

УДК 81'23
ББК Ш100.6

ГСНТИ 16.21.29

Код ВАК 10.02.01

Т. А. Гридина
Екатеринбург, Россия

«ЧЕРЕЗ ЯЗЫК ОТКРЫВАЕТСЯ ДИТЯТИ СОЗНАНИЕ...»: СООТНОШЕНИЕ ВЕРБАЛЬНОГО И ПРЕДМЕТНОГО КОДОВ В ДЕТСКОЙ КАРТИНЕ МИРА

Аннотация. В статье характеризуются особенности формирования языкового сознания ребенка в дошкольном онтогенезе, закладывающем основу творческого использования языка. Развивается идея Ф. И. Буслаева о важной роли языка в познании ребенком окружающего мира, становлении коммуникативной и номинативной компетенции личности в ходе освоения «предметного» (связанного с реалиями внеязыковой действительности) и вербального (связанного с языковой концептуализацией мира) кодов. В заданном ключе анализируются механизмы лингвокреативного мышления, проявляющего рефлексию детей над формой и содержанием языковых знаков на стадии самонаучения языку, и факторы, побуждающие ребенка к речетворчеству: стремление к компрессии смысла в едином слове; следование «закону» языковой симметрии; восполнение номинативных лакун; прояснение и уточнение мотивированности слов и фразем. Выявляется соотношение между когнитивными эталонами детского языкового сознания и стратегиями освоения детьми образного вербального кода. Рассматриваются особенности продуктивной и рецептивной составляющих метаязыковой рефлексии ребенка: особенности детских метафор, омофонические и паронимастические сближения как основа семантизации слова, реминисценции из речи взрослых, опора ребенка на симпрактический контекст как проявление его речемыслительного «прагматизма». Особое внимание уделяется способности ребенка к считыванию и моделированию игрового кода (в частности при освоении условной метафорической аналогии в жанре загадки).

Проведенный анализ вполне согласуется с утверждением Ф. И. Буслаева о недопустимости формального обучения языку, убивающего в ребенке «первородное» чувство слова. В качестве перспективного направления автором статьи постулируется необходимость внедрения в процесс обучения специальных тренингов вербальной креативности.

Ключевые слова: языковое сознание; лингвокреативное мышление; детская речь; картина мира.

Т. А. Gridina
Ekaterinburg, Russia

“THROUGH THE LANGUAGE A CHILD’S CONSCIOUSNESS IS REVEALED...”: CORRELATION BETWEEN VERBAL AND “OBJECTIVE” CODES IN CHILDREN’S WORLDVIEWS

Abstract. The article characterizes the formation peculiarities of a child’s language consciousness in preschool ontogeny. This period is the main one for the development of language creativity. The article develops the idea of F. Buslaev about the role of the communicative and nominative competences in mastering the “objective” (extralinguistic reality) and “verbal” (language conceptualization of the world) language codes. In the given key, the researcher analyzes the mechanisms of linguo-creative thinking, which manifests itself in children’s reflection on the form and content of linguistic signs at the stage of self-mastering the language. Factors that motivate children for creativity are: the desire to compress the meaning in a single word; to follow the “law” of language symmetry; to fill in the nominative gaps; to clarify the motivation of words and phrases. Particular attention is paid to the ability of children to understand and simulate the game code (during the assimilation of the usual metaphorical analogy in the genre of the brainteaser). The analysis is in complete agreement with the statement of F. Buslaev about the prohibition of formal language training, which destroys the “original” sense of the language in a child. As a promising field, the article postulates the need for introduction of special verbal creativity trainings in the learning process.

Keywords: language consciousness; psycholinguistics; linguo-creative thinking; children’s speech; worldview; preschoolers.

«Через язык открывается дитяти сознание самого себя и мира внешнего», — так в полном виде звучит цитата, извлеченная из работы Ф. И. Буслаева «О преподавании отечественного языка» (1844 г.) [Буслаев 1992: 380]. И этот постулат, сформулированный ученым-классиком еще в XIX веке в рамках общегуманитарной (филологической) парадигмы языкознания, как нельзя более отвечает проблематике современной антропологической лингвистики, в фокусе внимания которой находится соотношение концептуальной и языковой картин мира, феномены языкового сознания и языковой личности.

