

Раздел IV. Общие и индивидуальные стратегии речевого развития ребенка

Т.А.Гридина, Н.И.Коновалова
Екатеринбург

Мотивационная рефлексия в детской речи: модель лексикографического представления

Рассмотрение слова как единицы индивидуального лексикона ребенка предполагает анализ сложных процессов обработки разных видов информации, связанных с восприятием и усвоением языковых значений. Одной из естественно складывающихся в онтогенезе стратегий присвоения языка является **мотивационная рефлексия**, в основе которой лежит поиск ребенком «объяснимой» связи между звучанием и значением вербальных единиц («прояснение»/уточнение их мотивированности, осознание «логики» наименования сквозь призму личностного знания, извлеченного ребенком из собственного практического опыта и общения со взрослыми).

Анализ фактов детской речи в аспекте их метаязыковой направленности показывает, что уже в младшем дошкольном возрасте ребенок способен к рефлексивному анализу готовых форм и синтезу новых слов по выведенному алгоритму. При этом мотивационная рефлексия проявляется в специальных комментариях, которыми ребенок сопровождает толкование узуальных единиц и собственных инноваций.

Мотивационная рефлексия в детской речи может выполнять прагматическую, прогностическую, эвристическую функции, позволяя ребенку а) уточнить содержание собственной и «чужой» речи (*Почему говорят «в глубь леса»? Туда же не падают, в глубь?»*); б) выдвинуть «гипотезу» о значении непонятого слова (*В духовной семинарии, там учатся на духовых инструментах?»*); в) спроецировать имеющийся когнитивный и языковой опыт на новую коммуникативную и/или номинативную ситуацию (*Кто на такси ездит – таксист, а кто на «Волге» - волгарист*) и т.п.

Совокупное словарное представление единиц детской речи (отличающихся от узуальных своеобразием формы и/или значения) чрезвычайно важно для изучения механизмов формирова-

ния языковой способности в онтогенезе, а также для понимания специфики языковой картины мира ребенка. Вместе с тем приходится констатировать недостаточную разработанность принципов лексикографической обработки «языка ребенка». Словари детской речи как относительно «новый жанр лексикографии» [Козырев, Черняк 2004: 247], во-первых, немногочисленны, во-вторых, в основном представляют собой сборники разных типов инноваций, рассмотренных с позиций их содержательного и формального отличия от единиц узуса. Однако невозможно понять специфику детской ментальности, рассматривая речь ребенка только «извне», не учитывая **показаний языкового сознания самого ребенка**, отраженных в частности в явлениях мотивационной рефлексии.

Разработка концепции и принципов создания словаря «Мета-язык детских инноваций» позволит заполнить некоторые лакуны в практике лексикографического представления фактов детской речи. Прежде чем предложить модель такого метаязыкового описания, очертим в самом общем виде круг проблем «онтолингвистической лексикографии»:

1. Проблема толкования значений первых детских слов, которые, как известно, непостоянны, ситуативны, «имеют индикативную и номинативную функцию, но не имеют сигнификативной функции» [Выготский 2005]. Ср., например, значения слова *баба* - ‘бабушка’, ‘ее дамская сумочка’, ‘бабочка’, ‘большой’ [Усвоение ... 1994: 4] как проявление сверхгенерализации (неоправданного ассоциативного расширения номинативной функции слова) и окказиональной омонимии (одинакового произношения детьми разных по значению слов).

Ввиду несформированности (диффузности) денотата, референтной вариативности подобных детских словоупотреблений, типы толкований, основанные на выделении константных компонентов значения в словарном описании, неприемлемы (или не всегда приемлемы) для описания семантики узуальных единиц в речи ребенка.

2. Проблема описания значений словотворческих и грамматических окказионализмов ребенка, выбора наиболее адекватного способа их интерпретации с учетом «предъявленных» контекстов.

Приведем лишь некоторые виды комментариев, которыми авторы-составители словарей сопровождают детские окказионализмы: (1) *Когда глиняную игрушку ставят в печь, это как называется? Ее жарят? Варят? Пекут? Или глинят? Наверное, глинят* (Маша А., 6.10). – Стараясь более точно назвать явления и действия, ребенок перебирает разные слова и иногда, не находя подходящего, придумывает собственное [Дети о языке 2001: 15]; (2) Катался на кровати и вдруг упал: «*Я летнул!*» – Не раз отмечалось употребление самостоятельно образованных им форм однократности, правильное в смысловом отношении [Гвоздев 1981: 208]; (3) Сережа размахивает ногами: *Мама, посмотри, как я дирижирую!* (5 л. 6 м.) – Форма 1-го лица «дирижирую» вместо «дирижирую» [Харч. 1994: 47]; (4) Выкачивать. – Выкатывать. *Выкачивай его* («телевизор» из игрушечного домика) [Харч. 1994:30] // Киноснимальщик. Оператор. – *Киноснимальщик там* [Харч. 1994: 82]; (5) Дваглазный. Имеющий два глаза. Об узоре на крыльях бабочки. – *Эта бабочка дваглазная* [Харч. 1994: 43]; (6) Детванна. Детская ванна. – *Детванна – детская ванна* [Харч. 1994: 47]; (7) Вымудриться. Придумать сложное, оригинальное. – *Как-то я вымудрился сказать* [Харч. 1994: 31].

