

УДК 81' 23

ДЕТСКИЙ ВОПРОС КАК ФОРМА ЛИНГВОКРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ

Татьяна А. Гридина^{1, @}

¹ Уральский государственный педагогический университет, Россия, 620017, г. Екатеринбург, ул. Космонавтов, 26
@ tatyana_gridina@mail.ru

Поступила в редакцию 08.02.2016.
Принята к печати 14.12.2016.

Ключевые слова: лингвокреативное мышление, метаязыковая рефлексия, детская речь, языковая игра

Аннотация: Предметом рассмотрения в статье является специфика метаязыковой рефлексии в детской речи. Анализу подвергается лингвокреативная природа детских вопросов, транслирующих особенности образа мира ребенка и характер обработки языковой информации в свете сформированных когнитивных. Метаязыковая рефлексия характеризуется как одна из естественно складывающихся стратегий усвоения языка в онтогенезе, проявляющая аналитический инстинкт и познавательную активность ребенка. Цель исследования – выявление уникальности детских инноваций, связанных с рефлексией над их формой и содержанием, в плане ассоциативной и функциональной наполняемости. В качестве основного метода использовался дискурсивный анализ метаязыковых высказываний, зафиксированных в спонтанной речи детей в форме вопроса. Особо акцентируется взаимозависимость компенсаторной и преднамеренной креативности ребенка, проявляющей его способность к осознанному нарушению языкового канона. Метаязыковая составляющая детского вопроса дает возможность оценить креативность речевого действия ребенка в терминах беглости, гибкости, оригинальности. Разграничиваются детские вопросы, касающиеся логики вещей и логики языковых номинаций, устанавливается их корреляция. Проведенный анализ позволяет выделить следующие функции метаязыковой рефлексии в формировании языковой личности: 1) развитие лингвокреативных способностей в области «прочтения» мотивационной формы слова и применения выведенных алгоритмов в словотворческой деятельности; 2) выражение ребенком собственной уникальности в восприятии аспектов окружающего мира и перерабатываемой языковой информации; 3) моделирующая функция в формировании динамических подсистем детской речи, позволяющих ребенку реализовать свои коммуникативные и номинативные потребности.

Для цитирования: Гридина Т. А. Детский вопрос как форма лингвокреативного мышления // Вестник Кемеровского государственного университета. 2017. № 1. С. 148 – 153. DOI: 10.21603/2078-8975-2017-1-148-153.

Одной из важных составляющих процесса познания языка ребенком является творческая деятельность, связанная с «комбинирующей способностью нашего мозга» [1], способностью создавать нечто новое на базе уже известного. Инновации детской речи – уникальный феномен, в основе которого лежит ассоциативная обработка уже усвоенных единиц языка и «выведение» алгоритмов их порождения, что позволяет увидеть механизмы лингвокреативного (ассоциативного) мышления ребенка в «действии».

Ассоциативная сфера детского языкового сознания транслирует особенности картины (образа) мира ребенка. В качестве одной из ментальных доминант, формирующих языковую личность ребенка, выступает метаязыковая рефлексия, позволяющая детям постигать механизмы и выводить собственную «логику» формо-, слово- и смыслообразования в опоре на конкретные «образцы» и системно заданные модели. Метаязыковое «мышление» проявляется в разных формах и соответствует когнитивному запросу ребенка, его речевому опыту, уровню интеллектуального развития и связано с осознанием детьми разных аспектов речи, которые становятся доступными для понимания в разные возрастные периоды. Одним из наиболее актуальных для детей видов рефлексии явля-

ется «прояснение» внутренней формы наименования. Рассматривая рефлексивную деятельность как процесс, выводящий бессознательные, «глубинные», автоматизированные механизмы мышления на сознательный, «вершинный» уровень, Л. С. Выготский подчеркивает, что «...ребенок с помощью собственной речи понимает себя иначе, чем с помощью той же речи понимает взрослого» [2, с. 374]. Таким образом, языковая рефлексия является особым видом интеллектуальной деятельности ребенка, механизм действия которой отличается от рефлексивного мышления взрослых. Для ребенка этот срез восприятия языка составляет необходимую аналитическую базу ремотивации и реноминации («коррекции» существующих наименований) и собственной «продуктивной» деятельности (создания новых слов и форм по аналогии). Рефлексивная метаязыковая деятельность ребенка проявляется в многочисленных суждениях и вопросах, касающихся структуры и содержания словесных знаков и высвечивающих «сверхнаивную» (термин Н. И. Лепской [3]) картину мира ребенка, которая «...структурирована в соответствии с системой ценностей и базовыми мотивами индивида, отражает его когнитивные и психологические характеристики» [4]. Рассмотрение природы метаязыко-