Одной из дисциплин, задачи которой непосредственно связаны с исследованием истоков языкового сознания, выступает онтолингвистика, в сферу которой входит изучение речевого онтогенеза в его динамической природе — с выделением разных стадий и факторов формирования языковой способно-

сти ребенка. В структуре языковой способности выделяются две ипостаси: знание языка и реальное владение им. В контексте указанного разграничения противопоставляются (и сопоставляются) понятия *языковая* и *речевая* личности. В определении последней особо подчеркивается коммуникативная составляющая, в то время как языковая личность характеризуется в свете потенциальной (операциональной) готовности к реализации языковых знаний конкретным индивидуумом. Ср.: «Речевая личность — личность, реализующая себя в коммуникации, выбирающая и осуществляющая ту или иную стратегию и тактику общения, использующая тот или иной репертуар средств (как собственно лингвистических, так и экстралингвистических)» [Красных 2003: 51]. Соответственно речевая личность — это «языковая личность в парадигме реального общения» [Прохоров 1996: 59].

При этом в развитии ребенка разграничиваются стадии самонаучения родному языку (в дошкольном онтогенезе) и стадии собственно обучения языку — при достижении ребенком школьного возраста. Становление языковой личности не ограничивается только лингвистическим аспектом (освоением фонетики, грамматики, лексики родного языка), язык не только «диктует» говорящему способы выражения мысли, заданные его грамматическим строем и системной организацией, но транслирует образ мира, опосредованный значениями и формой вербальных знаков. Именно этот (мировоззренческий, миромоделирующий) аспект языкового влияния на формирование личности ребенка подчеркивает Ф. И. Буслаев, исходя из понимания языка как живой творческой «энергии», дающей личности импульс к разным видам речемыслительной деятельности. «В родном языке, — пишет он, — та творческая сила, которая вызывает в детях мысль» [Буслаев 1992: 380].

В первую очередь, это касается значения слова, в котором соединяются объективное и субъективное, рациональное и эмоциональное, несущее информацию не только о свойствах обозначаемого, но и о личности номинатора. «Словом мы выражаем не предмет, а **впечатление**, произведенное оным на нашу душу <...>. Со временем **живое значение слова** теряется, впечатление забывается и остается только одно отвлеченное понятие; поэтому **восстановить первоначальный смысл слов — значит возобновить в душе своей творчество первоначального языка**», — пишет Ф. И. Буслаев [Там же: 273].

Именно в детской речи это «первородное» чувство языка проявляется в полной мере, дети с особой остротой ощущают потребность увидеть за словесной формой некое доступное им содержание, следуя при этом не установлениям нормы, а «логике» языковой системы (путем сверхгенерализации интуитивно выведенного «правила», алгоритма). В частности, можно говорить о стремлении ребенка к «абсолютной симметрии» в выражении разных лексических и грамматических оппозиций — в опоре на взятый за основу языковой образец: ср. *продавец* и *покупатель* (в норме образованные по разным моделям), но *продавец* и *попонец* или *покупатель* и *продаватель* как симметричные словообразовательные инновации детской речи; *расплакаться*, *столпиться* — глаголы, не имеющие переходного невозвратного коррелята, и образованные детьми пары типа *расплакаться* — *расплакать* (Зачем вы меня расплакали?), *столпиться* и *столпить* (Нас столпили у школы); устранение супплетивизма (ср. *бык*, *корова* — *теленки* и *бык* — *бычок*, *корова* — *коровенок*) и т. п. Отмеченную особенность детского языкового сознания можно определить как «закон» формального тождества в обозначении сходного содержания. Но если говорить о том многообразном «живом впечатлении», которое оказывает слово на ребенка, то, безусловно, на первый план следует поставить освоение лексических значений через осознание мотивированности языкового знака, а также потребность в создании детьми собственных новообразований, проявляющих уникальность когнитивного и языкового развития личности. Ср.: *овнучиться* (о бабуш-

ке, у которой родился внук), *листь* (покрываться листвою — о *деревьях*), *снегобабка* и *снегодедка* (о слепленных из снега фигурах); *найка* (наседка); *бухарь* (о том, кто падает, бухается) и т. п. (см. подробнее об этом в: [Гридина 2012]).

