

Olga Gulegina

Имитация детской речи в избранной русскоязычной литературе на лексико-семантическом уровне

В данной статье проанализированы особенности естественной детской речи (примеры взяты из трудов исследователей) в сопоставлении с особенностями речи литературных персонажей в произведениях русскоязычных писателей XX–XXI вв. на лексико-семантическом уровне. Выделены наиболее частотные детские речевые инновации, к которым прибегают писатели, имитируя детскую речь.

Термин *детская речь* означает совокупность особенностей онтогенетического развития речи ребенка, обусловленных его возрастом и уровнем интеллектуального развития¹. В детской литературе (при создании образа ребенка) писатели стремятся отразить многие особенности его развития: мышление, поведение, речь, мировосприятие.

Авторы для создания речевой характеристики персонажей-детей последовательно имитируют детскую речь, передавая определенные фонетические, словообразовательные, морфологические, лексико-семантические и синтаксические черты детской речи, стараясь определенным образом, противопоставить язык маленьких героев и язык героев взрослых.

Говоря о формировании активного словарного запаса подрастающего человека, Л.С. Выготский и А.Р. Лурия подчеркивали, что детские слова не сразу становятся абсолютными словесными знаками и классифицируются. В сознании ребенка слова постепенно становятся независимыми от предметности и ситуаций, с которыми они были связаны первоначально, и их значения меняются².

Поначалу слово находится на стадии *ситуативной закреплённости*, оно связано с определённой ситуацией, нахождением предмета в определённых условиях³.

¹ В.Н. Ярцева, *Лингвистический энциклопедический словарь*, Советская энциклопедия, Москва 1990, с. 36.

² Л.С. Выготский, *Психология развития человека*, Эксмо, Москва 2005, с. 46.

³ А.Р. Лурия, *Язык и сознание*, под редакцией Е.Д. Хомской, Изд-во МГУ, Москва 1979, с. 14.

«Мне это тоже нравится», – говорит Кристофер Робин, – но что мне нравится делать больше всего, это – **НИЧЕГО**».

«А как ты делаешь ничего?», спросил Пух, прерываясь после долгого размышления.

«Ладно, это когда люди тебя спрашивают: „Что ты собираешься делать, Кристофер Робин?“, а ты говоришь: „Да ничего“, а потом идешь и делаешь». (Б. Заходер, *Винни Пух и все-все-все*).

В предметном сознании ребенка *что-то делать* – это или конкретные действия и ситуации (*катаюсь на велосипеде, играю в кубики, строю домик из песка*) или процесс изготовления чего-либо конкретного (*делаю снежинку, делаю домик, делаю калачики из глины*). В первом ответе Кристофера слово *ничего* звучит контекстуально достаточно привычно (*Что нравится делать? – Ничего. [= Ничего не нравится делать]*). А вот реплика Пуха *А как ты делаешь ничего?* указывает на действие, направленное на объект (*делать + сущ. в вин.п.*), отрицательное местоимение принимает функции существительного конкретного. Поэтому можно говорить о том, что слово проявляется в ситуативной закреплённости за конкретной речевой ситуацией. *Ничего*неделание в сознании маленького Кристофера (словесное *ничего*) превращается в конкретную деятельность.

Даже в старшем дошкольном и в школьном возрасте, когда ребенок уже освоил контекстную речь и может последовательно рассказывать о событиях, он неосознанно возвращается к речи ситуативной, когда, например, бывает взволнован происходящим. Речь в таком случае фрагментируется, действия, которые выражаются глагольными формами, могут заменяться существительными конкретными, их употребление обуславливается конкретной картинкой. См., в частности, случай, описанный А. Барто в стихотворении *Сильное кино*:

Домой придет
Мой старший брат,
Он мне расскажет
Всё подряд,
Он объяснит мне,
Что к чему.
А я большая!
Я пойму.
И вот он начал
Свой рассказ:
– **Они ползут,**
А он им – раз!
А тут как раз
Она ползла,
А он как даст ему
Со зла!
Они ей – раз!
Она им – раз!
Но тут как раз

Её он спас,
Он был с ней
Заодно...
Ух, сильное кино!
Нет, видно, я еще мала:
Я ничего не поняла.