вой рефлексии, выраженной в форме детских вопросов, представляется весьма показательным не только для исследования взаимодействия когнитивной и собственно языковой информации в освоении ребенком картины мира, но и для выявления лингвокреативной сущности данного феномена. Эта лингвокреативная сущность детского вопроса может быть сформулирована в терминах *беглости*, *гибкости* и *оригинальности* как основных показателей творческого «решения» нестандартной задачи [5]. *Беглость* выражается в количестве выдвигаемых ребенком версий относительно значения или мотивированности слова; *гибкость* – в разнообразии этих версий (способности взглянуть на объект номинации с разных сторон), *оригинальность* – в способности к установлению отдаленных ассоциаций, задающих неожиданный ракурс семантизации и модификации слова. (Прим. автора: приведенные в статье примеры сопровождаются соответствующей ссылкой на источник; отсутствие паспортизации означает, что пример извлечен из спонтанной речи ребенка). Особенностью детских вопросов является то, что они в какой-то степени самодостаточны. Ребенок чаще всего сам себе и отвечает или «предлагает» собеседнику (взрослому, к которому обращен вопрос) собственную версию ответа: – *А почему черемуха так называется, потому что ее мухи любят?* (4 г.) – случай ложной этимологизации // – *Интересно, почему вареники так называются? Потому что их варят или потому что в них варенье?* (Валя, 7 л.) – двойственная (альтернативная) мотивация (сближение родственных слов) // – *Если есть ежевика, то может быть и ежексюша* (Ксюша, 7 л.) – намеренно игровая реноминация (в слове *ежевика* девочка «услышала» имя *Вика*; в шутку придумала название несуществующей ягоды, заменив сегмент *вика* на свое имя – Ксюша). Та же девочка в возрасте 11 л. использует похожий прием применительно к названию на с. п. *Рублевка*: – *В России – Рублевка, а в Америке как это названо будет – Долларовка?* (ложная этимология топонима *Рублевка* и ассоциативная связь *рубль* – *доллар* как названий американской и русской «валют» определяют характер игровой реноминации).

Как видно даже из этих немногих примеров, мотивационная рефлексия детей над фактами языка принимает форму коррекции существующего наименования в свете актуальных для ребенка представлений об обозначаемом, выступает в виде вопроса-гипотезы о «происхождении» наименования и/или служит основой для создания новой номинации и может приобретать характер языковой игры.

Условно можно разбить все детские вопросы (суждения) на две группы: 1) вопросы (суждения), касающиеся логики вещей; 2) вопросы (суждения), касающиеся собственно логики наименования.

В первом случае ребенок пытается выразить свое знание о мире, прибегнув к помощи языка, во втором случае объектом рефлексии (внимания ребенка) становится сама языковая техника (ребенок с позиций накопленного познавательного опыта пытается найти в самом названии предмета объяснение его свойств).

В «Словаре детской речи» В. К. Харченко [6] зафиксирован целый ряд детских вопросов, которые, казалось бы, не имеют отношения к языку. Однако эта связь косвенно прослеживается в самой процедуре «логического вывода», который делается ребенком как на основе «предметных эталонов» восприятия значений слов, так и на основе усвоенных языковых клише (выражений):

