

# Различия в окказиональном словообразовании у детей с родным и неродным русским языком

Г. Р. Доброва, А. В. Пивень

Санкт-Петербург, Россия

**Аннотация.** В статье сопоставляется окказиональное словообразование у детей-билингвов и детей-монолингвов. Выявляется, что исследуемые дети-билингвы в целом склонны к созданию словообразовательных инноваций в такой же степени, как дети-монолингвы. Это объясняется тем, что данные дети-билингвы постигают русский язык естественным путем (не в учебной обстановке). Вместе с тем демонстрируется, что у детей-билингвов существенно больше, чем у детей-монолингвов, «неправильного» окказионального словообразования, т. е. словообразования с использованием неадекватных, не тех, которые требуются в каждом конкретном случае, словообразовательных моделей.

**Ключевые слова:** речевой онтогенез, дети-билингвы, дети-монолингвы, языковая ситуация, окказиональное детское словообразование, референциальные дети, экспрессивные дети.

G. R. DOBROVA, A. V. PIVEN. *Differences in derivational occasionalisms produced by children with native and non-native russian*

**Abstract.** Derivational occasionalisms produced by bilingual and monolingual children are compared in the article. It is revealed that investigated bilingual children are generally prone to occasional word-formation just like monolingual children. This is explained by the fact that these bilingual children study Russian by natural means (not by special training). At the same time, it is shown that bilingual children demonstrate more “erroneous” occasional derivatives, i. e. derivatives based on inappropriate word-formative models, not those that are required for each particular case, as compared to monolingual children.

**Keywords:** language acquisition, bilingual children, monolingual children, language situation, children’s occasional word-formation, referential children, expressive children.

В последние годы в детских садах и школах России появляется всё больше детей, для которых русский язык не является родным; дома у таких детей разговаривают на азербайджанском, таджикском и др. языках, а русский язык эти дети осваивают в детском саду или в школе, в основном в живом общении. В последнее время таких детей часто стали называть инофонами. Не отвергая этого термина, в данной статье будем называть их билингвами, чтобы противопоставить их детям-монолингвам.

Появление таких детей в детских садах и школах создает совершенно новую языковую ситуацию: педагоги Российской Федерации (кроме авто-номных республик) привыкли работе в монолингвальной среде. Теперь же нередки классы и группы детских садов, в которых дети-билингвы не просто присутствуют, но составляют даже половину класса / группы. В отдельных случаях термин «билингвы» — чрезмерно «оптимистичен»: многие из этих детей приходят в детский сад / школу, вообще не владея русским языком, и в таких случаях, кстати, термин «ребенок-инофон» — более адекватен. Обучать же этих детей, воспитывать их надо по-русски. При этом в наших детских садах / школах не просто нет возможности производить обучение, например, на азербайджанском языке: наша цель — ассимилировать этих детей, обучить их языку и традициям страны их пребывания (не говоря уже о том, что редко в одном классе или группе детского сада собираются дети одной национальности, чаще всего в классе присутствуют одновременно дети разных национальностей, с разными родными языками).

Ситуация, кроме того, осложняется еще одной проблемой — социокультурным статусом семей этих детей. Если бы к нам приезжали академики из Азербайджана, художники и инженеры из Таджикистана и т. п., обучать их детей было бы существенно легче. Небольшой опрос, проведенный нами недавно (6 учителей начальной школы из Санкт-Петербурга) показал любопытный результат. Мы задали вопрос о том, были ли случаи, когда дети-билингвы, недавно приехавшие в город, не доставляли учителям существенных проблем. Оказалось, что из примерно 50-ти детей-билингвов, с которыми прихо-

