

Т. А. Грдина

**АССОЦИАТИВНЫЕ ПРОЕКЦИИ ИГРОВОГО СЛОВА  
В «ДЕТСКОЙ ПОЭЗИИ»  
(на материале произведений Михаила Яснова)**

*В статье анализируются коды языковой игры в сфере поэтического творчества для детей. Игровое авторское слово характеризуется в свете ассоциативных проекций, которые обусловлены имитацией специфики детских инноваций и особенностями детской спонтанной лингвокреативности. При этом игровое поле художественного текста рассматривается как креативная среда, которая стимулирует эвристический инстинкт ребенка, вовлекая его в диалог («сотворчество») с автором и стимулируя способность ребенка к осознанной языковой игре. Отмечается такая особенность кодов языковой игры в поэзии Михаила Яснова, как их комплексная реализация. Игровое слово транслирует авторскую интенцию в операциональном ключе, что облегчает ребенку ее декодирование. Ассоциативный контекст игровой трансформы считывается в соотношении с опознаваемым прототипом. Ярко выраженная экспериментальная доминанта идиостиля поэта «пробуждает» в ребенке креатора.*

**Ключевые слова:** лингвокреативное мышление, детская речь, языковая игра, поэтический текст.

Т. Gridina

**ASSOCIATIVE PROJECTIONS OF LANGUAGE PLAY IN CHILDREN'S POETRY  
(BASED ON THE WORKS BY MIKHAIL YASNOV)**

*The paper focuses on the language play codes of poetic works for children. The author's creative language is characterized in terms of associative projections, which are determined by the imitation of children's verbal innovations and children's spontaneous linguistic creativity. The field of poetic language play is regarded as a creative environment which stimulates a child's heuristic instinct, engages her/him in the dialogue of 'co-creativity' with the author and stimulates her/his ability of deliberate language play. The complex realisation of language play codes in Mikhail Yasnov's poetic works is highlighted as a specific feature of his poetry. The author's creative word expresses the poet's intention operationally, which simplifies the decoding of the word for the child. The associative context of the poet's creative transformation is identified according to the recognised prototype. It is concluded that the foregrounded experimental feature of the poet's individual style encourages a child to act as a creator.*

**Keywords:** lingua-creative thinking, child speech, language play, poetic text.

Когда взрослые <...> пишут детские стихи, они пишут их не для детей, а потому, что хотят сохранить в себе ребенка.

Г. Гладков

Словосочетание «детская поэзия» не случайно дано в кавычках, поскольку, во-первых, может иметь двоякий смысл («поэзия для детей» и собственно «стихи, сочиненные детьми»), во-вторых, как известно, адресатом детской поэзии часто является не только и даже не столько ребенок,

сколько взрослый, способный к декодированию импликатур (глубинных ассоциативных проекций), заложенных в тексте его автором. В особенности это касается дешифровки кодов языковой игры (далее — ЯИ), используемых писателем / поэтом для предъявления идеи в остроумной, нетриви-

альной словесной «упаковке». При этом текст может быть игровым как на смысловом (сюжетообразующем), так и на вербальном (формальном) уровне. Думается, что именно взаимопересечение этих планов позволяет считать текст игровым [6, с. 270–273].

В таком тексте дешифровка кодов ЯИ — основа его понимания и одновременно способ включения читателя во взаимодействие с автором. Ср. выделяемые нами аллюзивный, имитативный, эвристический принципы ЯИ, по-разному актуализирующие и фокусирующие авторскую идею: аллюзивный принцип отсылает читателя к прототипическому (обыгрываемому) прецеденту, имитативный — создает эффект «узнаваемости» типичных черт изображаемого (например, стилистики разговорной речи, языка определенной социальной страты, особенностей речи ребенка, проявляющих его ментальность и спонтанную лингвокреативность, и т. п.), имитация может принимать форму стилизации и/или пародирования; наконец, эвристический принцип ЯИ создает зону взаимодействия автора с читателем, когда тот открывает для себя потенциальные («обновленные») смыслы слов и форм, становясь при этом на позицию креатора.

Коды ЯИ представляют собой, таким образом, особую технику, совокупность операциональных механизмов и средств разных уровней языка, которые моделируют эффект актуализации и одновременного переключения ассоциативных стереотипов восприятия, порождения и употребления вербальных знаков. Именно в этом плане ЯИ выступает как особая форма лингвокреативного мышления, позволяющего создавать нечто новое на базе уже известного. Семантический код ЯИ эксплуатирует эффект смысловой неоднозначности и потенциальной вариативности содержательного наполнения словесных знаков в опоре на их ассоциативный потенциал, описывающий психологическую реальность значений — подвижные зоны их внутрисловной

и междусловной актуализации в сознании конкретных носителей языка; формальные (графический и фонетический) коды ЯИ апеллируют к особенностям визуального и акустического (аудиального) восприятия словесных единиц; морфемно-словообразовательный код ЯИ ориентирован на продуцирование нового слова путем операций анализа и синтеза. Мотивационный код ЯИ включает все операции, связанные с актуализацией внутренней формы слова при помощи механизмов парадоксальной, уточняющей, эмоционально-экспрессивной номинации и ремотивации узуальных слов. Грамматический код ЯИ сконцентрирован на эксплуатации потенциала морфологических форм и синтаксических структур, актуализации значений грамматических категорий (см. об этом в [2, 12]).

