

# ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 81'23  
ББК Ш100.6

ГСНТИ 16.21.27

Код ВАК 10.02.20; 13.00.02

**Гридина Татьяна Александровна,**

доктор филологических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: tatyana\_gridina@mail.ru

## ЯЗЫКОВАЯ ИНТУИЦИЯ КАК ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ВЕКТОР ДЕТСКОЙ РЕЧИ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** языковая игра; эвристический потенциал детской речи; языковая интуиция.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются факторы, определяющие творческий потенциал детской речи. Особая роль отводится эвристическим механизмам, которые проявляют обостренное «чутье» системы, свойственное ребенку на стадии самонаучения языку (в период дошкольного онтогенеза). Обосновывается тезис о тесной взаимосвязи компенсаторной (восполняющей лексический дефицит) и условно-игровой функции детских инноваций. Экспериментальное начало детской речи обнаруживает спонтанное остроумие ребенка в потенциальном семантическом наполнении «готовых» и «изобретаемых» им слов, в том числе способность «мыслить образной аналогией». Предметные эталоны, лежащие в основе непреднамеренных и преднамеренных метафор, характеризуются в свете детской ментальности («всеолицетворения», доминанты личностного смысла и др.). В ситуации «игнорирования» нормы интуиция как эвристический вектор языкового сознания ребенка «подсказывает» ему нестандартное решение. Как одна из ранних форм проявления интенции к языковой игре описывается стратегия словесной манипуляции в общении ребенка с взрослыми. В качестве игрового ресурса анализируется буквальное толкование детьми фразеологизмов (предлагается фрагмент словаря «афористических буквализмов» детской речи). Переведение детских эвристик в «осознанный» режим рассматривается как основа организации тренингов вербальной креативности.

**Gridina Tat'yana Aleksandrovna,**

Doctor of Philology, Professor, Head of Department of General Linguistics and Russian, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## LANGUAGE INTUITION AS A HEURISTIC VECTOR OF CHILD SPEECH

**KEYWORDS:** language game; heuristic potential of child speech; language intuition.

**ABSTRACT.** The article deals with the factors defining the creative potential of child speech. Special significance is assigned to heuristic mechanisms responsible for the system's sharp "nose", typical of a child at the stage of self-learning a language (in the period of pre-school ontogenesis). The article substantiates the idea about a close relationship between the compensatory function (compensating for the lexical deficit) and the conventional game function of child speech innovations. The experimental nature of child speech discloses the spontaneous quick wit of the child by potential semantic filling of "ready-made" and "invented" words, including the ability "to think by means of imagery analogy". Object standards that lie at the basis of intentional or unintentional metaphors are characterized in the light of child mentality ("personification of everything", dominants of personal meaning, etc.). In the situation of "ignoring" the norm, intuition, as a heuristic vector of child linguistic mentality, "prompts" them a non-standard solution. The article describes the strategy of word manipulation in the child's communication with grown-ups as one of the early forms of manifestation of intention to language games. Literal interpretation of phraseological units is analyzed as the language game resource. The article presents a fragment of the vocabulary of "aphoristic literalisms" of child speech. Transition of child heuristics into a "conscious" state is considered to be the basic principle of organization of training verbal creativity.

**П**рирода языковой интуиции ребенка во многом загадка, но это, безусловно, тот фактор речевого развития, который определяет творческое начало детских инноваций (особенности использования «готовых» и самостоятельно конструируемых детьми слов). В становлении лингвистической компетенции ребенка взаимодействуют зоны «языкового принуждения и языковой свободы» [1], что обусловлено сложным взаимодействием системного потенциала и нормы. Норма как

регламентируемый регистр общения осваивается позже, чем системные алгоритмы слово- и формообразования, самостоятельно выводимые детьми на основе уже известных им «образцов» [3; 12]). Ср., например, образование слова *солонка* по аналогии с *сахарница*, *хлебница* и др. подобными номинациями при «игнорировании» (незнании ребенком) нормативно закрепленного варианта *солонка*.

Язык как объект и инструмент познания дает ребенку возможности для самореа-

лизации, проявляя в частности способность формирующейся личности к «импровизации» с языковым материалом – компенсаторной или преднамеренной, осознанной, игровой.

Та «новизна ощущения» слова, которая открывается ребенку, сродни художественному мышлению. Ср., например, *молоточить* – стучать клювом по дереву (о дятле: *Дятел клювом дерево молоточит*) и «*Каблучком молоточа паркет...*» (Игорь Северяин).