Слово *раз* (просторечное существительное, означающее «удар, оплеуха»)⁴ может перениматься детьми из речи взрослых (его употребление также вызвано конкретной ситуацией: конфликтом, бытовым спором или литературной нормой, с упрощениями, небрежном) слово *раз* также может выступать в значении сказуемого.

Постепенно в сознании растущего ребёнка формируется предметная соотнесённость слова (денотативное значение). Наименование предмета уже не обязательно связано с его положением в пространстве в данный момент. Эта стадия характеризуется расширением значения слова (*лексико-семантической сверхгенерализацией*) или *сужением значения слова*.

Один Осьминог подошёл к Осьминогу
И в знак уваженья **пожал ему ногу**. (Р. Муха, *Один Осьминог подошёл к Осьминогу*).

В данном случае сочетание *пожать ногу* – *лексико-семантическая сверхгенерализация*, то есть расширение референции слова, распространение сферы его использования на более широкий, чем при нормативном употреблении, круг денотатов⁵, без учета налагаемых на привычную сочетаемость слов ограничений, (например, *кривоногие руки*, где *кривоногие* – не только *кривые, неуклюжие (как ноги)*, но и *некоординированные, неумелые*, что больше касается *рук*); *посоли сахаром*, где *посолить* – это не только '*посыпать солью*', но и '*посыпать любым сыпучим веществом*').

Отделение существенных свойств какого-либо понятия от его несущественных свойств – это *понятийная соотнесённость*⁶ (например, *мячиками* являются любые *мячи* независимо от формы и цвета).

Описанные этапы формирования у ребенка понятийной сферы, выделенные С.Н. Цейтлин, мобильность в восприятии ребёнком закрепленных за словами значений, другой исследователь, М.М. Кольцова представляет как степени процесса обобщения значений слов.

Особую трудность в этом процессе вызывают у детей *термины родства*. Особенностью является релятивность семантики данных слов – любое из них предполагает существование некоей точки отсчета, некоего лица, по отношению к которому устанавливаются родственные отношения⁷.

⁴ *Толковый словарь русского языка в 4-х томах*, <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/17/us3b1207.htm> [дата обращения: 23.11.2021].

⁵ Д.Э. Розенталь, М.А.Теленкова, *Словарь – справочник лингвистических терминов*, Просвещение, Москва 1976, с. 44.

⁶ С.Н. Цейтлин, *Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*, Владос, Москва 2000, с. 186.

⁷ См. там же, с. 63.

В приведённом ниже эпизоде маленькая героиня путает именованья членов семьи, что понятно: маленькому человеку вряд ли доступно осознание сложных внутрисемейных связей (один и тот же член семьи может именоваться по-разному, исходя из его отношений с разными членами семьи, например, внуком (для бабушки), сыном (для матери), братом (для других детей его же родителей), отцом, дядей и т.д.).

- Бабушка, бабушка, я чья дочка?
- Ты Фебина **дочь**, моего **сыночка**.
- Мой папа большой, а совсем не сыночек!
- **Сыночек. Брат** четырёх моих **дочек**.
- Помнишь, мы были у **старшей**, Авдотьи?
- Да разве у **дочки** мы были? У **тёти**!
- Тётю твою я в люльке качала...
- **Бабушка**, стой, объясни сначала. (Я. Аким, *Кто кому кто?*).

Дети вербально корректируют слова, так как у них происходит парадоксальная семантизация через «*прояснение*» *внутренней формы слов* – фиксации первоначального образа, мотивирующего значение слова (см. пример из К.И. Чуковского: *белка – рыжка*).

