

Виды мотивационной рефлексии в детской речи

Одной из характерных черт процесса становления языковой личности в онтогенезе является рефлексия над содержанием и формой языковых знаков. В ходе усвоения языка ребенок обнаруживает в частности повышенный интерес к установлению мотивированности языковых единиц. Это заставляет обратиться к исследованию тех психологических и лингвистических факторов, которые определяют содержание мотивационной рефлексии в речевой деятельности ребенка.

Под рефлексией в психологическом смысле понимается способность индивида, «...проявляющаяся в обращении сознания субъекта на самое себя, на внутренний мир человека, на формы и способы познавательной и преобразующей деятельности» [Слободчиков, Исаев 2000: 395]. Рефлективная деятельность субъекта касается и осознания мотивов собственного речевого поведения, что имеет непосредственное отношение к изучению психологии речи.

Мотивационной рефлексией в лингвистическом (или психолингвистическом) смысле можно считать направленность сознания субъекта на соотношение плана выражения и плана содержания языкового знака, иначе говоря, проявления языкового сознания, связанные с установлением, поиском «рациональности связи значения и звуковой оболочки слова» [Блинова 1974: 28]. В узком смысле мотивационная рефлексия касается, следовательно, разных видов лексической и структурной выводимости значения из мотивационной формы готовых (уже существующих в языке) слов при усвоении их детьми. Мотивационная рефлексия служит при этом механизмом получения знания о реалиях, обозначенных языковыми знаками (когда в познании мира ребенок идет от языка к реалии), и одновременно средством уточнения и когнитивной обработки получаемой информации об объектах и явлениях окружающей действительности (когда ребенок соотносит уже имеющийся опыт познания мира с закрепленными в языке формами и значениями).

Проявления мотивационной рефлексии в детской речи (ДР) разнообразны прежде всего с точки зрения ассоциативных аналогий, устанавливаемых ребенком при осмыслении значений лексических единиц. Основанием для выделения типов мотивационной рефлексии, следовательно, могут стать как механизмы номинации и мотивации, так и ассоциативные связи, актуализируемые в языковом сознании ребенка при осмыслении формальных и семантических аспектов восприятия слов. Ср. определение лексемы как средоточия двусторонних связей,

объединяющих ее, с одной стороны, с рядами формально близких слов, с другой – «с теми точками «семантического пространства», с которыми, так или иначе, соприкасается ее собственное смысловое содержание» [Шмелев 1996: 225].

Виды мотивационной рефлексии в ДР могут быть выделены по факторам ассоциирования, задействованным в процессах мотивации, номинации и собственно детского словотворчества (в последнем случае мотивационная рефлексия касается осознания ребенком самого ономазиологического процесса, самого способа, алгоритма создания нового слова, что выражается в сопутствующих номинации метаязыковых контекстах – мотивационно-словообразовательных «рефлексивах» – см. понимание термина «рефлексив» в работе И.Т.Вепревой [Вепрева 2002]):

1) мотивационная рефлексия, основанная на фонетическом ассоциировании;

2) мотивационная рефлексия, основанная на формально-семантическом ассоциировании;

3) мотивационная рефлексия, основанная на семантическом ассоциировании¹.

Фонетическое ассоциирование основано на фонетических стимулах (чаще всего случайном звуковом сходстве), что выражается в отождествлении плана выражения незнакомого ребенку слова с планом выражения (и планом содержания) знакомых лексем. Мотивационная рефлексия по-разному проявляется при опоре ребенка на разные ассоциативные аналогии.

Мотивационная рефлексия, базирующаяся на формальном ассоциировании, выражается в установлении «гипотезы» о значении незнакомого слова на базе фонетического сходства с понятным, знакомым; результатами данного типа рефлексии над формой слов являются:

а) паронимические и паронимические подмены, вызванные неосвоенностью звукового облика воспринимаемого ребенком на слух слова (словосочетания). Ср.: *В духовной семинарии учатся на духовных инструментах?* [Харченко²]. Незнакомое словосочетание *духовная*

¹ Данные виды ассоциирования и конкретные их разновидности в детской речи выделены Т.А.Гридиной [Гридина 1996].

