

Г. Р. ДОБРОВА

*(Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия)*

УДК 81'23
ББК Ш100.6

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ СВЕРХГЕНЕРАЛИЗАЦИИ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ: ВСЕГДА ЛИ ПРОЯВЛЕНИЕ ЛИНГВОКРЕАТИВНОСТИ?¹²

Аннотация. В статье определяется понятие «лексико-семантические сверхгенерализации» (у детей раннего возраста) и производится разграничение этого понятия и понятия «расширение значения слова» (у детей более старшего возраста). Анализируются разновидности лексико-семантических сверхгенерализаций, определяемые на основе выявления различных причин их возникновения. Демонстрируется, что лексико-семантические сверхгенерализации представляют собой проявления лингвокреативности. В одних случаях это креативность «вынужденная», обусловленная как когнитивными, так и лингвистическими причинами и компенсирующая незнание узальной категоризации и концептуализации; она проявляется в конструировании ребенком собственной окказиональной системы категорий и концептов. В других случаях это креативность относительно сознательная, представляющая собой нарушение области применения языковых знаков, обусловленное стремлением обойтись теми немногими языковыми средствами, которые имеются в арсенале ребенка раннего возраста.

Ключевые слова: детская речь, онтолингвистика, лексико-семантические сверхгенерализации, сдвинутая референция, расширение значения слова, лингвокреативность, семантические инновации детской речи, категоризация, концептуализация.

Под лексико-семантическими сверхгенерализациями (ЛСС) в онтолингвистике принято понимать неправомерно расширенное восприятие детьми раннего возраста объема семантики лексемы, ведущее, как правило, к использованию слова в более широком значении, чем это принято в узусе. Примеры – использование

¹² Работа осуществлялась при поддержке РФФ – проект 14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

звукокомплекса «ав-ав» (собачка) не только для обозначения собаки, но и для обозначения любого животного, а также для обозначения действий или предметов, связанных с собакой (например, собачьей миски или прогулки вместе с собакой).

Одной из первых об этом явлении заговорила И.В. Столярова [Столярова 1989]. В дальнейшем о нем писали С.Н. Цейтлин [Цейтлин 2000], М.Б. Елисеева [Елисеева 2000а, 2000б, 2014] и некоторые другие авторы (не все из которых, обсуждая данное явление, используют этот термин). О ЛСС (применительно к системе личных местоимений) приходилось писать и автору данной работы (например, [Доброва 2005: 24-25]).

С.Н. Цейтлин, говоря о причинах этого явления (ЛСС), отмечает, что оно связано с «перехлестом» и обусловлено расширением «класса денотатов по сравнению с тем, который существует в нормативном языке» [Цейтлин 2000: 60]. С.Н. Цейтлин, что важно для темы данной статьи, обращает также внимание на неизбежность, необходимость существования сверхгенерализованных слов в начальном детском лексиконе: такие сверхгенерализованные знаки помогают ребенку, при минимальном лексиконе, дать наименование как можно большему кругу явлений. Автор приводит следующие данные [Rescorla 1980]: при наборе слов от 1 до 25 у детей 45% сверхгенерализаций, при наборе слов от 26 до 50 – 35%, при наборе слов от 51 до 75 – 20% и т.д. Обзор зарубежных исследований в области детской ЛСС (over-extension) представлен в работах М.Б. Елисеевой. Она проводит анализ истории изучения проблемы, из которого можно сделать вывод, что в зарубежной научной литературе не существует единства в определении объема понятия «ЛСС»: если для Л. Рескола существует 3 их разновидности – «категориальные сверхгенерализации» (перенос наименования на объект, близкий к обозначаемому в узусе этим словом предмету, похожий на него), «аналогические сверхгенерализации» (перенос наименования на объект, имеющий сходство с тем, который обозначается этим словом в узусе, но не связанный с ним конвенциональной категоризацией: tick-tock о капающей воде – пример Л. Рескола, приводимый М.Б. Елисеевой), и «предикативные утверждения» (перенос наименования отсутствующего предмета на присутст-

вующий объект – например, «папа» о папиной шляпе¹³). Д. Хоек, Д. Инграм и Д. Гибсон, в отличие от Л. Рескола, относят, как отмечает М.Б. Елисеева, к ЛСС только «категориальные» (по Л. Рескола), поскольку «аналогические» обусловлены скорее языковой игрой, а «предикативные утверждения» свидетельствуют о зарождении языковой системы (ср. «папа» о папиной шляпе с «папина шляпа»).

