

## МЕХАНИЗМЫ ЛИНГВОКРЕАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА

**Н.А. Чернявская**

*Самарский национальный исследовательский университет  
имени академика С.П. Королева*

Феномен детской речи привлекает внимание многих лингвистов. Общепризнанно, что язык детей – это не вторичное, имитативное явление по отношению к языку взрослых, а совершенно уникальная, самостоятельная система с определенным набором правил и особой, нередко парадоксальной логикой (Т.Н. Ушакова, А.М. Шахнарович, С.Н. Цейтлин, Н.И. Лепская, Т.А. Гридина и др.). Процесс овладения родным языком и коммуникативными навыками носит, безусловно, творческий характер. Оригинальное мышление ребенка, отраженное в детских инновациях – словообразовательных, семантических, грамматических – и наивных, но самостоятельных попытках объяснить сложность мироустройства противостоит автоматизму употребления готовых слов и конструкций и свидетельствует о неосознаваемом или намеренном стремлении ребенка к самовыражению, осознанию и проявлению собственной индивидуальности. «Речь ребенка – это окно в чрезвычайно своеобразный мир его мыслей, эмоций, оценок, ассоциаций» [Гридина 2015: 11].

Ряд исследователей утверждает необходимость различения в детской речи ошибочных словоупотреблений, вызванных дефицитом речевого и познавательного опыта, и преднамеренных отклонений от нормы, фактов языковой игры. Другие полагают, что такая дифференциация будет неизбежно носить субъективный характер. Более того, не всегда можно провести четкую грань между этими явлениями. Многие детские ошибки, в том числе неусвоение исключений из правил, подтверждают креативный характер речевой деятельности детей: каждый ребенок заново конструирует, воссоздает систему языка. По афористичному выражению Т.А. Гридиной, ребенок, постигающий законы языковой системы раньше, чем норму, «обречен» быть креатором [Гридина 2018: 12].

Несмотря на большое количество онтолингвистических исследований, словотворчество детей, его причины, закономерности,

механизмы до сих пор не получили исчерпывающего объяснения в науке.

Цель настоящей работы – изучение детских высказываний как результатов речетворчества в аспекте выявления механизмов лингвокреативной деятельности. Источником исследуемого материала послужили данные опубликованных словарей детской речи, сетевых ресурсов, а также фрагменты спонтанной речи детей, зафиксированные автором.

Принципиальными инструментами лингвокреативной деятельности ребенка являются метафора и метонимия. Они выступают и в качестве номинативных механизмов, компенсирующих недостаточный уровень развития подрастающей языковой личности, и в качестве когнитивных механизмов образной интерпретации действительности.

Генетически предшествуют образным номинациям факты детской лексической сверхгенерализации и игровые переименования, основанные на ментальных механизмах аналогии и обобщения. Аналогия – самая ранняя ментальная операция. В ее основе лежит потребность разрешить противоречие между тягой к познанию многообразия окружающего мира и имеющимися знаниями о нем. По словам А.М. Шахнаровича, «первое, что мы невольно делаем, когда встречаемся с чем-то незнакомым или малознакомым, – пытаемся подвести новое под известное» [Шахнарович 1991: 186]. Не имея представления об объективных свойствах многих предметов и явлений, об их связях и отношениях, ребенок пытается назвать и объяснить их на основе сходства с уже известными, доступными ему реалиями.

Лексико-семантическая сверхгенерализация представляет собой наименование разных предметов одной лексемой. Несмотря на то, что генерализация порождена явным лексическим дефицитом, в ее основе лежит сходство или ситуативная смежность наблюдаемых объектов. Генерализация свидетельствует об уяснении ребенком подобия и сходства предметов, особенностей их взаиморасположения в пространстве, но неразличении в силу возраста их дифференциальных признаков и является предпосылкой для формирования механизмов образной концептуализации действительности. Так, дети в возрасте от 1,5 до 3-х лет словом *чай* обозначают не только чай, но и стакан, чашку, чайник, сахар; сло-