Как видно из этих примеров, комментарии фактов детской речи основаны на разных стратегиях интерпретации: включают причины образования детских окказионализмов (пример 1), указывают на освоенное ребенком (устойчивое воспроизводимое) значение какой-либо формы или словопроизводственной модели (пример 2), отсылают к нормативному аналогу (пример 3); дают интерпретацию через узуальные синонимы (пример 4) или через отсылку к мотиватору (пример 5); раскрывают смысл слова через приведенный ребенком пояснительный контекст (пример 6); выстраиваются на основе сформулированной составителем словаря дефиниции (пример 7).

Выбор способа описания продиктован, во-первых, разной природой детских слово- и формотворческих инноваций; во-вторых, разными целями составителей словарей (в соответствии с существующими подходами к объяснению фактов детской речи); в-третьих, разным характером адресации комментариев.

3. Проблема определения объема словарной дефиниции.

Эта проблема связана с двумя указанными выше, поскольку предполагает решение следующих вопросов: в каком соотношении должны состоять «детская» и «взрослая» семантизация (возможна ли идентификация смысла детской инновации с узуальными значениями слов); каким должен быть объем контекста (языкового и ситуативного), привлекаемого к описанию содержания слова в речи ребенка?

Так, толкование детских семантических и словотворческих инноваций через синонимичный узуальный идентификатор не всегда убедительно: *Полгорла*. Во все горло. – *Папа, я тебе уже полгорла кричу*, а ты не слышишь (4 г.10 м.) [Харч. 1994: 156]. Из контекста не следует однозначно, что ребенок кричит в полный голос, возможен смысл – «кричать долго, до боли в горле, не будучи услышанным». *Пыльность*. Пыль. – *Дай я протру постановочный* (радиоприемник). *Там много пыльностей* (7 л.2 м.) [Харч. 1994: 178]. Скорее, речь идет о местах скопления пыли на приемнике, о чем свидетельствует сама форма мн.ч. существительного *пыльность*, не вполне идентичного по значению узуальному *пыль*.

Ср. также примеры явной недостаточности контекста для определения смысла детских инноваций в плане их ситуативной «конкретики»: *Позаборный*. *Движущийся по заборам*. – *Это позаборный трамвай, по заборам ездит* [Харч. 1994: 154] // Кружево. Существительное от глагола кружиться. – *Я лезу* (на веревочную лесенку) *для кружевов*. *Если я закружусь – так будет* [Харч. 1994: 90] (Смысл слова – кручение, кружение? Кругообразное раскачивание? – Примечание наше. – Т.Г., Н.К.). Очевидно, в подобных случаях есть необходимость расширения объема словарной статьи за счет более полного описания ситуации или введения дополнительных комментариев.

4. Проблема однозначного определения эмоционально-оценочного отношения ребенка к собственной номинации.

Не всегда однозначно можно определить коннотации популярных в детской речи суффиксов субъективной оценки: например, суффикс – онок, помимо значения невзрослости, имеет в инновациях ребенка эмоционально-оценочные оттенки ласкательности, уменьшительности, уничижительности (пренебрежи-

тельности). Коннотативная диффузность данного суффикса усиливается при его расширительном использовании в составе названий неодушевленных предметов: *Мне не стол, а столенка купили!* (Вытекает ли из этого контекста указание на уменьшительность, ласкательность или уничижительность, без учета ситуации понять нельзя). То же можно сказать и о многозначном суффиксе -к, который в детской речи часто выражает эмоционально-оценочное отношение к обозначаемому (уменьшительно-ласкательное или уничижительно-неодобрительное) и служит средством противопоставления значений суффиксальных и бессуффиксных образований. Ср. коннотации, связанные с употреблением в детской речи производных от слова *мышь*: (1) Разыгрывает сценку с Мышкой из сказки «Теремок»: *А потом мыха села, мышка* (4 г.7 м.) [Харч. 1994: 108]; (2) – *Что ты там пыхтишь? – Закрываю дедушкину сумку с инструментами, чтобы всякие мышки там не ползали* (3 г. 5 м.) (3) *Упала мышка... Мыша Ивановна* (4г.10м.) [Харч. 1994: 109]. Если в контексте (1) *мышка* - *мыха*, скорее всего, нейтральные варианты, то в контексте (2) с учетом определения *всякие там* можно предположить наличие у слова *мышка* уничижительной (хотя и не ярко выраженной) коннотации; в контексте (3) противопоставление *мышка* – *Мыша* (Ивановна) служит средством усиления положительной оценки (выражает уважительное и сочувственное отношение) к обозначаемому.

Следовательно, для определения стилистической пометы слова необходимо опираться на контекст, в котором наряду с характеризуемым словом могут находиться слова, служащие для выражения общей положительной или отрицательной оценки и/или на речевую ситуацию, в состав которой входят мимика и жесты, позволяющие определить эмоционально-оценочное отношение ребенка к высказыванию;

Анализ существующей «онтолингвистической лексикографии» дает возможность выделить несколько типов словарей по способу представления и интерпретации фактов детской речи.

Традиционным жанром описания фактов детской речи являются **дневниковые наблюдения**, начало которым в отечественной лингвистике положено А.Н.Гвоздевым. См.: От первых слов до первого класса: дневник научных наблюдений (Саратов, 1961

и последующие издания). В настоящее время наиболее заметным явлением в рамках данного направления являются Материалы постоянно действующего семинара по онтолингвистике под руководством С.Н.Цейтлин: «От нуля до двух». Дневниковые записи (СПб., 1997); «От двух до трех». Сборник дневниковых записей (СПб., 1998); Две девочки: Соня и Надя. Дневниковые записи. Приложение №1 к Трудам постоянно действующего семинара по онтолингвистике (СПб., 2001) и др.