И все же стихи, адресованные детям, имеют свою специфику, тем более, если они построены на языковой игре. Эта специфика заключается, во-первых, в особенностях детской картины мира и ментальных доминантах языкового сознания ребенка (антропоморфизме, или «всеолицетворении», буквализме, особом характере предметных эталонов, лежащих в основе детских «метафор» [5], обостренной мотивационной рефлексии и эвристичности языкового мышления ребенка, для которого язык есть способ познания и своего рода экспериментальное поле для самореализации — удовлетворения собственных потребностей коммуникации и номинации) [3]. ЯИ как «особая форма лингвокреативного мышления» применительно к сфере спонтанной детской речи выступает в двух ипостасях: 1) в виде компенсаторной креативности, связанной с «восполнением» лексического дефицита или «лакун» в системе языковых средств номинации, необходимых ребенку для выражения ситуативно значимых и/или личностных смыслов словесных единиц; 2) в виде осознанной интенции ребенка к нарушению уже познанной нормы (правила, алгоритма).

Если в первом случае ребенок проявляет себя как «вынужденный» креатор, то во втором — как креатор, способный к преднамеренному отступлению от языкового канона в условно-реальном (игровом) ключе. Данные виды вербальной креативности не только не разделены строгой демаркационной чертой, но и взаимообусловлены — в том плане, что компенсаторная креативность является предтечей проявления творческого начала языковой личности [3, 7].

ЯИ в стихах для детей может, таким образом, вызывать в адресате (ребенке) чувство узнаваемости (сопричастности тому языковому регистру, который задан имитацией особенностей детской речи), с другой стороны, игровое поле художественного текста — та креативная среда, которая стимулирует эвристический инстинкт ребенка, вовлекая его в диалог (сотворчество) с автором.

«Детская» поэзия Михаила Яснова [16] удивительно гармонично сочетает в себе оба этих вектора, исключая всякий элемент искусственности — от передачи самых разных нюансов ментальности ребенка до почти философской мудрости, иронии, юмора, открывающихся читателю в изящной словесной эквилибристике, которая превращает описание самой обыденной ситуации в занимательный (и не только для ребенка) сюжет. В этой игровой перспективе высвечиваются многомерность ассоциативного потенциала слова, пропущенного сквозь авторскую поэтическую «оптику».

Известно, что звуковая сторона речи для ребенка обладает особой нагруженностью, что, в частности, является основой разного рода ассоциативных аналогий, позволяющих детям «прояснять» мотивированность незнакомых слов, выдвигать собственные версии об их значении. Само восприятие звучащей речи допускает омофоническое переразложение, вариативное прочтение одного и того же отрезка высказывания, границы слова в котором подвижны и за-

висят от вероятностного прогноза: мы слышим то, что ожидаем услышать. В детской речи подобные омофонические ослышки [1, 9, 14] (переразложения и подмены) выступают как механизм (способ), позволяющий ребенку «приспособить» содержание высказывания к собственному пониманию.

Такие детские «эвристики» бывают весьма неожиданными и открывают второй смысловой (чаще всего парадоксальный) план прочтения текста [4]. Ср. следующий диалог: — Мама, а почему слон упирается в небо? — Где? — Ну, в песне из мультика: Скатертью, скатертью дальний путь стелется / И упирается прямо в небо слон...» (небосклон). Или: Эй, моряк, ты с Мишкой долго плавал (ослышка при восприятии пятилетним ребенком строки из песни «Эй, моряк, ты слишком долго плавал...»). Ряд таких произвольных омофонических и параномастических подмен (ослышек) и омофонических «переразложений», встречающихся в сфере детской речи, легко продолжить. Данные процессы выступают как своего рода адаптационные механизмы восприятия. Но сама возможность разного прочтения фрагмента текста (слова) при восприятии его на слух может намеренно обыгрываться.

В «детских» стихах Михаила Яснова этот ресурс ЯИ ярко проявлен в использовании омофонической (параномастической, омонимической) рифмы, что создает эффект ассоциативного наложения (соположения) или ассоциативного отождествления смыслов близкозвучных слов и моделирует собственный лингвистический контекст восприятия затекстовой ситуации, заданной игровым сюжетом. Например, в стихотворении «В гостях у пуделицы» имитируется ситуация приема гостей радушной хозяйкой, в роли которой и выступает пуделица: — С тобою костью поделиться? — спросила гостью пуделица. Та отвечала: «Урр!..» и «Ррра!..» — Что проsto значило: «Урррррра!..»