«Языковое чутье» (Б. де Куртенэ) проявляется в способности ребенка «находить решение в нестандартных ситуациях» (Э. Фромм), использовать широкий регистр языковых возможностей. Думается, что в различных «практиках» развития речи роль языковой интуиции явно недооценивается.

Детская речь – это тот естественный эксперимент, который показывает, как работает языковой «инстинкт». Речь окружающих (речевая среда, речевая культура общения) и творческая инициатива ребенка, связанная с интуитивным осознанием и использованием потенциала языка для удовлетворения собственных коммуникативных потребностей, – факторы, влияющие на становление языкового сознания ребенка, – переплетаются между собой теснейшим образом.

Языковая интуиция ребенка при усвоении языка проявляются, по сути, во всех формах его речевой деятельности, но особенно явственно – в инновациях, обусловленных ментальными доминантами детского сознания: антропоморфизмом («всеолицетворением»), мотивационной рефлексией, эвристическим мышлением, позволяющим ребенку находить решение в ситуации языкового «дефицита», личностной уникальностью ассоциативной сферы. И. А. Бодуэн де Куртенэ, диалектически рассматривавший проблемы языкового развития, считал, что в детской речи язык каждый раз словно возрождается, обретает новые формы и что именно в данной сфере речевой деятельности явственно проявляется языковая «перспектива». Не «признавая» нормы, не зная ее, ребенок интуитивно овладевает внутренней логикой языка и использует его возможности настолько своеобразно, что дальнейшее развитие его речи (по мере приближения к усредненной, стандартной модели) представляет своего рода «регресс». Однако креативный опыт использования языка, приобретаемый в детстве, не «растворяется», не исчезает бесследно, более того, он выступает как некий «субстрат» формирования способности к преднамеренному использованию кодов языковой игры (см. [4]).

Важным для понимания причин детского речетворчества (в широком смысле этого слова) является не только то, что оно обусловлено когнитивным и номинативным дефицитом, но и то, что ребенку явно **нравится** изобретать слова, а также **переименовывать** предметы, называть их **посвоему**. Использование собственных слов и форм дети часто объясняют тем, что «так говорить интереснее», «так правильнее». Не случайно, даже усвоив нормативное (общепотребительное) обозначение какого-то предмета, ребенок помнит и то, как он называл этот предмет раньше. Например, Алеша Д. (4.05) вспоминает: – *Когда я был маленький, я говорил вместо «сигарета» – «курилка»* [5]. Детские слова обладают особой притягательностью и для взрослых, которые нередко транслируют их в общении с собственным ребенком, чаще в шутливо-игровом ключе. Такие слова могут закрепляться как элементы семейного жаргона. Ср., например, *сухоовоци*, *ножные уборы* (антонимические новообразования четырехлетней девочки к *сухофрукты* и *головные уборы*), «подхваченные» и используемые ее родителями как прецеденты спонтанного «речетворчества» ребенка: *Надо сухоовоцей заготовить, побольше, как Машка наша говорит // (Мама девочки с шутливой интонацией о стареньких богиночках дочки): Ножные уборы у Маруси что-то совсем поизносились (записи наши. – Т. Г.)*.

Увлекательную панораму открывают словари, в которых комментируются (описываются и толкуются) разные формы детских словотворческих «эвристик». В последнее время появились словари, которые акцентируют внимание на комической и «афористической» стороне речи ребенка. Это словарь «500 золотых приколов (от двух до пяти)». Сост. В. Коняхин (далее – ПЗП) и словарь В. Миронова «Детослов. Детский толковый словарь» (далее – ДТС). Названные словари чрезвычайно интересны тем, что открывают путь к выяснению языковой природы «детского остроумия». Выразительность, свежесть, оригинальность детских инноваций чаще всего определяется их нестандартной логикой, опрокидывающей автоматизм употребления языковых знаков. Но осознает ли ребенок комичность собственных высказываний и новообразований? Способен ли он к осознанной языковой шутке? Не является ли «детское остроумие» фантомом, который создан воображением взрослого, замечающим парадокс (отклонение от нормы, стандарта) там, где сам ребенок его не видит?

Ответить на этот вопрос не так-то просто. Безусловно, многие детские высказы-

вания – это речевые «казусы», свидетельствующие о специфике когнитивного опыта ребенка – предметных эталонах, лежащих в основе усвоения лексических значений слов. Таковы, например, следующие детские высказывания: Мальчик следит за игрой в бадминтон: *А почему у них шайба (волан) не туда залетает?* (4 г. 3 м.) [11.] // *В этих чемоданчиках (ящиках стола) лежат ложки* (4 г. 10 м.) [11]. Подобным высказываниям детей дошкольного и возраста явно нельзя приписать статуса шутки, поскольку их комический смысл обусловлен компенсаторными механизмами номинации (расширением предметной отнесенности известного слова для называния новых реалий).