вом *кот* обозначают кошку, тигра, изделие из любого пушистого меха или его часть (шубу, воротник), кошачьи принадлежности (чашки, игрушки, лоток), кошачьи следы, царапины на теле; словом *гол* называют мяч, ворота, футбол; словом *бабочка* называют бабочку, пчелу, стрекозу, муху; словом *ботинки* обозначают любую обувь (ботинки, кроссовки, тапки, сапоги); словом *береза* – любое дерево и т.п. Расширение денотативной сферы применения лексических единиц является результатом обобщения сходства эмпирических или функциональных признаков предметов либо особенностей их пространственно-временного соположения

Примеры подобной генерализации демонстрируют «сверхнаивную» концептуализацию действительности и в восприятии взрослых носителей языка порождают комический эффект: *Мама, смотри, гусь в окно глядит!* (2) – о воробье на карнизе окна; *Вот она, червяк* (о змее). *Вот она, конь* (о зебре) (2,2) – рассматривает иллюстрации в детской энциклопедии; *Ух ты, какая большая лужа!* (2,5) – о море; *Фу, какой пыль!* (2,5) – о тумане; *А почему соль грязная?* (3) – наблюдает, как мама посыпает блюдо перцем; *В телевизоре червяк съел оленя!* (3,5) – делится впечатлениями о том, как в одном из сюжетов программы «В мире животных» удав проглотил козленка; *Эту овечку так зовут? Пудель?* (2,5) – увидев собачку, мама объясняет, что это пудель; *Ого, какие большие попугаи!* (3) – о впервые увиденном петухе в деревне.

Принято считать, что сверхгенерализации исчезают к 2,5 годам, однако, по нашим данным, они встречаются и в старшем возрасте, когда ребенок распространяет известную ему номинацию на другую, еще не освоенную реалию той же тематической сферы: пудра – о помаде, укроп – о петрушке, акула – о дельфине и под. Подчеркнем, что такое вынужденное замещение номинаций, когда известное слово обозначает предмет, названия которого ребенок еще не знает, является когнитивно мотивированным: в его основе лежит улавливаемое сходство внешнего облика, функциональная или ситуативная общность. Показателен следующий диалог взрослого и ребенка, который объясняет выбор названия для обозначения растения. Р. (видя подорожник): *Лопух!* В.: *Это подорожник.* Р.: *Он похож на лопух!* (2,4).

Игровые переименования, в отличие от генерализаций, носят намеренный характер. В процессе игры ребенку свойственно использовать любой предмет символически – в функции другого

предмета, а также отождествлять самого себя или другого человека с предметом или живым существом: *Горка!* – о любом наклонном предмете (спинка дивана, подлокотник кресла, подушка и т.п.), с которого можно скатиться (1,11); *Это у меня будет пирог!* (2,2) – о камне; Разложил на полу книжки: *Это будет дорога!* (2,2); Играет в песочнице: *Это у меня будет комлета, а это у меня будет капуста* (2,3); *Мама, ты будешь мамой-обезьянкой. А я буду маленькой обезьянкой.* Долго и задумчиво смотрит на папу и произносит: *Папа, а ты будешь деревом!* (3). Одновременно ребенок наделяет человека либо предмет свойствами номинируемого объекта: *Я олень!* (2,1) – показывает рога; *Я скачу. Я лошадь* (2,3) – прыгает по комнате; *Я ласточка! Я летаю* (4,1) – бегаёт, размахивая руками; Бегаёт по комнате и кричит: *Я поезд! Я поезд!* После падения сообщает: *Я ушиб себе дым и трубу* (2); *Поехали!* (2,4) – толкает коробку с игрушками; *Плывет* (1,11) – играет с корабликом на полу.

Если сверженерализации принадлежат одной и той же понятийной области, то игровые переименования и собственно метафорические номинации отражают осмысление реалии одной концептуальной сферы в логике другой сферы.