дилось сталкиваться названным учителям в последние годы, наименьшие проблемы у них вызвали лишь трое детей. На вопрос же о социокультурном статусе семей этих детей был получен характерный ответ: во всех случаях родители этих детей имели высшее образование (родители в двух семьях при этом работали в России на неквалифицированной работе, а в одной — по профессии). На дальнейшие наши расспросы о причинах, почему с этими детьми было легко работать, учителя отвечали, что у этих детей ощущался отчетливый стимул к учебе, с их родителями легко было «найти общий язык» (не в лингвистическом понимании слова «язык»), поскольку они очень хотели, чтобы дети получали образование на русском языке, что даст им в дальнейшем перспективы получения хорошего образования, работы и т. д. Отметим и еще один любопытный момент: до тех пор, пока мы не задали учителям соответствующие «наводящие» вопросы, им не приходило в голову сопоставить относительную легкость работы с этими (немногими) детьми-билингвами и социокультурный статус их семей. Иными словами, в «общественном мнении» в России скорее фиксируются сложности контактов с детьми мигрантов (и иногда очень отрицательно оцениваются перспективы обучения русскому языку этих детей), чем обращается внимание на социокультурный статус этих семей. При этом на наши последующие вопросы о социокультурном статусе родителей русскоязычных детей-монолингвов, учителя, задумавшись, подтвердили, что этот статус у них — существенно выше, чем у родителей детей-билингвов: большинство родителей имеет высшее образование, как минимум — среднее специальное.

Таким образом, чаще всего дети-билингвы отличаются от русскоязычных детей в классах не одним, а двумя параметрами: дело не только в том, что для них русский язык не является родным, но и в том, что социокультурный статус семей этих детей — иной, чем у русскоязычных детей. Конечно, рядовому педагогу, работающему с детьми, сложно «развести» эти две причины: он лишь осознает, что дети-билингвы создают для него серьезные проблемы в процессе обучения. К сожалению, работа по подготовке соответствующих специалистов<sup>1</sup>, которые могли бы разобраться в причинах этих проблем и знать, как их можно преодолеть, только начинается и не всегда находит должную поддержку.

Исходя из сказанного, понятно, почему все аспекты работы с такими детьми должны находиться под пристальным вниманием педагогов — и теоретиков, и практиков. Эти проблемы нельзя обойти, они никуда в ближайшие годы не исчезнут. Следовательно, надо

понимать, что должен делать педагог, а для того, чтобы ответить на вопрос «что делать?», для начала следует диагностировать проблему — понять, в чем именно (кроме бедности словаря таких детей, что и так очевидно) отличается путь вхождения в язык таких детей — по сравнению с тем, как его осваивают дети, для которых русский язык является родным и единственным «домашним».

Одной из таких проблем освоения языка детьми является вопрос об окказиональном (ненормативном) словообразовании. Известно, что освоить русский язык как родной без попыток (не всегда удачных) самостоятельно конструировать слова — невозможно. Факт самостоятельного словотворчества обычно замечается взрослыми лишь в тех случаях, когда созданные словообразовательные инновации не совпали со словами, существующими в языке (подробнее см, например [Цейтлин 2009], [Гридина 2012]): «бабочка \*прицветчи-лась», «\*звончик» (колокольчик) и т. д. и т. п. Так называемый конструктивистский подход к освоению языка ребенком, которого придерживаются практически все отечественные специалисты в области изучения детской речи — онтолингвистики, — предполагает уверенность в том, что без самостоятельного конструирования слов (с естественными «ошибками», «словообразовательными инновациями» на этом пути) освоить русский язык как родной — невозможно.

Несколько сложнее обстоит дело с самостоятельным конструированием слов детьми, для которых русский язык не является родным. Когда человек постигает чужой для себя язык в обстановки «класса», в учебной деятельности (так называемый учебный билингвизм), он чаще всего самостоятельным словообразованием не занимается или же самостоятельно конструирует слова редко. Возможно, это обусловлено тем, что в процессе учебной деятельности творческий момент в постижении языка сводится до минимума. Обучающийся скорее видит перед собой цель — выполнить правильно (т. е. в соответствии с правилами и нормой) определенные задания, чем «живет» в этом новой для себя языковой среде. При постижении же языка в естественных условиях (а исследуемые дети-билингвы в основном, как уже указывалось выше, постигают язык в живом общении) творческое начало сохраняется. Таким образом, мы изначально предполагали, что у детей-билингвов окказиональное словообразование будет иметь место; вопрос для нас заключался в характере этого окказионального словообразования, его совпадении (или несовпадении) с окказиональным словообразованием русскоязычных детей-монолингвов.

Данное исследование является продолжением общего исследования речевого поведения детей, фрагмент которого был опубликован в журнале «Филологический класс» в № 1 за 2014 г.