Игровая омофоническая рифма *поделицца* — *пуделицца* отсылает к пресуппозиции «кость — собачье лакомство, из-за которого собаки, особенно дворовые, нередко грызутся», но в данном случае *пуделицца* — собака «аристократических» пород — следует этикету гостеприимства (как диктуют правила вежливого общения между людьми и «воспитанными собаками»). Подчеркнутое рифмой звуковое тождество существительного и глагола создает ассоциативный эффект их идентификации (характеристика *пуделиццы* «наведена» семантикой омоформы *поделицца*). Обыгрывается при этом и семантика звукоподражаний *урр* и *рра*, которые вне данного контекста ассоциируются с собачьим рычанием (причем не столько как с проявлением удовольствия, сколько как с проявлением агрессии, угрозы). Игровая актуализация этих ономастиков (полученных в результате омофонического «расчленения» междометия *Ура!*) способствует их ситуативной перекодировке и при повторной «сборке» передает возглас радости *Уррррра!*

Омонимические, омофонические и паронимические рифмы в детских стихах Михаила Яснова — особый прием акустической изобразительности и ритмической организации текста. Так, в стихотворении «Весеннее метро» звукопись, создаваемая аллитерациями и метатезисом (*мело-метро, сугроб-роем, МЕТРО-РОЕМ*), а также игра омоформ (глагола и существительного *роем*) почти осязаемо передают и вихреобразное кружение снега, принесенного весенней метелью, и энергичный ритм движения детей, радостно роющих метро в наметенном ветром большом сугробе: *Зато весь день мело, мело, Летели тучи ро-ем, И мы теперь метро, метро В большом сугробе роем.*

Паронимическая аттракция в ее широком регистре (включая сближение как паронимов, так и паронимазов, и омоформ) активно эксплуатируется поэтом не только для усиления выразительности, но и как

способ вовлечения читателя (прежде всего ребенка) в эвристический процесс установления неожиданных связей и различий фонетических коррелятов. Ср., в частности, занимательные для ребенка игровые «превращения» одного слова в другое, в основе которых лежит механизм омофонического переразложения: *с клеем — склеим...* («Глазастые стихи»). Омоформы существительного (тв. п. от *клей*) и глагола (1 л. мн. ч. буд. вр. от *склеить*) обыгрываются как тождественный звукокомплекс, в одном случае указывающий на наличие клея в сосуде (большая банка с клеем), в другом — на ожидаемый результат использования клея (склеим). Такие сближения, безусловно, подкрепляют языковой инстинкт ребенка, направляя его в русло осознанной ЯИ (формируя интерес к самостоятельному нахождению детьми подобных соответствий).

Обыгрывание звукосимволической формы слова часто сопряжено у Михаила Яснова с привязкой к определенному жанру, в котором тот или иной тип звуковых соответствий имеет свои функции. Так, жанр стихотворения «Ветер, ветер...» определяется поэтом как *ворожилка*. И здесь в качестве «завораживающих» (передающих особую магическую силу воздействия текста на адресата) выступают не только повторы, характерные для традиционного жанра заговора [10, с. 123], но и паронимические созвучия: одушевленный ветер ведет разговор с еще не проснувшимся после зимы лесом, побуждая его поверить в скорый приход весны: *Ветер, ветер, ветер, ветер. Веет ветер, воет ветер, Снег воздушный ворошит, Над опушкой ворожит: «Ветки-веточки, развесьте Вести, вести, вести, вести. От весны на каждой ели: Тут — сосульки, там — капли...» Осыпается сосна — Просыпается весна. Воет ветер, хвою вертит: «Верьте, верьте, верьте, верьте!..»*

Аллитерации и ассонансы создают «слуховую» суггестию, имитируя «голос» ветра. При этом каждая пара созвучных

коррелятов имеет свой внутренний смысловой план, актуализируя как реальные синхронно-диахронные связи родственных (однокоренных) слов (ветер — веет, сон — просыпается), так и ложноэтимологические ассоциации (ветки — развесьте, развесьте — вести, ветер — вертит, ворошит — ворожит, вертит — верьте) и чисто ситуативные текстовые сближения рифмующихся слов (сосна — весна, ели — капли, осыпается — просыпается).

Особо следует сказать об использовании ономастопов и в заместительной номинативно характеризующей функции (как и в раннем лексиконе ребенка, где звукоподражания выполняют посредническую роль в общении детей со взрослыми и компенсируют лексический дефицит). Употребление данного разряда слов ввиду их эмоциональной нагруженности и способности емко обозначать целые ситуации вполне актуально и для более продвинутых стадий речевого развития (хотя особо востребовано детьми в преддошкольном возрасте).