Спецификой дневниковых фиксаций фактов детской речи является не только указание на их динамику, но и описание ситуаций, делающих понятной «мотивацию» ребенком узуальных слов и окказиональных словотворческих инноваций, грамматических форм и синтаксических конструкций.

Например:

11 января (3, 7, 25). Я небрежно нарисовал ему поросенка. Он посмотрел и сказал: Мам, папа совсем не умеет *свиньев* рисовать. Такие страшилищи выходят. Потом полусшепотом сказал сам себе: *свиней*. Очевидно, неправильность формы *свиньев* была им замечена, и он находит нужным поправиться [Гвоздев 1981: 209].

Ср. также: 1.10.29. В словаре Сережи есть слово, которое он образовал из двух. Нашу кошку зовут Дина. Раньше Динкой он называл только ее, а остальных кошек называл *мау* или *киса*. Тогда он из двух слов «Дина» и «киса» сделал одно. Получилось *Дися*. Теперь он всех кошек, в том числе и нашу, называет *Дися* [От нуля до двух 1997: 187].

Дневники позволяют проследить процессы становления, развития и совершенствования речевых навыков ребенка.

В современной онтолингвистической лексикографии в наибольшей степени представлен жанр **аспектных словарей** детской речи, в которых фиксируются и лингвистически описываются инновации (словообразовательные, морфологические, лексико-семантические), отмеченные в спонтанной устной речи детей. К работам такого типа относится в частности словарь «Детские словообразовательные инновации» (сост. С.Н.Цейтлин). Исследование лингвистических механизмов, порождающих такие инновации, позволяет объяснить «имеющиеся в языке случаи нелогичности, отсутствия однозначного соответствия между формой и содер-

жанием языковых единиц, наличие разного рода запретов и ограничений, налагаемых на действие языковых правил существующей языковой нормой» [Цейтлин, Елисеева 2000: 4]. В соответствии с такой установкой в указанном словаре словообразовательные окказионализмы ребенка толкуются через аналогию с имеющейся в узусе номинацией (антонимом, синонимом и т.п.) или через отсылку к мотивирующему слову. При этом семантизация слова осуществляется в опоре на детские контексты-употребления, в которых может быть представлен соответствующий мотиватор. Ср.: Мык – то же, что бык. – *Это мык, он «му» говорит* (2,5) // Мыние – действие по глаголу мыть. То же, что мытье. – *После мыния читать будем?* (4) // Поворо'тливый – характеризующийся наличием поворотов. – *Какая дорога поворотливая!* (5). Указание на возраст ребенка, создавшего инновацию, позволяет судить о востребованности (продуктивности) определенных способов и моделей словообразования на разных этапах речевого онтогенеза. Спорадически в дефиницию включаются сведения об экспрессивно-эмоциональных характеристиках употребления слова. Например: Ба'нища – увеличит. (подчеркнуто нами. – Т.Г., Н.К.) к банка. – *Ну и банищу ты мне дала!* (5).

Комментарии составителей позволяют судить об основных направлениях словотворческих процессов в детской речи, о применении детьми эмпирически выведенных **системных** алгоритмов для удовлетворения ситуативных потребностей коммуникации и восполнения номинативного дефицита.

Распространение подобной модели лексикографического описания фактов детской речи на грамматические и семантические инновации вполне продуктивно (что, в частности, реализовано в изданиях Санкт-Петербургской онтолингвистической школы, созданной С.Н.Цейтлин).

Ценность аспектных словарей данного типа, выявляющих преломление в детской речи системных механизмов языка, состоит в том, что интерпретация лингвистической природы детских инноваций обнаруживает **закономерность в кажущейся аномалии.**

Несомненный интерес для комплексного исследования фактов детской речи представляют **словари-справочники**.

Так, детские инновации, представленные и прокомментированные в словаре-справочнике «Говорят дети» (СПб., 1996), демонстрируют широкие возможности языковой системы в области производства новых слов, нового семантического наполнения узуальных лексем, возможности их формально-смысловой модификации, образования окказиональных форм, иначе говоря, востребованный ребенком потенциал языка.

В рамках онтолингвистической лексикографии представлены и **недифференцированные словари**, где с позиций их составителей дается интерпретация (толкование) семантики слова или словоформы, зафиксированной в детской речи.

В качестве примера можно привести «Словарь детской речи» В.К.Харченко. В словарь входят и узуальные лексемы и словоформы, и многочисленные словотворческие детские окказионализмы, которые толкуются через дефиницию, выведенную из ситуации и контекста употребления слова, через мотивационный перифраз, через синоним. Ср.: *Летучесть*. Способность летать. Поймал майского жука, наблюдает за ним: *Он пробует свою летучесть!* (7 л. 3 м.) // *Летовать*. Проводить лето (ср. *зимовать*). Мать ругает щенка, искусавшего штору: Я тебе покажу, где раки зимуют! Дочка: *Мама, а где летуют?* (4 г.4 м.) // *Лечитель*. Врач (4 г.) и т.п.

При объяснении детской инновации семантического типа значение выводится в опоре на ситуацию, в которой слово употреблено, а соответствующий речевой контекст является частью семантизации. Например:

Калиточка. Маленькая щель. Илья открывает дверь в ванную. Ему не разрешают. – *Мама, я только маленькую калиточку оставлю!* (3 г. 6 м.).

При толковании детских инноваций других типов (грамматических, словообразовательных и др.) приводится узуальный аналог и пример употребления слова:

Навысоке. Наверху. Рисует «на небе» квадратик: *А навысоке есть такой домик ...* (4 г. 2 м.).