Вопрос о способности дошкольников к осознанному метафорическому переносу в онтолингвистике является спорным. По утверждению Л.С. Выготского, «метафоры в собственном смысле слова еще не существует у ребенка. Метафоры являются для него действительным сближением впечатлений» [Выготский 1984: 101]. Этой же точки зрения придерживаются С.Л. Рубинштейн, А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева. Другие исследователи – А.Н. Гвоздев, В.К. Харченко, Т.А. Гридина – подчеркивают, что метафорический механизм начинает функционировать очень рано: начиная с двухлетнего возраста, дети демонстрируют способность к образной номинации. «Уже в дошкольном речевом онтогенезе метафорическая техника выступает не только как компенсаторный номинативный регистр, но и как транслятор образных аналогий, отражающих актуальные для ребенка аспекты мировосприятия и миропонимания» [Гридина 2018: 37]. По словам А.Н. Гвоздева, «сам ребенок уже осознает возможность переноса значения и пользуется этой возможностью с целью известной выразительности» [Гвоздев 1990: 60]. Так, его сын Женя в возрасте 2-х лет называет листок ландыша рыбкой («он действительно был

похож на его игрушечных рыбок»), а падающие с деревьев листья – бабочками [Там же]. «Корпус детских высказываний» В.К. Харченко содержит множество примеров метафорических переносов в спонтанной детской речи [Харченко 2012]. Автор подчеркивает, что наряду с неосознанным их употреблением ребенок часто намеренно прибегает к образному наименованию [Харченко 1989: 111].

По нашим наблюдениям, применительно к онтогенезу речевого развития ребенка правомерно говорить о метафоре как о когнитивном инструменте освоения действительности. У разных детей первые условно метафорические высказывания фиксируются, начиная с 1 года 11 месяцев: *Шампунь розового цвета называет компот* (1,11), при этом вполне понимает, что пить его нельзя; *Мама, смотри, таблетка!* (2) – о луне; *Какой мячик!* (2,8) – о луне; *Сосулька* (3) – о свисающей с ложки манной каше; *Смотрите, вата* (3) – о снеге; *У тебя под носом трава растет* (отцу об усах). *А у тебя под носом нет травы. У тебя асфальт* (маме) (3); *Дождик мне плюнул в лицо* (3). Подчеркнем, что во всех этих случаях ребенком освоены обе лексические единицы и их прямые значения. Применительно к данным контекстам остается не вполне ясным, метафора перед нами или буквальное наделение одних предметов свойствами других. Однако нельзя отрицать, что сознание ребенка фиксирует в данных случаях не тождество, а именно подобие предметов, принадлежащих разным концептуальным сферам. Рассматриваемые примеры демонстрируют действие механизма произвольной образной аналогии и формирование тенденции сравнивать, сопоставлять разные реалии действительности. Более отчетливо это проявляется в следующих контекстах: *Смотри, перчатки* (2) – о коробке из-под фломастеров, в которую засунула руку; В коробке для шитья нашёл металлический крючок для одежды: *Маленький крокодильчик* (2,3); Видит елку и говорит: *Ежик* (2,1); Просыпал муку: *Снег идёт* (3,1); *Мама, а тут солнышки упали!* (3) – о ромашках на клумбе; *Идут грибы, нельзя скушать* (4) – о людях под зонтами; *На небе волны!* (4,11) – о слоистых облаках. При этом на действие собственно метафорического механизма указывают, на наш взгляд, следующие признаки: сближение в детской речи предметов и явлений разных концептуальных сфер; наличие в словаре ребенка прямой номинации характеризуемого объекта и освоенность прямого значения образного слова; фиксация не тождества, а подобия реалий; понимание

условности уподобления, что нередко сопровождается особой, выразительной интонацией, свидетельствующей об осознании переноса даже в раннем возрасте.

К 4-5 годам постепенно формируется система ключевых метафорических моделей: антропоморфная, натурморфная, артефактная метафоры, первоначально ориентированные на сопоставление и осмысление предметных, сенсорно воспринимаемых сущностей.