– *Они (балерины) вообще мало едят. А когда балеринам есть дают, чтоб они не умерли?* (5 л. 6 м.). Данный вопрос свидетельствует о том, что в применении к характеристике *балерины* в сознании ребенка актуализирована периферийная, хотя и достаточно стереотипная ассоциативная связь признаков «худоба» (стройность) и «мало есть». Достраивание этой ассоциативной цепочки («не есть – умереть») вызывает у ребенка предположение о том, что балерин кормят чем-то особенным. // – *А почему тебе 38 лет, а ты не видела шаровую молнию?* (7 л. 6 м.). Вопрос отражает логику установления причинно-следственных связей (чем старше человек, тем он больше видел) в сочетании с неразличением закономерного и случайного в «пересечении» (взаимодействии) человека с миром природы. Шаровая молния – редкое природное явление, увидеть которое можно только по воле случая, кажется ребенку *обязательным* «атрибутом» взрослого опыта. // – *А в микроскоп увидишь, что земля круглая?* (5 л. 6 м.). Этот вопрос обусловлен представлением о микроскопе как приборе, позволяющем рассмотреть то, что невозможно увидеть невооруженным глазом. При этом не учитывается («игнорируется») тот факт, что микроскоп предназначен для разглядывания только мелких (микроскопических) предметов; предположение о возможности увидеть в микроскоп круглую форму Земли вызвано недостаточностью познавательного и речевого опыта ребенка (непониманием того, что Землю можно увидеть, только находясь вне ее, а также расширением значения слова *микроскоп* – приписыванием ему функции, по меньшей мере, *телескопа*, о существовании которого ребенку, по-видимому, ничего неизвестно или он не знает самого слова). // – *А купе как ванная, с двух сторон на шпингалеты закрывается?* (7 л. 2 м.). Сравнение не сопоставимых по функции «объектов» (*купе* и *ванной комнаты*) определяет парадоксальность вопроса. Слово *шпингалет* не применимо к характеристике устройства купе, и само сравнение свидетельствует о незавершенности процессов освоения ребенком как соответствующих реалий, так и соответствующих слов. // – *А что в голове болит, когда голова болит?* (7 л. 5 м.). В подобных вопросах проявляется свойственная детям конкретика восприятия условных (обобщающих) речевых формул через призму понятных предметных аналогий. Так, выражение *голова болит* осмысливается ребенком на фоне представления о работе некоего «устройства с внутренним механизмом» (например часов, которые могут остановиться от того, что какой-то элемент этого механизма вышел из строя). Такие, казалось бы, не имеющие прямого отношения к языку вопросы, на самом деле могут оказаться непосредственно связанными с пониманием детьми функций речи и значений языковых единиц. Приведем несколько примеров: – *Почему рыбы молчат?* (5 л.). Осваивая язык как средство общения, дети приписывают способность «говорить» животным, птицам, рыбам. Данный вопрос вызван тем, что, в отличие от других живых существ, рыбы не издают слышимых звуков, не «говорят». Глагол *молчать* используется как антоним к *говорить* именно в указанном смысле. Ср. собственно языковой вопрос, связанный с постижением явления антонимии уже в школьном возрасте: – *А руки и ноги – это антонимы?* (11 л. 3 м.) [6]. Сами части тела служат для ребенка некими пространственными ориентирами (верх – низ, правый – левый), относительно которых «выстраиваются» и языковые номи-

нации. К тому же дети не приемлют «универсальных» или несимметричных номинаций, восполняя существующие языковые лакуны («пустоты»).

Для сравнения можно привести детские вопросы, возникающие именно из-за отсутствия в языке «симметричных» наименований одной предметной сферы: (Показывая на открывашку для консервных банок). – *Вот открывашка, а где же закрывашка?* (4 г.) // – *Это выключатель, а где включатель?* // – *Мама, почему ваза напольная? – Она на полу стоит. – А у меня есть напольная!* (Настя, 5 л.). Ср. аналогичные примеры: – *Это рукав. А где нога?* [7] // – *Если есть мамонты, должны быть и папонты* // – *Почему говорят совершеннолетний, а не совершеннозимний, совершенновесенний, совершенноосенний?* и т. п. Впрочем, в таких случаях дети идут уже по пути оттапливания от готовой языковой формы к смыслу, используя сам язык как инструмент познания. Читает на улице: *«Дом 30-А». – А бывает дом 30-Я?* (7 л.) – вопрос, явно основанный на оппозиции «первая – последняя буква алфавита». *Последняя* ситуативно осваивается ребенком как некая измерительная шкала (предельное количество домов с буквенным индексом).