Факты детской речи введены в словарь в широком возрастном диапазоне (от 2-х до 14 лет), что дает панорамное пред-

ставление о разных уровнях компетенции ребенка/подростка на соответствующих этапах усвоения языка. Принципиально важным в концепции этого словаря является включение большого иллюстративного материала, который отражает разные стратегии усвоения детьми значений слов и словоформ и приоритетность каких-то стратегий для определенного возрастного этапа развития речи. Несомненным достоинством словаря является фиксация эмоциональных реакций, связанных с порождением собственного или употреблением ребенком готового слова (типа *смеется, шутит* и т.п.), что позволяет судить о способности детей к осознанному нарушению канона (языковой игре). Ср.: *Полынь. Шутл.* – Полынь – это потому что она из земли полы пробивает? (5 л.6 м.). // *Компостировать. Шутл.* Клевать. Воробей клевал бумагу, компостировал (4 г.8 м.).

В плане «продвижения» (приближенности) словарного описания к психологической реальности языкового сознания ребенка наиболее интересны **ассоциативные словари**, которые обобщают результаты экспериментальных исследований индивидуальных систем организации лексикона ребенка.

Удачным опытом такого словаря, внесшим существенный вклад в отечественную онтолингвистическую лексикографию, является словарь Н.И.Бересневой, Л.А.Дубровской, И.Г.Овчинниковой. «Ассоциации детей от шести до десяти лет (ассоциативное значение слова в онтогенезе)», в котором представлены результаты ассоциативных экспериментов, проводившихся со школьниками младших классов. Словарная статья включает списки реакций, полученных на слово-стимул, с указанием индекса частотности.

Приведем в качестве примера фрагмент словарной статьи, содержащей ассоциаты на стимул *кошка*:

КОШКА – собака 48 (12: 5/7, 36: 12/24, 0); кот 26 (6: 3/3, 15: 12/3, 5: 2/3); котенок 26 (7: 2/5, 8: 4/4, 11: 6/5); пушистая 25 (6: 4/2, 13: 8/5, 6: 1/5); красивая 14 (2: 2/0, 10: 5/5, 2: 1/1); мышка 13 (6: 2/4, 7: 5/2, 0); окошко 11 (5: 2/3, 2: 1/1, 4: 3/1); Мурка 10 (4:3/1, 4: 1/3, 2: 2/0); черная 9 (0, 9: 6/3, 0), Маша 8 (0, 0, 8: 3/5); моя 8 (0, 4: 1/3, 4: 3/1); рыжая 8 (2: 1/1, 5: 1/4, 1: 0/1); котята 7 (1: 0/1, 2: 2/0, 4: 3/1); Муська 6 (0, 6: 3/3, 0) и т.д.

Выявленные ассоциативные стереотипы дают представление о единицах активного словарного запаса детей младшего школьного возраста, фиксируют устойчивые связи между отдельными словами и группами слов. Такой материал обнаруживает ассоциативный контекст репрезентации узуальных лексем в сознании детей младшего школьного возраста. Авторами словаря отмечаются возрастные и гендерные различия полученных реакций: в скобках указано количество реакций, полученных от первоклассников, в том числе дробью – реакции мальчиков и девочек, затем реакции второклассников и третьеклассников. Это дает возможность судить об ассоциативном поле слова в его возрастной динамике с учетом гендерных различий. Продолжением работы по созданию ассоциативных словарей детской речи является монография И.Г.Овчинниковой, Н.И.Бересневой, Л.А.Дубровской, Е.Б.Пенягиной «Лексикон младшего школьника (характеристика лексического компонента языковой компетенции)». В данном издании представлен обратный ассоциативный словарь младших школьников (от реакции к стимулу). Особенностью этого словаря, по сравнению с предыдущим, является указание **субъективных** частот слов, т.е. данных о том, как сами дети младшего школьного возраста оценивают частоту слова, а следовательно, его актуальность «для собственного речевого опыта» [Указ. изд.: 6].

Все описанные типы словарей объединяет взгляд на детскую речь с позиций взрослого интерпретатора, когда язык ребенка рассматривается «извне». Это неизбежно приводит к привнесению в толкования слов инородных элементов, не свойственных детскому языковому сознанию. Даже факты, представленные в ассоциативных словарях и выявляющие поле актуальных для ребенка вербальных связей, требуют оценки специалиста (психолога, психолингвиста), что не исключает субъективности их содержательной трактовки.

Вместе с тем онтолингвистическую лексикографию не может не интересовать взгляд на язык «изнутри», оценка речевого факта с позиций ребенка. Именно в таком ключе выполнен «Толковый словарь русского языка глазами детей» А.Д.Палкина. В основу этого словаря легли данные эксперимента, целью которого было «показать а) уровень знаний детей о словах родного языка;

б) способность детей выражать эти знания при помощи слов родного языка» [Палкин 2004: 25]. Детям предлагалось дать толкования общеупотребительных слов, при этом испытуемые сами определяли содержание дефиниций и их длину, необходимые для объяснения значений.

Оказалось, что значительная часть этих дефиниций отличается эгоцентризмом и антропоцентризмом; многим детям свойственно выделять какой-то один или несколько отдельных аспектов значения определяемого слова и объяснять только соответствующий аспект. При этом дети использовали разные стратегии семантизации: синонимизацию, антонимизацию, конкретизацию, контекстуализацию, объяснение через однокоренное слово, категоризацию и т.п.

Несомненным достоинством данного словаря является выделение стратегий, используемых детьми при определении значений слов, и их анализ, что демонстрирует процесс перехода от одного типа мыслительных связей (наглядно-действенного) к другому (вербально-логическому) у детей 11-12 лет.