Антропоморфная метафора базируется на изначально присущем ребенку анимизме мышления – всеобщем одушевлении всего наблюдаемого. Ребенок наделяет неодушевленные объекты и явления психофизическими и социально-деятельностными человеческими качествами: *Их не надо разворачивать, они там голые* (3,7) – о леденцах в коробочке; *Мамочка, что-то я не вижу здесь мяса. Значит, этот суп лысый?* (5); *Как ты думаешь, паровоз много бензина глотает?* (5); *Машина без головы* (5) – о кабриолете; Надевает перчатки: *Пальцы по домам разошлись!* (3); *Опять холодильник ругается!* (4) – загудел холодильник; *Кажется, погода прекратила на нас орать!* (5) – после грозы; *Ух ты, какая бегающая лестница! Прямо лестница-спортсменка!* (4) – об эскалаторе; Дует на одуванчик: *Полетели парашютисты!* (2,4); *Мама, ты пилот! Ты же у нас семьёй управляешь...* (5); *Я её есть не буду! Она какая-то беспокойная!* (5) – мешая манную кашу; *Новый год закончился, ёлочка стоит без игрушек, такая виноватая...* (6). Сознание ребенка устанавливает визуальную, звуковую, функциональную общность элементов вещного, человеческого и природного мира.

Натурморфная модель в детской речи представлена, главным образом, зооморфной и фитоморфной метафорами: *Смотрите! Деревья-зебры...* (4) – проезжая мимо березовой рощи; Ребенок делится впечатлениями о занятии в детском саду, где шла речь о том, что все люди похожи на животных. В.: *Ну да, посмотри, я же орел*. Р. после долгого разглядывания отца: *Нет, папа, наоборот, ты аист* (5); Девочка не хочет утром встать с кровати: *Не трогайте меня, я просто медведь* (5); Девочку просят поиграть с 9-месячной сестренкой, которая ползает по полу: *Нет, я хочу в бабочку играть, а она еще гусеница* (6); *У меня скоро зуб вылупится* (7); *Эта машина зимующая, а у папы – перелетная* (5) – смотрит на засыпанную снегом машину; *Этот карандаш*

*такой бесполезный, как уставшая лошадь!* (6) – неудовлетворенная собственным рисунком, девочка задумчиво разглядывает карандаш; *Не кошка, а прямо лошадь комнатная!* (8) – о резвящейся кошке; *Наш котенок – кактус!* (5) – о котенке, который поцарапал руку; Девочка о младшем брате: *Артурик у нас красивый, прям как цветочек!* После того, как он обидел её, с плачем говорит: *Никакой он не цветочек, он кактус* (4). Ассоциации с явлениями неживой природы у детей дошкольного возраста редки: *А сейчас мы будем есть сладенькие горы* (5) – о конфетах в форме пирамидок; *Вы облако, потому что высокая, белая и красивая* (5) – воспитателю.

В рамках артефактной модели для детей актуальна метафора механизма: *Я дрожу, как холодильник* (5,2) – после купания в речке; *Пусть лук растет большой. Как фонтан* (7,9) – о посаженном зеленом луке; *Я из супа картошку съел, а разные мелкие детальки есть не стал* (5); *Давайте выключим или тетю Лиду, или телевизор* (4) – о долгом разговоре соседки с мамой и одновременно работающем телевизоре; *Ой, у меня снежинка под глазом припарковалась! Ой, ещё одна!* (3,5); *Седьмой зуб загрузился, загрузка восьмого началась* (4,5) – о появлении зубов у младшего брата; Мама читает ребенку сказку, отвлекается и перескакивает через абзац: *Мама, ты зачем вперёд перемотала? Перемотай назад!* (5); *Мама, активируй мне капюшон!* (5,5) – вытащи из-под воротника; *Мама, скачай мне воды!* (4) – налей. Менее частотна пищевая метафора: *Корки нету – один мякиш остался* (4) – о книге без обложки; *Меня месят. Я тесто!* (5) – на массаже; *Папа, гляди, какой я тортик с кремом!* (4) – ребенка натерли мазью от простуды; *О! Какие блины прыгучие!* (5) – о скатах в океанариуме; *Какая погода молочная!* (4) – о тумане.