В отечественной онтолингвистике, вслед за Е.С. Кубряковой [Человеческий фактор... 1991: 177-180] (которая, кстати, называла это явление не ЛСС, а сдвинутой референцией, переводя таким образом на русский язык англоязычный термин *overextension* – дословно «растяжение значения»), принято признавать две разновидности этого явления – перенос по метафорическому типу и перенос по метонимическому типу. Говоря об исследуемом явлении, Е.С. Кубрякова вступает в полемику с А.Р. Лурия. А.Р. Лурия анализирует следующий эксперимент. Перед ребенком оказывался ряд предметов, и ребенка просили дать тот, название которого он знал, но которого не было среди лежащих перед ним. Дети выбирали тот предмет, который обладал одним из свойств знакомого предмета (просили дать мишку, которого на столе не было, и ребенок выбирал плюшевую перчатку). А.Р. Лурия трактует это как свидетельство того, что для ребенка «за словом кроется лишь обозначение известного признака, а необязательно синтетическое обозначение предмета» [Лурия 1979: 57]. С точки зрения же Е.С. Кубряковой, такие примеры не свидетельствуют о том, что слово «теряет» свою предметную отнесенность, а доказывают лишь то, «слово расширяет свой экстенционал, причем сообразно хорошо известным семантическим законам, с той лишь разницей, что метафоры и синекдохи

¹³ В отношении таких переносов и в отечественной онтолингвистике нет единой точки зрения: иногда их трактуют как ЛСС, а иногда нет. Так в [Усвоение детьми... 1994] пример «баба» о бабушке и ее дамской сумочке относится к ЛСС, а в разделе «Лексика и фразеология» в [Сборник упражнений... 2011] тех же авторов пример «мама» и о маме, и о ее расческе дается в качестве примера того, чего нельзя относить к ЛСС.

ребенка воспринимаются (нами) как «неправильное». На самом деле ребенок произвел семантический анализ, вычленил конституирующий признак знакомой ему вещи и распространил ее название на другую вещь, тоже обладающую вычлененным и правильно отождествленным признаком» [Человеческий фактор... 1991: 179]. Сказанное заставляет Е.С. Кубрякову прийти к следующему выводу (который мы всецело разделяем): «Осознает ли ребенок значение слова как нечто целостное или же, напротив, как объединение признаков, т.е. как Gestalt или как совокупность семантических признаков, зависит, наверное, от того, в какой ситуации он говорит (или в какую ситуацию его ставят в условиях эксперимента). Вынужденный по тем или иным причинам произвести анализ, ребенок, несомненно, совершает эту операцию. Это не мешает ему в обычной ситуации довольствоваться простым использованием слова в качестве жесткого десигнатора» [Там же: 180].

Любопытно, что Т.А. Гридина [Гридина 2013 а], также говорящая, вслед за Е.С. Кубряковой, о метафорических и метонимических переносах при «сдвинутой референции», понимает под ними несколько иное: для нее «большая вилка» об ухвате или «большая киса» о тигре – это метафорический перенос, а «брови» о ресницах – метонимический. Если сопоставить позиции Е.С. Кубряковой и Т.А. Гридиной, получается достаточно интересная ситуация: существуют метафорические переносы «в широком смысле слова», противопоставляемые метонимическим переносам (мишка – и о мишке, и о другом игрушечном звере – метафора, а мишка о плюшевой перчатке – метонимия); существуют также (внутри метафорических переносов «в широком смысле слова») собственно метафорические переносы (метафорические переносы «в узком смысле слова») типа «большая кошка» о тигре – и (как ни парадоксально) метонимические переносы «в узком смысле слова» типа «брови» о ресницах.