Заметим, однако, что в авторском комментарии лингвистическая и психолингвистическая интерпретация детских толкований подменяется в ряде случаев прямыми оценками (ср.: «испытуемые ... трактовали слово как ..., хотя это не совсем верно»; «забавно выглядят некоторые дефиниции» и т.п.). Этот субъективизм проявляется также и в определении ведущего признака, по которому слово относится к той или иной категории, и в формулировании ближайшего значения. Сам автор-составитель указывает, что «полученная в результате ... анализа дефиниция является **гипотетическим** (выделено нами. – Т.Г., Н.К.) построением» [Палкин 2004: 63], что в целом противоречит заявленной в названии задаче представить толковый словарь русского языка глазами детей. Выскажем еще некоторые соображения по поводу данного лексикографического опыта: во-первых, словарь представляет факты, связанные с периодом старшего онтогенеза и не дает возможности проследить изменения в развитии семантического компонента языковой способности ребенка; во-вторых, материал для определения понятия, который предлагался детям, включает только широкоупотребительные слова русского языка (день, время, вода, дочь, думать и т.п.), что не дает

возможности определения стереотипных и индивидуальных стратегий речевого поведения ребенка и характера деятельности его сознания, направленной на освоение языковой системы.

Все сказанное еще раз должно привлечь внимание онтолингвистов на сложность проблемы, связанной с определением соотношения «детской» и «взрослой» интерпретации слова.

Предлагаемая нами концепция словаря «Метаязык детских инноваций» основывается на гипотезе, согласно которой языковое сознание ребенка наиболее естественным образом отражается в мотивационной рефлексии как одной из стратегий усвоения детьми связи между формой и содержанием вербальных знаков.

Анализ лексикографической практики представления фактов детской речи в словарях разных типов позволяет говорить о наличии большого материала, свидетельствующего о рефлексивной доминанте детского языкового сознания.

Данные существующих онтолингвистических словарей показывают, что в них содержится большой потенциал для анализа фактов мотивационной рефлексии как проекции ментальных ориентиров детского сознания на язык.

Так, например, в сборник детских высказываний С.Н.Цейтлин, М.Б.Елисеевой, Т.В.Кузьминой «Дети о языке» включены материалы, свидетельствующие о том, что ребенок необычайно внимателен как к собственной, так и к чужой речи. Таковы, в частности, примеры «коррекции» детьми речи взрослых, а также факты речевой «самокоррекции» ребенка. Отмечается, что, исправляя свою речь, ребенок далеко не всегда находит правильный вариант, но чрезвычайно важно уже само внимание ребенка к форме высказывания и стремление подобрать «правильный» (в соответствии с усвоенной «нормой») вариант.

Факты метаязыковой деятельности детей, зафиксированные в словарях-тезаурусах, обнаруживают острое «чутье» ребенка к нарушению языковой симметрии (правил, которые вытекают из функциональных репрезентаций модели языка в детском сознании). Ср.: – *Маша мне сказала: «Ты людь?» Смешно, да? Не говорят «людь». А говорят «люди», а когда об одном – «человек»* [Дети о языке]. Осознание, что «так не говорят», – это уже свидетельство рефлексии над словом от самоисправления к исправлению чужого высказывания.

Мотивационная рефлексия сопровождает и создание детьми самостоятельных (отсутствующих в узусе) новообразований, что подтверждается употреблением детского слова в одном контексте с узуальным образцом (конкретным словом или единицей той же словообразовательной структуры)

Подобные (зафиксированные словарями) проявления мотивационной рефлексии подтверждают ту существенную закономерность, что в основе разных видов детского словотворчества лежат некие «обобщенные» алгоритмы: там, где взрослый использует готовое слово, хранимое в памяти, ребенок спонтанно использует потенциал отрефлектированной модели словообразования.

Ср. примеры подобного типа, зафиксированные в словаре-тезаурусе В.К.Харченко:

Безногавка. О шортах. – *Это безрукавка, а это безногавка* (Даша, 5 л.);

Видовитый. Витой, извивающийся. – *Бывают змеи ядовитые и видовитые* (Катя, 5 л. 4 м.);

Зеленороза. – *А из чего состоит арбуз? Из сахарозы ... Краснорозы! Зеленорозы!* (Сергей 10 л. 6 м.).

Сознательное усвоение языка ребенком «проявляется не только в классификации окончаний, приставок и суффиксов, которую он незаметно для себя самого производит в своем ... уме, но и в той угадке, с которой он при создании слова выбирает для подражания необходимый ему образец. Само подражание является здесь творческим актом» [Чуковский 1976: 21].

Еще одно направление рефлексивной деятельности ребенка над языковыми знаками – осмысление и «прояснение» внутренней формы слова (чаще всего по принципу ложной этимологии, имеющей характер парадоксальной или рациональной, «уточняющей» мотивации) [Гридина 1989]. В качестве иллюстрации приведем примеры из словаря «Дети языке» (2001):

Бабушка смотрит очередную серию фильма «Санта-Барбара». Маша (4 г. 1 м.) спрашивает: – *Кастильо – это потому, что он из мяса и костей?*

- *Горилла – потому что она горела?*

- *А Китай-страна, там что – киты?* (Глеб Ч., 5 л. 3 м.).

Ср. примеры реноминации по принципу уточнения внутренней формы слова или «прояснения» в опоре на имеющийся когнитивный базис (представления о типичных, наиболее ярких характеристиках, ситуативно значимых признаках, функции обозначаемого и др.): *рыжка* вместо *белка*, *краснила* (о чернилах красного цвета), *хвористый* кальций (вместо *хлористый*), *больмашина* (бормашина) и т.п.