Так, в стихотворении Михаила Яснова «Вышла чашка погулять», имитирующем популярный в детской субкультуре жанр считалки, ономастопы и звукоподражательные междометия выступают основным ресурсом обыгрывания ситуации чаепития, представленной как цепь последовательных действий его одушевленных предметных «атрибутов» (чайника, самостоятельно наливающего в чашку кипятка; сахара, растворяющегося в чашке и размешиваемого ложкой; пряника, хрустящего и играющего в прятки с зубками того, кто его ест; разлитый по столу чай и фырчание недовольной тряпки, стирающей воду со стола): *Раз-два-три-четыре-пять — Вышла чашка погулять. Мимо чайник пролетает — Чашку чаем наполняет: — Буль-буль!.. Ой-ей-ей! Нужен сахар кусковой. <...> Мимо ложка пролетает — Сахар в чашке растворяет: — Дзынь-дзынь!.. Ой-ей-ей! Нужен пряник расписной! Раз-два-три-четыре-пять — Вышел пряник погулять.*

*Рядом зубки поджидают — В прятки с пряником играют: — Хруст-хруст!.. Ай-яй-яй! — По столу растекся чай! Раз-два-три-четыре-пять — Вышла тряпка погулять. Тряпка в чае извожилась, Тряпка фыркала и злилась: — Раз-два-три-четыре-пять — Не хочу с тобой играть!*

Сама сюжетная завязка, приводящая в конечном итоге к «печальному финалу» (чашка, вышедшая погулять, разбивается), содержит отсылку к песенке «Вышел зайчик погулять..» и имитирует узнаваемый и любимый детьми считалочный ритм. А глагольные междометия создают самостоятельный звукоизобразительный план текста (своеобразный «внутренний» текст).

Помимо фонетического кода ЯИ, Михаил Яснов активно использует мотивационный, словообразовательный и семантический игровые регистры общения со своим читателем.

Для ребенка-дошкольника значимость звуковой формы слова, как известно, очень существенна именно в плане поиска «знакового» в незнакомом. Этот аспект определяет наличие в детской речи так называемых мотивационных инноваций, обусловленных стремлением ребенка установить логику наименования, «прояснить» связь между звуковой оболочкой слова и тем, что оно обозначает. Такой путь освоения «готовых» слов приводит к реноминации (ср. батарея — *батагрея*) или ремотивации (пульверизатор *пулями стреляет*, кустарник *кусты сторожит*) на основе ложноэтимологических, произвольных сближений. Детская ментальность проявляется в данном номинативном регистре и как показатель актуальных аспектов значений усваиваемых слов, и как проявление уникальности когнитивного и языкового опыта каждого ребенка, во всех случаях обнаруживая потенциал смыслового наполнения слова. Встречаются и случаи намеренного обыгрывания детьми мотивированности известных им слов. Не менее востребован в детской речи и словообразовательный по-

тенциал языка, что, собственно, является самым ярким маркером креативности ребенка, проявленной им в «творении собственного языка», создании инноваций, восполняющих не только его словарный дефицит, но и выражающих уникальность (своеобразие) детского образа мира (см. об этом [3, 7, 8, 13]).

Все эти векторы лингвокреативной деятельности ребенка отражены в детской поэзии Михаила Яснова как эвристический ресурс вовлечения читателя-ребенка в процесс сотворчества с автором.

Приведем некоторые примеры мотивационной и словообразовательной игры, требующей для дешифровки игровой трансформы опознания прототипа (с той лишь разницей, что мотивационный код предполагает соотнесение уже существующего слова с новым мотиватором, а словотворческий код ЯИ в качестве прототипа использует конкретное слово-образец или словообразовательный алгоритм). Заметим, что названные коды сопряжены не только друг с другом, но и с семантическим и грамматическим кодами обыгрывания поэтических инноваций, транслирующими особенности «сверхнаивной» картины мира ребенка (термин Н. И. Лепской). При этом и имитация, и, казалось бы, прямые «заимствования» инноваций из детской речи получают нетривиальное ассоциативное наполнение, выступая в качестве единиц игрового текста. Мотивационные *игремы* построены по принципу «ассоциативной выводимости» (считываются, как и в живой детской речи, через «обнаруживаемый» мотиватор) и по принципу «ассоциативного наложения» значений игровой трансформы и опознаваемого в ней прототипа.

Реноминации узуальных слов чаще всего выступают у Яснова в «связке» с прототипом и новым мотиватором, что не только облегчает читателю (в особенности ребенку) декодирование таких игр, но создает многомерность их ассоциативного контек-

ста. Так, в стихотворении «Здравствуйте, хвостаствуйте!» представлена серия мотивационных игр, созданных способом введения нового «корня» в модельную сетку слова-приветствия «здравствуйте»: — *Здравствуйте, хвостаствуйте! Как вы поживаствуйте? — Здравствуйте, мордаствуйте! Вы нас не кусаствуйте!.. Так говорил с хвостом щенок — И все поймать его не мог!*

Во внутренней форме этих игровых трансформ отражается ситуативная конкретика, имитирующая воображаемый диалог между щенком и его собственным хвостом, где реплики дружеского приветствия (*хвостаствуйте, как вы поживаствуйте*) сменяются ответными репликами с семантикой предостережения (*мордаствуйте, не кусаствуйте*). Обыгрываемое слово вполне коррелирует с актуальным для детей способом ситуативного дополнения номинативного ряда — с формальным подравниванием инноваций к взятому за основу образцу (ср., например, антонимическую пару *спасибо — спожалуйста*, зафиксированную нами в речи пятилетней девочки: «Спасибо» хочет, чтобы ему ответили «спожалуйста»; уточняющие реноминации, восполняющие отсутствие необходимых ребенку слов для обозначения «не зафиксированных» названием признаков обозначаемого, вступающих в противоречие с его мотивированностью: *Это не синявки, а какие-то желтявки, серявки, краснявки*).

