

Т.А.Гридина  
Екатеринбург

**Мотивационная рефлексия в детской речи:  
лингвокогнитивный аспект**

В современной лингвистике все более активно заявляет о себе дискурсивно-коммуникативная парадигма, в фокусе внимания которой оказывается связь коммуникации и когниции [Кубрякова 2004].

Продуктивным представляется исследование этого взаимодействия в онтолингвистическом ключе, поскольку речевое и когнитивное развитие ребенка находятся, как известно, в отношениях тесной (хотя и нежесткой, по С.Л.Рубинштейну) корреляции. Язык как гибкая операциональная структура ярко проявляет себя в сфере детской речи (ДР), обнаруживая лингвокреативные механизмы познания мира ребенком. Интерпретация усваиваемых языковых форм и значений в ДР выступает как поле когнитивной проекции, когда, постигая вербальный код передачи информации, ребенок «вытягивает» из содержания знака то, что соответствует его когнитивному опыту (так, ситуация использования детьми готовых слов показывает, что через одну и ту же языковую форму на разных этапах освоения значения «пропускаются» разные когниции). Ср., в частности, характерные для онтогенеза речевой деятельности **явления «сдвинутой референции»** (термин Е.С.Кубряковой): *клюв* – о длинном хоботе слона (*Какой у слона клюв большой!* – 1 г.5 м.<sup>1</sup>); *бидон* – цистерна для перевозки горючих жидкостей в товарных поездах (*А что везут в этих бидонах больших?* – 7 л.6 м.); **случаи расширения и сужения значений** усваиваемых детьми слов: *абзац* – о перерыве, паузе (Смотрит по телевизору фестиваль «Песня-88»: *Это еще не поют. Это абзац!* – 8 л.11 м.); *атмосфера* – биополе, воздух (*Как же Чумак атмосферу по телевизору передает?* – 9 л.)// *Я открыл дверь, и атмосфера в этой комнате стала лучше* – тот же ребенок в возрасте 10л.6м.); **не-**

---

<sup>1</sup> Материал для анализа почерпнут автором из опубликованных дневниковых записей из словарей детской речи (см. Список источников), а также из собственных наблюдений над спонтанной речью детей (последние не сопровождаются специальными пометами).

**преднамеренная/преднамеренная метафоризация:** *бодрствовать* – не спать (о всех живых существах): *Мухи в пять часов уже ложатся спать, а почему эта бодрствует?* (7 л.5.м.); *беситься* – извергаться (о вулкане): *А вулкан, что он так бесится? И что внутри земли бесится?* (8 л.6 м.); *бомба*. В сравн. – *А что ночью снег бомбами падает, что его так много?* (7 л.11 м.); **деметафоризация:** *безобидный* – о том, кого никто не обижает (*Лиса там тоже безобидное животное, ее никто не обидит в этом теремке.* – 3 г.11 м.) - см.: [Харченко] и т.п.

Другим направлением креативной деятельности ребенка при усвоении языка является «трансформация» готовых знаков и собственное словотворчество. Ср.: *бракосодержание* вместо *бракосочетание* (*Дом бракосодержания?* – 4 г.2 м.); *буйны* – волны (*Играет в тазу в море: Сейчас буйны кончились* – 6 л.1 м.); *бульбулька* - река (*Это наша бульбулька!* – 4 г.); *завспышить* – сфотографировать со вспышкой (*Я фотографирую со вспышкой. Шутит. Я тебя завспышил!* – 5л.10 м.) [Харченко]; *базарник* – о том, кто торгует на базаре (*На продавцов в магазинах учат, а на базарников?* (6 л. 4 м.) [Харченко]; *кругооборот* - кругооборот. *А из банка зарплату выдают – и так получается кругооборот денег* (7 л. 6 м.) [Харченко] и многие другие инновации такого рода.

Все это позволяет говорить о детской («сверхнаивной») языковой картине мира – индивидуальной у каждого ребенка и в то же время обнаруживающей общие черты в аспекте ментальных доминант детского языкового сознания, которые в ней отражаются.

