

Ф.Г. САМИГУЛИНА
(Южный федеральный университет,
г. Ростов-на-Дону)

УДК 81'23
ББК Ш100.6

СЛОВОТВОРЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В ДЕТСКОМ ДИСКУРСЕ НА БАЗЕ СПЕЦИФИКИ ВОСПРИЯТИЯ В ОНТОГЕНЕЗЕ ПЕРЦЕПТИВНО НЕОДНОЗНАЧНЫХ СЛОВ

Аннотация: В статье рассматриваются особенности проекции специфики детского мышления на речемыслительную деятельность ребенка. Отмечается необходимость анализа детского дискурса в связи с особенностями когнитивного развития ребенка. Обращается внимание на важность учета специфики организации мозговой деятельности ребенка при исследовании онтогенеза речи, в частности при изучении детского словотворчества.

Ключевые слова: онтогенез речи, детский дискурс, межполушарная асимметрия мозга, наглядно-образное мышление, перцепция, детские инновации.

В современном языкознании в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы, в фокусе внимания которой находится связь коммуникации и когниции, активно исследуется специфика соединения когнитивного и языкового опыта в онтогенезе в момент развития и формирования языковой личности ребенка [Кубрякова 1992]. Большая часть современных когнитивных психологов, психо- и нейролингвистов придерживается точки зрения относительно первичности мышления по отношению к языку, так как «сигнализация о некотором содержании и потребность в такой сигнализации, как правило, не могут появиться раньше самого содержания, следовательно, интеллект порождает речь, а не речь интеллект» [Горелов 2003: 32]. В связи с этим изучение детского дискурса предполагает анализ специфики проекции ментальных особенностей детского сознания на язык [Кубрякова 1992]. Учитывая отмеченные новые установки в исследовании онтогенеза речи, рассмотрим некоторые аспекты детского словотворчества с опорой на особенности организации мозговой деятельности ребенка.

Общеизвестно, что мышление ребенка в период своего формирования проходит несколько стадий. В этом процессе значимую роль играет межполушарная асимметрия головного мозга, то есть функциональная специализированность полушарий головного мозга, которая связана с распределением психических функций между левым и правым полушариями. Например, при реализации одних психических функций ведущим является левое полушарие, а при

осуществлении других когнитивных процессов – правое [Деглин 1983]. При этом установлено, что функцией левого полушария является оперирование вербально-знаковой информацией, а также чтение и счет, функцией правого – оперирование образами, ориентация в пространстве, различение музыкальных тонов, мелодий и невербальных звуков, а также распознавание сложных объектов.

Но необходимо отметить, что основное различие между полушариями определяется не столько особенностями используемого материала, сколько способами его организации, характером переработки информации, то есть типом мышления. Так, способность к речи, анализу, детализированию, абстракции обеспечивается левым полушарием мозга, которое работает последовательно, выстраивая цепочки, алгоритмы, оперируя фактами, деталями, символами, знаками, и отвечает за абстрактно-логический компонент в мышлении [Ротенберг 1984: 78-86]. Правое полушарие, наоборот, воспринимает информацию в целом, работает сразу по многим каналам и, в условиях недостатка информации, воссоздает целое по его частям, обеспечивая восприятие реальности во всей полноте многообразия и сложности; ему свойственно наглядно-образное, конкретное, интуитивное, творческое мышление [Деглин 1983].

Следует подчеркнуть, что оба полушария функционируют во взаимосвязи и взаимодействии, привнося свою специфику в работу мозга в целом. Но, как показывают нейропсихологические исследования, на ранних этапах онтогенеза у большинства детей выявляется преобладание образного, правополушарного типа реагирования и только в определенном возрасте (как правило, от 10-ти до 14-ти лет) закрепляется тот или иной фенотип (лево- или правополушарный) [Ротенберг 1984: 80-83].

При этом правополушарные образы имеют наглядно-действенную природу и тесно связаны с практической деятельностью. Специалисты отмечают, что данные закономерности в становлении когнитивных процессов и обуславливают специфику функционирования детского мышления, отражаясь в этапах его развития от наглядно-действенного и наглядно-образного к вербально-логическому.

В связи с этим наглядно-действенное мышление является ранним и простейшим видом мышления ребенка и еще находится «в плену» у ситуации и действия, то есть не способно осуществляться без опоры на «созерцание» ситуации и возможности действовать в ней [Савенков 2005]. Манипулирование предметами способствует формированию в детском сознании обобщающей функции слова, хотя на этой стадии развития преобладает правополушарное мышление, которое реализу-

ется на уровне наглядно-образного мышления.