- Ручеёк. Ручеёк –
- Скворчик** голосистый.
- Ты о чём? О чём поёшь
- под травой росистой? (Н. Сочихин, *Ручеёк*).

Ребёнок заполняет номинативную лауну, так как в языке отсутствует однословная существительная номинация для обозначения шума ручья. Существительное *скворчик* образуется от глагола *скворчать*. Сочетание *скворчик голосистый* можно отнести к категории детской метафоризации.

Явления прояснения внутренней формы слов в речевом сознании ребёнка, попытки детей определять их этимологию творчески обыгрываются авторами в художественных произведениях. Например, в стихотворении Б. Заходера *Странное происшествие* персонажем неожиданно становится Котлета, а характеристиками Кота – времена года: *Кот лета* совпадает по звучанию с *котлета* (слово будто бы распадается на части, каждая из которых закреплена в сознании ребенка за конкретным понятием). А если есть *Кот лета*, можно продолжить цепочку: *Кот весны*, *Кот зимы*, *Кот осени*, и если *кот лета* – это что-то соотносимое с *котлета*, то почему бы *кот* не может стать *антрекотом*, то есть *котом* с некой таинственной чертой *антре*.

- Однажды,
- Точнее – когда-то и где-то,
- С голодным **Котом**
- Повстречалась **Котлета**...
- Ах, если б Вы знали,
- Как жаждут **Котлеты**
- Узнать Ваши тайны

И Ваши секреты!
 Скажите скорее,
 Какого вы рода?
 Вернее – какого Вы времени года:
Кот осени Вы? **Кот весны**?
Кот зимы? А может, **Кот лета**,
 Как мы?
 А может быть даже,
 Вы Кот-Круглый-Год?
 А может быть,
 Может быть, вы – **антрекот**?

Нами были найдены примеры, иллюстрирующие факты употребления детьми слов при полном незнании их значений:

«А что такое **Северный Полюс**?» – спросил он. Ну, **это такая штука, которую открывают**, – небрежно сказал Кристофер Робин, который и сам не очень точно знал, что это за штука. (Б. Заходер, *Винни Пух и все-все-все*).

Словосочетание *Северный Полюс* связывается у персонажа именно с тем контекстом, в котором оно было впервые услышано, и значение его зафиксировано в сознании именно исходя из контекста: единственное, что знает персонаж о *Северном Полюсе* – это то, что его *открывают*.

Для придания собственной речи большей экспрессивности дети нередко прибегают к гиперболизации.

Согласно В.В. Лукашевич, *гиперболизация* является формой синтеза представлений в процессах воображения, то есть процессах создания новых образов на основе имеющихся⁸. Для ребенка гиперболизация – это представления об увеличении или уменьшении предмета или субъекта, изменении его осязаемых качеств. Среди смыслов и идей, выражаемых гиперболически, по мнению Л.П. Крысина, наиболее типичны:

- плохое состояние здоровья: *кожа да кости; как скелет*;
 - повторяемость событий: *сто раз тебе говорил; вечно ты опаздываешь*;
 - наличие в избытке: *завались, залейся, выше головы, через край, навалом, уйма, пропасть, бездна, куча*;
 - полное отсутствие: *совсем пусто, шаром покати, ни крошки, ни души* и т.п.⁹
- Примеры **гиперболы** в речи персонажей:

Нет, ребята, это слишком! Он в очках явился вдруг!
 Во дворе сказал мальчишкам: – Я **ужасно близорук!** (А. Барто, *Очки*);

И тут вошел бы папа после работы, и не успел бы он даже раздеться, а я бы уже закричал: «Ага, явился! **Вечно тебя надо ждать!** Мой руки сейчас же!»
 (В. Драгунский, *Бы*);

⁸ В.В. Лукашевич, Е.Н. Пронина, <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook667/01/part-004.htm> [дата обращения: 23.11.2021].