Основной целью той части исследования, которая обсуждается в данной статье, является выявление и

<sup>1</sup> Некоторый положительный опыт в области подготовки таких специалистов все же имеется в РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург) — см. о работе таких специалистов, на-пример в [Рогожкина 2008], однако позволим себе назвать то, что уже есть, ненаучным словосочетанием «капля в море».

сравнение особенностей окказионального словообразования у детей пяти групп: 1) детей-монолингвов 3–4 лет референциальных; 2) детей-монолингвов 3–4 лет экспрессивных (подробнее о референциальных / экспрессивных детях см., например, [Добрава 2000, 2005, 2009]); 3) детей-монолингвов 5–6 лет с общим недоразвитием речи (ОНР); 4) детей-билингвов 4–7 лет, посещающих логопедическую группу детского сада; 5) детей-билингвов 4–7 лет, не посещающих логопедическую группу.

В эксперименте участвовало по 12 референциальных и экспрессивных детей, 12 детей с ОНР (III уровень речевого развития) и 14 детей-билингвов, родными языками которых являются армянский, таджикский, азербайджанский, афганский (дари), чеченский и молдавский.

В эксперименте использовались как задания Г. Р. Добравой, расширенные в экспериментах А. А. Бондаренко [Добрава 2007, Бондаренко 2010, 2011, Бондаренко и Добрава 2011], так и задания, специально разработанные для данного исследования. Например, ребенок должен был по названию продукта назвать, в какой специальной посуде он может храниться: «Хлеб кладут в хлебницу, а соль...?»; по названию предмета — назвать человека, с ним связанного: «Человек, играющий в футбол, называется футболист, а человек, который работает на подъемном кране, называется...». В задании, предполагавшем реакцию в виде названия детеныша животного, ребенку предъявлялись и картинки — сначала взрослой особи, а затем — детеныша, и т. д.

Данные, представленные в *диаграмме 1*, свидетельствуют о том, что дети, посещающие логопедическую группу (и монолингвы, и билингвы), больше склонны к окказиональному словообразованию, чем дети, не посещающие логопедическую группу (и билингвы, и монолингвы), т. е. склонность к самостоятельному словообразованию усиливается, если ребенок получает специальное поощрение к самостоятельному конструированию слов в процессе посещения логопедической группы.

Однако более важен в данном случае другой вывод: в целом, склонность к окказиональному словообразованию проявилась у участвовавших в эксперименте детей-билингвов примерно в такой же степени, как у детей-монолингвов.

Из *диаграммы же 2* видно, что дети-билингвы больше, чем дети-монолингвы, склонны применять заданную в ходе эксперимента словообразовательную модель. Объясняем это тем, что лексикон этих детей беден и им надо каким-то образом его пополнять.

Если же рассмотреть подробнее характер этого окказионального словообразования — на основе правильной или неправильной словообразовательной модели оно осуществляется — и выяснить, какие дети к какому словообразованию более склонны, получают следующие результаты.

Как видно из *диаграммы 3*, склонность к правильному окказиональному словообразованию в большей степени проявляют те дети, которых этому обучают, — вне зависимости от того, монолингвы они или билингвы.

Таким образом, хотя склонность к окказиональному словообразованию у детей-билингвов (не посещающих логопедическую группу) — примерно такая же, как у детей-монолингвов (см. *диаграмму 1*), все же «правильного» окказионального словообразования у них меньше, чем у детей-монолингвов.

При этом, как видно из *диаграммы 4*, у детей-билингвов склонность к «неправильному» окказиональному словообразованию **существенно** больше, чем у детей-монолингвов, — даже чем у детей с ОНР.

Остановимся подробнее на различиях в словообразовании у детей названных групп на примере задания «Название посуды для хранения продуктов питания и бытовой химии».

Поясним, что подразумевается под каждым используемым термином.

1. «Хорошее» окказиональное словообразование (окказиональное словообразование по имеющимся в языке моделям — подходящим либо относительно подходящим) — \**солныца*, \**солёнка* (‘солонка’).

2. «Плохое» окказиональное словообразование (окказиональное словообразование по отсутствующим в языке либо по неподходящим моделям) — \**маслица* (‘масленка’), \**мылаца* (‘мельница’).

3. Лексические замены — стратегия «выкручивания»<sup>2</sup> — ответы, не соответствующие сути задания, но относительно подходящие по смыслу: «Хлеб кладут в хлебницу, а мыло... — *Мы его на полочку в ванной кладем*».

4. Эхоимитации — дословные повторы последнего слова: «Хлеб кладут в хлебницу, а салат... *салат*».

Ниже представлено сравнение окказионального словообразования (при выполнении задания «Название посуды для хранения продуктов питания и бытовой химии») у детей разных групп (*диаграммы 5–9*).

Можно видеть, что эхоимитации практически есть только у экспрессивных детей (с их более поздним речевым развитием) и у детей-билингвов, не посещающих логопедическую группу (у них еще недостаточен словарный запас, а действовать по модели их специально не обучали).

Стратегия «выкручивание» мало свойственна детям, которые посещают логопедическую группу, — и моно-

<sup>2</sup> Стратегия «выкручивания», (см. [Добрава 2007]), проявляется в том, что ребенок, не зная ответа, пытается «выкрутиться»: понимая, что от него ждут ответа, которого он дать не может, ребенок действует по принципу — «не молчи, говори, а если не знаешь, как ответить, придумай, что сказать вместо этого». По данным, приведенным в указанной работе, такая стратегия более характерна для детей из семей с высоким социокультурным статусом, но встречается у детей из семей всех социокультурных групп.

лингвам, и билингвам, но очень характерна для детей, не посещающих логопедическую группу.

Сходные результаты были получены и при анализе результатов выполнения детьми других заданий, в частности — задания, требовавшего назвать детенышей животных (*диаграммы 10–14*).

Выводы по результатам выполнения задания «Детеныши животных»:

а) лексических замен типа *кошечка* вместо *котенок* («уменьшительно-ласкательное» вместо «детеныш») больше всего у экспрессивных детей, их количество зависит не от того, монолингв ребенок или билингв, а от общей склонности / способности самостоятельно конструировать слова;

б) эхоимитации (при необходимости образовать название детеныша) вообще не встречаются у детей-монолингвов с нормальным речевым развитием; они есть у детей-монолингвов с ОНР и у детей-билингвов, посещающих логопедическую группу, но больше всего их (половина ответов) у детей-билингвов, не посещающих логопедическую группу; это, очевидно, связано с тем, что эхоимитации свидетельствуют о низком уровне владения языком, о непонимании сути задания и/или о непонимании необходимости применения данной словообразовательной модели — одной из простейших для детей;

в) случаев «нарушения логики» (типа *Детеныш слона — слониха* вместо *слоненок*) больше всего у детей-билингвов, посещающих логопедическую группу, что, очевидно, связано с тем, что уровень владения языком у них еще довольно низкий, а на занятиях в логопедической группе их постоянно «подталкивают» к конструированию слов, и они нередко делают это, применяя первую попавшуюся словообразовательную модель.

Таким образом, в целом можно сделать следующие выводы:

1. У детей-билингвов (естественно) наблюдается более низкий уровень владения языком, чем у детей-монолингвов; это проявляется в непонимании сути задания, и/или непонимании необходимости применения словообразовательной модели, и / или неспособности применить словообразовательную модель; словарный запас детей-билингвов ниже возрастной нормы, о чем свидетельствует обилие эхоимитаций.

2. Дети-билингвы в целом склонны к созданию словообразовательных инноваций в такой же степени, как дети-монолингвы.

3. У детей-билингвов существенно больше «неправильного» окказионального словообразования, чем у детей-монолингвов.

4. Дети-билингвы стараются применять заданную экспериментатором (и, вероятно, любым собеседником) словообразовательную модель, поскольку их словарный запас беден и им надо каким-то образом его восполнять, но чаще всего модель у них получается «неправильной» из-за невысокого уровня владения языком.

## ЛИТЕРАТУРА

*Бондаренко А. А.* Об индивидуальных особенностях в освоении морфологии детьми трех–пяти лет (по результатам эксперимента) // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена: научный журнал. — СПб., 2010 [июль]. — № 121. — С.187 — 197.

*Бондаренко А. А.* Индивидуальные особенности в освоении грамматики детьми 2–5 лет. Автореф. канд. ... филол. наук. — СПб., 2011.

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

*Гридина Т. А.* Объяснительный словарь детских инноваций. — Екатеринбург, 2012.

*Доброва Г. Р.* Усвоение детьми личных местоимений: онтогенез персонального дейксиса // Речь ребенка: ранние этапы. Вып. 1. — СПб., 2000. — С.115–146.

*Доброва Г. Р.* Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). Дисс. ... д-ра филол. наук. СПб, 2005.

*Доброва Г. Р.* Возрастная социоллингвистика: к постановке вопроса // Вопросы онтолингвистики-2007. Материалы междунар. науч. конф. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. — С. 57–64.

*Доброва Г. Р.* О вариативности речевого онтогенеза: референциальные и экспрессивные стратегии освоения языка // Вопросы психоллингвистики. 2009. — № 9. — С. 54–71.

*Рогожкина Г. С.* Возможность адаптации детей мигрантов на дополнительных занятиях по русскому языку // Безопасность личности, общества, государства. Матер. Второй общеросс. научно-практ. конф. Т. 1 — СПб.: Изд-во «УТ», 2008. — С. 172–174.

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

**Склонность к окказиональному словообразованию  
(в среднем на одного ребенка – случаев окказионального словообразования)**

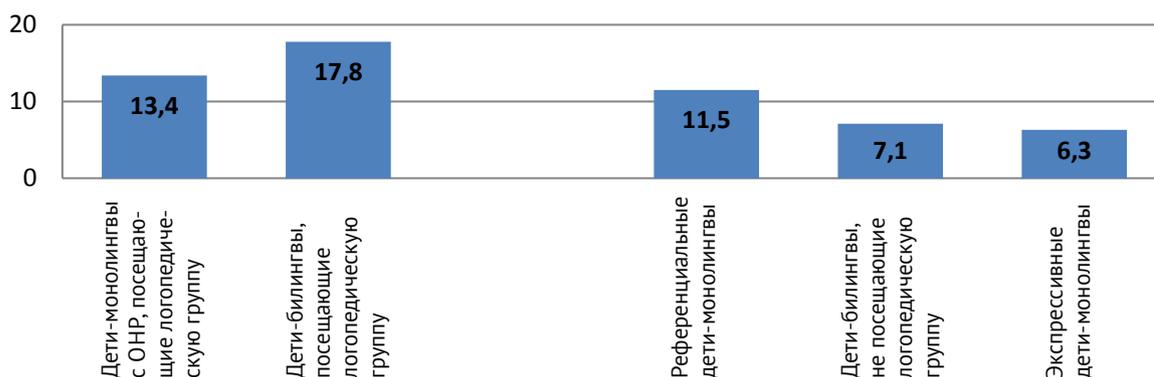


Диаграмма 2

**Процент детей в каждой группе, склонных к применению предложений словообразовательной модели**



Диаграмма 3

**Склонность к «правильному» окказиональному словообразованию  
(в среднем на одного ребенка – случаев «правильного» окказионального словообразования)  
(типа: соль – сольница, масло – масленица...)**

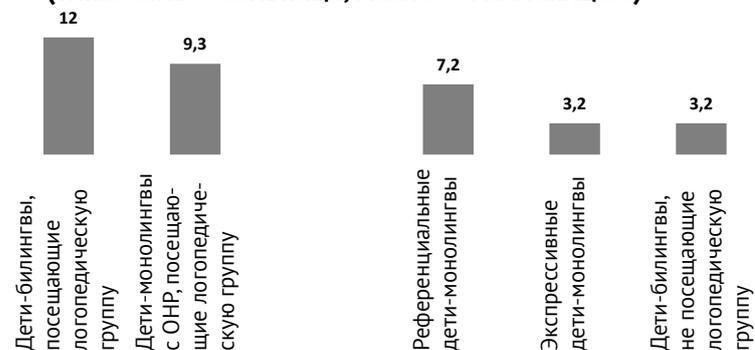


Диаграмма 4

**Склонность к «неправильному» окказиональному словообразованию  
(в среднем на одного ребенка – случаев «неправильного» окказионального словообразования)  
(типа: масло – маслица...)**

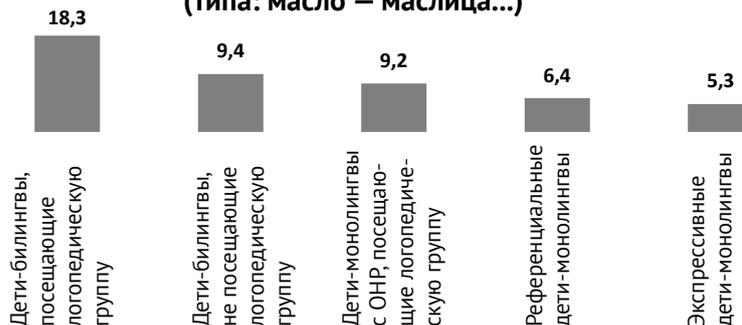


Диаграмма 5

«Название посуды для хранения продуктов питания и бытовой химии»  
Дети-монолингвы с ОНР, посещающие логопедическую группу

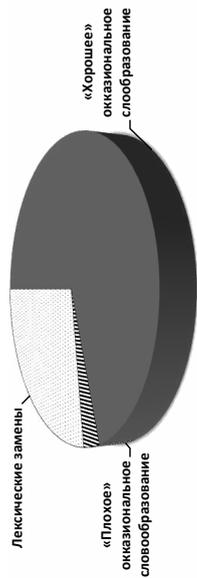


Диаграмма 6

«Название посуды для хранения продуктов питания и бытовой химии»  
Референциальные дети-монолингвы

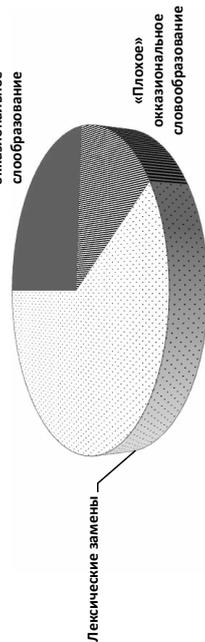


Диаграмма 7

«Название посуды для хранения продуктов питания и бытовой химии»  
Экспрессивные дети-монолингвы

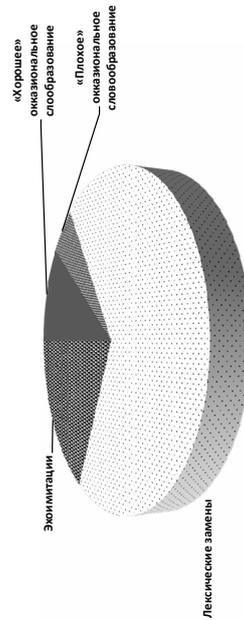


Диаграмма 8

«Название посуды для хранения продуктов питания и бытовой химии»  
Дети-билингвы, посещающие логопедическую группу

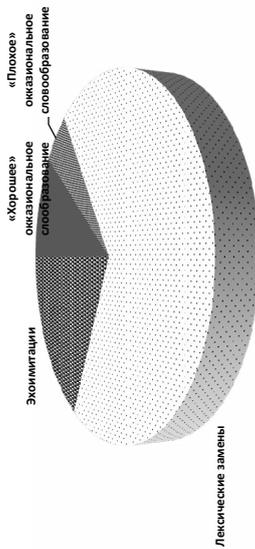


Диаграмма 9

«Название посуды для хранения продуктов питания и бытовой химии»  
Дети-билингвы, не посещающие логопедическую группу

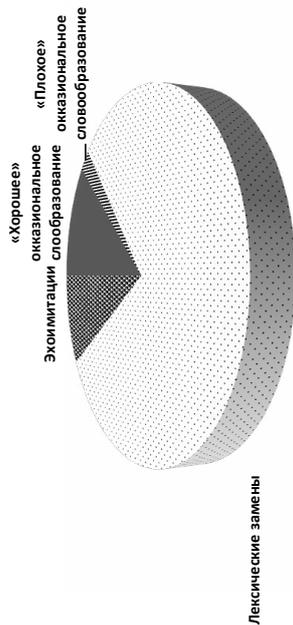


Диаграмма 10

«Детеныши животных»  
Дети-билингвы, посещающие логопедическую группу

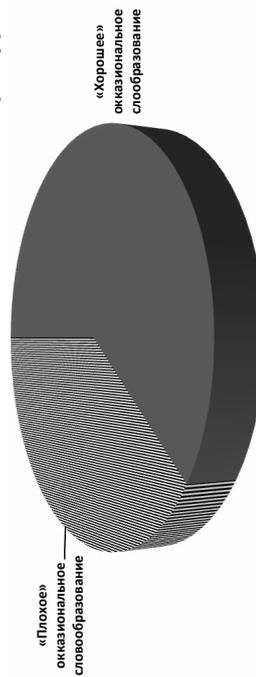


Диаграмма 14

**«Детеныши животных»  
Экспрессивные дети-монолингвы**

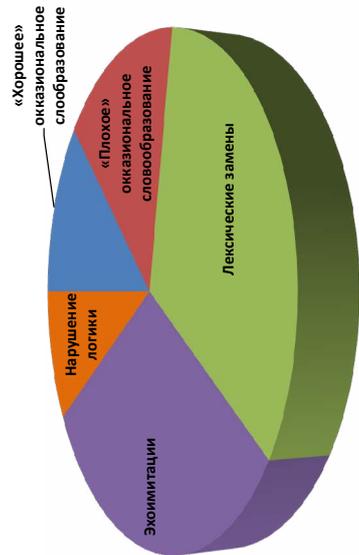


Диаграмма 11

**«Детеныши животных»  
Дети-билингвы, не посещающие логопедическую группу**

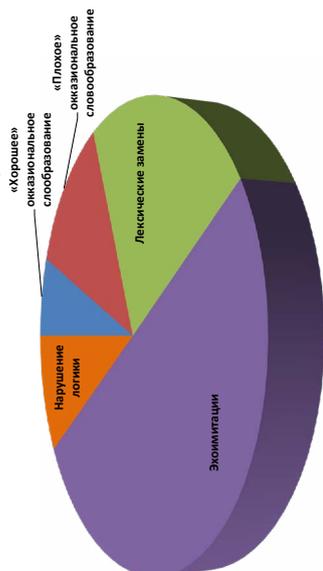


Диаграмма 12

**«Детеныши животных»  
Дети-монолингвы с ОНР, посещающие логопедическую группу**

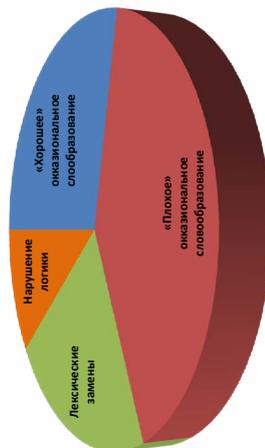
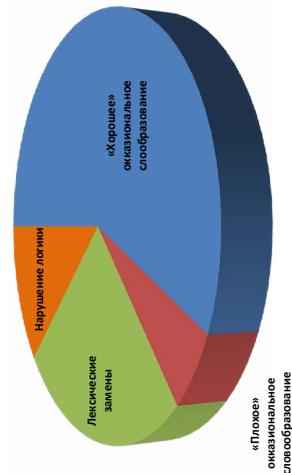


Диаграмма 13

**«Детеныши животных»  
Референциальные дети-монолингвы**



**ДААННЫЕ ОБ АВТОРАХ**

Доброва Галина Радмировна — доктор филологических наук, профессор кафедры языкового и литературного образования ребенка Российского государственного педагогического университета им. И. А. Герцена.  
Адрес: 196084, Санкт-Петербург, Московский пр., 80  
E-mail: galdobr@peterlink.ru

Пивень Анастасия Владимировна — учитель-логопед детского сада № 9.  
Адрес: 196158, Санкт-Петербург, ул. Пулковская, 5А  
E-mail: av@piven.info

**ABOUT THE AUTHORS**

Dobrova Galina Radmirovna is a Doctor of Philology, Professor of Child's Education in Language and Literature Department in Herzen State Pedagogical University.

Piven Anastasiya Vladimirovna is a teacher and speech therapist in Kindergraten № 9.