Представление о развитии речи как овладении вербальными знаками и знаковыми операциями не может быть полным без учета тех специфических форм речевого мышления ребенка, в которых проявляется его знание о содержании сообщения (речевого высказывания). Одним из основных способов выражения знания ребенка о языковом знаке и стоящем за ним содержании является так называемая **мотивационная рефлексия** - особая форма метаязыкового мышления, связанная с осознанием (пониманием) внутренней формы слова (выявлением мотивированности наименования). Отражая стремление ребенка к установлению «объяснимой» связи между формой и содержанием

языковых единиц, мотивационная рефлексия «высвечивает» когнитивные основания, лежащие в основе такой интерпретации, а также обнаруживает те креативные ходы, которые подсказаны ребенку собственно языковой техникой. Механизм мотивационной рефлексии заключается в выдвигании детьми «гипотез» относительно содержания узуальных слов (на основе усвоенных, актуальных для ребенка принципов мотивации и номинации) и объяснении собственных инноваций (при порождении нового слова с предъявлением мотивационного контекста). Мотивационная рефлексия, таким образом, может быть рассмотрена как своеобразное связующее звено между объективной действительностью и детским языковым сознанием, позволяющим ребенку моделировать мир по собственным «лекалам».

Выявление фактов мотивационной рефлексии в опоре на метаязыковые (мотивационные) контексты, сопровождающие процессы толкования готовых слов и процессы словотворчества в детской речи, дает возможность проследить, как ребенку «представляется его собственная мысль» (А.А.Потебня), обнаружить ассоциации, которые стоят за соответствующим знаком и определяют психологическую реальность его функционирования в речи конкретного ребенка, а также выявить общие тенденции речевого поведения, свойственные детям определенного возраста. В связи с этим необходимо исследовать типологию мотивационных контекстов с точки зрения их структуры, функций и объяснительной «силы» (как результат «соединения» когнитивного и языкового опыта в коммуникативной деятельности ребенка).

Мотивационная рефлексия находит отражение в метаязыковых контекстах, отражающих детскую «логику» объяснения слова через связь с созвучной и/или понятной, знакомой лексемой-мотиватором; мотивирующая единица в таких «комментирующих» контекстах может быть представлена непосредственно или опосредованно (через ассоциат, заменяющий реальный или «гипотетический» мотиватор). Ср.: **Тополь** должен **топать**? (мотивирующая единица – глагол *топать* - представлена непосредственно в контексте) // **А камерную музыку в тюрме исполняют?** (мотивирующее слово *камера* в значении «тю-

ремное помещение», в самом «толковании» отсутствующее, выводится ассоциативно – на основе метонимической связи с понятием «тюрьма»).

В ситуации когнитивного дефицита контексты, связанные с «прояснением» детьми мотивированности непонятого слова, часто имеют характер вопроса (см. примеры, приведенные выше). При этом мотивационная рефлексия может быть обусловлена как поиском стоящего за словом денотата (собственно «значения» слова), так и стремлением ребенка найти объяснение названию известной реалии. В последнем случае мотивационный контекст имеет, как правило, констатирующий характер, фиксируя «обнаруженную» детьми связь между свойствами обозначаемого и его названием. Ср.: *Алисум - это цветок таковой. Он оранжевый, на лисичку похож* (ребенок находит созвучный мотиватор, «образно» указывающий на цвет листьев растения; ложноэтимологический характер данного толкования не исключает реального знания ребенка о свойствах растения).

Пояснительный мотивационный контекст нередко сопровождает инновации, появляющиеся в результате детского словотворчества, или предшествует уточняющей реноминации (частичной трансформации существующего в языке слова с целью уточнения его мотивированности): *Тот, кто на коне едет, – конник, а кто на лошади – лошадиник // Почему говорят «кровати»? Надо бы «спалилы», ведь на них спят // Это не гребешок, а причешок – им же причесываются!* (Чук.)

Проявлением мотивационной рефлексии можно считать и случаи совместного употребления в речи детской инновации и «породившего» ее слова-прототипа: *Почему говорят «мамонты», а не «напонты»? // Папа любит гамбургеры, а я сырбургеры // Я буду покупец, а ты продавец. – Не покупец, а покупатель. – Ну, тогда ты будешь покупатель, а я продаватель.*

Таким образом, мотивационные контексты, отражающие рефлексия ребенка над словом, выявляют (выводят наружу) обычно скрытые от непосредственного наблюдения этапы ономазиологического процесса, связанного с порождением нового и восприятием готового знака. Тесная связь ономазиологической «ретроспективы» (когда исходная база наименования восстанавливается по «готовому» слову) и ономазиологической «перспек-

тивы» (когда некий пояснительный контекст или соотнесение с каким-то номинативным прототипом предшествуют появлению новообразования) в детской речи очевидна.