⁹ Л.П. Крысин, <http://philology.ru/linguistics2/krysin-04d.htm> [дата обращения: 26.11.2021].

Ты почему это завела моду без хлеба есть? Вот еще новости! Ты погляди на себя в зеркало, на кого ты похожа? **Вылитый Кощей!** (В. Драгунский, *Бы*);

Ну-ка, покажи ногти! Это **ужас, а не ногти**. Это **просто когти!** Где ножницы? Не дергайся! **Ни с каким мясом я не режу**, а стригу очень осторожно. Не хлюпай носом, ты не девчонка. (В. Драгунский, *Бы*);

Робин Бобин Барабек скушал **сорок человек**,

И корову, и быка, и кривого мясника. (К. Чуковский, *Робин Бобин Барабек*).

В детской речи слова могут использоваться в несвойственных для них значениях. В приведенном ниже тексте прилагательное *арбузный* переносится персонажем на именование переулка, где продаются арбузы (ср. в первичном значении = «исходящий от арбуза»: *арбузный вкус, арбузный сок*):

Пойдем, Валька, сходим в тот **арбузный** переулок, может быть, там опять арбузы разгружают. (В. Драгунский. *Арбузный переулок*).

На этапе освоения ребенком лексико-семантической стороны речи наблюдаются разного рода *смешивания*, эта особенность, характерная для формирующейся мыслительной деятельности ребенка, используется детскими авторами для создания разного рода стихотворений-путаниц (традиция берет свои корни в детском фольклоре – см. *потешки*), ср. К. Чуковский *Путаница*, Б. Заходер *Кит и кот*, Л. Филатов *Оранжевый кот*, А. Арканов и Г. Горин *Оранжевая песня*.

Можно обнаружить самые разные типы смешивания, например *с о з в у ч н ы х с л о в п е р е х о д – п а р а х о д, п е р е в о з – п а р а в о з, к о т – к и т*.

Через рельсы – переход, а **на рельсах – пароход**.

Через речку – перевоз, а **на речке – паровоз...** (Г. Сапгир, *Складно-нескладно*).

Жили-были КОТ и КИТ. КОТ – огромный, просто страшный! КИТ был маленький, домашний. КИТ мяукал. КОТ пыхтел. КИТ купаться не хотел. (Б. Заходер, *Кит и кот*).

Другой пример – *смешивание слов-антонимов*, например:

А у нас **сегодня** кошка

Родила **вчера** котят.

Котята выросли немножко,

А есть из блюдца не хотят. (С. Михалкова, *А что у вас?*).

Достаточно частотными являются случаи словесной замены, происходящей вследствие *ложной ассоциации*:

– Ну, – сказала Сова, – **обычная процедура** в таких случаях нижеследующая...

– Что значит **Бычьа Цедура?** – сказал Пух. (Б. Заходер, *Винни пух и все-все-все*).

По всей видимости, из звучащего фразового потока персонажем вылавливаются слова с конкретными значениями, таким образом *обычная процедура* препарируется в *бычьа цедура*.

Замены могут быть паронимическими (*фарш – фарс, экскаватор – эскалатор, пюре – перо*). На основании *параномазии* может происходить *детская этимологизация*, в частности тогда, когда ребёнок пытается определить значение незнакомой языковой единицы (*будильник – гудильник – связывается с гудит*), *грейпфрут – грейпфрукт* (связывается с *фрукт*) – примеры заимствованы из наблюдений С.Н. Цейтлин¹⁰.

«Я Вас очень прошу», – написал мне Чудак
И поставил в конце **попросительный** знак. (Р. Муха, *Просьба*).

Модифицируется звуковая оболочка слова *вопросительный*, однако значение, которое персонаж вкладывает в слово *по/просительный*, исходит от слов *просить, просьба*.