² Приведенные с данной пометой факты детской речи извлечены из: Харченко В.К. Словарь детской речи. Белгород, 1994. Если слово не сопровождается специальной пометой, расшифрованной в списке источников материала, то, следовательно, детская инновация зафиксирована в спонтанной разговорной речи автором статьи.

семинария подвергается мотивационной рефлексии: созвучное слово-пароним (*духовой*) воспринимается как лексический мотиватор, позволяющий ребенку применить имеющееся у него знание о значении слова *духовой* и стоящей за ним ситуации – игре на музыкальных инструментах – к ситуации когнитивного дефицита; наличие в языке паронимов облегчает этот процесс, хотя и приводит ребенка к «ложному» выводу;

б) омофоническое перераспределение слова в составе высказывания и эффект так называемой ослышки, которые проявляются в наложении незнакомого (непонятного ребенку) звукового отрезка речи и знакомых ему слов или словосочетаний. Ср.: Размышляет по поводу песни «Вставай, подымайся, рабочий народ»: *Вставай на врага, а в какие рога - в коровьи что ль?* [Гвоздев]. Морфемная структура словоформы винительного падежа ед.ч. *врага* (от *враг*) омофонически соотносится с предложно-падежной формой *в рога*; мотивационная рефлексия в данном случае проявляется в членении звукового потока в соответствии с собственным пониманием ребенком смысла высказывания, что отражает эффект «не-произвольности» ослышек (ориентации нашего фонетического слуха на то, что представляется понятным и освоенным). Парадоксальное переключение смысла высказывания *вставай на врага* спровоцировано неактуальностью данной единицы речевого потока для языкового сознания ребенка; попытка объяснить содержание текста на основе спонтанной омофонической «подмены» (*в рога*) приводит к коммуникативному сбою, связанному с ошибочностью найденного ребенком формального «аналога»;

в) парадоксальная мотивация, суть которой состоит в том, что на основе сближения с созвучной, генетически неродственной, но понятной лексемой, незнакомому слову приписывается не свойственное ему (новое) значение (по принципу ложноэтимологических сближений). Формальное ассоциирование этого типа приводит к актуализации «...системно заданных мотивационных стереотипов, позволяющих использовать узуальную лексику (при ее новой мотивационной интерпретации) в неузуальном значении» [Гридина 1996: 226]. К таким стереотипам относятся: интуитивное следование правилу: «значение слова должно быть мотивировано его связью с другими словами» [Цейтлин 1977: 129], формально близкими. Мотивационная рефлексия в ДР приводит к сближению как генетически неродственных созвучных слов, так и к сближению этимологически связанных слов, которые с течением времени утратили семантическую связь, что при «случайно угаданном» этимологическом коде все равно приводит к парадоксальному толкованию значений. Ср.: *Кремация - это когда торт кремом*

покрывают [Цейтлин] // *Деревня - где деревьев много?* [Гвоздев]. В первом случае ребенок в слове *кремация* вычленяет звуковой сегмент, омонимичный корневой морфеме производного существительного *крем*, и устанавливает «родство» генетически неродственных созвучных слов. Во втором примере, как отмечает Т.А.Гридина, «мотивационное значение «место, где много деревьев» отражает актуальный для ребенка фонетико-ассоциативный компонент восприятия внутренней формы (далее ВФ) слова *деревня*; первоначальное мотивационное значение этого существительного («место, очищенное от деревьев») деактуализировано в результате развития ЛЗ слова» [Гридина 1996: 229].

Формально-семантическое ассоциирование основано на стремлении установить семантически оправданные (рациональные) мотивационные отношения между значением и звуковой оболочкой слова [Гридина 1996: 261].