В психологическом плане мотивационная рефлексия служит для ребенка механизмом адаптации к системе единиц «взрослого языка», способствует коммуникативной успешности ребенка и, кроме того, позволяет ему освоить саму технику языковой номинации как способ выражения знаний о мире.

Одной из доминирующих в детской речи функций мотивационной рефлексии является **уточнение содержания слова при его восприятии/употреблении в чужом или собственном высказывании**. Мотивационная рефлексия при этом может опираться на формальные, формально-смысловые и собственно семантические основания интерпретации внутренней формы слова. Часто фактором, определяющим направление мотивационной рефлексии, становится ситуативный контекст, из которого ребенок черпает необходимую информацию для объяснения непонятных слов или создания собственных номинаций. Например: (Ребенок) *Мама, я хочу молочка.* - (Мать) *Оно скислось.* - (Увидев, как кошка пьет молоко из блюдца) *Его киска съела?* Объяснение значения непонятого слова подсказано ребенку ситуацией, а собственно эвристическим языковым «ходом» является вычленение в структуре непонятого слова сегмента, сходного по звучанию с понятным (ср. псевдомотиватор *киска*). Или: *К нам вчера крановщик приходил...Кран в кухне чинил.* Отсылка к мотивационному значению «тот, кто чинит краны (на кухне)» раскрывает семантическое наполнение слова *крановщик* в речи ребенка (ср. *крановщик* – «тот, кто работает на подъемном кране» и узуальные синонимы детской инновации *водопроводчик, сантехник*). Проявление мотивационной рефлексии в данном случае обусловлено потребностями ситуативной номинации лица по роду деятельности (при незнании ребенком соответствующего узуального названия) и необходимостью уточнения содержания собственного высказывания для того, чтобы быть понятым собеседником. Подобные факты мотивационной рефлексии в детской речи можно квалифицировать, с одной стороны, как проявление тенденции перехода ребенка от ситуативной речи к контекстной [Гридина, Колясникова 2003], с дру-

гой стороны, как омонимическое словообразование и/или новое семантическое наполнение словообразовательной структуры «готового» слова в условиях дефицита когнитивного и речевого опыта.

С учетом адресации метаязыковых высказываний (их функций в реализации коммуникативного диалога) можно выделить некоторые типологические разновидности мотивационной рефлексии в детской речи: 1) **коммуникативно-прагматический тип** мотивационной рефлексии, опирающейся в выведении смысла слова/высказывания на конкретную ситуацию межличностного общения; данный тип мотивационной рефлексии стимулирован стремлением ребенка устранить «помехи», связанные с пониманием речи собеседника или «трансляцией» собственных высказываний. Например: *А мы Машу Домшакову зовем «домна», потому что она все время болеет и в садик не ходит, дома сидит* (5 л.) - парадоксальная ложноэтимологическая мотивация «проясняет» для собеседника смысл данного детского прозвища. Ср. следующий диалог: (Бабушка, укладывающая ребенка в кровать) *Уже темно, на улице только шакалы ходят. – Шагалы?* (3, 5) - основой «прояснения» значения непонятого слова и его ложноэтимологической трансформации становится для ребенка ассоциация с *шагать*, стимулированная не только созвучием, но и синтагматическим партнером слова в контексте высказывания взрослого (*шагалы* – буквально «те, которые ходят → *шагают*»); в отличие от первого примера, прагматика речевого акта заключается здесь в «уточнении» ребенком полученной от взрослого информации; 2) **коммуникативно-эвристический тип** мотивационной рефлексии, который сопутствует процессам «компенсационного» формо- и словообразования в ситуации номинативного (языкового) дефицита. Например: В зоологическом саду, показывая на птиц, спрашивает отца: *- Ну, папа, как ее зовут?* Отец пожимает плечами и молчит: *- Та большая называется бабука, а маленькая кука. Запомнишь?* [Кольцова 1979]. Реализация коммуникативной потребности в обозначении элементов наглядной ситуации («заполнение» номинативной лакуны) основано на представлении ребенка о связи величины предмета и его имени (количества и качества звуков), о чем свидетельствует ономазиологический