Подобные факты находят отражение во всех онтолингвистических словарях, что подтверждает регулярность мотивационной рефлексии данного типа в детской речи.

На определенном этапе своего метаязыкового развития ребенок обнаруживает наличие в языке омонимов и стремится привести их в своей речевой деятельности, как бы предвидя возможные помехи в понимании сказанного: Кирилл помогает папе готовить шашлыки: - *Это мы такой **пирок** устроили.* (После значительной паузы). *Когда я сказал «пирок», я думал о слове «пир» (5 л. 7 м.).* Данные пример вписывается в число многочисленных случаев семантизации слова через анализ его «составляющих» (часто без учета идиоматики, присущей определенной структуре в языке): ср. секретарша – «так, что секретничает», жрец – «обжора», спец – «тот, кто много спит» (Чук.).

Таким образом, анализ онтолингвистических словарей показывает, что факты мотивационной рефлексии в детской речи частотны, отмечаются уже в раннем онтогенезе, имеют разную природу и выявляют разные стороны языковой/речевой способности ребенка. Все это определяет необходимость комплексной лексикографической интерпретации единиц детской речи с применением «инструментария», адекватного для представления языкового сознания ребенка. Таким инструментарием должны стать разные виды мотивационных контекстов (с учетом их типологии и функций в соединении когнитивного и языкового векторов развития речевого мышления). В качестве основных типов мотивационной рефлексии можно выделить коммуникативно-прагматический, коммуникативно-эвристический и коммуникативно-прогностический [Гридина 2004]. Первый стимулирован стремлением ребенка устранить помехи, связанные с пониманием речи собеседника или «трансляцией» собственных высказываний (– *Какую тетю Свету ты имеешь в и виду?* – **За-**

стенчивую, которая за стенкой живет); второй – с проявлением лингвокреативной деятельности (прежде всего – словотворческой) в ситуации номинативного дефицита (– *Сейчас я трубник сделаю, куда трубку телефона класть*); третий – с освоением детьми номинаций на базе ассоциативных аналогий, позволяющих «прогнозировать» наличие у слова определенного значения (*Передовик. Многих, значит, передавил*) или корректировать наименование в соответствии с собственным пониманием смысла (– *Черепаша! – Нет, черепиха! Она сверху черепицей покрыта*). Во всех случаях точкой отсчета становится актуализация/осмысление мотивированности слова.

Создание словаря «Метаязык детских инноваций» позволит выделить общее и индивидуальное в стратегии мотивации, используемой детьми для осмысления готовых и порождения собственных слов в процессе усвоения языка. Инновации в таком словаре должны быть охарактеризованы с позиций самого ребенка – на основе метаязыковых контекстов, полученных в естественных условиях коммуникации. Автор-составитель словаря выступает в роли комментатора лингвистических, психологических и когнитивных оснований для появления того или иного типа инноваций. Методологически важным для составления словаря «Метаязык детских инноваций» является положение об иерархической структуре языковой способности, элементы которой отражает мотивационная рефлексия в речи детей. Следовательно, по охвату материала такой словарь должен представлять комплексное описание феномена мотивационной рефлексии в детской речи (с учетом уровня проявления языковой способности – фонетического, грамматического, словообразовательного, семантического).

Метаязыковой комментарий, проясняющий существующую в сознании ребенка связь значения и формы, может иметь разный характер в зависимости от использованной стратегии ассоциирования (формальной, формально-смысловой или собственно семантической [Гридина 1996]). В частности, в детской речи представлены разные способы толкования значений **в опоре на внутреннюю форму слова**: аналитический, релятивный, комбинированный [см., например: Ростова 2000].

При аналитическом типе толкования дети соотносят то или иное наименование с денотатом и дают его описание через базовый мотиватор (включенный в соответствующий когнитивный контекст – актуальный для ребенка объем знания об обозначаемом):

– *Сейчас нарисую злого обычника..*

– *Кто это?*

– *Обычник – просто зверь, обычный и все. Такой, как зверь* [Мехович 1983: 32].

Релятивный тип толкования обусловлен актуализацией связей слова с одноструктурными, тематически сходными лексемами, единицами одного словообразовательного гнезда, синонимами и антонимами, родовым наименованием, т.е. всей совокупностью формально-смысловых связей, которые актуализирует в сознании ребенка «выведенная» мотивационная структура слова. При этом осознание мотивационной структуры может манифестироваться окказиональным коррелятом узуального слова, например:

(Мама показывает дочери фотографии в альбоме).

- *Это прадедушка...*

Оля показывает на женщину, стоящую рядом:

- *А это пратетя* [Дети о языке 2001: 106].

Окказиональное *пратетя* и узуальное *прадедушка* находятся в отношениях **тематического** и структурного подобия.

Толкование значения детской инновации парадигматического типа в словарной статье может быть осуществлено через имеющийся синоним, антоним, номинативный вариант, родовой или видовой коррелят (при наличии в узусе соответствующего слова указывается нормативная лексема, при отсутствии – окказиональный аналог или коррелят).

Комбинированный тип толкования объединяет в себе аналитическое (мотивационное) описание значения и актуализацию релятивного отношения в составе окказионального или узуального ассоциата:

- *В хлебной хлеб продают, а в булочной – только булку* [Дети о языке 2001: 107].