Подобные приемы реноминации (*свинозавр, носомот и бегерог, мамонт, папонт, внучонт*) и контаминации (на основе междусловного наложения, ср. *шелества, чудетство*) используются Ясновым для создания фантазийной художественной реальности, открывая неисчерпаемые возможности эксперимента со словом и общения с ребенком в словотворческом игровом регистре (так, его книга «Дружунгли» не случайно имеет подзаголовок «Играем в стихи»). Ср., например, вымышленные названия ягод, растущих в Дружунглях:

Здесь *грустника* и *хорошка*, там *брусника* и *морошка*. Реноминация по принципу ложноэтимологических сближений (по созвучию *брусника* с *грустный*, *морошка* — с *хороший*) создает антонимичные игровые трансформы, приписывающие ягодам способность вызывать хорошее или плохое настроение.

Остроумная ЯИ в «детской» поэзии выступает как особый способ «апелляции» к спонтанной креативности ребенка, который «свободен» от диктата нормы и «конструирует» собственную модель языка [15] на основе самостоятельно выведенных «правил» построения слов и словоформ и ассоциативных аналогий, обуславливающих появление актуальных для ребенка инноваций.

Поэтические окказионализмы Михаила Яснова, будучи ярким отражением ментальных доминант языкового сознания ребенка, становятся своеобразными игровыми прецедентами, маркирующими характерные особенности ассоциативного наполнения и специфику фактов детского речетворчества.

Так, представленный в стихотворении «Глазастые стихи» (само название уже метафора) окказионализм *румянцевоый*, будучи «вырванным» из контекста, может восприниматься как синоним к *румяный*, образованный от *румянец* при помощи суффикса *-ев* (подобно *глянец* — *глянцевоый*). Однако ассоциативное наполнение данного слова в тексте стихотворения — это одна из составляющих «многоцветия» мира, открывающегося ребенку, которого отличает свежесть восприятия и острота ощущений, уже не свойственная взрослым: *Как хорошо, что мир цветной, И матовый, и глянцевоый. Как хорошо, что я такой Глазастый и румянцевоый.*

Подобные окказионализмы коррелируют с принципом «симметричного» словообразования (однотипного оформления тематически близких или ситуативно связанных слов, антонимических и синонимиче-

ских оппозиций в детской речи). Ср.: *горести-печалести* (так называется стихотворение об одном неудавшемся дне из жизни ребенка, когда *жук не поймался, шарик накололся на листок алоэ...*). Заметим, что сама грамматическая форма возвратных глаголов в изображаемой ситуации имеет характерный для употребления в детской речи смысл, подчеркивая «самопроизвольность» происходящих событий, тех «неприятностей» (*горестей-печалестей*), которые происходят против воли и ожиданий ребенка.

Грамматические «неправильности», используемые Михаилом Ясновым для передачи особенностей речи ребенка, также вписываются в систему координат детского образа мира (выступая и как самостоятельный код ЯИ, и как сопутствующий семантическим и словообразовательным поэтическим инновациям).

Так, в стихотворении «День рожденья лужи» в антропоморфном (метафорическом) ключе обыгрывается ситуация, когда с наступлением весны тает снег и появляются («рождаются») первые лужи, наполненные чистой водой: *Ушла пора пурги и стужи, Сегодня — День рожденья лужи! И ветер стих, И полдень ярк, И в сердце лужи все светлей. А небо сделала подарок И подарила тучку ей. У тучки Розовое брюшко, Она лежит в воде, как хрюшка... Нет, в луже — все наоборот: У тучки Розовая спинка, Она лежит в воде, как свинка, А может быть, как бегемот. Но как ее ни назови, Лежит и тает — От любви!*

Преднамеренный аграмматизм (*небо сделала подарок и подарила тучку ей*) обыгрывает свойственное детям младшего возраста «неприятие» слов среднего рода (в данном случае окончание *-а* приписывается слову *небо* как олицетворению женского, материнского начала). Семантическая двуплановость выражения *лежит и тает от любви* в данном контексте отсылает и к прямому, и к переносному смыслу глагола *растаять* («раствориться», как тучка в

небе от лучей солнца, и «растаять от любви» — в составе устойчивого выражения).