Таким образом, детские вопросы, касающиеся логики вещей, обнаруживают достаточно типичную для ребенка-дошкольника систему оценочных координат. В этой системе координат специфически (сквозь призму детской логики) осмысливаются и значения языковых единиц.

Рассмотрим проявления метаязыкового мышления ребёнка на примере усвоения **номинаций лиц по роду их деятельности**. Часто парадоксальная логика детского вопроса опирается на некие «внеязыковые» эталонные представления, связанные с социально заданными векторами восприятия таких номинаций (погружением слова в прагматический контекст его социального «бытия»): – *А на грузчиков где учатся?* (5 л. 4 м.). Данный вопрос транслирует социальный стереотип («любой профессии следует учиться»), который формируется у ребенка, прежде всего, в процессе общения с взрослыми и во многом под влиянием детской литературы).

Таково, например, известное детское стихотворение В. Маяковского «Кем быть?»: «*У меня растут года, скоро мне семнадцать. Кем работать мне тогда? Чем заниматься?*». Ср. повторяющийся рефрен «...Пусть меня научат...». Парадокс заключается в приписывании работе грузчика ранга профессии, требующей получения «специального» образования.

Дети (в особенности младшие дошкольники) склонны воспринимать любой вид практической деятельности как профессию (в опоре на имеющиеся в их опыте ситуативные эталоны – знания о роде занятий взрослых). В частности, этим можно объяснить парадоксальность ответов детей на вопрос о профессии их родителей. Например: – *Кем работает твой папа, Саиша? – Гаражником* (много времени проводит в гараже) – (3 г. 8 м.) [6].

Самостоятельный номинативный статус в детской речи может получать одна и та же форма деятельности в зависимости от внешних условий ее протекания. Так, противопоставляются (получают разные названия) *продавец магазина* и *продавец, который торгует на базаре*. Ср.: – *На продавцов в магазинах учат, а на базарников?* (6 л. 4 м.) [6]. Неприятие условности наименования (недостаточная «конкретика» гиперонима *продавец*) приводит в данном случае к созданию ребенком словообразовательной инновации, отражающей буквализм детского

языкового сознания. Еще парадоксальнее выглядит следующий вопрос: – *Мама, а как продавцы у себя же своего покупают? Деньги отдают?* (8 л. 9 м.) [6]. В понимании значения слова *продавец* ребенок не может отвлечься от ролевой конкретики: *продавец* – тот, кто *продает*, а *покупатель* – тот, кто *покупает*. Форма выражения мысли в речи ребёнка имеет парадоксальный характер, заостряя (выявляя) «несоответствие» слова *продавец* описанной ситуации («продавец и покупатель в одном лице»). Фактором, поддерживающим такую логику, является осознание ребёнком мотивированности данных слов, акцентирующее различие между покупателем и продавцом по их ролевой функции.

Согласно детской логике, любой, кто выполняет определенную работу, должен быть поименован, поэтому в детской речи названия «профессий» представлены целым рядом неузальных лексем. Этот ряд пополняется двумя путями: созданием параллельных наименований к уже существующим единицам или изобретением названий профессий, не имеющих однословного коррелята в языке. В основу обозначения лица по роду его занятий обычно кладется актуальный для ребёнка признак (чаще всего это ситуативная функциональная характеристика): *срывальщик* – тот, кто срывает (*сносит*. – Т. Г.) дома (5 л. 11 м.); *асфальтильщик* – рабочий, занимающийся асфальтированием дорог (4 г. 7 м.) [6]; *крановщик* – тот, кто чинит водопроводные краны (6 л.). Ср. метаязыковые комментарии детей к подобным номинациям: Услышав фразу: «На железной дороге тоже бывают аварии», – спрашивает: – *А если поезд ломается, аварийщики его починят?»* (5 л.) [6]. Выделяя в значении слова функциональный признак (характеризующий какую-либо профессию), дети объясняют и «готовые» названия. Например, слово *токарь* получает в речи ребенка парадоксальное толкование через сближение с созвучным *ток* (ср. *проводить ток*): – *Папа, ты кем работаешь?* – Токарем. – *Ток в лампочки проводишь?* (Алеша, 5 л.). В этой мотивации «заложен» вполне рациональный мотив, однако опираясь на созвучие, ребенок делает ложный вывод о значении слова. Для него *токарь* ассоциируется с *ток* (ср. электрический ток), а не с *точить* (ср. *токарь* – тот, кто вытачивает детали на станке; заметим, что осознание истинной этимологической связи между *точить*, *ток* и *течь* затемнено не только для ребёнка, но и для взрослых носителей современного русского языка). Ребенок интуитивно опирается на аналогичные («похожие») номинации с прозрачной мотивированностью (ср. *лекарь* – тот, кто лечит, *пекарь* – тот, кто печёт и т. п.). Но, даже не зная конкретных названий той же структуры, что и *токарь*, ребенок способен выстраивать собственные версии о значении подобных слов, если им уже отрефлектирован алгоритм наименования лица по производимому им действию (т. е. если он интуитивно следует тому правилу, что слова типа *врач*, *учитель*, *воспитатель*, *бежун* и т. п. указывают на то, **чем** занимаются все эти люди). Ономазиологической пропозицией выступает связь между действием и его исполнителем. Так приходят в соприкосновение логика «вещей» и логика языка.