Мотивационная рефлексия, базирующаяся на формально-семантическом типе ассоциирования в ДР, проявляется в феномене уточняющей реноминации, которая основана на «прояснении» ВФ слова, «...преобразовании его внешнего облика с целью объективации актуального для говорящих содержания соответствующей лексемы» [Гридина 1996: 261]. Причиной появления уточняющей реноминации в детской речи является расхождение узуальной и актуальной для ребенка номинативной характеристики обозначаемого. Стремясь сделать ВФ более четкой и прозрачной, ребенок создает номинативные варианты существующих в языке слов. Ср.: *Мама, не ошейник, а нашейник! Он же на шею!* [Харченко] // *Сынок, мама приготовила завтрак. Иди есть. – Это не завтрак, а сегодник. Ведь я сегодня его буду есть.*

В первом примере уточняющая реноминация в ДР опирается на подмену соотносительных по значению приставок *о-/на-* (*ошейник – нашейник*), в результате в сознании ребенка мотивационное значение слова «приходит в соответствие» со свойствами названного предмета. Во втором примере ребенком устанавливается и устраняется несоответствие между ВФ слова и его актуальным употреблением в конкретном коммуникативном акте.

Семантическое ассоциирование основано «на специфических по сравнению с нормой фактах интерпретации значения узуального слова (при его использовании и восприятии детьми)» [Гридина 1996: 315].

Мотивационная рефлексия, базирующаяся на семантическом типе ассоциирования, проявляется в следующих разновидностях:

а) деметафоризация значения слова (буквальное «прочтение» метафорического образа, отраженного ВФ слова). Ср.: *Белку можно назвать верхивосткой, потому что она все время хвостом вертит*

[Цейтлин]. Ребенок следует буквальной логике образа, положенного в основу наименования. Слово *вертихвостка* осмысливается на базе мотивировочного признака «вертит хвостом»; ср.: *вертихвостка* – о ветреной, кокетливой женщине; о человеке, не отличающемся постоянством;

б) смещенная референция¹, проявляющаяся в ДР как компенсационный механизм номинации и выражающаяся в «...отклонениях от нормы, мотивированных своим собственным пониманием границ обозначаемого» [Кубрякова 1989: 7]. Семантической причиной смещенной референции, по мнению некоторых исследователей, является «незаконченность процессов отграничения ядерных сем от периферийных» [Харченко 1989, Доброва 1996] в процессе усвоения значений слов, что приводит ребенка к актуализации семантических связей на основе личностных актуальных смыслов. По мнению Т.А.Гридиной, следует разграничивать случаи смещенной референции как компенсационный механизм номинации, основанный на установлении образных и метонимических аналогий между незнакомым и знакомым предметами с целью обозначения неизвестного через известное (ср. *бабочка* – о самолете), и явления расширения и сужения значений слов в ДР как механизм семантической, связанный с постепенным, поэтапным усвоением значения слов в ДР (доминированием личностных смыслов над узуальными). Мотивационная рефлексия при смещенной референции в ДР выступает как фактор, способствующий установлению спонтанной образной аналогии, когнитивных оснований для переноса наименования с одного предмета на другой. Такая мотивация предполагает установление отношения сходства по актуальным для ребенка основаниям: например: *Вон летит большая бабочка* (о самолете). Имплицитно в этом высказывании присутствует рассуждение типа: «то, что я вижу, *летит* и у него есть *крылья*, и это *похоже на большую бабочку*». Несмотря на отсутствие эксплицированного мотивационного контекста, само детское высказывание дает основания судить о характере ассоциативной аналогии.

Мотивационная рефлексия выявляет также факты расширения или сужения семантического объема узуального слова в ДР: «сужение происходит в результате усиления периферийных признаков значения, расширение – в результате усвоения части ведущих признаков и не-владения периферией значения» [Гридина 1996: 326]. Ср.: *Смотри, какой я писатель: уже много букв пишу!* [Цейтлин]. Слово *писатель* в

¹ Термин Т.А.Гридиной, ср.: «сдвинутая референция», по Е.С.Кубряковой [1989:7].