Вместе с тем, отмеченный парадокс (метафора внутри метонимии?) – кажущийся. Понять это можно в том случае, если принять во внимание возраст детей, к которому относятся эти сверхгенерализации. Е.С. Кубрякова (по крайней мере, в вышеуказанной работе) говорит о раннем возрасте, Т.А. Гридина – о

младшем и среднем дошкольном и даже школьном. На самых ранних этапах речевого онтогенеза, по-видимому, объединение под одним «именем» рядоположенных явлений – метафора, поскольку ведущим в этом возрасте является, как мы полагаем, механизм генерализации, а механизм дифференциации, основанный на контрасте, еще не столь существенен. Иными словами, обозначение ребенком в самом раннем возрасте одним словом не столько действительно похожих друг на друга, сколько рядоположенных явлений (например, «ав-ав» – не только о собачке, но и о белочке) воспринимается нами как метафора, перенос по сходству – и такой перенос естественным образом противопоставляется метонимическому (по смежности), типа «мишка» о плюшевой перчатке. Если же перенос осуществляется ребенком более старшего возраста, то в именовании ресниц бровями мы видим не так генерализацию (волосной покров на лице) и потому не метафору, как отсутствие требуемой (к этому возрасту) дифференциации, в результате чего обращаем внимание на связь в реальной действительности предметов, обозначаемых словами одной тематической группы. Иными словами, для ребенка раннего возраста мы считаем опорой на единство ядерных сем («животное») показателем переноса по сходству (в противоположность опоре на периферийную сему «плюшевость» при переносе по смежности), а применительно к ребенку более старшего возраста уже не готовы признать ядерной генерализующую сему «состоящее из волос», а считаем таковой (как для взрослого) «дугообразное возвышение кожи над глазницами» – в противоположность «волосы, окаймляющие разрез глаз». Подобные рассуждения показывают, сколь условна граница (как ни странно) между метафорой и метонимией, и, с другой стороны, что более важно для данной статьи, позволяют перейти к следующему важному вопросу – вопросу о сходствах и различиях между ЛСС раннего возраста и расширением значения слова детьми в более старшем возрасте.

Казалось бы, эти два явления очень похожи: в обоих случаях происходит расширение объема понятия, возникающее вследствие «непризнания» ребенком одной из сем в семантической структуре слова. Например, если совсем маленький ребенок

обозначает звукокомплексом «ввв», обычно функционирующем в значении слова «машина», лифт, то происходит расширение объема значения «слова» «ввв», возникающее вследствие неучета обязательности (для «бытового» значения слова «машина» – как автомобиль) семы ‘передвижение по горизонтали’. Совершенно аналогичным образом, когда ребенок более старшего возраста называет тыкву¹⁴ кабачком, расширяя тем самым объем значения последнего, он не учитывает сему ‘продолговатая/округлая форма’.

Безусловно, в чисто языковом аспекте понятия «ЛСС» и «расширение значения слова» – весьма близки. Вместе с тем, представляется, что в онтолингвистическом плане, т.е. с точки зрения причин этих явлений в детской речи, они скорее различны. При этом, как это ни удивительно, в онтолингвистической литературе почти никогда не поднимается вопрос об этих различиях. «По факту» же получается, что разница – лишь в возрасте детей: ЛСС касаются самых маленьких, а у более старших детей речь уже идет о расширении значения слова.

Итак, в чем же видятся принципиальные различия между ЛСС у детей раннего возраста и расширением значения слова у детей более старшего возраста?

Для ответа на этот вопрос надо сначала разобраться в причинах обоих явлений. Причину появления ЛСС обычно видят в следующем: 1) в незавершенности лексико-семантической системы ребенка, проявляющейся в неполном знании слов, сходных по значению; 2) в ограниченности лексикона ребенка, когда ребенок употребляет известное ему слово вместо неизвестного; 3) в употреблении вместо недавно усвоенного слова слова, усвоенного ранее; 4) в фонологической сложности слова, провоцирующей замену фонетически сложного слова более простым (Д. Хоек, Д. Инграм и Д. Гибсон) (подробнее см. [Елисеева 2000а: 21]).