Подчеркнем, что природа творческого отношения ребенка к языку имеет двоякий характер: 1) **компенсаторный**, когда лингвистическая креативность связана с лексическим дефицитом (еще очень малым словарным запасом ребенка) или лакунами в самом языке, недостаточностью языковых средств для означивания того, что может быть «незначимо» для взрослого, но значимо для ребенка: — *Мы в школе считаем до миллиона!* — *А мы в садике — до всеона!!!* (обозначение единицы «бесконечного счета»); *синица* — *тетенька*, а *синиц* — *дяденька* (разграничение мужской и женской особи у всех животных и птиц без исключения) и т. п.; 2) **игровой** (когда отступление от канона осознается ребенком и имеет преднамеренный характер, выражая в том числе и лингвистическую одаренность ребенка, моделируя его фантазийный мир). Ср., например, придуманную пятилетней девочкой игру в имена и фамилии месяцев: *январь* — *Ян Варь*, *февраль* — *Федя Враль*, *март* — *Машиа Рт*, *апрель* — *Алеша Прель*, *май* — *Машиа Й*, *сентябрь* и *октябрь* — близнецы *Сеня Тябрь* и *Оксана Тябрь* и т. п.

Четкую демаркационную черту между спонтанной лингвокреативностью ребенка и языковой игрой провести не всегда возможно, поскольку ассоциативные механизмы, лежащие в основе компенсаторных и осознаваемых отступлений от языкового канона, едины. Они основаны на соединении уже познанного с осмыслением новой информации. В любом случае рефлексия ребенка над чужим и собственным словом, сам акт создания новых номинаций, акт выражения мысли нестандартным образом есть то творческое звено, которое транслирует ментальные доминанты детского языкового сознания (антропоморфизм, номинативный реализм, обостренный мотивационный инстинкт, личностный смысл языковых знаков и т. п.) [Гридина 2017].

Эвристичность как главную составляющую лингвокреативного мышления ребенка-дошкольника нельзя «потерять» в процессе получения им специальных лингвистических знаний в ходе «логизированного» усвоения языковых правил. Именно эта проблема четко обозначена Ф. И. Буслаевым как необходимость органичного соединения **творческой** составляющей процесса самонаучения языку с практикой обучения языку в школе. «Одностороннее логическое развитие ума, — пишет Ф. И. Буслаев, — ведет к пустому формализму и притом решительно противоположно живой, чувственной и многосторонней восприимчивости детей» [Буслаев 1992: 379].

Это означает, прежде всего, необходимость внимательного отношения к тем механизмам, которые позволяют ребенку осваивать языковую «реальность» как подкрепление собственной когнитивной базы и операциональный ресурс речепорождения и речевосприятия, а также технику языковой номинации. В частности, в этом ключе рассматривается способность детей «улавливать» некие общие алго-

ритмы моделирования слов и словоформ, реализуя в своей речевой деятельности системный потенциал языка (см. об этом, например, [Цейтлин 2009]).

Применительно к сфере детской речи, на стадии формирования языковой личности, особую значимость приобретает соединение когнитивного (полученного ребенком в процессе практической, в том числе игровой деятельности) опыта и знания, полученного посредством освоения значения и форм языковых номинаций. В этом смысле можно говорить о соотношении предметного и вербального кодов как двух основных ипостасей формирования картины мира ребенка (предметный код понимается в данном случае в широком контексте не только как собственно означаемое, но как система динамических когнитивных эталонов, складывающихся в процессе усвоения ребенком родного языка). Эти эталонные представления имеют разную природу, включая практическое знание об использовании предмета, ситуативный опыт, перцептивные образы и т. п.

Вербальный код может подкреплять представление об известном ребенку предмете (*красноголовик* — гриб такой, у него шляпка красная) или определять восприятие ребенком незнакомого слова, выявляя его номинативный потенциал, пусть даже на основе ложных ассоциаций (*подорожник* — машина); может выступать средством уточнения свойств обозначаемого (не *поземка*, а *полземка*, она же по земле ползет), наконец, вербальный код может сам моделировать образ обозначаемого (*альдытып* — это птичка такая, она прыгает так: *альдытып, альдытып*).