Потенциальное значение «род деятельности лица, профессия» приписывается детьми, прежде всего, тем узальным номинациям, структура которых в силу свойства идиоматичности производного слова допускает вариативное смысловое наполнение: *придворные* – дворники (буквально те, что *метут двор*); *наложница* – ра-

ботница налоговой инспекции (та, что *собирает налоги*); *вешалка* – гардеробщица (та, что *вешает одежду* в гардеробе). Все эти слова вполне могли бы иметь те смыслы, которые придают им дети, если бы в нормативном языке за этим формами не были уже закреплены другие значения. Обостренное чувство языковой системы позволяет ребенку «выдвигать» весьма остроумные версии относительно потенциальных значений существующих языковых структур. Ср., например, обыгрывание хорошо известного ребенку слова: – *А почему пломбир – это мороженое, а не врач, который пломбы ставит?* (10 л.).

Весьма актуален для ребенка и мотив полезности профессии, что может вызывать протест против непонятных в этом отношении названий: – *А эти обкомники (работники обкома) какой доход приносят?* (10 л.) [6] // (Услышал в телепередаче слово *думицики* – о депутатах Думы. Спрашивает: – *А думицики чем занимаются: только думаньем, а не деланьем?* (8 л.) – явно шутит, подчеркивая, что такой род деятельности вряд ли приносит какую-то пользу (противопоставляя *думанье* реальному делу = *деланью*).

Этот далеко не полный перечень причин, побуждающих ребенка задавать вопросы относительно содержания «*профессия*», «*род деятельности*», показывает в то же время, как тесно переплетены разные аспекты социализации формирующейся личности не только с практическим познанием сути каких-то явлений, но и с языковым «*влиянием*».

Таким образом, детские вопросы, касающиеся логики вещей и логики наименования, обнаруживают достаточно типичную для ребенка-дошкольника систему оценочных координат. В этой системе координат специфически осмысляются и значения лексических единиц. Проиллюстрируем этот тезис примерами вопросов, отражающих особенности функциональных систем детской речи.

Характерный для детей способ освоения мира отражается в содержании устанавливаемых ими **языковых оппозиций**.

Усвоение понятий «большой – маленький» как отражение отношения «взрослый – ребенок»

А. Аналогия с ростом человека (эталоном для сравнения величин выступает «большой» рост взрослого и «малый» рост ребенка): (Измеряет свой рост по зарубке на стене). – *Мама, я, когда вырасту, буду большим или малышом?* (Леша, 4 г.). Противопоставление номинаций *большой – малыш* в данном высказывании выглядит парадоксальным, поскольку слово *малыш* имеет («не предусмотренный» мальчиком) двойной смысл: «ребенок» и «человек маленького роста». Форма языкового выражения мысли оказывается неадекватной намерению ребенка узнать, какого роста он будет, когда вырастет («большого», как у взрослых, или маленького, как у малыша). Однако точка отсчета в этом измерении вполне понятна.