Модель словарной статьи, помимо метаязыкового контекста, акцентирующего (выделяющего, объясняющего) определенный

ракурс восприятия ребенком формы и/или значения слова, включает в себя и дополняющий авторский комментарий, в котором соответствующий факт детской речи получает типологическую характеристику. В комментирующей части словарной статьи определяются:

- **тип мотивационной рефлексии** в зависимости от потребностей коммуникации и номинации, реализации которых она сопутствует (коммуникативно-эвристический; коммуникативно-прагматический и коммуникативно-прогностический);

- **функция метаязыкового контекста** в осмыслении ребенком значения и формы лексических единиц (прогностическая, прагматическая, генеративная);

- **когнитивные основания** мотивационной рефлексии (необходимость в номинации; потребность дать новое, более понятное наименование того, что уже обозначено в языке; стремление назвать одним словом известное понятие, которое прежде обозначалось описательным оборотом или словосочетанием);

- **языковая аналогия** (структурная, фонетическая, семантическая), использованная при объяснении или модификации готового слова или для образования ребенком нового слова; в последнем случае указывается тип инновации и способ ее образования);

- **игровая составляющая** мотивационной рефлексии, сопровождаемая пометами типа *шутит, смеется* (как показатель преднамеренной установки ребенка на языковую игру), а также стилистические пометы, свидетельствующие об эмоционально-экспрессивном отношении ребенка к собственной номинации (ласк., одобр., неодобр., увеличит. и т.п.).

Приведем примеры представления соответствующих компонентов:

1. Заглавное слово (вычленяется из контекста детской речи и приводится в начальной форме).

ЗАЩИТНЫЙ. Не нуждающийся в защите, «способный себя защитить» – антоним к БЕЗЗАЩИТНЫЙ.

- *Женщин надо защищать, они слабые и беззащитные, А мужчин надо ругать: они защитные и обижают женщин* (5 л.)

2. Стилистические пометы, фиксирующие эмоционально-оценочное отношение ребенка к собственной номинации.

ПРАВОМЕЦИТИН (шутл.) – антоним к левомецитин.

КАМ – *увеличит.* к камень

ТРАКТИК – *уменьшит.* к трактор [Говорят дети 2000].

Помета устанавливается с учетом зафиксированной в ходе записи детской речи эмоционально-оценочной интенции (реакции) ребенка или из самого содержания детского высказывания (при транслировании примера из письменных источников, не сопровождающих детское слово стилистическими пометами).

3. Толкование значения слова с применением разных способов семантизации.

Приоритетным является мотивационный перифраз, представляющий значение узуального или модифицированного варианта узуального слова в интерпретации ребенка, а также смысл окказионального детского новообразования (с учетом ситуативного контекста его появления).

При отсутствии такого перифраза смысл детского слова выводится самим составителем в опоре на структурные и смысловые аналогии. Например:

СКОЛЬЗКИ' – то же, что коньки (букв.: те, которые скользят). (Смотрит на детей, катающихся на коньках): *Мама, купи мне скользки, чтоб по льду скользить* (4,5 г.)

Введение «нового» корня в модельную сетку слова *коньки* (прототип легко считывается – ср. структуру слова-модификата и узуальную номинацию; мотивационный перифраз указывает на актуальный для ребенка смысл слова). Мотивационная рефлексия, проясняющая внутреннюю форму узуального слова, выявляет актуальный для ребенка признак обозначаемого.

Примеры развернутой семантизации этого типа встречаются в собственных комментариях ребенка к словам-модификатам:

ПОВОЗЬЯ – то же, что полозья.

– *Мама, давай договоримся. Ты будешь по-своему говорить: «полозья», а я буду по-своему: «повозья». Они ведь не «лозят», а возят.* (4 г.) [Дети о языке 2001: 58].

4. Указание на тип словообразовательной инновации (прямое, заменительное, контаминационное, обратное словообразование) и способ образования слова, а также случаи ложной этимологизации (с учетом соотношения толкуемого слова с лекси-

ческим и структурным мотиватором, представленным в контексте детской речи):

ИСКЛЮЧИТЕЛЬНЫЙ – сваренный из ключа.

- *Суп сегодня исключительный.*

- *Из ключа сварили?* (3 г.) [Говорят дети 2000: 50].

Ложная этимологизация по ассоциации с омонимичным корнем в слове *ключ*.

КОНФЕТНИК – человек, который ест конфеты.

- *Папа, ты конфетник!*

- *Почему?*

- *Конфеты ешь!* (3 г.) [Говорят дети 2000: 58].

Прямое словообразование, суффиксальный способ номинации человека по склонности к чему-либо (с использованием продуктивной модели для выделения ситуативно актуального признака). Ср. *сплетник*. В узусе данная модель используется для указания на профессию или поведенческие характеристики человека, склонного к определенному действию.

5. Функция мотивационной рефлексии и соответствующий ее тип определяются с учетом когнитивных и /или языковых позиций, выявляемых на основании контекстуальной интерпретации детьми узуальных слов или собственных новообразований. Например:

ЖЁЛУДНИК – то же, что дуб.

- *Почему дуб дубом назвали? Надо было назвать «жёлудником»* (Дима М., 3 г.) [Дети о языке 2001: 113].

Функция мотивационной рефлексии – **уточнение** мотивировки готового слова, следствие которого – появление номинативного варианта узуальной лексемы, выражающего актуальный смысл слова в детской речи (дерево, на котором растут *желуди*). Коммуникативно-прагматический тип мотивационной рефлексии.

РЫКАСТЫЙ – о собаке, которая рычит.

Мама объясняет сыну: *глазастый – тот, у кого большие глаза; ушастый – тот, у кого большие уши; зубастый – тот, у кого большие зубы*. Мальчик продолжает: *Наш Тоб рыкастый. Он сильно и много рычит* [Дети о языке 2001: 108].