В собранном нами текстовом материале большое число примеров отражает такое явление детской речи, как *метафорический перенос* (перенос на основании сходства признаков):

С папой мы идём в поход,
Я с морковкою вперёд.
Съел морковкины я «ноги»
Сил прибавится в дороге. (Н. Календарева, *С морковкою вперед*);

А у меня портфель в руке с огромной двойкой в дневнике,
С тяжелой двойкой в дневнике.
А все шагают налегке... (Э. Мошковская, *Двойка*);

У меня подарок –
Вкусная рубашка:
Вышита клубника
С вишней на кармашках. (Р. Куликова, *Вкусная рубашка*).

Некорректное словоупотребление, проявляющееся в использовании слов в несоответствующих контекстах и в *нарушении законов лексической сочетаемости* или смыслового согласования иллюстрируют следующие примеры:

Наконец очередь Нинки.
Нина твердит без запинки:
– Дайте фунт кваса,
Бутылку мяса,
Спичечный песок,
Сахарный коробок,
Масло и компот.
Деньги – вот. (Ю. Владимиров, *Ниночкины покупки*);

Нам приходится порою **есть на Первое – Второе**. (Р. Муха, *Нам приходится порою...*);

¹⁰ С.Н. Цейтлин, *Язык и ребенок...*, с. 23.

Так кататься невыгодно. Можно расквасить себе нос. (Н. Носов, *Про Гену*);

И вместо дяди Гриши во двор пришли три девушки. Они все были очень красиво одеты: носили **мужские длинные штаны, измазанные разными красками и совершенно твердые.** (В. Драгунский, *Сверху вниз, наискосок*).

К.И. Чуковский полагает, что глупые и наивные детские вопросы и предположения рождаются именно потому, что ребёнок обладает относительно малыми знаниями о закономерностях жизни и природных явлениях. Ребенок пытается осмыслить окружающий мир, выявить имеющиеся причинно-следственные связи между явлениями реальности¹¹. Детское сознание нередко устанавливает связи между несвязанными друг с другом и независимыми друг от друга событиями:

Лист зелёный облетает, по траве сухой шуршит,
Потому что он плохими к ветке нитками пришит...

Зяблик больше не летает, как известно оттого:

Крылья к туче примерзают, примерзают у него. (А. Введенский, *Умный Петя*).

В анализируемом материале отмечены примеры, свидетельствующие о *недостаточно точном именовании* предметов детьми, нечётком представлении со стороны ребёнка об их признаках и действиях. Всё это происходит вследствие недостаточно отчетливого и полного усвоения семантики слов или наложения значений, связанных с однотипными характеристиками предмета (например, по цвету):

Мы гуляли по Неглинной,
Заходили на бульвар,
Нам купили синий-синий,

Презелёный красный шар. (С. Михалков, *А что у вас?*).

В следующих фрагментах, имитирующих реплики детей, обнаруживается *конкретный характер детского мышления и буквальное понимание* отдельных слов и выражений:

Прислала мне тётя печенья, конфет,
Варежки, шарф и **горячий привет.**
Вот варежки, шарф и конфеты с печеньем...

Где же привет? Я смотрю с нетерпеньем!

И с чем он? С грибами? С капустой? С вареньем?

Наверное, мама привет этот прячет,

Чтобы остыл, видно, очень горячий. (О. Дриз *Привет*)

¹¹ К.И. Чуковский, *От двух до пяти*, Лимбус Пресс, Санкт-Петербург 2000, с. 24.

Персонажем буквально понимается выражение *горячий привет*, где слово *горячий* употребляется в переносном значении¹².

Прямое значение слова *горячий* «имеющий высокую температуру» связывается в мышлении ребенка-персонажа с тем, что можно передать в гостинце, – например, с *горячим пирогом*.

Сложности, которые представляет для ребенка поначалу понимание переносного значения слов, по словам Л. Рубинштейна, «свидетельствуют прежде всего о затруднительности для него операций соотносящего абстрагирующего мышления», которые выявляют, в свою очередь, «специфическое для соответствующего уровня детского мышления соотношение между словом и его значением, между речью и мышлением»¹³.