¹⁴ Имеется в виду тыква не как родовое понятие, включающее в себя как вид и кабачки, а тыква как видовое понятие – «тыква обыкновенная» (округлой формы)

Не отрицая, естественно, этих причин возникновения ЛСС, отметим, что всё же считаем более принципиальной причиной другую (лишь немного «намеченную» в первой из четырех вышперечисленных причин). Полагаем, что основная причина кроется в области когнитивного развития маленького ребенка. У ребенка в этот период только лишь начинается процесс категоризации и, соответственно, концептуализации. Наш мир «категоризирован» (человеческим сознанием) определенным образом, но откуда это может знать маленький ребенок? Используя терминологию Е.С. Кубряковой, откуда он знает, что, в соответствии с нашей, «взрослой», картиной мира, нельзя переносить правильно выделенный им «конституирующий признак» знакомой ему вещи на другую вещь, также обладающую этим признаком, создавая тем самым более широкую категорию? Или более простой пример: почему он должен знать, что в понятие «собачка» («ав-ав») входят самые разные представители этого класса – от мастиффов до самых мелких собак, но что туда не входит волк (откровенно говоря, существенно более похожий на прототипическую собаку, чем какой-нибудь пудель)? В данном случае перцептивные признаки («похожесть») никак не могут служить для ребенка опорой. Для правильной категоризации в таких случаях ребенку недостаточно генерализации на основе «похожести», следует опираться на жизненный опыт – понять разницу между домашними и дикими животными и т.п.

Кроме не завершившейся в раннем возрасте в своих основных чертах категоризации, не сформировались к этому времени и основные показатели адекватной концептуализации. Ребенок еще не знает (и не может знать), что, например, в русском языке одно и то же слово не может обозначать и предмет, и действие (в английском, кстати, например, может – это показывает, что в Языке как таковом это возможно). Напротив, жизненный опыт на этой ранней стадии диктует ребенку противоположное. Как справедливо отмечает М.Б. Елисеева, «дифференциация и обобщение на ранних этапах речевого онтогенеза во многом обусловлены особенностями лексики, используемой в инпуте. Например, многие звукоподражания русского "языка нянь" употребляются с расширенным значением, функционируя в ре-

чи и как существительные, и как глаголы ("мяу" – кошка и мяукать...») [Елисеева 2000б: 25].

Отмечая как наиболее существенную такую причину, как незнание маленьким ребенком присущей «взрослому» языковому сознанию категоризации и концептуализации, считаем при этом также значимой вторую из четырех вышеперечисленных причин сверхгенерализаций (по Д. Хоек, Д. Инграм и Д. Гибсон) – ограниченность лексикона ребенка, из-за которой ребенок употребляет известное ему слово вместо неизвестного. Нам уже не раз приходилось писать о том, что подобные ЛСС подобны тому, как мы, взрослые, вынужденные общаться на малознакомом нам языке, можем использовать известные нам слова вместо неизвестных, прекрасно понимая при этом, что это слово здесь использовать «не полагается», – лишь бы найти хоть какое-то слово, способное помочь нашему собеседнику догадаться о том, что нам нужно. Например, забыв слово «вокзал», но помня слова «перрон», «поезд», мы будем перечислять их, чтобы собеседник указал нам путь к вокзалу. Примерно это, по-видимому, иногда продельывает и маленький ребенок, используя заведомо неподходящее, но как-то связанное с нужным, слово. Такие ЛСС мы считаем сознательными.