В подтверждение слов Ф. И. Буслаева о родном языке как «творческой силе, которая вызывает в ребенке мысль», приведем некоторые иллюстрации из спонтанной речи современных детей (по материалам «Корпуса детских высказываний» В. К. Харченко, где представлены записи речи двух внуков автора — старшего Левы и младшего Жени начиная с двух лет до восьмилетнего возраста) [Харченко 2012].

1. Детское словотворчество — самый яркий показатель речемыслительных эвристик ребенка.

Один из важных стимулов данного процесса — **стремление к компрессии смысла**, способность назвать что-либо с помощью однословной номинации, отсутствующей в языке. Ср.: Баб, пойдем, я тебе еще *недопоказывал* (глагол нес. в. в сочетании с приставкой *недо-* комплексно выражают незавершенность действия, вбирая в себя смысл целой ситуации: «показывал <фигурки из пластилина>, но не закончил показывать») // Женья играет, воображая что долго ведет самолет: *Смотри, сколько уже прочасов (прошло+часов)*. Слово, созданное путем контаминации, выступает как своеобразная «единица измерения длительности времени». Ср. также сращения (с элементами суффиксации), комплексно номинирующую ситуацию: *однойнелзяходительный* (лес). Популярны в детской речи и словосложения, уточняющие, конкретизирующие уже существующую номинацию: *зубовыколуывалка* (о зубочистке).

В словообразовательных инновациях детской речи отчетливо проявляется **тенденция к восполнению недостающих номинаций** в опоре на актуальный для ребенка образец (модель). Такие номи-

нации часто выступают **в паре**, являясь антонимическими коррелятами одной и той же модели, «отзеркаливая» друг друга в диалоге. Спорят. Женья на турнике: *Я умный, я умняга*. Лев: Женька, я хожу в два раза больше куда (в кружки), поэтому я заслуживаю отдых. — Надо ходить, потому что ты *глупняга* будешь. Отрефлектированная экспрессия существительных с суф. -яг(а) выступает в данном случае средством выражения шутливой оценки.

2. Рефлексия над готовым словом проявляет разные векторы его восприятия и использования детьми в собственной речевой практике. В числе характерных «реакций» отмечаются:

а) стремление ребенка выяснить, что обозначает «незнакомое» слово, которое может входить в его сознание как агноним и всплывать в памяти, стимулируя познавательную активность: Лев вдруг спрашивает: *А «векиша» есть такое слово?* В данном случае мальчик не делает попытки самостоятельно объяснить значение лексемы, обращаясь за информацией к взрослому. Но чаще всего такого рода запрос приводит к порождению детьми собственной (часто парадоксальной) версии относительно возможного значения — в опоре на созвучие со знакомым словом, омофоническую или паронимическую аттракцию, контекст употребления слова и т. п.: Лев рассказывает по телефону (бабушке): Женька вчера еще *смешное* сказал: У нас тут компьютер испортился. Папа сказал: *виндоуз надо переставлять*. А Женька: *«Свинтус переставлять?»*;

б) «реминисценции» (своего рода «заимствования») слов и выражений из речи взрослых: Лев, обращаясь к младшему брату: Женьк, отойди, *будь дружокм!* (трансляция устойчивого оборота сопровождается в данном случае его словообразовательной коррекцией — использованием уменьшит.-ласк. деривата *дружок* — с учетом возраста адресата). Ср. подобные примеры имитации детьми «назидательных» или «поощрительных» реплик взрослой речи: Родители подарили Лева и Жене на Новый год шведскую лесенку с трапедией, кольцами и канатом. Женья пытается повесить кольца. Веревка отвязалась от кольца. Женья: Ой, порвал! *Доигрался? (сам себе говорит, из речи взрослых)* // Бабушка, собираясь домой: Я ещё приду когда-нибудь. Женья подражая: «Когда-нибудь» — это не ответ! (**взрослый оборот**) // Уроки сделали? — Нет. — Ну и ладно. Женья подхватывает: *Ну и ладно! Бог с ними с этими уроками (из речи взрослых)*¹;