контекст данных взаимосвязанных новообразований. Ср.: Мать, обращаясь к ребенку: - *Мне некогда. – Нет, дакогда, дакогда! // Мы в школе считаем до миллиона. – А мы в садике – до всеона!* //Считает: *Одиннадцать, двенадцать...Хвадцать!* [Харченко 1994]. Квазичислительные *хвадцать* (в значении «хватит», «достаточно») и *всеон* (в значении «неограниченно большое число») – яркие примеры детского словотворчества, эвристическая направленность которого самоочевидна: существующая в языке модель (конкретное слово-образец) используются в нестандартном значении, при этом сам креативный ход (изобретение собственной окказиональной номинации) заключается в преодолении ребенком «недостаточности» стандартного языкового репертуара для действия в конкретной ситуации речи. // (Ксюша отказывается открывать гостям дверь): *Я бесплатная и бесхалатная* [Харченко 1994] - контекст, в котором «рефлексивную пару» образуют омонимичная узуальной лексема *бесплатный* и созданная ребенком по той же модели номинация *бесхалатный*; эвристический ход ребенка продиктован необходимостью объективировать содержание, не имеющее в языке специальных однословных наименований: буквально «быть не одетой» – *без платья и без халата*; мотивационная структура обоих слов свидетельствует об ориентации ребенка на значение конфикса *без(с)-...-н-*, востребованное в ситуации номинативного «поиска»; при этом лексему *бесплатная* можно рассматривать и как результат омонимического словообразования, и как следствие парадоксального прояснения внутренней формы готового слова, ср. *бесплатный* – от *платить*); 3) **интерпретивно-прогностический тип** мотивационной рефлексии, сопровождающий освоение детьми содержания и формы названий определенной предметной области на основе ассоциативных (формально-семантических) вербальных аналогий и внеязыкового знания об обозначаемом. Например: *В духовной семинарии они там учатся на духовых инструментах?* (9.11) [Харченко 1994]. В данном случае в ситуации когнитивного дефицита этимологическая рефлексия приводит ребенка к ложному выводу о содержании слова, интерпретированного через генетически родственный (созвучный), но не соотносительный по значению мотиватор (ср. *духовный* и *духовой* как родственные словам *дух*,

*дышать, вдыхать*). Ср. также: *А почему пломбир не врач, который ставит пломбу?* (6 л.7 м.) [Харченко 1994] – осознание возможности иного семантического наполнения у слов подобной структуры на основе ассоциативной связи созвучных лексем *пломбир* и *пломба* при ориентации на лексемы типа *командир*, называющие лицо по роду деятельности.

Результатом данного типа мотивационной рефлексии являются ремотивация и уточняющая реноминация: *Мы же в Центрально-Черноземном районе живем, почему же здесь песок? Это не чернозем, а пескозем!* (7, 6) [Харченко 1994]. Доминирующим аспектом интерпретации значения слова с предъявлением мотивирующего компонента часто становится личностный (как правило, ситуативный) смысл: *Доверие – это когда доверяют ребенку большие деньги* [Богуславская, Купина 1975].

Мотивационная рефлексия может быть, таким образом, рассмотрена как выраженная (репрезентированная соотносительными по звучанию и/или значению единицами) ономаσιологическая пропозиция, лежащая в основе осмысления готового или создания нового наименования. Рефлексивная деятельность языкового сознания опирается как на «эмпирическое» знание, формирующее картину мира ребенка, так и на знание, выводимое из анализа осваиваемых языковых форм и значений. Метаязыковая деятельность (в частности, мотивационная рефлексия) выступает как одна из форм лингвокреативного мышления ребенка, соответствующая уровню его речевой способности и активности. «Субстратом» мотивационной рефлексии является эвристический характер усвоения языка в онтогенезе, что выражается в актуализации лингвистического инстинкта («чутья») ребенка, интуитивном осознании «глубинных» законов языковой системы и использовании потенциала формо-, слово- и смыслообразования в ситуации когнитивного дефицита и недостаточности речевого/языкового опыта.