ДР мотивировано глаголом *писать* в значении «владеющий письмом», что сужает значение данного производного, имеющего в своем значении идиоматичные компоненты. Ср.: писатель – «тот, который занимается литературным трудом, пишет художественные литературные произведения [Ожегов, Шведова 1992: 509]. Осмысление значения без учета его идиоматичности происходит в результате несформированности в сознании ребенка общепринятой модели семантической структуры данного слова. Мотивационная рефлексия касается в данном случае установления связи между значением мотивирующего и производного слова.

Виды мотивационной рефлексии, основанные на ассоциативных связях слов, характеризуют представления ребенка об окружающем мире и служат компенсаторным механизмом устранения недостаточности речевого опыта детей. Изучение мотивационной рефлексии может углубить представление о специфике языковой картины мира ребенка, в центре которой, в силу специфики ДР, находится субъективная семантика усваиваемых языковых единиц.

Мотивационная рефлексия может быть рассмотрена и как проявление эвристического принципа речевой деятельности; это выражается, в частности в том, в том, что мотивационная рефлексия опирается на разные способы и стратегии усвоения языка [Леонтьев 1997]. Креативная деятельность ребенка может быть противопоставлена алгоритмизированным теориям развития языковой способности, например, теории врожденных знаний, согласно которой в основе детских высказываний лежат врожденные механизмы, направляющие речевую деятельность [Хомский 1965], или теории имитации (подражания ребенком речи взрослых при усвоении языка) [Кольцова 1979; Тер-Минасова 1969]. Мотивационная рефлексия как творческое проявление речемыслительной деятельности, с одной стороны, помогает выявить скрытые ресурсы языка, проникнуть в механизм ломки языковых стереотипов; с другой стороны, отражает особенности усвоения языка ребенком и характеризует лингвистическую компетенцию становящейся языковой личности.

Мотивационная рефлексия как элемент лингвокреативной деятельности проявляется при создании детьми новых слов с предъявлением мотивирующего компонента.

При аналогическом типе словообразования создание нового слова происходит с ориентацией на существующий лексический образец [Кубрякова 1986: 25]. В этом случае результатом мотивационной рефлексии является копирование готового образца, знакомой ребенку лексемы (тиражирование ее структурных особенностей и мотивационной

модели). Например: *Светлота днем, а темнота ночью // В садике мы занимались прыганием, беганием, шаганием, кувырканьем, кривлянием.* Детские новообразования обнаруживают ориентацию на конкретный образец, который выступает в виде отрефлексированного эталона номинации ассоциативно или ситуативно связанных понятий (явлений). Е.С.Кубрякова отмечает, что факты аналогического словообразования наблюдаются у ребенка уже в то время, «когда подлинные правила словообразования ему еще не известны и когда творческие способности связаны главным образом с потребностями расширить словарный запас за счет перераспределения и новой комбинаторики известного к тому времени материала» [Кубрякова 1986:28].

В основе корреляционного словообразования также лежит аналогия, однако это аналогия более сложного характера: «внутренним ее механизмом является то, что Г.Пауль называл решением пропорционального уравнения» [Кубрякова 1986: 29]. Здесь наблюдается «либо восстановление (заполнение) пропущенных звеньев парадигмы или гнезда, либо создание новых членов этих объединений. Ср.: *Русалка – это тетенька с рыбьим хвостом, а если дяденька, то - русал.* Мотивационная рефлексия касается осознания способов словообразовательного выражения лексических оппозиций, что проявляется в достраивании оппозиций, существующих в системе языка в неполном виде; тем самым восполняются абсолютные лакуны в номинативной системе языка (ср. образование существительного мужского рода *русал* от существительного женского рода *русалка*).