Особенности детского мышления проявляются в специфическом отношении ребенка к переносному значению слов – он понимает их буквально.

«Я думаю, не сегодня, дорогуша. В другой день».

«Завтра?», – говорит Ру с надеждой.

«**Увидим**» – сказала Канга.

«**Ты всегда видишь**, и ничего не происходит», – печально сказал Ру. (Б. Заходер, *Винни Пух и все-все-все*).

В приведенном примере обнаруживается трудность понимания одним из персонажей абстрактного *увидим*, которое употребляется в тех случаях, когда кто-то не хочет говорить о том, что станет ясно позже, или же уклоняется от ответа. Это непонимание вызывает использование персонажем Ру глагола *видеть* в прямом значении «воспринимать зрением»¹⁴.

Ту же особенность речемышлительного поведения ребенка мы видим в следующих примерах:

Наверное, я **молоко обижала**.

С чего бы оно из кастрюли сбежало? (Р. Муха, *Молоко*);

Мы младшего брата давно уже **ждём**...

Мы ждём его вечером, ждём поутру

Любимого брата, а может, сестру. (М. Бородицкая, *Ждём брата*);

Плачет старый мяч футбольный: «Как мне горько! Как мне больно!

Бьют меня и **забивают**, да ещё и **надувают!**» (М. Бородицкая, *Мяч*).

Кристофер Робин сказал, что не может быть такого имени – Посторонним В., а Пятачок ответил, что нет, может, нет, может, потому что дедушку же так звали! И «В» – это просто сокращение, а полностью дедушку звали Посторонним Вилли, а это тоже сокращение имени Вильям Посторонним.

¹² С.И. Ожегов, <http://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=5580> [дата обращения: 16.11.2021].

¹³ С.Л. Рубинштейн, http://pedlib.ru/Books/1/0180/1_0180-389.shtml [дата обращения: 30.10.2021].

¹⁴ С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова, *Толковый словарь русского языка*, 4 изд., А ТЕМП, Москва 2006, с. 944.

«У дедушки было два имени, – пояснил он, – специально на тот случай, если он **одно где-нибудь потеряет**». (Б. Заходер, *Винни Пух и все-все-все*).

В последнем примере отражается конкретный, практический характер детского мышления. Персонаж объясняет наличие второго имени необходимостью – оно является запасным на случай потери.

Принесли ребята новость:
Потерял Валерка совесть!
Вот растяпа так растяпа.
Как же он такое смог?
Это ж совесть, а не шляпа.
Не портфель, не кошелек! (Г. Граубин, *Совесть*).

В этом отрывке также наблюдается сложность в восприятии детьми абстрактного характера некоторых действий (*потерять* можно нечто конкретное, предметное), в то время как *потерять совесть* – понятие абстрагированное, поведенческое (не чувствовать ответственности перед собой и людьми). Ребенок буквально воспринимает выражение – *потерять* можно *шляпу, портфель и кошелек*, а значит, если кто-то *теряет совесть*, – он лишается чего-то осязаемого.

В возрасте 3–5 лет (средний дошкольный возраст) у ребёнка возникает *внеситуативно-познавательная форма общения* (когда он выходит за рамки данной, непосредственно ощущаемой ситуации)¹⁵, характеризующаяся наличием большого количества вопросов об окружающей действительности типа *Зачем... ? Почему... ? Отчего...*

– **Отчего** у мамочки
На щеках две ямочки?
– **Отчего** у кошки
Вместо ручек ножки?
– **Отчего** шоколадки
Не растут на кровати?
– **Отчего** у няни
Волоса в сметане?
– **Отчего** у птичек
Нет рукавичек?
– **Отчего** лягушки
Спят без подушки?..
– Оттого, что у моего сыночка
Рот без замочка.
(С. Черный, *Приставалка*).