Приведенные примеры содержат образное переосмысление предметных сущностей с опорой на их сенсорно воспринимаемые признаки – зрительные, слуховые, кинестетические (обонятельные, вкусовые, тактильные). Часто такой мотивирующий признак с точки зрения узуса является периферийным, случайным, что порождает субъективные ассоциации: *книга – хлеб, человек – тесто* (общий признак – мягкость, податливость), *человек – торт с кремом* (маслянистость, липкость), *человек – холодильник* (сходство состояния: мелкие колебания в сочетании с ощущением холода), *живое существо – кактус* (способность причинять боль), *человек*

– *аист* (внешнее сходство), *ребенок* – *гусеница* (характер перемещения) и др. При этом некоторые смысловые параллели сопровождаются и общностью эмоционально-аффективных реакций ребенка, что вызывает гиперболизацию привлекаемого образа (*лук – фонтан, конфета – гора, человек – облако*). Детские метафоры демонстрируют также логические, структурные и функциональные основания переноса, не всегда совпадающие с конвенциональными: так, в основе уподобления машины и птицы лежит не скорость передвижения, а приспособление к сезонным изменениям; с медведем ребенка «роднит» потребность в длительном сне; неожиданное сравнение карандаша и уставшей лошади экспрессивно передает неспособность к продуктивной деятельности. Нельзя не отметить в современной детской метафоре следствие глобального влияния цифровых технологий и электронных устройств, опыт взаимодействия с которыми начинается у детей с младенческого возраста и проецируется практически на все бытовые ситуации, – вовлеченность в процесс метафоризации лексем *загрузить, активировать, скачать, поставить на паузу, удалить* и под.

К 5-7 годам в речи, наряду с непреднамеренными образными аналогиями, возникают преднамеренные метафоры, отражающие экспрессивную характеристику реалий внешнего и внутреннего мира, осмысление абстрактных явлений, которые можно познать только посредством метафор: *Когда ты любишь кого-то, из тебя вылетают маленькие звёздочки* (7); *Мама, а сон – он как ветер?* (4); *Папа, а эхо – это тень голоса?* (5); *Мам, я, кажется, поняла: весна – это утро, лето – день, осень – вечер, зима – ночь* (6,7); *В голове у людей бродят хорошие и плохие мысли, они там сталкиваются между собой и хорошие мысли побеждают, а плохие падают на дно головы!* (5) *Мам, я сегодня поняла! Вот говорят, собака – друг человека! А я поняла, что книга – друг ума!* (8); *Может, они репетируют танец встречи весны?* (6) – о птицах, кружащих в воздухе. Дети ориентируются не столько на эмпирически воспринимаемые признаки реалий, сколько на их ассоциативную близость в сознании. В отличие от более ранних метафорических репрезентаций, здесь обращает на себя внимание абстрактный характер мотивации: эфемерность, мимолетность и непредсказуемость явлений, их необъяснимость и неподвластность человеку. Осознание этого приходит к ребенку в результате творческого озарения и вызывает сомнения, часто облеченные в фор-



му вопроса. Наряду с оригинальными ассоциациями (*сон – ветер; эхо – тень голоса*), дети демонстрируют понимание логики узуральных, воспроизводимых метафорических моделей и выстраивают эквивалентные модели в соответствии с этой логикой (*книга – друг ума, весна – это утро, музыка дождя* и под.).

В этот же период появляются высказывания, демонстрирующие способность старших дошкольников к языковой игре, каламбуру, экспериментированию с семантикой слова с целью творческой самореализации и воздействия на собеседника: *Это снег? Или кто-то рассыпал соль?* (6); *Когда будет обед? Пора бы мне горячим заправиться* (5,11); *Бабушка, ну ты как наш старый компьютер. Тебе тоже памяти не хватает* (5); *Я знаю, почему «бесконечность» обозначается лежачей восьмёркой. Это цифра 8 досчитала до бесконечности и упала в обморок!* (7). Подобные метафорические высказывания нередко приобретают афористичный, философский характер: Р. (маме): *А ты умеешь кататься на велосипеде?* В.: *Нет.* Р.: *Так надо было в детстве учиться... Все-му надо учиться в детстве. Детство – это как утро... А у тебя, мама, уже ночь* (7); В.: *Голова шумит.* Р.: *Может быть, деревья покоя в твоей голове качает ветер мыслей?* (8); Р.: *Мама, лень – это уснувшее трудолюбие.* В.: *Философ. Это откуда?* Р.: *Сама придумала. Я же ленивая, мне проще самой придумать* (11).