Процессы дефиниционного словообразования, или словообразования на синтаксической основе, имеют место тогда, когда «называнию предмета или явления действительности предшествует вынесение суждения о нем, основанного на приписывании ему определенных признаков и свойств» [Кубрякова 1986: 30]. Мотивационная рефлексия в этом случае касается приемов когнитивной (ономастиологической) обработки информации в процессах номинации: в ходе такой «обработки» предмет, подлежащий обозначению, сравнивается с другими предметами, подводится под уже известный из предыдущего опыта ребенка класс явлений и вследствие этого получает определенную дефиницию. Ср.: – *Мама, кто говорит почему - почемучка? А кто говорит зачем - зачемка?* [Харченко].

Переход от одного типа словообразования к другому в речи ребенка обусловлен усложнением его представлений о действительности, что характеризует тесную связь языковой способности с когнитивными структурами.

Основные направления словопроизводственных процессов (прямое,

обратное, заменительное, контаминационное словообразование [Цейтлин 1986; Гридина 1993]), представленные в ДР, отражают мотивационную рефлексию, обнаруживающуюся в устанавливаемых детьми словообразовательных и структурных аналогиях при создании нового слова.

Прямое словообразование – это образование деривата путем последовательного прибавления морфем к производящему по аналогии с известными ребенку словами. Например, в ДР распространены дериваты, образованные от глаголов с помощью суффикса – *тель*: *Какой я чинитель - будильник сам починил* [Цейтлин], ср.: *водитель, учитель*, созданные по аналогичной словообразовательной модели. Мотивационная рефлексия отражает частотность моделей образования слов определенной тематической отнесенности в номинативной деятельности ребенка, их актуальность для детей определенного возраста.

Обратное словообразование – образование нового слова путем отбрасывания флексийных, префиксальных или суффиксальных морфем – характерный для детского словотворчества процесс: *Я сейчас жужжал. Ты мой жуж не слышала?* [Харченко]. Мотивационная рефлексия ориентирует ребенка на существующие в языке модели, экономным и экспрессивным способом выражающие соответствующее значение. Данный пример можно рассматривать и как прямое словообразование с нулевой суффиксацией, но психологически релевантным для ребенка является скорее способ обратного образования на основе усечения структурных частей готового слова, о чем свидетельствуют детские инновации типа *ряшливый* (антоним к *неряшливый*), *дотепа* (антоним к *недотепа*), где на основе мотивационной рефлексии в структуре готовых слов выделяется приставка *не-* со значением отрицания и выводится «правило» образования коррелята с положительной оценкой путем отбрасывания данной приставки. Ср. также: *кошка – коша, лошадка – лошадка* и др., являющиеся результатом мотивационной рефлексии над соотношением слов, выражающих отношения «большой – маленький», «хороший – плохой» (при выведении собственного правила употребления суффикса –*к* в готовых словах).

Заменительное словообразование – это образование нового слова путем замены аффикса у существующего в языке слова: *Брат у меня награничник - на границе служит* [Цейтлин]. Данный тип словообразования в ДР представляет собой своеобразную структурную ремотивацию (мотивационная рефлексия касается структурного облика слова, актуальности, прозрачности, освоенности той или иной структурной модели ребенком). Так, в приведенном выше примере структурная ремотивация является средством прояснения ВФ (мотивированности)

слова в опоре на понятное ребенку значение приставки *на-*, которой заменяется, видимо, неосвоенная ребенком, неактуальная для понимания значения слова *пограничник* приставка *по-*.