в) толкование значений слов (в частности антонимов) в опоре на симпрактический опыт, личностный смысл и актуальные для ребенка ситуативные эталоны: Женья: Я бываю *добрый*, а бываю *злой*. — Когда же ты добрый? — *Когда меня никто не обидел. А злой, когда меня кто-то обидел или пришли бандиты*. Из приведенного ребенком комментария видно, что когнитивное освоение прилагательных ограничивается опытом переживания определенного состояния в конкретных или воображаемых ситуациях. Ср. рефлексию ребенка над соотношением

¹ Выделенные примечания в круглых скобках здесь и далее даны по [Харченко 2012].

номинаций *башка* и *голова*: Женя брату: Останавливай самолет (игрушечный), а то он меня по башке ударил. Лев: — У тебя *не башка, а голова*. Женя: — А у кого тогда *башка, у зверей*? Чисто стилистическое различие между синонимичными существительными получает денотативную конкретизацию в свете оппозиции «голова человека — голова зверя» (в основе такого разграничения, вероятно, лежат эталоны визуализации образа животного, связанные с экспрессией размерности);

г) восприятие значения слова через устанавливаемый в речевой ситуации его употребления когнитивный диссонанс: Накануне Женя заказал Деду Морозу сестренку: *Так что, скоро Дед Мороз принесет мне сестричку?* — *Это ты у мамы спроси! (расплывшись в улыбке)*. *Так Дед Мороз — это мама? Поня-ятно*. По сути, в этом речевом акте зафиксирован факт «развенчания» мифа о Деде Морозе, при этом детская «эвристика» имеет шуточный характер, фиксируя способность ребенка к пониманию ситуативной условности номинации; ср. также пример отрицания ребенком логики высказывания в опоре на **личностные** эталоны отождествления человека и животного: — А все произошло от обезьян? — Все. — Но, извините, *череп-то у меня не обезьяний!* — Но человек больше всего похож на обезьяну. — *Но ведь у меня нет хвоста!* (не может произойти от обезьяны тот, у кого у него нет хвоста);

д) метаязыковые контексты, связанные с объяснением, толкованием значений слов (что, по сути, является аналогом соответствующей психолингвистической методики, когда в процессе описания значения любым удобным способом проявляются актуальные для респондента аспекты обозначаемого словом содержания). Ср.: Лев пишет на листке ответ на вопрос о том, что такое «собор». *Собор — это помещение, в котором директором является главный священник*. В картине мира ребенка сакральное и социальное еще не разделены: священник и директор отождествляются по значимости выполняемой ими функции в служебной иерархии. И само эталонное представление ребенка о соборе как месте, где есть священник, отражает чисто внешний признак обозначаемого.

3. Усвоение фразеологизмов, восприятие устойчивых выражений как особого фрагмента языковой картины мира требует от ребенка преодоления барьера номинативного буквализма. В дошкольном и в школьном онтогенезе частотны случаи невосприятия (непонимания) переносного смысла идиом. Показателен, например, следующий диалог: (Слепил фигурку из пластилина: большие желтые рога, три зеленых выступа внизу живота). Женя (обращаясь к бабушке): *Ты видела, я чёрта слепил?* — А это что, ноги? — Вымя! — Чего это, *женицин-чертей нет*. — *А иди к чёртовой матери?* Ср. ситуативные трансформации фразеологизмов с прозрачной мотивацией: За игрой: А эти (какие-то игрушки — «участники» воображаемого игрового действия. — Т. Г.) *сбежали из детского сада*. Прыгают. *Прыжком мари!* (ср. *шагом мари*).

4. Метафоры детской речи со всей очевидностью транслируют особенности детского языкового

сознания: На полу отросток хлорофитума. Женя: *Вот детёныш!* (в основе подобных метафор-олицетворений лежит антропоморфная доминанта образа мира ребенка) // Женя читает стихи без названия с тремя звездочками: Баб, а что это? *Три снежинки? (образно)* — метафора, компенсирующая номинативную лакуну (в основе переноса названия — ассоциация по сходству формы). Применительно к непреднамеренным и преднамеренным метафорам детской речи можно говорить о предметных эталонах разных чувственных модальностей: аудиальной, визуальной, кинестетической, часто выступающих в комплексе (см. подробнее в: [Гридина 2018]).