Заметим, что именно в переходный период от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению ребенок «постигает обобщающее значение разных наименований». Например, при первой встрече с елкой «он чувствует ее смолистый запах, колется ее иголками и т.д.», и слово *елка* для ребенка – это «обозначение только этого одного объекта, выступающего атрибутом веселого праздника». Затем, постепенно знакомясь с другими елками (например, игрушечными и естественными елками в лесу и т.д.), обозначенными одним словом *елка*, «ребенок поднимается на новый уровень обобщения, где это слово приобретает более широкое значение» [Горелов, Седов 2001: 212]. На этой стадии развития мышления вместо оперирования предметами мышление начинает оперировать их образами. Связь мышления с практическими действиями хотя и сохраняется, но не является такой тесной, прямой и непосредственной. В ряде случаев не требуется даже практического манипулирования с объектом, но во всех случаях необходимо отчетливо воспринимать и наглядно представлять объект. Таким образом, дошкольники мыслят наглядными образами, но еще не владеют понятиями (в строгом смысле этого слова) [Савенков 2005].

Как отмечают исследователи, в процессе дальнейшего совершенствования мышление отказывается от оперирования предметами целиком и переходит к использованию понятий, логических конструкций, которые не имеют прямого образного выражения (*доброта, глупость...*). Поэтому у ребенка с 6-7 лет, то есть с момента обучения в школе, в качестве основной единицы понятийного мышления можно выделить понятие, в котором, как известно, отражаются наиболее общие, существенные признаки предметов. Тем самым, предметно-символический код, который ранее использовало мышление, становится символическим, а нередко и словесно-символическим [Савенков 2005].

Отмеченные нами выше виды мышления тесно связаны между собой, взаимопроникают друг в друга, так как «умственные действия, включая и обучение языку, должны осуществляться на базе доязыковой информативной системы» [Горелов 2003: 32]. Безусловно, все эти особенности развивающегося мышления проявляются в речи ребенка на стадии формирования его речемыслительной деятельности и репрезентируются в специфике детского дискурса. Хорошо иллюстрирует данное положение яркий пример усвоения ребенком значения слова *брат*, приведенный в работе И.Н. Горелова и К.Ф. Седова и подчеркивающий тот факт, что значение этой лексемы «открывается по отношению к кому-то, то есть брат для ребенка может быть только чьим-то

братом». По этой причине, если ребенка спросить: «У тебя есть брат?», он может ответить отрицательно. Если ему при этом указать на его брата, ребенок скажет: «Это Коля». Уже на следующем этапе развития мышления и речи на тот же самый вопрос («У тебя есть брат?») он будет отвечать положительно («Это Коля»). Но если дошкольнику задать вопрос: «А у Коли есть брат?», он ответит: «Нет, у Коли нет брата». Это происходит вследствие того, что сам себя ребенок еще не считает братом Коли, потому что слово *брат* имеет для него не относительное, а абсолютное значение. Таким образом, данный пример показывает, что «становление лексико-семантической системы идет одновременно с развитием сознания, которое меняет свое смысловое и системное строение» [Горелов, Седов 2001: 213].

Исследователями давно замечено, что при всем разнообразии детских речевых инноваций, наблюдаются поразительные случаи совпадения. Дети независимо друг от друга часто продуцируют одни и те же языковые единицы или одинаковым образом их интерпретируют. Этот говорит о том, что, несмотря на существующие различия в формировании отдельных языковых систем, обусловленных спецификой индивидуального когнитивного развития, воздействием речевой среды, «главные причины, объясняющие причины отклонений от нормы в детской речи, носят «инвариантный» характер – это объективно существующие единые для всех особенности постигаемого детьми языка и в известной степени общая стратегия овладения механизмом родного языка» [Цейтлин 1989: 64-73]. Данная стратегия, полагаем, базируется на особенностях развивающегося детского мозга.

Как известно, способность к производству инноваций появляется у ребенка лишь на определенной стадии его языкового развития – обычно в возрасте от двух до пяти лет (хронологические границы, несомненно, условны и могут значительно варьироваться у разных детей), когда в большинстве случаев наблюдается превалирование правополушарной стратегии при решении задач и восприятии окружающей действительности. В связи с этим одной из важнейших причин, обуславливающих существование детских речевых инноваций, является выявленное в современных исследованиях разграничение так называемого мыслительного содержания и содержания собственно языкового. Поэтому детские инновации по сравнению с соответствующими нормативными формами, как правило, характеризуются большей степенью семантической мотивированности, поиском внутренней формы [Цейтлин 1989], что объясняет появление большого количества детских инноваций, где реализуется «игра» со смыслом слова.