Анализ фактов мотивационной рефлексии, сопровождающих употребление детьми готовых слов и создание самостоятельных новообразований, должен учитывать характер устанавливаемых детьми языковых ассоциаций (аналогий) в соответствии с их когнитивной обусловленностью.

Проанализированный материал позволяет выделить следующие типы мотивационной рефлексии в детской речи в зависимости от лежащих в ее основе когний:

1. Мотивационная рефлексия, опирающаяся на ситуативно обусловленные когнии, – наиболее актуальный для ребенка вид знания: - *Я знаю, почему говорят «шальная погода». Это когда на улице холодно и тети шали надевают* (5 л.) - ложно-этимологическое прояснение внутренней формы слова ориентировано на ситуативный контекст, из которого ребенок выводит «логическое» обоснование связи между созвучными словами // Ср.: - *Боря, надень колготки. – Неправильно говоришь. Надо «полготки». – Почему? – Потому, что я их ношу полгода, а потом они дырятся* (Чук.). В данном случае перед нами пример уточняющей ложноэтимологической реноминации, основанной на личном опыте ребенка, для которого в содержании слова превалирует ситуативный смысл. Или: *«Домодедово» легко разобрать: дом дедов* (самолеты на Новосибирск, к бабушке) – (7 л.4.м.) [Харченко]- возможно, в данном случае ситуативная обусловленность мотивации названия аэропорта имеет характер языковой игры, поскольку ребенок семи лет вряд ли не знает, что самолеты летят в разные города. Мотивационная рефлексия касается формальной стороны прозрачного по своей словообразовательной структуре слова, которая интерпретируется в соответствии с возможностью ее ситуативного объяснения. Как языковую игру, основанную на ситуативной актуализации внутренней формы устойчивого номинативного сочетания, можно интерпретировать и следующий детский «каламбур»: *Почитай что-нибудь* (обращение матери к ребенку, с которым она проводит отпуск в доме отдыха). Ребенок: – *Это дом отдыха, а не дом чтения!* (8 л. 5 м.) [Харченко]. Данное ситуативное «противопоставление» основано на сужении объема понятия «отдых», чем манипулятивно пользуется ребенок в описанной ситуации, чтобы избежать «неинтересного» для себя времяпровождения.

Ситуативно обусловленная мотивационная рефлексия над словом может, таким образом, «удовлетворять» когнитивный запрос ребенка в сочетании с проявлением языковой «смекалки».

2. Мотивационная рефлексия, опирающаяся на типизированные когнитии и некоторые усвоенные алгоритмы их языкового воплощения. Такого, например, стремление детей к «симметричному» словообразованию, когда формальная структура одного из известных ребенку слов берется за образец при создании оппозиций тематически (семантически) связанных или противопоставленных номинаций. Например: *А почему в Германии живут не германцы, а немцы, и страна называется Германия, а не Немия?* (8л.8м.) [Харченко]. Мотивационный контекст свидетельствует о рефлексии ребенка над словом, форма которого не соответствует логике выражения значения «житель определенной страны» в структуре типовых (освоенных) номинаций (*француз живет во Франции, англичанин в Англии; соответственно немец должен жить в Немии, а в Германии - германец и т.п.*). Ср. также: *А когда ты будешь двугодняя? Потому что лет – это лет. 100 лет, а два – года!* (5 л.6 м.).

3. Мотивационная рефлексия, отражающая номинативный «реализм» детского сознания, основанный на представлении о непосредственной связи между языковой формой и свойствами описываемого ею объекта. Ср.: (Мать): *Как ты думаешь, «гиппопотам» и «бегемот» - это одно и то же?* (Даша): *- Нет, гиппопотам больше, чем бегемот. – Почему? – Потому что нельзя сказать «гиппопотаменок», а «бегемотик» можно... В слове «бегемот» 7 букв, а в слове «гиппопотам» - 9 (ошибочный подсчет из-за неучета удвоенных гласных. – Т.Г.), значит, он больше (6 л.6 м.)* [Харченко]. Мотивационная рефлексия над формой слова как отражением свойств известного денотата проявляется в данном случае в подсчете количества букв, доказывающих, по мнению ребенка, «различие» обозначенных словами объектов (животных) по величине. Это различие подтверждается и своеобразным словообразовательным экспериментом, с помощью которого ребенок устанавливает возможность образования уменьшительных производных от слов *бегемот* и *гиппопотам*. При этом обнаруживается не только буквальное восприятие связи слова и значения, но и языковая интуиция ребенка, когда созданное им новообразование *гиппопотаменок* отвергается как «неуклюжее», «тяжеловесное», «труднопроизноси-

мое», явно не подходящее для характеристики животного небольших размеров.