Приведенные примеры словообразовательных инноваций базируются на спонтанном проявлении языковой рефлексии. Однако мотивационная рефлексия как проявление креативной речемыслительной деятельности ребенка может быть связана и с осознанным нарушением языковых норм. В этом случае мотивационная рефлексия становится стимулом к реализации механизмов языковой игры (ЯИ). Ср.: *Барон Сметаузен. Он летит и все сметает на своем пути* [Харченко]. Ребенок в данном контексте включился в ЯИ, создав окказиональное имя собственное по существующему структурному образцу (ср. *барон Мюнхгаузен*), а ситуативное обыгрывание ВФ слова явно рассчитано на «смеховой» эффект. Мотивационная рефлексия, связанная с осмыслением слова-прототипа, позволяет акцентировать внимание на вторичной номинативной функции «игровой трансформы» (термин Т.А.Гридиной).

По степени участия мотивационной рефлексии в развитии связной речи ребенка можно выделить две ее разновидности: мотивационную рефлексия, проявляющуюся в ситуативной речи, и мотивационную рефлексия, проявляющуюся в контекстной речи.

Особенности ДР связаны с тем, что значительная часть информации содержится не только в тексте самого высказывания, но и в ситуации общения. Нередко для того чтобы понять речь ребенка, мы должны обратиться к ситуации, соответствующей конкретному речевому акту.

Характеризуя развитие ДР, С.Л.Рубинштейн ввел понятие «ситуативной речи» и понятие «контекстной речи». По мнению исследователя, ситуативная речь понятна другому благодаря той наглядной и конкретной ситуации, в которой осуществляется акт высказывания. Контекстная речь – это связная речь, которая сама себе контекст, она должна быть понятна вне зависимости от той ситуации, когда имеет место речевой акт [Рубинштейн 1946]. Мотивационная рефлексия в ситуативной речи помогает прояснить ситуацию, которую пытается обрисовать ребенок. Ср.: *К нам вчера домой крановщик приходил. Кран в кухне чинил* (из детской речи). Без проявления мотивационной рефлексии (без мотивационного контекста) описываемая ситуация была бы слушающему непонятна, так как в ребенок употребил узуальное слово *крановщик* в не свойственном ему значении «водопроводчик». Устанавливаемая из контекста мотивационная связь значения слова

крановщик с кухонный *кран* проясняет смысл того, о чем хотел сказать ребенок.

Мотивационная рефлексия как элемент контекстной речи наиболее активно проявляется в тот момент речевого развития ребенка, когда он начинает сознательно ориентироваться на собеседника, чтобы быть понятым. Наиболее типичным видом мотивационной рефлексии в этом случае выступает использование мотивационных и других метаязыковых контекстов, ориентированных на адресата сообщения. В мотивационном контексте происходит актуализация мотивационных отношений. Минимальным мотивационным контекстом является сочетание двух мотиватов, максимальный мотивационный контекст – тематически однородное высказывание. В этом случае мотивационный контекст может состоять из последовательности нескольких предложений, даже если мотиваты находятся на некотором расстоянии друг от друга во времени [Блинова 1984; Наумов 1985].

Для ДР наиболее типичным является мотивационный контекст, мотиваты в котором расположены в непосредственной близости друг от друга. Ср.: *Жил-был пастух, его звали Макар. И была у него дочь Макарона* [Чуковский]. В данном мотивационном контексте мотиваты находятся в ряду стоящих синтаксических структурах и помогают организовать текст так, чтобы он был логичным и понятным для адресата.

Особую роль мотивационная рефлексия играет в словообразовательном контексте. Контекст в данном случае понимается как «набор определенных схем» [Фрумкина 2001: 43], закрепленных в нашем сознании. Ср.: *Если две машины едут, одна обгоняет другую, это называется обгон, а если одна стоит, а другая едет - это объех* [Цейтлин]. Оказиональное отглагольное существительное *объех* образовано в результате активизации в сознании ребенка семантики приставки *об-* (ср.: *обгон*) и слов, образованных по той же модели (ср.: *обгон, обмен*). Появлению инновации предшествует мотивационно-словообразовательный перифраз.