Источником непреднамеренного «комизма» детской речи выступают и неожиданные связи, устанавливаемые детьми между существующими в языке единицами. Четырехлетнему малышу захотелось соленого огурчика, а он болен. Поэтому мама отказывает ему в его просьбе: - *Сынок, тебе нельзя есть острое. - А тупое можно?* [6]. В нормативном языке действует другая система оппозиций: *острый – пресный* (о вкусе пищи) и *острый – тупой* (о режущем предмете и т.п.). Смешение этих ассоциативных рядов создает парадокс, вызывающий смех взрослого. Но ребенок, который следует закону «симметрии» форм и еще не освоил (не принимает) многозначности слов *тупой* и *острый*, комизма собственного вопроса не осознает.

Вместе с тем многие детские высказывания говорят в пользу **спонтанного остроумия ребенка**, отражающего его особый взгляд на мир, нестандартность мысли. Ср., например: Афоризм пятилетнего. *«Время летит от детства»* [8] – действительно, точнее не скажешь, и можно только удивляться тому, как метко определил ребенок точку отсчета быстротекущего времени нашей жизни. Еще одно «философское» рассуждение на эту тему: - *Часы идут, потому что время идет; время идет, потому что года идут; года идут, потому что мне расти нужно* [8]. Мысль о том, что со временем человек становится взрослым, подкрепляется наивной уверенностью ребенка в том, что и само время подчинено его «заветному» желанию поскорей повзрослеть. Вводя устойчивые выражения с разными значениями глагола *идти* (о ходе часов, о ходе времени, о возрасте) в актуальный для него ситуативный контекст, ребенок парадоксально расставляет «акценты» в объективной причинно-следственной связи явлений (часы показывают время, время отсчитывается годами, а года идут, чтобы ребенок мог рас-

ти). Заметим, однако, что при всем желании мы не можем в таких случаях говорить об осознанном стремлении ребенка к заострению парадокса.

Один из объективных показателей осознанной интенции к словесной игре – проявление речевой изобретательности, которую обнаруживают дети и в различных бытовых ситуациях общения со взрослыми. Так, на реплику бабушки: *«Сережа, вставай. Уже поздно. Засоней быть нехорошо!»*, – внук в качестве оправдания собственного поведения отвечает «аргументом от противного»: *«Неужели вам не нравится такой пододеяльный мальчик? Не балуете, не просится на улицу...»* [8]. В определение *пододеяльный мальчик* вкладывается смысл «послушный, не доставляющий хлопот взрослым, не требующий к себе внимания» (при этом ребенок, конечно, лукавит, прекрасно понимая, что долго спать не значит быть «хорошим»).

Нередко дети трансформируют устойчивые выражения, придавая им актуальный (часто весьма остроумный) ситуативный смысл. Например, (бабушка): *Опять у тебя все коленки в ссадинах!* (Сережа **с грустью**) – *А чего вы хотите? Это все ушибки молодости* [8]. Явное подражание «взрослой» интонации говорит о том, что *ушибки молодости* не оговорка и не ослышка, а «коррекция» (видоизменение) известного ребенку выражения *ошибки молодости*. Сближение слов *ошибки* и *ушибы* обнажает тот буквальный смысл, который вкладывает мальчик в содержание собственной реплики, проявляя при этом спонтанное чувство юмора, способность перевести «стрелки» в другую сторону (переключить восприятие ситуации в новое русло).

Можно было бы привести еще немало таких фактов, занимательных своей парадоксальностью и имеющих несомненное отношение к изучению природы комизма детской речи.

Однако важно помнить, что детская речь не может оцениваться с позиций «взрослой» ментальности. В детской речи слова живут по своим законам, обнаруживая потенциальные смыслы, которыми они не обладают в языке нормативном. Уникальный образ мира ребенка – производное от доступных ему форм познания и мышления. Интерес ко всему окружающему проявляется у детей как естественная потребность, вызванная необходимостью ориентироваться в неизвестной (постигаемой) реальности. «Неуемный» познавательный инстинкт ребенка психологи сравнивают с реакцией, названной И. П. Павловым рефлексом *«Что такое?»*. Э. Эриксон, выделивший 8 фаз жизненного пути, отмечает, что именно в ран-

нем онтогенезе (в возрасте от 1 года до 3 лет) формируется понятие «Я», т.е. начинается становление самосознания ребенка. Следующий возрастной этап (от 3 до 7 лет) он называет «игровым», поскольку в этом возрасте основным видом деятельности ребенка становится игра) [цит. по: 9, с. 13].