Не менее значимую роль в концептуализации действительности играет метонимия. Выбор метонимической номинации регулируется когнитивным механизмом профилирования – структурирования концептуальной области и фокусировки внимания на актуальном для говорящего компоненте. Факты детской метонимии свидетельствуют о том, что в самом раннем возрасте ребенком усваивается соотношение целого и части как универсальный способ осмысления познаваемой реалии. В генезисе лексической метонимии этот тип отношений оказывается ключевым: «Многообразные отношения смежности (пространственной, ситуативной, логической и др.) могут быть обобщены и сведены к отношениям целого и частей в их логическом (понятийном) либо эмпирическом представлении» [Илюхина 2015: 37].

Первоначально сознание ребенка «схватывает» целостный образ объекта, с этим связано регулярное использование номинации целого (предмета, явления, события) для обозначения его составляющей: *На меня упала булка* (2,2) – о крошках; *Наш дом не работал! Ключ кончился* (3,4) – о домофоне; *Смотри, какой город!*

(4,8) – о многоэтажном доме; *Мама, я стукнулась об оперный театр!* (5) – о кресле; *А вдруг я не успею, и вокзал прищемит мне руку?* (4,11) – о двери здания; *Там загорелся пожар!* (3,2) – о доме; *Мне прямо в глаз попал этот метель* (4,2) – о снежинках; *Прячься, а то на тебя зима упадет!* (3,5) – о снеге; *Там стрела вылетела из грозы!* (6) – о туче; *На вас война напала!* (4,2) – о себе, держа в руках меч и пистолет. Избирательность внимания ребенка определяется принципом «максимального охвата» концептуального пространства, а взрослый носитель языка руководствуется принципом «непосредственного охвата» – ср. *локоть руки*, но не *\*локоть тела* [Жаботинская 2008: 67]. Соответственно, дети часто пренебрегают точным обозначением реалии, используя обобщенную, многокомпонентную вторичную номинацию. Помимо этого, перенос ребенка обусловлен чувственно-образным характером мышления и эмоциональным возбуждением: его воображение извлекает из обыденности комплексные образы-впечатления, способные оказывать необъяснимое, порой магическое воздействие. По словам П. Флоренского, «детское восприятие преодолевает раздробленность мира изнутри. Тут утверждается единство мира, непосредственно ощущаемое, когда сливаешься с воспринимаемыми явлениями. Это есть мировосприятие мистическое» [Флоренский 1991: 89].

С формированием способности структурировать объект в детской речи развивается противоположная тенденция – к излишней детализации предметов, вызванная стремлением выделить их существенные элементы. При этом, как правило, происходит смещение фокуса внимания, не предусмотренное узусом: *Мама, голова кашляет* (2,6); *Придем с улицы, помоем пальцы* (3); *Ты мне много ложжек налила* (4,5) – о супе; *Звезда у меня над головой, надо ртом* (10); *Жуковский много страниц написал* (7,2); *В синюю ленту заворачивают мальчиков, а в красную – девочек* (7) – о выписке из роддома; *Они в одной двери живут* (12) – о соседях, имеющих общий коридор.

При несовпадении фокусировки взрослого и ребенка возникает комическая ситуация непонимания: Ребенок пил чай, оказался весь мокрый. В.: *Ты чем пил чай, носом или ртом?* (вопрос-порицание, не предполагающий буквального ответа). Р.: *Я пил чай кружкой!* (3); Р.: *Папа, дай мне сырник!* В.: *Куда? В кровать?!* (экспрессивный запрет). Р.: *Нет, в руку* (4); В.: *Поспишь – вы на*

*вокзал поедете.* Р.: *Нет, на юг!* (2,4); Ребенок боится незнакомой женщины. В.: *Настя, не бойся. Эта бабушка живёт в нашем подъезде.* Р.: *А я живу в квартире!* (3); В.: *Ты когда кушала: до улицы или после улицы?* Р. (недоуменно): *Я за столом кушала! Вот здесь!* (3,5).