Каковы же в таком случае причины расширения значений слов у детей более старшего возраста? Полагаем, что здесь имеют место три основные причины. Первая – это «недокатегоризация» и «недоконцептуализация», т.е. незавершенность процессов категоризации и концептуализации. Это, как мы полагаем, несознательное расширение значения (типа «толпа бананов»). Вторая причина – это неспособность актуализировать слово, вовремя «вытащить» его из ментального лексикона. Есть основания полагать, что таких примеров – не так и мало, просто мы часто принимаем их за обусловленные первой причиной: умение вовремя «вытащить» нужный языковой знак из ментального лексикона тоже появляется не сразу. И, наконец, третья причина – это языковая игра, о которой так много пишет Т.А. Гридина (см., например, [Гридина 2014]). В дошкольном возрасте многие дети способны шутить, «играя словами», в том числе играя значениями слов, расширяя эти значения. Здесь расширение –

вполне сознательное. И все же полагаем, что при расширении значений слов (дошкольный возраст) чаще всего причиной семантической инновации является первая – незавершенность процессов категоризации и концептуализации. И, забегая несколько вперед, отметим, что такие расширения значения скорее не являются проявлением лингвокреативности – в отличие от обусловленных третьей причиной (языковой игрой) и отчасти второй причиной (неспособностью вовремя актуализировать нужное слово, когда «не то» слово может просто «выскочить» вместо нужного, а может и быть относительно сознательно подобрано ребенком – чтобы заменить хоть чем-то никак не актуализирующееся нужное слово).

Наконец, основной вопрос, поставленный в данной статье: всегда ли ЛСС детей раннего возраста являются проявлением лингвокреативности. Для ответа на него, начать следует с определения того, что же понимается под лингвокреативностью. Вопрос о лингвокреативности в отечественной лингвистике впервые подняла и активно разрабатывает Т.А. Гридина [Лингвистика креатива-1 2009, Лингвистика креатива-2 2012, Лингвистика креатива-3 2014]. Вслед за Т.А. Гридиной, рассматривающей «лингвокреативное мышление как созидание нового речевого продукта на базе уже имеющегося у говорящего опыта», под лингвокреативностью мы понимаем способность и склонность носителя языка, в частности – ребенка, к самостоятельному конструированию языковых единиц.

Не отвергая, естественно, других проявлений лингвокреативности, в первую очередь говорят о языковой игре и о детских инновациях – прежде всего, словообразовательных, а также семантических – расширении и сужении значений слов. О ЛСС детей раннего возраста как проявлении лингвокреативности, насколько нам известно, ранее специально не говорилось – возможно, потому, что сложно признать за столь маленькими детьми не только способность, но и склонность к языковому творчеству. Между тем, представляется, что уже при возникновении ЛСС эти способности и склонности проявляются достаточно очевидно.

Важные аспекты лингвокреативности отмечает Т.А. Гридина: «детская речь – сфера речевой деятельности, применительно к которой понятие креативности может рассматриваться двояко: с одной стороны, это креативность «вынужденная», компенсирующая дефицит языкового и когнитивного опыта ребенка; данный вид креативности проявляет обостренную интуицию в использовании детьми потенциала языковой системы; с другой стороны, это креативность, обнаруживающая способность ребенка к осознанному нарушению языковых конвенций» [Гридина 2013 б: 8].

Казалось бы, на столь раннем этапе речевого развития следует ожидать креативности «вынужденной», восполняющей дефицит языкового и когнитивного опыта. Действительно, эта разновидность креативности на раннем этапе речевого развития является ведущей: сюда следует отнести все случаи, когда ребенок вынужден (подчеркнем это слово) каким-то образом самостоятельно производить категоризацию окружающей действительности, на основе чего формировать свой ментальный лексикон. Всем известно выражение Д. Слобина о том, что «каждый нормальный ребенок сам конструирует для себя грамматику родного языка» [Слобин 1974: 143]. Однако «конструктивизм» ребенка проявляется не только в этом: он сам формирует для себя и свой ментальный лексикон – на основе категоризации и концептуализации, определяя объем семантики лексем и их иерархические отношения. Если бы ребенок получал весь этот «набор» только из инпута, от взрослых, то ему потребовалось бы несравнимо больше времени для освоения лексической семантики – так же точно, как он вынужден сам конструировать слова и их формы, иначе он должен был бы десятилетиями, если не столетиями, «набирать» слова и их формы из инпута (о лингвокреативной деятельности как возможности для детей постигать язык не только и не столько путем запоминания, а за счет активного конструирования языковой системы (не только грамматики) см. в [Доброва 2012]).