Данные возрастные особенности (стремление к самоутверждению в общении и к игре как способу испытать свои возможности, пережить разные ситуации, недоступные в непосредственном опыте) приходятся на самый активный период речевого развития и проявления языковой креативности ребенка (нестандартного выражения средствами языка его собственных представлений о мире).

Практический опыт освоения мира, накопленный ребенком, в процессе овладения речью, подкрепляется и значительно обогащается информацией, идущей от языка, который открывает ребенку новые возможности для самореализации. Язык задает свой собственный ракурс осмысления действительности, стимулируя **исследовательскую инициативу и языковое чутье ребенка в постижении природы знаковой символики** (связи формы и содержания словесных знаков).

Речь ребенка – своеобразный индикатор его мыслей и особенностей языкового сознания (результат специфической переработки детьми осваиваемых языковых форм и значений, а также собственного практического опыта).

Ведущей формой познания в детском возрасте выступает представление, отражающее образный строй мышления ребенка: восприятие мира в конкретно-чувственных представлениях предметов, действий, явлений. В этом отношении показательны **метафоры детской речи**, которые имеют, прежде всего, познавательный характер, представляя опыт освоения новой для ребенка реальности в образах уже освоенной. При этом дети интуитивно используют (осваивают) технику метафоры как номинативный механизм, имеющий ассоциативную основу. Вот несколько примеров.

Мальчик впервые сел за пианино. Нажал клавиши слева от себя (низкие ноты), потом справа (высокие): *Здесь ночь, а здесь утро* [6].

*Высокий звук* пианино воспринимается как *светлый* и ассоциируется у ребенка с *утром* (наступлением дня, временем, когда светает), *низкий звук* воспринимается как темный и ассоциируется с *ночью* (отсутствием света). Подобные ассоциативные переносы возникают на основе соединения в сознании ребенка разных «следов» его чув-

ственного опыта, в данном случае это наложение (синестезия) зрительных и слуховых представлений.

В основе таких ассоциативных аналогий лежат предметные эталоны («практически» освоенные, наглядные «образы» предметов окружающего мира), ориентируясь на которые ребенок воспринимает значения усваиваемых слов: *Мама, надуй зонтик!* – просит маленький Саша, увидевший, что начинается дождь [6]. Очевидно, образ надувающегося (раскрывающегося) в воздухе парашюта выступает для мальчика предметным эталоном значения слова *зонтик* (отметим, что этот детский вариант, заменяющий нормативное сочетание *раскрыть зонтик*, весьма точен и выразителен).

Белизна снега, впервые увиденного ребенком, ассоциируется у него с цветом молока. Малыш выглянул в окно, увидел покрывшуюся снегом землю и ахнул: – *Смотрите, молоко!* [6]. Данный предметный «образ» снега и само слово *молоко* выступают для двухлетнего мальчика первым способом фиксации наблюдаемого явления в сознании.

Актуальны для детей, прежде всего, **признаки внешнего сходства**, используемые при переносе наименования с одного предмета на другой. Такие переносы характеризуют специфическое качество лингвокреативного мышления ребенка, устанавливающего непредсказуемые аналогии на основе вполне очевидных, но чаще всего случайных признаков «похожести» сравниваемых предметов. Вот один характерный пример.

У Сережиной мамы были босоножки с круглыми пряжками. Потом она купила себе новые – без пряжек. Сын не одобрил покупку: *Мне больше нравятся босоножки с рулями* [6]. Круглая форма пряжки – тот внешний признак, который позволяет мальчику отождествить ее с *рулем*. При этом функция руля как предмета, предназначенного для управления машиной, не учитывается, что вызывает комическое восприятие детской метафоры (с позиций взрослой логики).

Спонтанно используемая детьми техника «образной» номинации отражает и актуальные для детей представления о **причинах** того или иного явления.

Леня наблюдает, как снежинки падают в лужу и тут же исчезают, тают: *Папа, смотри – снежинки прячутся в луже* [6].

Сверкнула молния, громыхнул гром. Мальчик испуганно показывает на небо: *Смотрите на небе царапина! И гром рванул!* [6].