Так, ребенок корректирует названия слов, обозначающих извест-

ные ему предметы, исходя из конкретных действий с этим предметом, его функций: вазелин – *мазелин* (мазать), вентилятор – *вертилятор* (вертится), язык – *лизык* (лизать) и др. Конкретность, наглядность детского мышления лежит в ложном расчленении слова на две составляющие: *эта* – *жерка* (на этой жерке), *та* – *буретка* и т.п. Среди множества слов ребенок отыскивает близкие по форме (однокорневые лексемы, омонимы, паронимы), а затем одинаковой форме придает одинаковое значение. Подобным способом образованы слова: *судак* – ‘человек, которого судят’, *начальная школа* – ‘школа, где учат начальников’, *секретарша* – ‘та, которая хранит секреты’, *прогульщики* – ‘те, кто вышли на прогулку’.

Но специфика детского правополушарного мышления наиболее полно проявляется именно при восприятии перцептивно неоднозначных слов (полисемии, омонимии), одновременная перцепция которых еще затруднена. Так, девочка, показывая на ручку, которой питер ее мать, размышляет вслух: «*Почему – ручка? Моя ручка, и твоя ручка, и эта* (удивленно) *ручка* (Наташа, 3.8) [Дети о языке 2001: 70]. Другой ребенок, видя дымящуюся трубу, спрашивает: «*Дым загрязняет окружающую среду?*» В ответ на подтверждение своей мысли он задает новый вопрос: «*Но ведь сегодня же не среда*» (Сережа, 5.0). В иной коммуникативной ситуации мальчик 5-ти лет, услышав, что кто-то из детей, ударив кого-то, прокричал, что сдачи дал, удивился: «*Разве так сдачи дают? Сдачи дать – это ведь дать рубль?*» (Костя, 5.07). На рассказ о свекле как продукте богатом витаминами, дошкольник может откликнуться следующими рассуждениями: «*Свекла не может быть богатой. Это человек может быть богатым, когда у него много денег*» (Кирилл, 5.5). В одной семье ребенок, услышав о том, что его мать будет защищаться (т.е. защищать диссертацию), спросил ее: «*А от кого ты защищаешься?*» (Алеша, 6.0) [там же].

Как известно, человеческое сознание при структурировании смысла высказывания, понимании перцептивно неоднозначного слова зависимо от многих факторов: не только от конситуации общения и контекстуального окружения слова в акте коммуникации, но и от предшествующего опыта, потребностей, индивидуальной структуры концептуальной системы. Понимание смысла – это интерпретация, поиск смысла в индивидуальной концептуальной системе. Это и ведет к качественно различному пониманию в акте коммуникации одинаковых, казалось бы, выражений. Дети в период развития индивидуального словаря еще не владеют всеми возможными значениями слова в полном объеме, а оперирует в первую очередь теми значениями, которые являются наиболее актуальными в их жизнедеятельности, либо значи-

мы в той социальной среде, в которой они развиваются.

При этом в первую очередь ребенок овладевает прямым значением слова (более конкретным, наглядным) и на замечание взрослого человека «*Скучают в одиночестве только недалёкие люди*» может отреагировать следующим рассуждением: «*Недалёкие люди, значит, близкие. Я скучаю по своим недалёким людям*» (ТВ). В другом случае девочка 5-ти лет, услышав, как о ком-то было сказано, что он работает в банке, удивилась: «*Как это он в банке работает*» (Мила, 5.0). В детском языковом сознании на стадии его развития с последовательным переходом от право- к левополушарному мышлению (при постепенном отрыве образа предмета от его словесного обозначения) происходит постепенное осознание и освоение значений слова разной степени абстракции, что отражается, в различных коммуникативных ситуациях. Например, на обращение матери к ребенку 4-х лет с вопросом о том, как он считает, пора ли им уже купаться, он отвечает: «*Я, мам, так считаю: раз, два, три...*» [Дети о языке 2001].

Такого рода реакции на неизвестное значение знакомого по звучанию слова в детской речи исследователи специфики речемыслительной деятельности в онтогенезе фиксируют в большом количестве. Например, подобную интерпретацию наблюдаем при обращении матери к дочери с просьбой нарисовать в тетради поля: «*Я не умею поля. Я умею только леса, деревья*» (Оля, 5.9). Когда мать зачитывает сыну сказку, где говорится о том, что Иван-царевич разбил палатку, влез в нее и стал ждать, сын реагирует следующими вопросами: «*Куда влез? В палатку? Он же ее разбил*» (Илья, 4.0) [там же].