5. Особый интерес в плане соотношения вербального и предметного кода в картине мира ребенка вызывает **усвоение детьми малых фольклорных жанров**, в частности **загадки**, которая требует дешифровки иносказательной условности предъявляемого образа, что представляет для ребенка трудность ввиду свойственного ему номинативного буквализма. Рассмотрим примеры отгадывания и порождения детьми собственных загадок, записанные В. К. Харченко в речи ее внуков:

Отгадай загадку: «Маленький Афанасий поясом подпоясан». Женя: Рояль. — **Веник!** (указание на правильный ответ). — *А я не знаю, что такое «подпояс»!*

Ответ «рояль» парадоксален и дан мальчиком в опоре только на то, что Афанасий — это мужское имя, отсюда и подбор в качестве ответа любого слова м. р., называющего первый бросившийся в глаза предмет. Вербальный код загадки ребенку также не вполне понятен, хотя он и выводит из словоформы *подпоясан* «самостоятельное» слово *подпояс*. Сама загаданная реалия (веник) никак не ассоциируется у пятилетнего ребенка (Жени) с описанными в традиционном для фольклора ономастическом ключе характеристиками предмета, представленного в антропоморфном образе.

О том, что данный фольклорный жанр осваивается детьми изначально лишь как «реальное» (буквальное) описание загаданного предмета, свидетельствуют загадки, сочиненные самими детьми: А я тебе такую загадаю, чтоб ты не отгадил! А я загадаю — никто не отгадает: *Ёжики на ней, колокольчики на ней, сосулька*. На букву «Р». Рисунок! Как видно из описания, ребенок следует в моделировании загадки простому перечислению того, что видит на рисунке, хотя можно подумать, будто это метафоры, что и вводит взрослого партнера, не способного отгадать детскую загадку, в заблуждение.

Ср. также следующий диалог, проявляющий стратегию прагматической дешифровки загадки: «Что вверх корнем растет?». Женя: *Потолок*. Пытаюсь подсказать: *Ну, что нельзя, а мы сосали в детстве?* — *Молоко*.

В первом ответе ключевым для ребенка оказалось слово *вверх* как координата комнатного пространства, словосочетание *вверх корнем* пока для него неактуально как маркер формы. Ожидаемый ответ — *сосулька*, похожая по форме на морковь, плод которой острокопечной частью уходит в землю. Подсказка, отсылающая к ситуации *сосать сосульку, как это любят делать дети*, не срабатывает. В полученном ответе

«молоко» глагол *сосать* явно ассоциируется с ситуацией кормления грудного ребенка.

Прагматический вектор восприятия загадок «перевешивает» в сознании ребенка их образное осмысление: Зимой и летом одним цветом. Женя, не задумываясь: *Лось!* (вместо *ель*) // «Красна девица сидит в темнице, коса на улице». — *Красная Шапочка!* (в основе «отгадки» буквальная идентификация иносказательного выражения *красна девица* (о моркови) с актуальным для ребенка прецедентом (сказочным образом).