Ассоциативные проекции детского слова обыгрываются поэтом и в метафорических образах, связанных прежде всего с вселицетворением как базовой ментальной доминантой наивной картины мира ребенка. Ср., например: Елка в клетке *лапкой* машет: — *Забери меня с собой. <...> — Я колючую сестренку смело за руку беру <...>. Дома елку ждут подарки: Фонари! Хлопушки! Дождь («Елочный базар»).* Особый ракурс семантической игры представляют собой сравнения, отражающие систему предметных эталонов как репрезентантов актуальных для детей когний. Так, в стихотворении «Как мы считаем» слово *арбуз* выступает визуальным эталоном математической величины, называющей число больше десяти: *Как замечательно считать! Взяв два да три, получим... — Пять! Что при сложенье ставим? — Плюс! — Что больше десяти? — Арбуз.* В сознании ребенка пересекаются логическая и сенсорно воспринимаемая информация, что и становится предметом обыгрывания в изображаемой ситуации обучения счету.

Богатство вариативного спектра ЯИ разных уровней в «детской» поэзии требует отдельного исследования. Подчеркнем в рамках данной статьи операциональную значимость игр как своеобразного мета-языка описания лингвистических феноменов и мнемонической техники, облегчающей ребенку запоминание лингвистической информации (например, алфавита или орфографических правил).

Для игрового идиостиля Михаила Яснова, в частности, свойственно обыгрывание омов с использованием эффекта ассоциативной провокации. Так, слово «дождило», вынесенное в название стихотворения, воспринимается как форма прошедшего времени безличного глагола, тогда как в тексте это существительное, персонифицированный образ непрерывного, надоедли-

вого дождя: *Унылое дождило бродило по пятам* (ср. *ветрило* как аналог, представленный в том же стихотворении, и грамматически согласуемые с *дождило* определения *унылое* и сказуемое *бродило*). Легко можно и *бродило* перевести в статус окказионального субстантивата. Эта потенциальная игровая валентность провоцирует читателя (не только ребенка, но и взрослого) «присоединиться» к авторскому креативу, самому «поиграть в стихи».

Весьма показательны в плане отражения детской языковой ментальности обыгрываемые поэтом трудности усвоения ребенком релятивных наречий со значением времени, а также расширение детьми зоны образования форм сравнительной степени от относительных прилагательных: *Сегодня уже не вчера, а сегодня... И ночь все темнее и все новогодней...* («Деревья в снегу»).

Интересен пример опрокидывания канонического употребления грамматических форм, который выступает у Михаила Яснова средством создания ассоциативных параллелей между миром людей и животных: *Мы птиц проходим, А они нас пролетают...* («Мы и птицы»). Синтагматика непрерывного глагола *пролетать* не допускает управления винительным падежом существительного без предлога, но в данном случае его употребление намеренно сближается с разговорной конструкцией, принятой в школьном дискурсе (проходить что-то, кого-то в значении «изучать»). Одновременно актуализируется и прямой смысл сопоставляемых ассоциатов, производных от *ходить* (о человеке) и *летать* (о птицах). Соответственно птицы *пролетают* нас (наблюдает за людьми сверху) так же, как мы «проходим» их в школе. Ср. обыгрывание в том же стихотворении многозначности глагола *выводить*, шутивно подчеркивающее независимость птичьего существования от школьной программы: *Живут среди ветвей густых, Своих птенцов выводят, Покуда школьники про них Каракули выводят.*



Школьная проблематика отражена у Михаила Яснова и в так называемых орфографических играх, имеющих не только развлекательную, но и лингводидактическую направленность. Таково стихотворение-перевертыш «Орфографический словарь», в первой части которого представлены слова с орфографическими ошибками, якобы сделанными автором текста (нердивым учеником) в прошлом году, а теперь вызывающими у него улыбку: *На прАшлА-годние Аишбки СмАтреть мне трудно без улыбки...* Здесь «собраны» типичные для детей, ориентирующихся на правило «как слышится, так и пишется», орфографические ляпсусы типа луЧЧе, пАдарок, изучАли, Енварь, АрфАграфический словарь (последняя игра — квинтэссенция безграмотного письма, собрание ошибок, из которых можно составить целый словарь). Вторая часть стихотворения зеркально отражает строки первой части, и все слова здесь написаны верно. Действительно, любая ошибка обращается игрой только при ее осознании (а запоминание правильного написания рифмующихся написанных слов — эффективная игровая мнемотехника).

В заключение приведем стихотворение «Скамья», представляющее собой блестяще реализованную в сюжете авторскую игру с предложениями, освобожденными от «привязки» к конкретному слову: *Сидел прохожий на скамье, Держал в руках кулек. А над скамьей сидел скворец, А под — лежал бульдог. И тот, в траве, сидящий под, И тот, что над, в листе, Глядели на того, кто на, — Верней на то, что в. Тогда прохожий взял кулек И вынул пирожок: Часть бросил над, Часть кинул под, А остальное — в рот. И каждый принялся жевать, Верней, один — клевать: Пришлось для этого ему Слететь и прыгать у. Так теплый, мягкий пирожок Был съеден от и до. А смятый маленький кулек Попал в карман пальто. И полетел один по-над, Другой полез из-под И рядом с третьим побежал За, перед — И вперед!*

Использование пространственных предлогов в качестве указания на всех трех персонажей (сидящего на скамье прохожего, скворца над скамьей на дереве, бульдога в траве под скамьей) и актуализация значения устойчивого выражения *от и до*, антонимии предлогов *из-под* и *по-над*, *за* и *перед* в совокупности создают метаязык, понятный ребенку, вовлекаемому в процесс декодирования смысла грамматических игр.