4. Мотивационная рефлексия, отражающая незавершенность процессов формирования семантического компонента языковой способности ребенка. Ср., в частности, невосприятие детьми переносных значений слов и фразеологизмов, случаи парадоксального толкования лексем через «прояснение» их внутренней формы, расширение и сужение значений и т.п. семантические сдвиги, проявляющиеся в «реакциях» детей на высказывания, содержащие непонятные (или не вполне понятные) детям вербальные знаки: (Услышал, как кто-то сказал, что смотрит на ситуацию «другими глазами»). Заинтересованно: - *А где у тебя другие глаза?* (3 г.) // (Мать, обращаясь к дочери) *Горе ты мое луковое!* Вероника: *Не горе, а поле! Горе луковым не бывает, а поле бывает* (5 л.) [Харченко] – буквальное понимание значений фразем // *Почему говорят «в глубь леса»? Туда же не падают, в глубь?* (4 г. 7 м.) [Харченко] - непонимание смысла словосочетания обусловлено тем, что слово *глубь* воспринимается ребенком как «место, куда можно упасть, провалиться»; ср. *глубокая яма (река), глубина реки, нырнуть с головой* – возможные варианты прототипических ситуаций, формирующих у детей представление о параметре *глубокий* прежде всего как мере вертикального измерения<sup>2</sup>// (Читаем вслух): *«Принесли целовальнику кожи». – Как, целовальнику? Они что, его целовали?* (12 л) [Харченко] – ложноэтимологическое прояснение внутренней формы непонятого устаревшего слова // *Это химическая завивка. – А почему не физическая?* (8 л. 7 м.) – расширительное понимание значения прилагательного *химический* в составе данного словосочетания (при неусвоенности специализированного компонента «завивка волос с помощью специального химического состава»); мотивационная рефлексия свидетельствует об актуальности для ребенка-школьника смысла

---

<sup>2</sup> Ср. детские инновации, отражающие соответствующие прототипические когниции, связанные с представлением о глубине: Углуб – «углубление». Рисует реку: *А здесь такой углуб* (4 г. 10 м.). Углубитель – «механизм для углубления водоемов». *Раньше не было землечерпалок, были только углубители моря* (4 г.) [Харченко]

прилагательных *химический* и *физический* как производных от наименований соответствующих учебных дисциплин // *Отрежь мне сыра по горизонтали!* - *Как по горизонтали?* - *По линии горизонта?* (8 л.) [Харченко] – сужение значения слова горизонталь на основе буквального понимания его внутренней формы // - *А что такое «тонна»?* – Тысяча килограммов. – *Головастики лягушек, тритоны, такие тяжелые?* (7 л.3 м.) - мотивационная рефлексия, ложноэтимологически проясняющая внутреннюю форму слова *тритон*, связана с формальным переносом полученной информации о значении слова «тонна» на объект, к которому данная характеристика не применима.

5. Мотивационная рефлексия, отражающая склонность детей к обнаружению фонетического символизма знаков (поиску стоящего за словом звукообраза). Ср.: - *Мама, когда ты режешь лук, нож говорит: «Луис Альберто! Луис Альберто!»* (5 л.4 м.) [Харченко]. Применение имени собственного к характеристике данной ситуации основано на звукоизобразительной «интерпретации» знака (уловленном сходстве повторяющегося с определенной периодичностью свистящего звука, издаваемого ножом, и звучания экзотического для русского уха испанского имени). Поражает и точность найденной ребенком звукообразной аналогии для передачи ритма соответствующего движения. Ср.: *Слышишь, вроде синичка тенькает? – А ты ее по теньку узнаешь?* (6 л. 8 м.) [Харченко] – актуализация внутренней формы звукоподражательного глагола // *Скрёп* (скрип): - *А он (динозавр) хлеб ест. – Да-да, хру-хру, с таким скрёпом ест* (6 л.4 м.) [Харченко] – ситуативное осмысление ребенком звукообраза, стоящего за существительным *скрип*.