Функция мотивационной рефлексии – **ситуативное восполнение «недостающей» номинации**. Детская инновация демон-

стрирует словотворческую эвристику ребенка (способность к созданию нового слова по отрефлектированной модели) для удовлетворения потребностей коммуникации (партнерства в диалоге со взрослым). Коммуникативно-эвристический тип мотивационной рефлексии.

6. Тип ассоциирования, лежащий в основе мотивационной рефлексии (определяется с учетом **формального** – основанного только на внешнем – звуковом или структурном сходстве мотивационно сближаемых слов, когда их значения никак не связаны между собой; с учетом установления **реальных семантических** контактов между словами, сходными по форме).

Например:

ВГНАТЬ – антоним к слову *выгнать*; гоня, заставить вернуться.

- *Выгнали и вгнали назад* (4 г.) [Говорят дети 2000: 19].

В основе наименования лежит формально-смысловой тип (стратегия) ассоциирования: отрефлектированный словообразовательный алгоритм создания антонимичных глаголов. Ср.: *влезть - вылезть*.

ГУБИНЕЦ – тот, у кого большие губы

- *Мама, а Хосе-Фернандо – губинец!*

- *Не губинец, а кубинец.*

- *Не, мамочка, он – губинец. Знаешь, какие у него губы, ты просто не видела* (4 г.) [Говорят дети 2000: 34].

Преобразование узуального слова *кубинец* путем формально-го, основанного на случайном созвучии ассоциирования (*кубинец* и *губы*). Парадоксальная ложноэтимологическая реноминация получает актуальное для ребенка ситуативное обоснование.

Описание конкретных фактов мотивационной рефлексии с учетом выделенных параметров их интерпретации, безусловно, допускает вариативность. Кроме того, сама процедура описания не должна быть излишне развернутой и требует определенной формализации.

Приведем примеры комплексного представления перечисленных компонентов словарной статьи для фактов мотивационной рефлексии, проявляющейся в процессе усвоения узуальных слов, и для фактов мотивационной рефлексии, проявляющейся в процессе детского словотворчества.

АВТОПОРТРЕТ – портрет автомобиля

- *Что такое автопортрет?*

- *Портрет автомобиля (6 л.)* [Дети о языке 2000: 40]

Парадоксальное толкование слова через узуальный мотиватор *портрет* (понятный ребенку корень) и омонимически воспринятый мотиватор *авто* (как усеченный вариант слова автомобиль). Ср. *авто* – в значении «авторский» в структуре *автопортрет*.

Детская инновация семантического типа. Мотивационная рефлексия восполняет когнитивный дефицит (незнание ребенком значения узуального слова) и имеет прогностическую функцию, основанную на формальном ассоциировании (омонимической подмене реального мотиватора). Тип мотивационной рефлексии – коммуникативно-прогностический (парадоксальная мотивация как способ толкования, «гипотеза» ребенка о значении слова).

ВЕТНИК – тот, кто любит лазить по веткам.

- *Я ветник – по веткам лазить люблю* [Цейтлин 1989: 307].

Детская словообразовательная инновация. Прямое словообразование с использованием способа суффиксации. Аналогом выступает продуктивная модель наименований лиц по склонности к какому-либо занятию (*лазить по веткам*). Тип мотивационной рефлексии – коммуникативно-эвристический, связанный с образованием слова, отсутствующего в узусе. Функция мотивационной рефлексии – объяснение ребенком собственной инновации для собеседника.

Подобные примеры мотивационной рефлексии обнаруживают ономаσιологическую перспективу и ретроспективу. В первом случае мотивационный контекст предшествует появлению нового наименования, во втором – комментирует его.

Разнообразные способы представления фактов детской речи в словаре «Метаязык детских инноваций» должны способствовать в конечном итоге выявлению специфики языковой ментальности (речевого мышления) ребенка.

Литература

Вьготский Л.С. Вопросы детской психологии // Психология развития ребенка. – М., 2005.

Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. – Саратов, 1981.

Гридина Т.А. Проблемы изучения народной этимологии. Уч. пособие. – Екатеринбург, 1989.

Гридина Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество. – Екатеринбург, 1996.

Гридина Т.А. Мотивационная рефлексия как вид метаязыковой деятельности ребенка // Детская речь как предмет лингвистического исследования. Материалы Междунар. научн. конф. – СПб., 2004.

Гридина Т.А. Мотивационная рефлексия в детской речи: лингвокогнитивный аспект // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. Вып. 2. – Екатеринбург, 2004.

Говорят дети: Словарь-справочник / Сост. С.Н.Цейтлин, М.Б.Елисеева. – СПб., 2000.

Дети о языке / Сост. С.Н.Цейтлин и др. – СПб., 2001.

Козырев В.А., Черняк В.Д. Русская лексикография. – М., 2004.

Мехович Т.А. Материалы к словарю детской речи (неузуальные слова). – Владивосток, 1983.

Овчинникова И.Г., Береснева Н.И., Дубровская Л.А., Пенягина Е.Б. Лексикон младшего школьника (характеристика лексического компонента языковой компетенции). – Пермь, 2000.

Палкин А.Д. Возрастная психолингвистика: Толковый словарь русского языка глазами детей. – М., 2004.

Ростова А.Н. Метатекст как форма экспликации метаязыкового сознания. – Томск, 2000.

Усвоение детьми лексических единиц: учебные задания / Под ред. С.Н.Цейтлин. – СПб., 1994

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

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

© Гридина Т.А., 2005

© Коновалова Н.И., 2005