Раскаты грома ассоциируются у ребенка с внезапным и энергичным действием,

подобным взрыву. Слово *царапина* выражает образное представление о сходстве молнии с тем, как появляется след от пореза на коже.

Языковое «чутье» демонстрирует не только интуитивно эксплуатируемая ребенком техника метафорической и метонимической номинации, но и такая черта детской языковой ментальности, как *номинативный буквализм*. Эта черта детского языкового сознания тесно связана с прагматической направленностью мышления ребенка: стремлением дать рациональное объяснение названию, образному выражению. «не осознавая» еще условности соответствующих единиц и основываясь на собственном опыте, практическом знании об обозначаемой реалии. Вместе с тем такие факты создают своеобразный афористический «ресурс» детской речи. Буквальное истолкование слов, словосочетаний, фраз, имеющих метафорический смысл, открывает неожиданный ракурс видения уже привычных ситуаций, создает новый ассоциативный контекст восприятия языковых единиц, но, что самое главное, «проявляют» детскую ментальность, позволяют судить о взаимодействии концептуальной и языковой сфер детского сознания.

Так, выражение *время летит*, воспринятое ребенком буквально, порождает следующий «афористический» вариант его интерпретации: *Между сегодня и завтра человек спит. Поэтому не видит, как летит время* [8].

Из этого рассуждения можно легко вывести предметный эталон, который выступает для ребенка основой восприятия образа времени (нечто визуально наблюдаемое, подобное полету самолета, птицы). Кроме того, ребенок осваивает «параметры» течения времени через номинации, указывающие на череду сменяющих друг друга дней (*сегодня и завтра*), разделенных ночью (*когда мы спим*). Наивное рассуждение маленького «философа», спровоцированное буквализмом детского сознания, по сути, выражает мысль о невозможности «уследить» за временем, которое не останавливается ни на миг.

Одним из источников спонтанного детского «остроумия» является осмысление детьми идиоматичных (фразеологических) структур. Ср. выражение *сладкая жизнь*, которое в речи ребенка получает буквальный смысл.

Сергея: *А выходные дни и праздники – это жизнь?*

Наташа: *Это сладкая жизнь! С конфетами и пирожным!* [8]

Анализ этого диалога, в котором реплика девочки возникает как спонтанная си-

туативная реакция на слова *выходные и праздники*, позволяет думать, что выражение *сладкая жизнь*, скорее всего, не транслируется (не заимствуется ребенком из речи взрослых), а «порождается» *ad hoc* (к случаю). Переносный смысл выражения ‘безбедная, полная развлечений и удовольствий жизнь’ девочке, конечно, неизвестен (как и то, что эта фраза – название «культового» фильма Ф. Феллини). Однако в контексте диалога данное ребенком «буквальное» определение *сладкой жизни* получает собственную оценочную функцию, является весьма остроумным и потенциально образным.

Нередко ребенок осознанно использует тактику буквального истолкования высказывания, чтобы разрядить конфликтную ситуацию (смягчить назревающий конфликт):

- *Сергея, ты опять в буфет лазил! Сколько раз говорить, чтоб твоей ноги там не было!*

- *Так я же рукой лазил* [8].

Бабушка в сердцах выговаривает внуку: *С тобой каши не сварить! Сергей сразу же предлагает: Тогда давай пирожного поедим!* [8].

Переключение ситуации в новое русло, способность предложить неожиданную «перспективу» ее разрешения – свойство креативной личности. И в этом регистре речи ребенка могут «взаимодействовать» переносное значение выражения и его буквальное истолкование. Безусловно, не стоит преувеличивать уровень языковой компетенции ребенка в использовании возможностей буквального истолкования фразем. Парадоксальность речевых ходов, проявляемая ребенком младшего и среднего дошкольного возраста в подобных ситуациях, чаще всего является все-таки следствием непонимания переносного смысла высказывания

Однако нельзя не отметить и те нюансы номинативного буквализма, которые обнаруживают «языковой инстинкт» ребенка. В этом отношении особенно показательны факты рефлексии ребенка над значениями стершихся образных выражений, обнаруживающие игру смыслов (чаще всего не предусмотренную ребенком). Ср., например: *Мне уже пятый год идет. Только очень медленно* [8].