Причины таких коммуникативных «сбоев» разнообразны: недостаточная прагматическая компетенция ребенка, неумение распознавать косвенный характер коммуникации и намерение говорящего, нарушение пропозициональной логики (употребление локативного объекта в функции инструмента), неосвоенность абстракций (пространства и времени, причины и возможности), склонность к их буквализации. Вместе с тем нельзя не отметить и естественные различия в избирательности и акцентировке внимания взрослого и ребенка, принципиальную неравнозначность для них одних и тех же компонентов ситуации и разную их оценку. Показателен в этом отношении диалог на прогулке: В.: *Ты куда? На дорогу?!* Р.: *Мама, не бойся, я в грязь!* (4).

С пяти лет дети начинают умело оперировать метонимическими номинациями, в том числе с целью языковой игры и создания комического эффекта, нарочито буквализируя значение высказывания: *Мам, ты Лешку не видела? В ботинках его нет!* (5); перенося вторичную номинацию в другую концептуальную область: В. (при выходе из дома): *Уходя, нужно проверить газ...* Р.: *сцепление и тормоз!* (7); обыгрывая метонимическое и метафорическое значение в составе самостоятельно трансформированного прецедентного высказывания: *Мам, не забудь направление! Без бумажки ты букашка, а с бумажкой – букашка с бумажкой* (7,5).

Таким образом, образование вторичных значений в детской речи осуществляется по моделям, действующим в нормативном языке, однако по большей части имеет окказиональный характер, обусловленный недостаточным когнитивным и языковым опытом ребенка, а с другой стороны – наглядностью, эмоциональностью и креативностью его мышления. В целом мысль ребенка движется от генерализованных обобщений и игровых переименований к отражению дифференциальных признаков предметов, от неосознаваемых метафорических и метонимических номинаций к управляемым процессам образной концептуализации действительности и языковой игре, от конкретно-чувственного опыта к осмыслению абстракций. Ученые единодушны в том, что «не при-

зная нормы, не зная ее, ребенок интуитивно овладевает внутренней логикой языка и использует его возможности настолько своеобразно, что дальнейшее развитие его речи представляет своего рода регресс» [Гридина 2015:18], «функциональную редукцию» – замену специфического детского языка более сложной и абстрактной системой [Шахнарович 1991:190].

## Литература

Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. Т.4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М., 1984.

Гвоздев А.Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка. Куйбышев, 1990.

Говорят дети [Электронный ресурс]. URL: <http://old.det.org.ru/> (дата обращения 5.01.2020).

Гридина Т.А. Метафоры детской речи как феномен лингвокреативного мышления и поэтической одаренности // Лингвистика креатива-4. Екатеринбург, 2018. С.11-39.

Гридина Т.А. «Своя игра»: ребенок в мире языка. Екатеринбург, 2015.

Елисеева М.Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. СПб., 2008.

Жаботинская С.А. Модели репрезентации знаний в контексте различных школ когнитивной лингвистики: интегративный подход // Когнитивные исследования языка. Вып. III. Типы знаний и проблемы их классификации. М.-Тамбов, 2008. С. 61-74.

Илюхина Н.А. О типологии лексической метонимии в свете когнитивного принципа // Вестник Самарского государственного университета. 2015. № 7 (129). С. 36-48.

Солнышко: детский портал [Электронный ресурс]. URL: <https://solnet.ee/> (дата обращения 5.01.2020).

Флоренский П.А. У водоразделов мысли. Новосибирск, 1991.

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

Харченко В.К. Переносные значения слова. Воронеж, 1989.

Харченко В.К. Словарь современного детского языка. В 2-х т. Белгород, 2002.

Шахнарович А.М. К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. М., 1991. С. 185-220.