Б. Осмысление количественного отношения «*больше – меньше*» как соотносительного с разницей в возрасте («*старше – младше*»): – *Мама, а ты меня любишь постарше, а Диму помладше?* (4 г.) Возможно, такое употребление наречий связано и с прямым отражением ситуации: старший ребенок просто дольше общался с матерью, еще до рождения брата, и соответственно она его больше (*постарше*) любит. Или, как это часто бывает, первому ребенку в семье уделялось больше внимания, чем

второму. Однако здесь, несомненно, имеет место и расширение значений слов, которые характеризуют только возрастные, а не любые количественные различия.

Осмысление значений слов в свете детских представлений о семейных (родственных) отношениях

Представления о «взрослом» возрасте часто формируются у ребенка на основе эталонной модели «*муж и жена*» (из собственного опыта ребенок выводит правило: «взрослые могут пожениться, как папа и мама»). При этом ребенок не сразу усваивает, что такие отношения невозможны между родителями и детьми. Представление о жене ребенок (мальчик) склонен отождествлять с образом собственной матери, проецируя ситуацию «*папа женился на маме*» на себя. Спрашивает у мамы: – *А когда мне будет девять лет, я уже буду большой, взрослый?» – Конечно, большой. А почему именно «девять лет?» – Я тогда на тебе изженюсь* (Саша, 5 л.).

Ребенку младшего дошкольного возраста, как известно, свойственно эгоцентрическое мышление: он все «измеряет» только отношением к себе. Усвоение терминов родства, которые означают прямые и опосредованные отношения между старшими и младшими членами семьи и при этом могут применяться одновременно к одному и тому же человеку в зависимости от того, что взять за точку отсчета, представляет для детей немалую трудность. Заметим, что и взрослому не всегда легко разобраться в этой иерархии. Не каждый сразу способен определить, кто кому является, например, *деверем* или *золовкой*, *зятем* или *невесткой*, *внучатым племянником* и т. п. Точно так же маленькому ребенку трудно понять, что его бабушка для кого-то является мамой, а папа и мама – чьи-то сын и дочь (см. об этом в: [8]). Ср.: – *Я твоя мама, а бабушка – моя мама. – Нет, бабушка – моя бабушка* (3 г. 1 м.) [9] // – *У меня будет 3 жены: бабушка, мама и невеста* (6 л. 1 м.) [6].

Об особенностях освоения слов этой тематической группы свидетельствуют и парадоксальные толкования их значений на основе ложной этимологии: – *Бабушка, кто тебе Сережа? – Правнук. – А я тогда левый внук?* (Вася, 4 г.). Основываясь на случайном созвучии слов *правнук* и *правый*, ребенок «применяет» название к собственной системе координат (осмысляет значение слова в свете «пространственной» оппозиции *правый – левый*).

Семейная модель «*муж – жена*» становится когнитивной основой рефлексии ребенка и над содержанием взаимосвязанных номинаций лиц по роду их деятельности. Например: – *А жена боксёра тоже боксёрка, да?* (6 л. 8 м.). Согласно принципу языковой симметрии, которому интуитивно следует ребенок, такие названия должны быть парными (ср., восстановление языковой лакуны в приведенном примере); кроме того, в этих номинациях совмещаются значения профессии и супружеских отношений (буквально: если у боксера есть жена, то она тоже должна заниматься боксом).

Логика отождествления явлений человеческого, природного, животного и предметного «мира» (установление сопричастности этих миров)

А. Перенесение отношения *взрослый – ребенок* (родители – дети) на неодушевленные предметы, различающиеся большим и маленьким размером:

Гале подарили на день рождения детское пианино: – *Мама, это маленький пианёнок? Его мама-пианиха ро-*

дила? (4 г.) // Показывая на тумбочку: – Это шкафёнок маленький? (3 г. 6 м.)

Восприятие мира «человека» как сопричастного всему окружающему (животному и предметному миру) определяет характер устанавливаемых ребенком аналогий: – У слона – слоненок, у тигра – тигренок, а у окна – **форточка?** (5 л.). Отношение между частями единого целого (окно – форточка) аналогично противопоставлению «взрослое существо и его ребенок, детеныш». Именно в свете данной оппозиции осмысливается большинство детских инноваций со значением уменьшительности: *стекло* и *стеклёнок* (маленький осколок стекла), *грудной грибёночек* (маленький гриб), *шишка* и *шишенята* (маленькие шишечки), *вагон* и *вагонята* (маленькие вагончики) и т. п. [7].