Примеры такого рода дают возможность составить детский фразеологический словарь, где устойчивые образные выражения предстанут в тех значениях, которые приписывает им ребенок. В такой словарь, с нашей точки зрения, должны войти детские «афоризмы» двух типов: 1) буквальные толкования и модификации (преобразования) существующих в языке устойчивых выра-

жений; 2) фразеологические «неологизмы», отражающие «номинативный реализм» языкового сознания ребенка (собственные детские высказывания, целостный смысл которых придает им характер фразеологических оборотов). Приведем фрагмент такого словаря, названного нами (Т. Г.) «**Афористические буквализмы**» **детской речи: словарь с комментариями**. В структуру словарной статьи включаются следующие параметры описания материала: 1) фразеологический оборот и его толкование ребенком (со ссылкой на источник фиксации примера; отсутствие ссылки на источник означает, что данный оборот записан автором в живой речи ребенка); 2) ситуативный и речевой контекст, в котором представлена детская инновация; в скобках приводится возраст ребенка (в случае ссылки на словарь «Пятьсот золотых приколов» [8] возраст ребенка не указывается, поскольку в самом словаре таких сведений нет, вместе с тем следует иметь в виду, что в этом источнике собраны высказывания детей от 2 до 5 лет); 3) авторский комментарий, раскрывающий природу комического эффекта буквального толкования образного выражения:

**БИТЬ ПЕШКУ ПИСТОЛОТОМ** – о ходе в шахматной игре («Семья и школа», 1986, № 1-3).

Дедушка учит внучку играть в шахматы:

- *Чем ты будешь бить пешку?*

- *Пистолетом!!* (Таня, 3, 5 г.).

Устойчивое выражение (из профессионального языка шахматистов) воспринимается буквально: *бить пешку* означает «взять пешку», ребенок же приписывает глаголу смысл «убивать», что соответственно притягивает ассоциат *пистолет* (то, из чего стреляют, убивают). Условность (метафоричность) устойчивого выражения еще за пределами понимания трехлетнего ребенка, даже с учетом ситуации (игра в шахматы).

**ВСТАТЬ НЕ С ТОЙ НОГИ** – перепутать обувь, надев ее наоборот.

- *Наташа, ты тапочки наоборот надела.*

Смотрит на свою обувь и делает вывод:

- *Значит, я встала не с той ноги...* [8].

Не замечаемая ребенком игра значений (буквальный смысл, который ребенок придает образному выражению), создает эффект непреднамеренного каламбура. Ср. *встать не с той ноги* – «быть не в настроении».

**ГЕНЕРАЛЬНАЯ УБОРКА** – уборка для генералов.

- *Завтра придут гости! Сегодня делаем генеральную уборку.*

- *К нам генералы придут?* (4,5 г.)

Образное выражение, имеющее смысл «тотальная, полная уборка», понято буквально. Основанием для такой интерпретации является связь значения *генеральная уборка* с ситуацией ожидания гостей. Прозрачная структура прилагательного отсылает к слову *генерал*, из чего ребенок и выводит смысл высказывания (*генеральная уборка в доме нужна потому, что в гости придут генералы*). Ребенком еще не освоена существующая в языке специализация паронимов (однокоренных слов с разными аффиксами – приставками и суффиксами; такие слова не совпадают по значению, но ошибочно могут подменять друг друга в речи из-за сходства в звучании). Ср. прилагательные *генеральский* и *генеральный*, первое из которых имеет прямое значение (*генеральский мундир* = мундир генерала, *генеральское решение* = решение генерала), а второе – переносное значение «главный, тотальный» (*генеральная линия развития; генеральная уборка*). Добавим, что прилагательные с суффиксом *-н-* и *-ск-* выражают широкий спектр характеристик, имеющих отношение к тому, что названо мотивирующим словом. Это позволяет ребенку наполнять их собственной идиоматикой в опоре на значение мотивирующего слова.

Ср.: **КАРДИНАЛЬНОЕ РЕШЕНИЕ** – решение кардинала.

Родители мальчика обсуждают проблему перестановки мебели в квартире: - *Все нужно заменить. Здесь нужно кардинальное решение. Чье решение? Кардинала Ришелье?* – смеясь, спрашивает Вова, недавно посмотревший фильм «Три мушкетера» (8 л.).

В данном случае мотивация смысла словосочетания *кардинальное решение* имеет характер ситуативной языковой игры (ребенок шутит, о чем свидетельствует эмоциональная реакция ребенка на собственную версию толкования).

**ПОЛНАЯ СЕМЬЯ** – о семье, где все полные.

Учительница спрашивает Катю: *Катя, у вас семья полная?*

- *Нет, у нас только мама полная, а я и папа худые* (7 л.).

Выражение понято дословно (ср. *полная семья* – семья, в которой ребенок живет с обоими родителями). Учитывая ситуацию официального общения, вряд ли можно считать данный ответ шуткой.

