E-mail: galdobr@peterlink.ru

Dobrova Galina Radmirovna – Doctor of Philology, Professor of the Department of Language and Literary Education of the Child. Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia).