Схема 1: N + suf → $Adv._{suf}$:
M1: ***-ово:*** *адово – дико.*
Схема 2: Adj. + suf → $Adv._{suf}$:
M1: ***-о:*** *клево – хорошо.*

Полусуффиксально-производные сленгизмы

Полусуффиксы относятся к полуаффиксам, основной особенностью которых является семантическая связь с аналогичным словом [12, с. 23]. Термин «полусуффикс» стал широко применяться в германистике в 50–60-х годах XX в. При этом полусуффиксация весьма характерна для английского лексического субстандарта [5, с. 6–9]. Некоторые ученые называют полусуффиксы «относительными суффиксами», «субсуффиксами» и «словами-суффиксами» [11, с. 8]. Мы вслед за В.П. Коровушкиным определяем *полусуффикс* как «словообразовательный элемент (формант), который формально совпадает с основой или словоформой свободно функционирующего слова, схож с ним семантически с разной степенью переосмысления, связан с ним этимологически и серийно употребляется в словообразовании в качестве относительно связанной морфемы, в которой обобщенное грамматическое значение, неизменное для конкретного класса созданных с помощью этой морфемы слов, преобладает над первоначальным десемантизированным лексическим значением» [6, с. 212].

Полусуффиксация в английском субкультурном лексиконе

Существительные

Схема 1: N + semisuf → $N_{semisuf}$:
M1: ***-ache:*** *face-**ache** – a miserable looking person;*
M2: ***-ears:*** *cloth-**ears** – a person with low sense of hearing;*
M3: ***-head:*** *a(mphetamine)-**head** – a heavy user of amphetamines;*
M4: ***-up:*** *balls-**up** – a mess.*
Схема 2: V + semisuf → $N_{semisuf}$:
M1: ***-out:*** *blow-**out** – a fancy hairdo.*

Прилагательные

Схема: V + semisuf → $Adj._{semisuf}$:
M1: ***-out:*** *hung-**out** – to be hooked on drugs.*

Глаголы

Схема: V + semisuf → $V_{semisuf}$:
M1: ***-off:*** *rip-**off** – physically attack, beat.*

Суффиксация является одним из самых продуктивных способов словообразования в русском и английском языках. Полупрефиксация, характерная для английского языка, также активно используется при образовании новых слов. Существует множество различных моделей формирования слов с помощью суффиксов, основные из которых были рассмотрены в данной статье.

Литература

1. *Гинзбург, Е.Л.* Словообразование и синтаксис / Е.Л. Гинзбург. – М., 1979.
2. *Зятковская, Р.Г.* Суффиксальная система современного английского языка / Р.Г. Зятковская. – М., 1971.
3. *Каращук, П.М.* Словообразование английского языка / П.М. Каращук. – М., 1977.
4. *Коровушкин, В.П.* Сокращения в военном жаргоне англоязычных стран (XVII–XX вв.). Ч. I. Аббревиатурное словообразование в англоязычном военном жаргоне / В.П. Коровушкин. – Череповец, 1989.
5. *Коровушкин, В.П.* Социальная лексикология английского языка. Ч. II. Социолексикологическое описание английской нестандартной лексики / В.П. Коровушкин. – Череповец, 1994.
6. *Коровушкин, В.П.* Основы контрастивной социолектологии / В.П. Коровушкин. – Череповец, 2005. – Ч. II.
7. *Коровушкин, В.П.* Английский лексический субстандарт versus русское лексическое просторечие (опыт контрастивно-социолексикологического анализа) / В.П. Коровушкин. – Череповец, 2008.
8. *Коровушкин, В.П.* Теоретические основы контрастивной социолектологии / В.П. Коровушкин. – Череповец, 2009.
9. *Коровушкин, В.П.* Англоязычные заимствования в лексиконах русских субкультур / В.П. Коровушкин. – Череповец, 2014.
10. *Мешков, О.Д.* Словообразование в современном английском языке / О.Д. Мешков. – М., 1976.
11. *Палий, С.П.* Структурно марированные образования в американском просторечии / С.П. Палий. – Пятигорск, 1999.
12. *Царев, П.В.* Продуктивное именное словообразование в современном английском языке / П.В. Царев. – М., 1984.

УДК 81'35

О.С. Сальникова
Научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент Н.П. Павлова

МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ НАПИСАНИЯ ДЕТЕЙ 7 ЛЕТ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ЧУВСТВА ЯЗЫКА

В статье рассматриваются нормативные написания детей 7 лет как проявления языковой интуиции. Материалом для анализа выступают данные диктанта учеников 1 класса.

Языковая интуиция, нормативные написания, морфемно-дерривационные способности.

The article considers the normative writing of 7-year old children as manifestation of language intuition. Dictations of first grade pupils are considered to be the material for analysis.

Language intuition, normative writing, morphemic-derivazione ability.

Как назвать детеныша снегиря?
Снегиренок
Как назвать сок из киви?
Кивиной сок
Как назвать одним словом, что ты наелся много каши?
Я объелся
(Из ответов на вопросы учеников 1 класса)

При описании особенностей письма детей дошкольного и младшего школьного возраста лингвисты и психологи уделяют внимание рассмотрению вопросов, касающихся самостоятельного, естественного, спонтанного развития письма у детей под влиянием чувства языка (языковой интуиции): самостоятельное усвоение морфологического принципа русской орфографии (В.А. Богородицкий, С.Н. Цейтлин, Н.Д. Голев, Н.П. Павлова и др.).

Нас интересует проявление «чувства языка» при письме у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Лингвисты и психологи указывают на то, что в возрасте около 4–5 лет язык становится для самого ребенка предметом анализа, он пытается понять его, говорить о нем, данная особенность не только сохраняется, но и усиливается с началом обучения в школе. В основе метаязыковой компетенции лежит рефлексия над языковым материалом, которая выражается в метаязыковых представлениях. Осознанные метаязыковые представления переходят в метаязыковые понятия, характеризующиеся категориальностью. Метаязыковые представления могут быть неосознанными и функционировать на практическом уровне.

Роль языковой интуиции в процессе усвоения языка подчеркивалась лингвистами. Так Л.В. Щерба указывал на то, что «дети владеют всеми грамматическими категориями своего родного языка и что наша задача только разбудить у них лингвистический инстинкт и заставить осознать уже имеющиеся категории» [5, с. 97].

В качестве опоры для чувства языка выступает процесс аналогии, который связан с морфематическим характером русской орфографии. Рассматривая «правило» как руководство к речевому действию в процессе порождения речи, С.Н. Цейтлин отмечает, что «именно установление аналогий, выявление каждым индивидом сходного в содержании и форме языковых единиц является основным способом постижения правил, существующих в языке. Если бы человек такой способностью не обладал, было бы невозможно постижение языка, а также передача языка от одного поколения другому» [4, с. 32]. Одновременно психолингвистами высказывается мнение о том, что сама компетентность в языке является результатом его применения и что только в процессе активного отражения действительности и активного общения у ребенка возникает понимание языка. Например, в межсловесных ассоциациях детей дошкольного возраста отражается то, что дети чувствуют связь между словами: *береза – белый, балкон – балка, петух – петь*.

В основе «чутья тождества морфемы» лежит морфемно-дерривационная деятельность как реализация операций морфемного анализа и морфемного синтеза: морфемный анализ – определение семантики слова по его словообразовательной модели; морфемный синтез – конструирование слова по определенной словообразовательной модели. Е.А. Аввакумова указывает на то, что «выполнение данных операций – не результат специального обучения, а результат неосознанного обобщения речевого опыта» [1, с. 4].

В наших наблюдениях за письмом детей дошкольного возраста (задание вставить пропущенные в словах буквы) отмечены случаи, когда дети 5–7 лет в «сомнительных случаях» самостоятельно проверяли слово, дополняя его до проверочного: зу*б*ы, шар*ф*ик, гри*б*ок, сне*г*овик, паровозы, паровози*к*, ду*б*ик (как зуб*ик*). Данные еще раз подчеркивают то, что у детей дошкольного возраста высокий уровень морфемно-деривационных способностей. Отмечены и случаи проверки «сомнительных» согласных детьми 5–7 добавлением суффиксов: дубик, дубок, окончаний: зубы, паровозы, шарик – шары (своя пара слов). Ребенок отождествляет разные аллофоны одной морфемы в единую структурную единицу (дуб, дубок, дубик). Образование *дубик*, по типу *зубик* указывает на понимание ребенком значения слов с суффиксом -ик- как чего-либо маленького. Как отмечают лингвисты и психологи, овладевая языком, человек усваивает не только систему лексических значений (так сказать, корневых значений типа стол), но и функции специальных морфологических единиц – суффиксов, окончаний и т.п., ту «семантическую работу», которую эти единицы выполняют. Только когда эта система усваивается, человек может оперировать значением слова как комплекса несущих информацию частей.

Исходя из того, что в основе чувства языка лежит обобщение (сверхгенерализация), на его основе первоначально происходит усвоение системы языка.

В качестве примеров проявления чувства языка в письме рассмотрим нормативные морфологические

написания, встретившиеся в спонтанной письменной речи учеников 1 класса.

В качестве материала для исследования выступают письма к Деду Морозу, написанные учениками 1 классов без предварительной подготовки. База исследования – 1 «Г» класс МОУ «СОШ № 7 города Череповца». Количество респондентов – 21 человек. Количество словоформ для анализа – 214. Из них знаменательных – 194, служебных – 20.

К морфологическим написаниям в широком понимании морфологического принципа как единообразного написания морфем относят и этимологические написания (А.Н. Гвоздев, В.Ф. Иванова, Н.С. Рождественский), благодаря этимологической орфографии круг единообразно передаваемых на письме однокоренных слов значительно расширяется, так как в него входят не только слова, родство которых ощущается непосредственным языковым сознанием, но также слова, о родстве которых можно говорить лишь на основании исторических и лингвистических справок.

Именно широкое понимание морфологических написаний дает основание различить среди них группы по их отношению к произношению.

Анализ результатов эксперимента показывает, что сочетание *Дед Мороз* соответствует норме у 67 % респондентов, девиации отмечены при обозначении на письме качественной редукции предударного гласного и закона конца слова: *дет марос. я хачу сэнсарный. телефое.* (Кирилл Б., 7). Возможно, на нормативное написание оказало влияние то, что сочетание *Дед Мороз* как обращение используется детьми при написании писем к Деду Морозу вместе с родителями, при этом используется и вариант *Дедушка Мороз*: *дедушка мороз пожалуйста подари мне волшебную палочку и приставку и сенсорный телефон* (Аня Ф., 7 лет).

В когнитивной психологии опознание слов рассматривается с точки зрения трех гипотез:

1) графемного кодирования: репрезентации в памяти носят зрительный характер;

2) гипотеза фонематического кодирования: зрительная входная информация преобразуется и кодируется фонологически;

3) гипотеза двойного кодирования: зрительный и фонологический коды параллельно участвуют в процессе восприятия.

Возможно, зрительное восприятие оказало влияние на появление в письме детей неадекватнофонемных написаний типа Дед Мороз, Новый год: *дед мороз я хочу на новый год куклу винкс. с крылями* (Маша Ф.), *новый год. я хачу. новый. шлем* (Миша К.), наряду с фонетическими написаниями: *дедушка мороз я теб люблю ты хорошые дедушка морос ты забавные тебе песала. я хачу на новый гот каляску с.* (Люба М.), в данном случае наблюдается неустойчивость письма: зрительный и фонологический коды параллельно участвуют в процессе восприятия. В то же время представлены и примеры выбора детьми фонетических написаний, вместо нефонетических: *я хачу на новый гот каляску с.* (Люба М.). Нормативные непроверяемые морфологические написания также представлены в письме детей: *дедушка мороз я теб люблю ты хорошые дедушка морос* (Женя Р.).

Стратегия «слышу – пишу» (фонетическое письмо: *дарагой дет морос!* (Артем С.) совмещается со стратегией выбора неадекватнофонемных написаний у конкретного ребенка: *дет мороз приходи к нам с нигурачкай в гости в школу приди и всем подрки подри!* (Семен У.).

Отметим, что словоформа «*хочу*» представлена у 62 % детей, при этом в 46 % случаев написание «*хочу*» соответствует норме. Фонетическое написание, отражающее качественную редукцию гласного в предударном слоге, обозначено в 54 % случаев. Наряду с написанием типа «*хачу*» в письме присутствуют морфологические написания: *дед мороз. я очень люблю празники. самый мой любимый празник. новый год. я хачу. новый. шлем. и шшо хачу хакейну. ворму камады северсталь* (Миша К.); *дарагой дед мароз мне нравица твайи падрки. а. я хачу* (Илья В.). Письменная речь учеников 1 класса характеризуется обобщенностью, но не системностью.

Речевой опыт является материалом для наблюдения. Психологи высказывают мнение о том, что при восприятии и использовании множества слов, имеющих общие корневые и аффиксальные элементы, в мозгу ребенка происходят аналитические процессы членения употребляемых слов на единицы, соответствующие тому, что в лингвистике называется морфемами. Лингвисты указывают на то, что при овладении морфемой ребенок проходит ряд этапов. Сначала морфема выделяется, потом начинает употребляться функционально, выступать в качестве знака, «оторвавшись» от своего звучания. Непроизвольная рефлексия на основе хорошей языковой интуиции встречается достаточно рано, в то время как произвольное, сознательное осмысление фактов языка формируется в ходе обучения. Рассмотрим особенности детских этимологий, отмеченные А.Н. Гвоздевым: «ребенок доходит до понимания нового неизвестного ему слова, исходя из значения его частей, которые выделяет самостоятельно; конечно, анализируя слова по значащим элементам, ребенок наряду с правильными сопоставлениями морфологически родственных слов, делает и ошибочные; как раз эти последние случаи, как наиболее бросающиеся в глаза, особенно ясно обнаруживают то, что ребенок разлагает слово на морфологические элементы» [2, с. 57 – 58], и «в своих объяснениях ребенок верно передает значение отдельных морфологических частей слова. Это может свидетельствовать о размышлении над морфологическим строением слов» [2, с. 61].

В качестве примеров проявления морфологического анализа и синтеза у детей 7 лет. Рассмотрим данные, полученные в ходе эксперимента, в содержание которого включены задания, обозначенные Е.А. Аввакумовой как приемы для формирования морфемно-дерривационных способностей.

Данные, полученные в ходе эксперимента, показывают, что дети в 70 % случаев отмечают общность

корневых аффиксов и мотивированность слов: одуванчик – дуть (67 %), снегирь – снег (42 %), незабудка – не забудь (75 %), подснежник – под снегом (83 %), подсолнечник – под солнцем (75 %), подберезовик – под березой (83 %).

Письменные ответы на вопросы типа как назвать детеныша снегиря? Как назвать сок из киви? Как назвать одним словом, что ты наелся много каши? Также указывают на то, что дети используют модель образования слова актуальную и близкую для себя: снегирь – снегиренок, снегеренок, снегията (тигр – тигренок – тигрята), сок из киви – кивиной, кивовый (слива – сливовый), объелся каши – обкашился, переел, наелся (дети учитывают значение префиксов об-, на-, пере-).

Ученикам предлагалось задание на определение того, что обозначает слово, придуманное маленькими детьми: одетки, стриганок, ползук, копатка, пальчатки, одуван, мазелин, колоток. Отметим, что при определении значения слова дети в ориентируются как на корень слова, так и на другие аффиксы, при этом основным является сочетание смысловых и звуковых ассоциаций: одетки – одежда (67 %), пальчатки – перчатки (92 %), копатка – лопатка (83 %), мазелин – мазь (67 %), колоток – молоток (83 %), одуван – одуванчик (92 %, но без указания разделения большой – маленький), ползук – ползет (17 %), ползук – жук (17 %), ползук – паук (33 %).

Данные эксперимента свидетельствуют о том, что у учеников первого класса высокий уровень морфемно-дерривационных способностей, при этом «…дети уже в дошкольном возрасте сумели совершенно самостоятельно, без специального научения, освоить то, что мы называем морфологическим принципом правописания, т.е. они оказались в состоянии, несмотря на разницу в произношении, определить единый графический образ морфемы и воспроизвести его в своих написаниях» [3, с. 57].

Чувство языка интуитивно, оно проявляется, в частности, в орфографической интуиции как в умении выбрать правильное написание слова, содержащего орфограмму, в основе которого лежит неосознанная опора на системные детерминанты языка.

Литература

1. *Аввакумова, Е.А.* Морфематические основания интуитивной орфографии русского языка: На материале эксперимента с детьми 6–7 лет: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е.А. Аввакумова. – Кемерово, 2002.

2. *Гвоздев, А.Н.* Значение изучения детского языка для языкознания. Как дети дошкольного возраста наблюдают явления языка / А.Н. Гвоздев. – СПб., 1999.

3. *Павлова, Н.П.* Отражение морфологического принципа в письме дошкольников / Н.П. Павлова // Проблемы детской речи – 1998. Доклады всероссийской научной конференции / ред.-сост. Р.Л. Смулаковская. – Череповец, 1998. – С. 56–58.

4. *Цейтлин, С.Н.* Языковые правила как руководство к речевой деятельности / С.Н. Цейтлин // Онтолингвистика – наука XXI века: Материалы Международной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. И.А. Герцена (4–6 мая 2011 г., Санкт-Петербург) / редкол. Т.А. Кругликова (отв. ред.) и др. – СПб., 2011. – С. 31–36.

5. *Щерба, Л.В.* О частях речи в русском языке / Л.В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность. – М., 1974. – С. 77–100.

УДК 821.111

А.О. Тананыхина

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В ТЕКСТЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ СКАЗКИ

В статье рассматривается проявление феномена языковой игры в текстах современных литературных сказок Р. Даля, Дж. Роулинг и Ф. Пулмана. Особое внимание уделяется языковой игре в словообразовании, нарушении ограничений на словообразовательные модели в языке, на создание нестандартных словообразовательных моделей.

Языковая игра, литературная сказка, словообразовательная модель, Дж. Роулинг, Ф. Пулман, Р. Даль.

The article deals with the phenomenon of language game in the texts of modern literary fairy tales by R. Dahl, J. Rowling and P. Pullman. Special attention is paid to language game in word formation, breaking limits of word-forming models, creating original word-forming models.

Language game, literary fairy tale, word-forming model, R. Dahl, J. Rowling, P. Pullman.

Изучение феномена языковой игры продолжает оставаться актуальным, несмотря на возросшее количество исследований по данной проблематике. Это происходит ввиду того, что сам термин «языковая игра» до настоящего момента не приобрел однозначного осмысления в лингвистике. Введенный в обиход Л. Витгенштейном, который связывал с этим термином применение языка в соответствующей сфере общения и использование языковых средств с учетом реализуемой ими функции [3, с. 79], термин «языковая игра» приобрел дальнейшее развитие и толкование в значительном количестве работ [4], [5], [7], [8], [9], [10], [12] и др., в которых исследовались различные аспекты языковой игры. Несмотря на зна-