**РУГАТЬСЯ ПОСЛЕДНИМИ СЛОВАМИ** – будучи старым человеком, которому уже недолго осталось жить, выражать свое недовольство по поводу чего-либо (ругаться в последние дни своей жизни).

– *Наш дедушка старенький, поэтому ругается самыми последними словами в своей жизни* [8].

Наложение прямого и переносного значений данного выражения создает не предусмотренную ребенком двусмысленность восприятия фразы. Ср. *ругаться последними словами*, т.е. «сквернословить», «ругаться матом».

**СИЯТЬ БЕЛИЗНОЙ** – улыбаться (ср. сиять белоснежной улыбкой).

Дима рассказывает: *Я открыл глаза, а там дядя Сережа стоит и белизной сияет.*

- *Что делает?*

- *Ну, улыбается, «привет» говорит* (Дима, 5 л.).

Такое словоупотребление свидетельствует о переходной стадии в освоении ребенком смысла устойчивого выражения, когда его буквальное понимание соединяется с ситуацией расширительного использования (сочетание *сиять белизной* употребляется как перифраза к глаголу *улыбаться*, ср. *белизна зубов* и *сияющая, белоснежная улыбка* как ассоциативный комплекс смыслов, связанный с обозначением ситуации в детском высказывании).

**СКЛЕИТЬ ГОЛОВУ** – реплика в ответ на выражение **«ГОЛОВА РАСКАЛЫВАЕТСЯ»**

– *Я так устала на работе, голова просто раскалывается!*

– *Мамуля, если расколется, я ее все равно склею* (Алеша, 5 л.).

Ср.: *голова раскалывается* – о сильной, нестерпимой головной боли. С глаголом *раскалываться* в данном случае связывается физическое действие, которое осознается ребенком через представление о чем-то разбитом, распавшемся на куски, что можно механически склеить (подобно, например, расколотой вазе).

**СЛОМЯ ГОЛОВУ** – опустив голову от усталости.

Разговор в сидячем поезде Москва – Ленинград.

Костя: *И не спать? Так сидеть, сломя голову* (7 л. 9 м.) [11].

«Осколок» фразеологического оборота *бежать сломя голову* употреблен ребенком в смысле, синонимичном выражению *склоня голову* (в буквальном значении). Возможно, в данном случае сама конструкция фразы при ее припоминании вызывает «сбой» (формы *склоня* и *сломя* смешиваются по созвучию).

**С ЦЕПИ СОРВАЛСЯ** – у велосипеда спала цепь.

- *Папа, исправь мне велосипед, а то он у меня с цепи сорвался!* (7 л.).

Комизм этого высказывания обусловлен наложением прямого и переносного смыслов словосочетания *сорваться с цепи* (ср. *как с цепи сорвался* – о человеке, проявляющем необоснованную и чрезмерную агрессию). То, что цепь, сорвавшаяся с велосипеда, делает его неуправляемым, понятно ребенку. Понятно и то, что эта «авария» легко устранима. Образный же смысл фраземы, построенный на аналогии данной ситуации с поведением человека, вышедшим из «равновесия» из-за не стоящей того причины, очевидно, ребенком еще не осознается. Однако буквальная интерпретация образного выражения «обнажает» его внутреннюю форму, исходную мотивацию. Для носителя языка, которому известен переносный смысл данной фраземы, непреднамеренная актуализация ее «происхождения» в контексте аналогичной ситуации высказывания представляется остроумный каламбуром.

**УСТРОИТЬ БАНКЕТ** – достать и съесть банку с вареньем.

Сережа бабушке: *Давай достанем банку с вареньем и устроим себе банкет* [8].

Буквальное ситуативное переосмысление выражения *устроить банкет* на основе сближения слов *банкет* и *банка* (похожих по звучанию). В данном случае, очевидно, срабатывают и фоновые знания ребенка о слове *банкет* как о торжественном мероприятии, сопровождаемом вкусной едой.

**ЯБЛОКО ОТ ЯБЛОНИ НЕДАЛЕКО ПАДАЕТ** – в буквальном смысле «на близком от дерева расстоянии».

Сережа: *Яблоко от яблони недалеко падает, поэтому сторож всегда спит под яблоней* [8].

Ребенок приспособливает уже известное ему устойчивое выражение к собственному пониманию, к конкретной ситуации. Прямой смысл, приписываемый выражению, становится основанием для логического заключения, «подкрепляющего» житейский опыт ребенка.