Чтобы не потерпеть «фиаско» в коммуникации с более компетентным (взрослым) партнером, ребенок пытается перехватить инициативу: — А давай я тебе загадаю: «Кто любит орден? Соловей, огурец, книга?» (предлагает заведомо парадоксальные ответы). — *Женя!* — *Нет, Брежнев.* (В данном случае предлагаемые ответы должны отвлечь внимание отгадчика от указания на реальный прецедент. Бабушка в шутку предлагает ответ *Женя*, намекая на «любовь» внука к орденам. В основе детской загадки лежит, однако, иная пресуппозиция: «у Брежнева много орденов, он любит их получать»). Окрыленный успехом, Женя продолжает: «Мы строим, можем попасть дубинкой». Сдаешься? *Городки!* (в загадке представлено описание игрового действия). Затем Женя переходит на буквальное описание загаданного предмета — с указанием на его функцию: «Сидишь и не проваливаешься». На чем я стою? (визуализирующая ситуативная подсказка). — *Стул?* (кивает). Радует, когда ему удастся обыграть взрослого противника: «Есть стаканчик. Не будет стаканчика». Что это? — Мороженое. — А вот и нет. Это *фокусник, фокусы показывает.* (Мы видим, что ответ взрослого ориентирован на вопрос «Что это?», предполагающий указание на предметную реалию: вафельный стаканчик, который съедается вместе с мороженым». Но фраза «Что это?» может быть понята и как общее указание на необходимость дать ответ на загадку. В этом смысле ребенок спонтанно использовал лингвистическую ловушку, которая характерна для так называемых загадок-шуток. Ср., например: Три да три да три. Что будет? Ответ: Дырка. Ср. парадоксальное обыгрывание значения слова как прием сочинения загадки: Баб, отгадай загадку, что такое «диван»? — Не знаю! Смеется: Это дивный человек! *Диван. «Ди» же!* (в объяснении представлен сегмент, на основе которого отождествляются сближаемые слова).

Языковая игра как лингвокреативный регистр детской речи отличается от спонтанных эвристик ребенка подчеркнутой (осознанной) условностью (установкой на шутку). Ср. типичные примеры языковых шуток, отмеченные в речи пятилетнего Жени, о преднамеренности которых свидетельствует сопровождающая их смеховая реакция ребенка:

а) шутливая словесная самоидентификация: Женя на турнике: Я что, по-вашему, обезьяна? Я что, по-вашему, *предок обезьяны?* (смеется);

б) трансляция собственных (ранее допущенных) ослышек, оговорок: Женя поет: «Тебя с седыми пятками / Над нашими тетрадками, / Учительница первая моя» (смеется);

в) экспрессивные реноминации как способ оценочной характеристики: *музыка-музыка, музыка-дурн.Узыка* (о занятиях музыкой, которые не доставляют ребенку удовольствия. Женя доверительно бабушке об учительнице музыки: *Ты знаешь, Наталья Владимировна — мое мучение. Почему? — Потому что музыка мне очень трудно*);

г) рифмовки-«отзвучия»: Хватает рукой второй Левин бутерброд с «Омичкой», *шутит*: Кто не съест бутерброд, / Тот угодит Жене в рот.

Таким образом, еще раз подчеркнем, что язык не только открывает для ребенка собственный ракурс интерпретации мира, но является своеобразным экспериментальным полем для лингвокреативной деятельности ребенка. Генеративная стратегия использования вербального кода в детской речи явно превалирует над репродуктивной, позволяя говорить о собственной картине мира ребенка как соединении практического опыта освоения действительности и эвристического «потенциала» языка.

Школьное обучение не должно убивать в ребенке творческое начало, что требует (и не только в младшем школьном звене) введения в процесс преподавания тренинговых процедур, способствующих стимуляции вербальной креативности. В частности, это должны быть процедуры, основанные на использовании разных типов представления значений в сознании, таких как визуализация значения, словесное описание значения, текстоориентированная актуализация значения, актуализация смысла через словотворческие инновации и реноминации и т. п. [Гридина 2018]. В этом русле в психолингвистической парадигме развивается изучение феномена одаренности, тесно связанное с методической проблемой «формирования творческого отношения к слову» (см. [Мурашов 2017; Никитин 2018]).

В заключение отметим тот знаковый факт, что обращение большинства отечественных языковедов (в том числе и Ф. И. Буслаева) к детской речи не случайно: открывающаяся через нее перспектива исследования истоков лингвистической креативности личности не только позволяет глубже понять, как работает языковой механизм, но всегда имеет выход в лингводидактику.

ЛИТЕРАТУРА

Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка (1844) [О сравнительно-историческом методе] // Хрестоматия по истории русского языкознания / под ред. Ф. П. Филина. — М., 1973.

Гридина Т. А. Логика языкового парадокса в детской речи // Лингвистика креатива-2: коллективная монография / под общей ред. проф. Т. А. Гридиной. — Екатеринбург, 2012.