Интересно, что тот же принцип (отождествление всего маленького с ребенком) определяет осмысление детьми логики грамматических противопоставлений (в частности, рода одушевленных существительных). Мама объясняет сыну родовые различия между словами: – Лошадь – женского рода, конь – мужского. – **А жеребенок – детского рода?** (Виталик, 6 л.). Как известно, в основе разграничения рода одушевленных существительных лежит принцип соотнесения грамматического рода и пола (название особи женского пола соответствует женскому роду, особи мужского пола – мужскому). Ребёнок достраивает эту систему противопоставлений, вводя собственное основание для классификации: **мужской и женский род** применим к названиям **взрослых** животных, **детский род** – к названиям **невзрослых** существ (**детенышей** любого пола).

Б. Частотный случай парадоксальных детских «обобщений» – область появления на свет детенышей человека и животных: *родить / сродить / выродить котенка, кролика, щенка* (любое живое существо) – обращение к детям к родителям, равносильное просьбе *родить ребенка* (братика, сестричку). Ср.: – *Мамочка, ну*

если ты не можешь родить мне братика, роди хотя бы котёночка (Оля, 5 л.) // – *Мама, сроди мне маленького кролика* (Саша, 4 г. 2 м.) // – *Мама, а ты можешь щеночка выродить?* (Катя, 4,5 г.). В такого рода «допущениях» проявляется антропоморфизм как черта детской ментальности. Ср. также перенесение «человеческих» отношений на животных: (Видит бездомную собаку. Просит): – *Мам, а можно удочерить эту собачку?* (Ксюша, 5 л.). Ср. явно шуточный метаязыковой контекст, свидетельствующий уже о преднамеренной игровой интенции ребенка в образовании подобных инноваций [9]: – *Мама, а если я с Машей дружу, то может, нам ее удочерить?... А если нельзя удочерить, то тогда давай ее уподружим?* (смеется). (Оля, 11 л.).

В целом метаязыковая рефлексия, выраженная в форме детского вопроса, соединяющего в себе когнитивные и языковые проекции детского образа мира, выступает одним из свидетельств наличия в языке достаточно самостоятельной сферы, регулирующей соотношение между содержанием и формой языковых знаков, и ее динамической природе [10]. Выступая как одна из стратегий усвоения языка в онтогенезе метаязыковая рефлексия выполняет ряд важных функций в формировании языковой личности

1) развитие лингвокреативных способностей в области «прочтения» мотивационной формы слова и применения выведенных алгоритмов в продуктивной словотворческой деятельности; компенсаторная креативность (в частности, мотивационные инновации детской речи) – основа развития интенции к языковой игре;

2) выражение ребенком собственной уникальности в восприятии аспектов окружающего мира и переработке языковой информации;

3) моделирующая функция в формировании динамических подсистем детской речи, позволяющих ребенку реализовать свои коммуникативные и номинативные потребности.

Литература

1. Выготский Л. С. Психология. М., 2000. 1008 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства. М., 1987. 583 с.
3. Лепская Н. И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации). М., 1997. 151 с.
4. Касевич В. Б. Когнитивная лингвистика: в поисках идентичности. М., 2015. 192 с.
5. Трик Х. Е. Основные направления экспериментального измерения творчества // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. М., 1981. 311 с.
6. Харченко В. К. Словарь детской речи. Белгород, 1994. 254 с.
7. Чуковский К. И. От двух до пяти. Живой как жизнь. Л., 1976. 576 с.
8. Доброва Г. Р. К вопросу о понимании семантики лексемы и умении сформулировать дефиницию (на материале освоения детьми терминов родства) // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2008. Вып. 6. С. 25 – 38.
9. Гридина Т. А. Ассоциативные проекции детских словотворческих инноваций и тренинги вербальной креативности // Лингвистика креатива-3: коллективная монография / под общей ред. проф. Т. А. Гридиной. Екатеринбург, 2014. С. 14 – 75.
10. Голев Н. Д. Динамический аспект лексической мотивации: монография. Томск, 1989. 252 с.