Суммируя сказанное, можно выделить следующие причины («источники») появления «афористических буквализмов» в сфере детской речи: а) «неучтенная» (не освоенная и еще недоступная сознанию ребенка) многозначность слова; б) стремление детей в понимании фраземы опереться на конкретную ситуацию ее употребления; в) мотивация (объяснение смысла) устойчивого выражения в соответствии с собственным наивным «житейским» опытом; г) спонтанное остроумие ребенка в «выведении» **потенциальных** смыслов устойчивой словесной формулы.

Во всех случаях ребенок ведет игру по собственным правилам – «плывет против

течения, но в нужном направлении». Детская фразеология охватывает и особенности освоения существующих в языке устойчивых образных выражений (фразеологизмов), и специфические обороты детской речи, которые проявляют способность ребенка к созданию неких неразложимых речевых «комплексов». И хотя собственная фразеология ребенка имеет индивидуальный характер, она многое проясняет в самом ме-

ханизме постижения детьми языковой идиоматики.

Высказанные соображения относительно взаимосвязи языковой интуиции ребенка и разных проявлений его творческой активности в овладении словесным кодом могут быть взяты за основу организации тренингов вербальной креативности (см. об этом в: [4]).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ажеж К. Человек говорящий. Вклад лингвистики в гуманитарные науки : монография. М. : Едиториал УРСС, 2003.
2. Бодуэн де Куртенэ И. А. Языковедение и язык. Исследования, замечания, программы лекций. М. : ЛКИ, 2010.
3. Гридина Т. А. Онтолингвистика. Детская речь в зеркале языка. М. : Наука; Флинта, 2006.
4. Гридина Т. А. Ассоциативные проекции детских словотворческих инноваций и тренинги вербальной креативности // Лингвистика креатива – 3 : коллект. моногр./ под общ. ред. проф. Т. А. Гридиной. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2014. С. 14-75.
5. Дети о языке / сост. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева, Т. В. Кузьмина. СПб., 2001.
6. Миронов В. «Детослов». Детский толковый словарь. М., 1999
7. Негневицкая Е. И., Шахнарович А. М. Язык и дети. М. : Наука, 1981.
8. 500 золотых приколов (от двух до пяти) / сост. В. Коняхин. М., 2001.
9. Рождественская Н. В., Толшин А. В. Креативность: пути развития и тренинги. СПб., 2006.
10. Фромм Э. Человек для себя. Исследование психологических проблем этики / Э. Фромм; перевод с англ. А. Н. Чернышовой. М., 1992.
11. Харченко В. К. Словарь современного детского языка : в 2-х т. Белгород, 2002.
12. Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию : монография. М. : Знак, 2009.

#### REFERENCES

1. Azhezh K. Chelovek govoryashchiy. Vklad lingvistiki v gumanitarnye nauki : monografiya. M. : Editorial URSS, 2003.
2. Boduen de Kurtene I. A. Yazykovedenie i yazyk. Issledovaniya, zamechaniya, programmy lektsiy. M. : LKI, 2010.
3. Gridina T. A. Ontolingvistika. Detskaya rech' v zerkale yazyka. M. : Nauka; Flinta, 2006.
4. Gridina T. A. Assotsiativnye proektsii detskikh slovotvorcheskikh innovatsiy i trennngi verbalnoy kreativnosti // Lingvistika kreativa – 3 : kollekt. monogr./ pod obsheche red. prof. T. A. Gridinoy. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2014. S. 14-75.
5. Deti o yazyke / sost. S. N. Tseytlin, M. B. Eliseeva, T. V. Kuz'mina. SPb., 2001.
6. Mironov V. «Detoslov». Detskiy tolkovyy slovar'. M., 1999
7. Negnevitskaya E. I., Shakhnarovich A. M. Yazyk i deti. M. : Nauka, 1981.
8. 500 zolotykh prikolov (ot dvukh do pyati) / sost. V. Konyakhin. M., 2001.
9. Rozhdestvenskaya N. V., Tolshin A. V. Kreativnost': puti razvitiya i treningi. SPb., 2006.
10. Fromm E. Chelovek dlya sebya. Issledovanie psikhologicheskikh problem etiki / E. Fromm; perevod s angl. A. N. Chernyshvoy. M., 1992.
11. Kharchenko V. K. Slovar' sovremennogo detskogo yazyka : v 2-kh t. Belgorod, 2002.
12. Tseytlin S. N. Ocherki po slovoobrazovaniyu i formoobrazovaniyu : monografiya. M. : Znakh, 2009.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. И. Коновалова.