Итак, ассоциативные проекции игрового слова в «детской» поэзии Михаила Яснова отзеркаливают особенности лингвокреативного мышления ребенка, одновременно проявляя и в самом авторе обостренное чувство языка, открывающего неисчерпаемые возможности для художественного творчества. Корреляция детских инноваций и поэтических окказионализмов — общеизвестный факт.

Подчеркнем, однако, что это сходство (прежде всего в плане используемых механизмов нестандартной актуализации значений узуальных знаков и приемов словотворчества) все же не предполагает тождества ассоциативного наполнения детского слова и осознанного моделирования игр в детской поэзии. Имитация креативом детской речи (преимущественно спонтанных, компенсаторных) сочетается у поэта с перевертыванием их восприятия в регистр осознаваемой ЯИ, что достигается развернутой рефлексией автора над формой и значением игры в развиваемом сюжете, «предъявлением» понятного, «узнаваемого» ребенком алгоритма порождения игрового слова и вовлечением маленького читателя в занимательный процесс декодирования авторских инноваций.

Особо отметим тот факт, что в «детской» поэзии Михаила Яснова представлена комплексная актуализация разноуровневых кодов ЯИ, проявляющих ярко выраженную экспериментальную доминанту его идиостиля, «пробуждающего» в ребенке креатора.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Векишин Г. В.* Фоносиллабема — элементарная операциональная единица языковой личности // Лингвистика креатива — 4: коллективная монография / под ред. Т. А. Гридиной. Екатеринбург, 2018. С. 49–75.
2. *Гридина Т. А.* Ассоциативный потенциал слова как основа лингвистической креативности // Вопросы психолингвистики. 2015. № 25. С. 148–157.
3. *Гридина Т. А.* Вербальная креативность ребенка: от истоков словотворчества к языковой игре. Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2018. 272 с.
4. *Гридина Т. А.* Лингвокреативные стратегии семантизации слова и освоение операциональной техники языковой игры в онтогенезе: экспериментальные данные // Педагогическое образование в России. 2014. № 5. С. 153–158.
5. *Гридина Т. А.* Метафоры детской речи как феномен лингвокреативного мышления и поэтической одаренности // Лингвистика креатива — 4: коллективная монография / под ред. Т. А. Гридиной. Екатеринбург, 2018. С. 11–39.
6. *Гридина Т. А.* Смысловая перспектива слова в игровом художественном тексте // Лингвистика креатива — 4: коллективная монография / под ред. Т. А. Гридиной. Екатеринбург, 2018. С. 270–281.
7. *Доброва Г. Р.* Словообразовательные инновации детской речи: потенциальность и уникальность // Филологический класс. 2014. № 2 (6). С. 39–45.
8. *Доброва Г. Р.* Креативная доминанта в формировании языковой личности // Лингвистика креатива — 4: коллективная монография / под ред. Т. А. Гридиной. Екатеринбург, 2018. С. 40–47.
9. *Елисеева М. Б.* Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 172 с.
10. *Коновалова Н. И.* Сuggestивность сакрального текста традиционной народной культуры // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2013. № 11. С. 122–134.
11. *Норман Б. Ю.* «Креатив» говорящего vs «креатива» слушающего // Лингвистика креатива — 4: коллективная монография / под ред. Т. А. Гридиной. Екатеринбург, 2018. С. 174–212.
12. *Устинова Т. В.* Лингвокреативность смыслового восприятия окказионализмов в поэтическом тексте // Лингвистика креатива — 4: коллективная монография / под ред. Т. А. Гридиной. Екатеринбург, 2018. С. 213–228.
13. *Цейтлин С. Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М.: Знак, 2009. 592 с.
14. *Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок. Освоение ребенком родного языка. М.: Владос, 2017. 242 с.
15. *Цейтлин С. Н.* Детские инновации: к истории изучения // Лингвистика креатива — 4: коллективная монография / под ред. Т. А. Гридиной. Екатеринбург, 2012. С. 49–62.
16. *Яснов М.* Стихи для детей. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://trumpumpum.ru/autors/yasnov-mihail> (дата обращения: 07.11.2018).