Вместе с тем, полагаем, что ЛСС нередко свидетельствуют и о проявлении лингвокреативности иного плана – той, которую Т.А. Гридина связывает со способностью ребенка к «осознанно-

му нарушению языковых конвенций». К таким случаям отнесем рассмотренные выше ЛСС, обусловленные ограниченностью лексикона ребенка, когда ребенок употребляет известное ему слово вместо неизвестного, и обусловленные фонологической сложностью слова замены фонетически сложного слова более простым. В обоих случаях ребенок «понимает» (интуитивно, конечно), что он употребил не то слово, которое надо было бы использовать, но пользуется «словом-субститутом», поскольку иначе не сможет осуществить коммуникацию таким образом, чтобы его – хотя бы примерно – адекватно поняли. Такие сверх-генерализации мы считаем (относительно) осознанными.

Означает ли это, что все ЛСС являются проявлением лингвокреативности? Если понимать под ЛСС только осознанные нарушения языковых конвенций, то, естественно, лишь часть ЛСС связаны с лингвокреативностью (хотя о степени осознанности можно еще поспорить). Однако если под ЛСС понимать также «вынужденные» ЛСС, компенсирующие дефицит языкового и когнитивного опыта ребенка, – получается, что, в той или иной степени, все ЛСС оказываются проявлениями лингвокреативности.

В любом случае можно констатировать, что к «полю» лингвокреативности ребенка следует, по-видимому, относить гораздо большее количество явлений, чем это принято на данный момент. И это позволяет посмотреть на процесс становления языковой личности под новым, не совсем привычным, углом зрения.

ЛИТЕРАТУРА

Гридина Т.А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи: Учеб. пособие. – М., 2013а.

Гридина Т.А. К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи // Лингвистика креатива-1 (2-е изд.): Коллект. монография/ Под общ. ред. проф. Т.А. Гридиной. – Екатеринбург, 2013б. С.5-58.

Гридина Т.А. Лингвокреативные стратегии семантизации слова и освоение операциональной техники языковой игры в онтогенезе: экспериментальные данные // Педагогическое образование в России. – 2014. - №5. С. 163-158.

Доброва Г.Р. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). Автореф. дисс. ...д-ра филол. наук. – СПб., 2005.

Доброва Г.Р. Креативность языковой личности в аспекте вариативности речевого онтогенеза// Лингвистика креатива-2: Коллект. монография/ Под общ. ред. проф. Т.А Гридиной. – Екатеринбург, 2012. С.33-48.

Елисеева М.Б. Лексикон ребенка раннего возраста // Речь ребенка: ранние этапы [сборник статей]. Сер. «Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике»; вып. 1. – СПб., 2000а. С.15-33.

Елисеева М.Б. Процессы генерализации и дифференциации при усвоении лексики ребенком раннего возраста // Психоллингвистика и проблемы детской речи - 2000. Материалы Российской научной конференции. – Череповец, 2000б С. 25-26.

Елисеева М.Б. Становление индивидуальной языковой системы ребенка. Ранние этапы. – М., 2014.

Лингвистика креатива-1: Коллект. монография/ Под общ. ред. проф. Т.А Гридиной. – Екатеринбург, 2009.

Лингвистика креатива-2: Коллект. монография/ Под общ. ред. проф. Т.А Гридиной. – Екатеринбург, 2012.

Лингвистика креатива-3: Коллект. монография/ Под общ. ред. проф. Т.А Гридиной. – Екатеринбург, 2014.

Лурия А.Р. Язык и сознание. – М., 1979.

Сборник упражнений по онтолингвистике: учебно-методическое пособие. – СПб., 2011.

Слобин Д.И. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психоллингвистика. – М., 1974.

Столярова И.В. Явление сверхгенерализации в речи ребенка // Детская речь: проблемы и наблюдения. Межвуз. сб. науч. трудов. – Л., 1989. С.110-118.

Усвоение детьми лексических единиц: учебные задания – СПб., 1994.

Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – М., 2000.

Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. – М., 1991.

Rescorla L. Overextensions in Early Language Development // Journal of Child Language, 1980, vol. 7, № 2.

© Доброва Г. Р., 2016