Гридина Т. А. Вербальная креативность ребенка: от истоков словотворчества к языковой игре: монография. — Екатеринбург, 2018.

Гридина Т. А. Своя игра: ребенок в мире языка: монография. — Екатеринбург, 2017.

Доброва Г. Р. Детские словообразовательные окказионализмы: что важнее для ребенка — лексическое значение или словообразовательное значение? // Уральский филологический вестник. Вып. 1. Материалы Всероссийской конференции «Язык. Система. Личность: аспекты речетворчества». — Екатеринбург, 2014.

Коновалова Н. И. Ресурсы речевой психодиагностики в образовательном процессе // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 11.

Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность. — М., 2003.

Лурия А. Р. Язык и сознание. — М., 1998.

Мурашов А. А. Формирование творческого отношения к слову как риторическая и методическая проблема: монография. — М., 2017.

Никитин А. Художественная одаренность и ее развитие в детском возрасте. — СПб., 2018.

Плотникова С. В. Развитие лексикона ребенка. — М., 2011.

Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. — М., 1996.

Развитие личности ребенка: от трех до пяти. — Екатеринбург, 2010. — (Серия: Развитие личности ребенка).

Харченко В. К. Корпус детских высказываний. — М., 2012.

Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М., 2009.

REFERENCES

Buslaev F. I. O prepodavanii otechestvennogo yazyka (1844) [O sravnitel'no-istoricheskom metode] // Khrestomatiya po istorii russkogo yazykoznaniiya / pod red. F. P. Filina. — М., 1973.

Gridina T. A. Logika yazykovogo paradoksa v detskoj rechi // Lingvistika kreativna-2: kollektivnaya monografiya / pod obshchey red. prof. T. A. Gridinoy. — Ekaterinburg, 2012.

Gridina T. A. Verbal'naya kreativnost' rebenka: ot istokov slovotvorchestva k yazykovoy igre: monografiya. — Ekaterinburg, 2018.

Gridina T. A. Svoya igra: rebenok v mire yazyka: monografiya. — Ekaterinburg, 2017.

Dobrova G. R. Detskie slovoobrazovatel'nye okkazyaniya: chto vazhnee dlya rebenka — leksicheskoe znachenie ili slovoobrazovatel'noe znachenie? // Ural'skiy filologicheskij vestnik. Vyp. 1. Materialy Vserossiyskoy konferentsii «Yazyk. Sistema. Lichnost': aspekty rechetvorchestva. — Ekaterinburg, 2014.

Kononova N. I. Resursy rechevoy psikhodagnostiki v obrazovatel'nom protsesse // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2015. — № 11.

Krasnykh V. V. «Svoy» sredi «chuzhikh»: mif ili real'nost'. — М., 2003.

Luriya A. R. Yazyk i soznanie. — М., 1998.

Murashov A. A. Formirovaniye tvorcheskogo otnosheniya k slovu kak rito-richeskaya i metodicheskaya problema: monografiya. — М., 2017.

Nikitin A. Khudozhestvennaya odarennost' i ee razvitiye v detskom vozraste. — SPb., 2018.

Plotnikova S. V. Razvitiye leksikona rebenka. — М., 2011.

Prokhorov Yu. E. Natsional'nye sotsiokul'turnye stereotipy rechevogo obshcheniya i ikh rol' v obuchenii russkomu yazyku inostrantsev. — М., 1996.

Razvitiye lichnosti rebenka: ot trekh do pyati. — Ekaterinburg, 2010. — (Seriya: Razvitiye lichnosti rebenka).

Kharchenko V. K. Korpus detskikh vyskazyvaniy. — М., 2012.

Tseytlin S. N. Ocherki po slovoobrazovaniyu i formoobrazovaniyu v detskoj rechi. — М., 2009.

Данные об авторе

Татьяна Александровна Гридина — доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой общего языкознания и русского языка, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург).

Адрес: 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

E-mail: tatyana_gridina@mail.ru.

About the author

Tatiana Aleksandrovna Gridina — Doctor of Philology, Professor, Head of Department of General Linguistics and the Russian Language, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).