Конкретность правополушарного детского мышления проявляется, например, и в таких высказываниях: «*Я в школу не пойду, там на экзамене ребят режут*» (Серезжа, 5.0); «*Мама, у тебя животик режет? Чем? Ножом?*» (Боря, 2.11); «*У тебя голова кружится? А почему я не вижу?*» (Саша, 4.0). В другом случае трехлетняя Таня на замечание бабушки о том, что у нее гудят ноги, откликнулась: «*А почему я не слышу?*».

Преимущественное на определенном этапе развития когнитивных процессов наглядно-образное мышление приводит к появлению детских замечаний, репрезентирующих это качество. Так, Марина (4.0), наблюдая за проходящими солдатами, рассуждает: «*Вот идут солдаты – и все с пустыми руками. А где же служба, папа говорит, что они несут службу*» [там же]. Или в следующем примере, где мать говорит сыну (3.11) о том, что она хочет знать правду, и получает в ответ встречный вопрос: «*Зачем тебе «Магаданская правда»? (семья жила в это время в Магадане) (Глеб, 3.11) [Дети о языке 2001: 80-81].*

Как отмечает Т.А. Гридина, семантические инновации в детском дискурсе могут определяться «неадекватностью когнитивного опыта ребенка для восприятия содержания лексем, формирующих соответствующий фрагмент языковой картины мира». Встречаемые в детском дискурсе «метафоры» «не имеют функции тропов, поскольку в сознании ребенка отсутствует представление об условности таких отождествлений, устанавливаемая аналогия имеет случайный и «буквальный характер» [Гридина 2006: 116].

Подобная интерпретация перцептивно неоднозначных слов возможна и в речи взрослых, но уже при осознанной и целенаправленно используемой языковой игре на базе специфики выделения фигуры из фона: *С 1 апреля смотрите нас в 3D. Никаких плоских шуток* (А. Шац, ТВ). В этом случае в одном контексте одновременно используется прямое и переносное значение слова: «*Жиру пора смываться*» (реклама мощющего средства).

Специфика развития когнитивных процессов в онтогенезе может быть проиллюстрирована и трудностью адекватного восприятия детьми разного рода фразеологических оборотов и устойчивых выражений, когда на приглашение матери пить чай с одновременным замечанием, что «*Чаю-то у нас кот заплакал*», девочка отказывается со следующей аргументацией: «*Я не буду этот чай пить, туда кот заплакал*» (Света, 4,0) [Дети о языке 2001: 79]. Другой ребенок, услышав, что пришедшая в гости старуха собаку съела на каких-то делах, спрятал от нее любимого пса [От двух до трех 1998: 94]. Четырехлетняя Марина на замечание о том, что такого, как у нее, дедушку надо поискать, удивилась: «*А зачем его искать? Он у меня есть*» [Дети о языке 2001: 71].

Подводя итоги, подчеркнем, что анализ детского словотворчества с опорой на особенности организации мозговой деятельности в онтогенезе позволяет проследить эволюцию специфики связи мыслительного и языкового содержания на этапе формирования речевой деятельности ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

Гридина Т.А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи: учебное пособие. – М., 2006.

Гридина Т.А., Коновалова Н.И. Мотивационная рефлексия в детской речи: модель лексикографического представления // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2005. № 3. – С. 193-214.

Горелов И.Н. Проблема функционального базиса речи в онтогенезе // Избранные труды по психолингвистике. – М, 2003.

Горелов И.Н., Седов К.Ф. Возрастная психолингвистика // Основы психолингвистики. – М., 2001.

Деглин В.Д. Язык и функциональная асимметрия мозга. – Тарту, 1983.

Дети о языке. Приложение №2 к Трудам постоянно действующего семинара по онтолингвистике. – СПб., 2001.

Кубрякова Е.С. Аналогия и формирование правил в детской речи // *Детская речь: лингвистический аспект.* – СПб., 1992.

От двух до трех. Дневниковые записи. – СПб., 1998.

Ротенберг В.С. Межполушарная асимметрия мозга и проблема интеграции культур // *Вопросы философии*, 1984. – №4.

Савенков А.И. Исследовательское поведение ребенка и развитие мышления в онтогенезе. 2005. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.ipras.ru/ponomarev/abstracts_rus/Sessions/Savenkov.html.

Цейтлин С.Н. Инновации как продукт речевой деятельности ребенка // *Детская речь: проблемы и наблюдения.* – Л., 1989.

© Самигулина Ф.Г., 2014