Отдельного внимания заслуживают примеры, демонстрирующие *специфическое употребление* детьми *фразеологических единиц*. Даже при адекватном понимании фразеологизмов у детей могут возникать трудности

¹⁵ Н.С. Старжинская, <http://elib.bspu.by/handle/doc/10517> [дата обращения: 30.10.2021].

в их употреблении, обусловленные образностью этих единиц языка, поскольку ребёнку редко удастся уловить их метафорический, переносный смысл. Например, в приведённых ниже ситуациях персонажи (понимая общий смысл беседы) ориентируются скорее на образ, возникающий у них при восприятии фразеологизма (если можно *сидеть на чьей-то шее* («быть материально зависимыми от кого-либо»), значит, можно *сидеть и на собственной* («не зависеть»):

– Кто с малых лет приучится трудиться, тот вырастет хорошим человеком и **никогда не будет на чужой шее сидеть**.

– А я и не буду на чужой шее сидеть, – сказал Гена. – **Я на своей шее буду сидеть**».
(Н. Носов, *Про Гену*).

Сравни подобный пример (понятийный перенос внутри фразеологической структуры):

В семье Осьминых ужасная драма:
За завтраком ссорятся Папа и Мама.
А бедные Детки стоят на пороге
И просят родителей **взять себя в ноги**. (Р. Муха, *Семейная драма*).

Выражение *взять себя в руки* означает «прийти в состояние самообладания». Происходит замена одного из компонентов фразеологизма, хотя его общее значение для ребенка вполне понятно.

Но главное ... иногда говорил неправду, то есть врал иногда так, что **себя не помнил**. (Н. Носов, *Про Гену*).

Устойчивое словосочетание *не помнить себя* означает «не отдавать себе отчёт в своих поступках из-за сильного душевного расстройства»¹⁶. В данном фрагменте фразеологизм употреблен в несвойственном ему контексте, не к месту.

В произведениях Н. Носова и В. Драгунского фиксируется частотное употребление фразеологических единиц персонажами-детьми (*брать себя в руки; в два счета; гнуть в бараний рог; выводить на чистую воду; и дело с концом; как с луны свалился; хоть кол на голове теши* и др.), однако стоит учитывать, что персонажи этих авторов как правило, дети, которым больше 5 лет, и метафорический перенос, свойственный речи, охватывающей фразеологизмы, уже вполне характерен в их речевом поведении. Справедливости ради можно сказать, что специфические ошибки в употреблении фразеологизмов нередки и в речи взрослых носителей языка.

В результате анализа собранного текстового материала нам удалось выделить следующие черты детской речи (на лексико-семантическом уровне), которые имитируются авторами стихотворений и рассказов (повестей), героями которых являются дети:

¹⁶ А.К. Жолковский, И.А. Мельчук, *Толково-комбинаторный словарь русского языка*, [в:] *Опыты семантико-синтаксического описания русской лексики*, Яск, Москва 1984, с. 317.

- 1) ситуативная закреплённость значения слова;
- 2) расширение значения слова (лексико-семантическая сверхгенерализация);
- 3) парадоксальная семантизация путём прояснения внутренней формы слов;
- 4) употребление слов при непонимании их значений (угадывание по контексту);
- 5) различного рода перенесения и смешивания слов (например, смешивание терминов родства, связанных с релятивностью их семантики; ложные ассоциации);
- 6) детская этимологизация;
- 7) гиперболизация;
- 8) метафорический и метонимический перенос;
- 9) некорректное словоупотребление и недостаточно четкая номинация;
- 10) отражение конкретного (практического) характера мышления и буквального понимания детьми слова и выражений, имеющих переносные значения (непонимание метафор, переносного смысла, многозначности);
- 11) специфическое употребление фразеологических единиц.

На основе наблюдений можно заключить, что черты живой детской речи на лексико-семантическом уровне легко поддаются стилизации, в связи с чем находить их текстовые отражения в языке детских писателей не так сложно. Для многих авторов явления, характерные для развивающегося речемыслительного поведения ребенка, становятся предметом языковой игры, они используют их в качестве художественных приёмов.