Если слово употреблено в неопределенном контексте, то мотивационная рефлексия играет подсказывающую роль, которая тем существеннее, чем менее информативна морфемная структура новообразования. Ср.: – *Мама, это бада?* - *Нет, это олень.* - *Если бодается, значит бада.* В данном контексте мотивационная рефлексия ребенка над словом помогает понять, что имеется в виду, так как семантическое наполнение морфемной структуры оказиональной детской номинации малоинформативно. Экспликация связи между мотивемой и мотиватором проясняет мотивационное значение слова: «животное, которое

бодается».

Анализируя соотношение ситуативной и контекстной речи ребенка, исследователи отмечают, что чем старше он становится, тем чаще использует контекстную речь [Рубинштейн 1946, Фрумкина 2001]. Это свидетельствует о приобретенном умении ребенка абстрагироваться от ситуации и ориентироваться на слушателя с целью быть понятым. Достичь этой цели помогает в частности и мотивационная рефлексия.

Все обозначенные виды мотивационной рефлексии связаны как с языковым, так и с когнитивным развитием детей, что вполне согласуется с отмечаемой психологами такой особенностью формирования личности детей младшего дошкольного возраста, как параллельное когнитивное и языковое развитие [Выготский 2000; Юрьева 1990]. До определенного периода развитие словарного запаса в целом удовлетворяет познавательные потребности ребенка. Но наступает такой момент в развитии ребенка, когда номинативные единицы не могут выразить глубины проникновения ребенка в значение явлений действительности. «Создается определенный разрыв между способностью познания предмета и наличной возможностью выразить это новое знание, так как имеющиеся в распоряжении ребенка слова уже не передают и не вмещают нового содержания знания о предмете» [Юрьева 1990]. Этот разрыв помогает преодолеть механизм мотивационной рефлексии, выступающий средством обнаружения сложных связей предметов и явлений действительности. Таким образом, появление в ДР разных видов мотивационной рефлексии указывает на определенный прогресс ребенка в познании действительности и языка, свидетельствует о достижении ребенком нового уровня когнитивного и языкового развития, являясь важным этапом становления языковой способности ребенка.

Литература

- Блинова О.И.* Фактор мотивированности и вариантность слова // Язык и общество. Вып. 3. – Саратов, 1974
- Блинова О.И.* Явление мотивации слов: лексикологический аспект. – Томск, 1984
- Вепрева И.Т.* Метаязыковая рефлексия в функционально-типологическом освещении (на материале высказываний-рефлексивов 1991 – 2002 гг.) Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. – Екатеринбург, 2003
- Выготский Л.С.* Психология. – М., 2000. Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса: дневник научных наблюдений. – Саратов, 1981
- Гридина Т.А.* Ассоциативный потенциал окказионального слова (словообразовательные глагольные инновации детской речи) // Слово в

системных отношениях на разных уровнях языка. – Екатеринбург, 1993

Гридина Т.А. Ассоциативный потенциал слова и его реализация в речи (явление языковой игры). Дисс. ... докт. филол. наук. – М., 1996

Детские словообразовательные инновации /Сост. С.Н.Цейтлин. – Л., 1986

Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. – М., 1979

Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности. – М., 1986

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М., 1997

Наумов В.Г. Явление мотивации слов в системе диалекта. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Томск, 1985

Ожегов С.Н., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 1992

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М., – 2000

Тер-Минасова С.Г. К проблеме детской речи // Вопросы языкознания, 1969, №4

Фрумкина Р.М. Психолингвистика. – М., 2001

Харченко В.К. Словарь детской речи. – Белгород, 1994

Хомский Н. Язык и мышление. – М., 1965

Цейтлин С.Н. Семантика производного слова и детская речь // Слово как предмет изучения. – Л., 1997

Чуковский К.И. От двух до пяти. – Л., 1976

Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. – М., 1977

Юрьева Н.М. Функционирование производного слова в онтогенезе речи // Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики. – М., 1990

© Колясникова О.С.