## REFERENCES

1. *Vekshin G. V.* Fonosillabema — elementarnaya operatsionalnaya edinitsa yazykovoy lichnosti // Lingvistika kreativa — 4: kollektivnaya monografiya / pod red. T. A. Gridinoy. Ekaterinburg, 2018. S. 49–75.
2. *Gridina T. A.* Assotsiativnyiy potentsial slova kak osnova lingvisticheskoy kreativnosti // Voprosyi psicholingvistiki. 2015. № 25. S. 148–157.
3. *Gridina T. A.* Verbalnaya kreativnost rebenka: ot istokov slovotvorchestva k yazykovoy igre. Ekaterinburg: Uralskiy gos. ped. un-t, 2018. 272 s.
4. *Gridina T. A.* Lingvokreativnyie strategii semantizatsii slova i osvoenie operatsionalnoy tehniki yazykovoy igryi v ontogeneze: eksperimentalnyie dannyye // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 5. S. 153–158.
5. *Gridina T. A.* Metaforiyi detskoy rechi kak fenomen lingvokreativnogo myishleniya i poeticheskoy odarennosti // Lingvistika kreativa — 4: kollektivnaya monografiya / pod red. T. A. Gridinoy. Ekaterinburg, 2018. S. 11–39.
6. *Gridina T. A.* Smyislovaya perspektiva slova v igrovom hudozhestvennom tekste // Lingvistika kreativa — 4: kollektivnaya monografiya / pod red. T. A. Gridinoy. Ekaterinburg, 2018. S. 270–281.

7. Dobrova G. R. Slovoobrazovatelnyie innovatsii detskoj rechi: potentsialnost i unikalnost // Filologicheskiy klass. 2014. № 2 (6). S. 39–45.
8. Dobrova G. R. Kreativnaya dominanta v formirovanii yazykovoy lichnosti // Lingvistika kreativa — 4: kollektivnaya monografiya / pod red. T. A. Gridinoy. Ekaterinburg, 2018. S. 40–47.
9. Eliseeva M. B. Foneticheskoe i leksicheskoe razvitiye rebenka rannego vozrasta. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2008. 172 s.
10. Konovalova N. I. Suggestivnost sakralnogo teksta traditsionnoy narodnoy kulturyi // Psiholingvisticheskie aspekty izucheniya rechevoy deyatel'nosti. 2013. № 11. S. 122–134.
11. Norman B. Yu. «Kreativ» govoryaschego vs «kreativa» slushayuschego // Lingvistika kreativa — 4: kollektivnaya monografiya / pod red. T. A. Gridinoy. Ekaterinburg, 2018. S. 174–212.
12. Ustinova T. V. Lingvokreativnost smyslovogo vospriyatiya okkazionalizmov v poeticheskom tekste // Lingvistika kreativa — 4: kollektivnaya monografiya / pod red. T. A. Gridinoy. Ekaterinburg, 2018. S. 213–228.
13. Tseytlin S. N. Oчерki po slovoobrazovaniyu i formoobrazovaniyu v detskoj rechi. M.: Znak, 2009. 592 s.
14. Tseytlin S. N. Yazyk i rebenok. Osvoenie rebenkom rodnogo yazyka. M.: Vlados, 2017. 242 s.
15. Tseytlin S. N. Detskie innovatsii: k istorii izucheniya // Lingvistika kreativa — 4: kollektivnaya monografiya / pod red. T. A. Gridinoy. Ekaterinburg, 2012. S. 49–62.
16. Yasnov M. Stihy dlya detey. [Elektronnyiy resurs]. URL: <http://trumpumpum.ru/autors/yasnov-mihail> (data obrascheniya: 07.11.2018).

*С. М. Евграфова*

### ЛЕКСИЧЕСКАЯ СЕМАНТИКА В ЭПОХУ ВИРТУАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ: К ПРОБЛЕМЕ ОСВОЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИИ

*Автор исследует причины увеличения количества агнонимов и сужения активного лексикона у младшего поколения носителей русского языка; эти явления затрудняют небытовое общение и вербальное обучение. Исследование базируется на изучении речевых ошибок студентов при употреблении терминологической и книжной лексики, а также на ассоциативном эксперименте. Автор видит причину изменений в господстве виртуальной коммуникации, которая порождает постоянно возрастающий поток незнакомой лексики, осваиваемый ребенком пассивно — как множество означающих с неясными референтами и бедным ассоциативным полем (сравним: в естественном общении новый языковой знак вводится, чтобы дать имя новому объекту внешнего мира, воспринятому через эмоции и ощущения). Вывод заключается в том, что изменение когнитивных процессов затрудняет формирование полноценного языкового знака, что следует учитывать при обучении родному языку в школе.*

**Ключевые слова:** семантика, лексическое значение, термины, виртуальная коммуникация, освоение родного языка.

*S. Evgrafova*

### LEXICAL SEMANTICS IN THE AGE OF VIRTUAL COMMUNICATION: ON THE ACQUISITION OF TERMINOLOGY

*The research seeks an explanation for the issue of reduced vocabulary and an increase in agnonyms in the lexicon of young native speakers of Russian. The study is particularly timely as the phenomenon complicates and impedes nondomestic communication and verbal instruction. The investigation is based partly on the analysis of students' errors in the use of field-specific terminology and agnonyms and partly on an associative experiment. The condition is explained by the domination of virtual communication rapidly expanding the flow of unknown words that children acquire passively, temporarily linking a new form to an uncertain or unidentified refe-*