Литература

- Выготский Л.С., *Психология развития человека*, Эксмо» Москва 2005.
- Жолковский А.К., Мельчук И.А., *Толково-комбинаторный словарь русского языка, [в:] Опыты семантико-синтаксического описания русской лексики*, Яск, Москва 1984.
- Крысин Л.П., *О средствах гиперболизации*, <http://philology.ru/linguistics2/krysin-04d.htm> [дата обращения: 26.11.2021].
- Крысин Л.П., *Русское слово, свое и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике*, <http://philology.ru/linguistics2/krysin-04d.htm> [дата обращения: 26.11.2021].
- Лукашевич В.В., Пронина Е.Н., *Психология личности*, <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook667/01/part-004.htm> [дата обращения: 23.11.2021].
- Лурия А.Р., *Язык и сознание*, под ред. Е.Д. Хомской, Изд-во МГУ, Москва 1979.
- Ожегов С.И., *Толковый словарь Ожегова онлайн*, <http://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=5580> [дата обращения: 16.11.2021].
- Ожегов С.И., Шведова Н.Ю., *Толковый словарь русского языка*, 4 изд., А ТЕМП, Москва 2006.
- Розенталь Д.Э., Теленкова М.А., *Словарь – справочник лингвистических терминов*, Просвещение, Москва 1976.
- Рубинштейн С.Л., *Основы общей психологии*, Питер, 2000, http://pedlib.ru/Books/1/0180/1_0180-389.shtml [дата обращения: 30.10.2021].

Старжинская Н.С., *Детская речь в зеркале детской литературы*, <http://elib.bspu.by/handle/doc/10517> [дата обращения: 30.10.2021].

Цейтлин С.Н., *Язык и ребенок: Лингвистика детской речи*: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, Владос, Москва 2000.

Чуковский К.И., *От двух до пяти*, Лимбус Пресс, Санкт-Петербург 2000.

Ярцева В.Н., *Лингвистический энциклопедический словарь*, Советская энциклопедия, Москва 1990.

Imitation of children's speech in selected Russian literature at the lexico-semantic level

Abstract

The article highlights and characterizes the methods of representing children's speech in Russian-language fiction, analyzing the features of natural children's speech in comparison with the speech of literary characters in the works of Russian-speaking writers of the XX–XXI centuries. At the lexical-semantic level, a number of signs of lively, colloquial children's speech were identified, the most frequent of which are: metaphorical transfer; mixing of closely related and same-root words; antonyms; incorrect word usage; and reflections of the concrete. The examples illustrate the practical nature of children's thinking, and their literalistic understanding of words and expressions that have figurative meanings.

Key words: Children's speech, metaphorical transference, language play, children's etymologization, overgeneralization, hyperbolization

Имитация детской речи в избранной русскоязычной литературе на лексико-семантическом уровне

Резюме

В статье выделяются и характеризуются приемы репрезентации детской речи в русскоязычной художественной литературе, анализируются особенности естественной детской речи в сопоставлении с речью литературных персонажей в произведениях русскоязычных писателей XX–XXI веков. На лексико-семантическом уровне выявлен ряд признаков живой детской разговорной речи, самыми частотными из которых являются метафорический перенос, смешивание близкородственных и однокоренных слов, антонимов, некорректное словоупотребление, отражение конкретного, практического характера детского мышления и буквального понимания детьми слов и выражений, имеющих переносный смысл.

Ключевые слова: детская речь, метафорический перенос, языковая игра, детская этимологизация, сверженерализация, гиперболизация

Olga Gulegina, mgr

ORCID: 0000-0002-5381-9867

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Instytut Neofilologii

e-mail: olga.gulegina@up.krakow.pl

Olga Gulegina, master's degree

Pedagogical University of Cracow

Institute of Modern Languages