6. Мотивационная рефлексия, отражающая языковой дефицит (недостаточность лингвистической компетенции ребенка) при реализации определенной коммуникативной потребности (сформированные на основе практического опыта ребенка когниции не подкреплены соответствующими обозначениями или такие обозначения вообще отсутствуют в системе узуальных номинаций). В подобных случаях востребованным оказывается, в частности, аналогическое словообразование, когда уже освоенные детьми лексемы становятся эталоном для заполнения номинативной лакуны. Мотивационная рефлексия проявляется в

тиражировании какого-то «известного» ребенку образца, создании серий взаимосвязанных по форме и значению номинаций. Например: *Целовать можно только двухлетнего, годнего, догоднего* (5л.3м.) [Харченко], ср. *одногодовалый, двухгодовалый* и словосочетание *до года*, не имеющее производного прилагательного соответствующей структуры; незнание же прилагательного *одногодовалый* приводит ребенка к образованию слова *годний* в «обход» способа сложения – по продуктивной модели прилагательных с суффиксом *-н-*).

Создание детских инноваций в таких случаях нередко сопровождается пояснительным или предвещающим их появление мотивационными контекстами. Ср.: Собирает картинки из кубиков: *Там курица беспетухная, без петуха* (4 г.) // *В этом доме нет света. Это дом бессветный* (4 г.) // *Я могу знаешь, как бухнуться? Как бухарь!* (4 г.8 м.) [Харченко]. Проявлением мотивационной рефлексии, восполняющей номинативный дефицит в сфере детской коммуникации, можно считать и контексты, в которых представлены одноструктурные единицы, ориентированные на какую-то словообразовательную модель, или словообразец и его окказиональный коррелят. Например: *Празять* – отец зятя. Шутл. *Это зять и празять* (7 л. 3 м.) // *Прапрадети* – Правнуки, праправнуки. – *Да не эконошь воду! Мой (руки) как следует! – А моим детям хватит воды? И прадетям? И прапрадетям?* (5 л. 3 м.) [Харченко] // *Свет выключаем выключателем, а включаем включателем* (3 г.9 м.) [Харченко] – мотивационная рефлексия, обусловленная стремлением ребенка дифференцировать названия «приборов», обеспечивающих включение и выключение (света).

7. Мотивационная рефлексия, выявляющая потребность ребенка в «устранении» (преодолении) когнитивного дефицита, что выражается в парадоксальном прояснении детьми внутренней формы и значений непонятных лексем. Парадоксальная мотивация обнаруживает наибольшую степень зависимости ребенка от языка, поскольку базой для семантизации становится стихийная ассоциативная игра формальных аналогий, не подкрепленная знанием обозначенной словом реалии. Однако, будучи парадоксальным по отношению к конкретному слову, толкование соответствующей языковой структуры, как правило,

опирается на освоенные детьми номинативные эталоны. Ср.: *Бредень – это человек, который бредит? // А сливочное масло на деревьях растет? – Почему? – Ну, оно же из слив! // Индусы индюков разводят? // Графики – это цветные карандаши, ими пишут?* и т.п. В толкованиях этих слов «проступают» освоенные детьми типы отношений между явлениями живого и предметного мира: ср. наименования лиц по характерным для них действиям (*бредень, индусы*) и т.п.

Таким образом, факты мотивационной рефлексии, сопряженные с восприятием (и трансформацией, уточнением) внутренней формы существующих (узуальных) слов и фразеологизмов, толкованием значений готовых и создаваемых детьми «собственных» слов отражают доминанты языкового мышления, связанные с формированием картины мира ребенка.

Соотношение прототипических когний, складывающихся в процессе онтогенетического развития, с усвоенными алгоритмами языковой техники создает перспективу успешной лингвокреативной деятельности ребенка, чему в немалой степени способствует рефлексивная составляющая детской речи.

### **Литература**

*Богуславская Н.Е., Купина Н.А.* Значение слова в восприятии младших школьников и принципы составления учебного словаря. – Свердловск, 1975.

*Гридина Т.А., Колясникова О.С.* Явление мотивационной рефлексии в ситуативной и контекстной речи // *Linguistica juvenis*. Сборник научных трудов молодых ученых. Вып.3. – Екатеринбург, 2003.

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

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