CHILDREN'S QUESTION AS A FORM OF LINGUISTIC CREATIVE THINKING

Tatiana A. Gridina¹@

¹ Ural State Pedagogical University, 26, Kosmonavtov Ave., Ekaterinburg, Russia, 620017

@ tatyana_gridina@mail.ru

Received 08.02.2016.

Accepted 14.12.2016.

Keywords: linguocreative thinking, metalinguistic reflection, children's speech, language game

Abstract: The subject of the article is the specificity of metalinguistic reflection in children's speech. The article analyzes the linguocreative nature of children's questions, particularly broadcasting the image of the world of the child and the nature of the processing of linguistic information in the light of cognitions formed. Metalinguistic reflection is characterized as one of the naturally evolving strategies of language acquisition in ontogeny, showing the analytical instinct and cognitive activity of the child. The purpose of the research is to identify unique children's innovations related to the reflection of their form and content, in terms of the associative and functional content. The main method is discourse analysis of metalinguistic statements recorded in the spontaneous speech of children in the form of a question. Particular emphasis is laid upon the interdependence of compensatory and deliberate creativity of the child, exhibiting the ability to make a conscious violation of the language of the canon. Metalinguistic component of children's issues provides an opportunity to assess the child's creativity, speech acts in terms of fluency, flexibility, originality. Children's questions are classified into those regarding the logic of things and the logic of language nomination, their correlation is established. This analysis reveals the following features of metalinguistic reflection in the formation of the language person: 1) development of linguistic abilities in "reading" motivational word forms and application of derived algorithms in creative word activity; 2) the expression of a child's uniqueness in the perception of aspects of the world and the language of processed information; 3) modeling function in the formation of dynamic subsystems child's speech, allowing the child to realize their nominative and communicative needs.

For citation: Gridina T. A. Detskii vopros kak forma lingvokreativnogo myshleniia [Children's Question as a Form of Linguistic Creative Thinking]. *Bulletin of Kemerovo State University*, 2017; (1): 148 – 153. (In Russ.) DOI: 10.21603/2078-8975-2017-1-148-153.

References

1. Vygotsky L. S. *Psikhologiya* [Psychology]. Moscow, 2000, 1008.
2. Vygotsky L. S. *Psikhologiya iskusstva* [Psychology of art]. Moscow, 1987, 583.
3. Lepskaya N. I. *Iazyk rebenka (ontogenez rechevoi kommunikatsii)* [Child Language (ontogeny of speech communication)]. Moscow, 1997, 151.
4. Kasevich V. B. *Kognitivnaya lingvistika: V poiskakh identichnosti* [Cognitive Linguistics: In Search of Identity]. Moscow, 2015, 192.
5. Trik Kh. E. Osnovnye napravleniia eksperimental'nogo izmereniia tvorchestva [The main directions of experimental measurement of creativity]. *Khrestomatiia po obshchei psikhologii. Psikhologiya myshleniia* [Readings in General Psychology. Psychology of thinking]. Ed. Gippenreiter Iu. B., Petukhov V. V. Moscow, 1981, 311.
6. Kharchenko V. K. *Slovar' detskoj rechi* [Dictionary baby talk]. Belgorod, 1994, 254.
7. Chukovskii K. I. *Ot dvukh do piati. Zhivoi kak zhizn'* [From two to five. Living a life]. Leningrad, 1976, 576.
8. Dobrova G. R. K voprosu o ponimani semantiki leksemy i umenii sformulirovat' definitsiu (na materiale osvoeniia det'mi terminov rodstva) [On the question of understanding the semantics of the token and the ability to formulate a definition (in the child development material kinship terms)]. *Psikholingvisticheskie aspekty izucheniia rechevoi deiatel'nosti = Psycholinguistic aspects of the study of speech activity*, no. 6 (2008): 25 – 38.
9. Gridina T. A. Assotsiativnye proektsii detskikh slovotvorcheskikh innovatsii i treningi verbal'noi kreativnosti [Associative projection children slovotvorcheskikh innovation and training verbal creativity]. *Lingvistika kreativa-3* [Linguistics creative-3]. Ed. Gridina T. A. Ekaterinburg, 2014, 14 – 75.
10. Golev N. D. *Dinamicheskii aspekt leksicheskoi motivatsii* [The dynamic aspect of lexical motivation:]. Tomsk, 1989, 252.