

М.Б. ЕЛИСЕЕВА

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

УДК 808.5:372.46

ББК 4426.13-24

УСВОЕНИЕ ПОЛИСЕМИИ И ОМОНИМИИ: К ВОПРОСУ ОБ ОТНОШЕНИИ РЕБЕНКА К АСИММЕТРИИ ЯЗЫКОВОГО ЗНАКА

Аннотация. В статье анализируется восприятие и продуцирование детьми раннего и дошкольного возраста переносных значений слов и омонимов. Автором развивается мысль о неоднозначном отношении детей к феномену асимметрии языкового знака.

Ключевые слова: восприятие и продуцирование речи детьми и взрослыми, многозначность и омонимия, языковая рефлексия.

Дискуссионным в онтолингвистике является вопрос о приятии или неприятии ребенком асимметрии языкового знака. Наиболее известно представление о том, что дети не принимают асимметрию языкового знака, проявляющуюся в том числе в существовании в языке полисемантов и омонимов: «Дети в принципе отвергают наши попытки употреблять одно и то же наше слово в разных значениях... Дети, как мы знаем, строго следят за соблюдением закона симметрии языкового знака, т.е. за тем, чтобы одному означаемому соответствовало одно и при этом постоянно одно и то же означаемое, и наоборот. А проявления асимметрии они принять никак не могут» [Цейтлин 2000: 198–199]. Заметим, что речь идет отнюдь не только о детях раннего возраста. С.Н. Цейтлин ссылается на статью о речи младших школьников: «...на ранних стадиях овладения речью дети отрицательно относятся к самому факту наличия у слова не одного, а нескольких значений. Этот период характеризуется ситуацией, которую иногда определяют как своего рода «конфликт между известным и новым значением слова». Затем наступает другой период – стадия примирения с этим обстоятельством, вслед за тем начинают встречаться случаи образования новых значений» [Цейтлин 1997: 144]. Эта

точка зрения основывается на забавных примерах: буквальном понимании детьми слов, употребленных взрослыми в переносном значении; недоуменных вопросах детей о новых значениях слов, высмеивании детьми переносных значений и т.п.: *Почему они сказали, что я прослушала последние известия? Я же все слышала;* «Дети, увидев один раз цирк, заболевают им...» – *Мама, зря мы купили билеты в цирк. Там дети заболевают;* – *А куда у нее платья пропадают?* – *У кого?* – *У мамы дяди Федора. Она же говорит: осталось всего одно платье...* (имелось в виду: осталось надеть всего одно платье, чтобы пощеголять перед курортниками).

Такой взгляд распространен не только среди лингвистов, но является и одной из характеристик детского мышления для писателей, причем «детским» может быть и мышление самих детей, и мышление взрослых – либо малообразованных, либо по-детски наивных и бесхитростных. В художественной литературе непонимание переносных значений персонажем используется как прием психологической характеристики простодушного, недалекого, но симпатичного и благородного героя. Так, у Т. Толстой в рассказе «Соня» героями разрабатывается «уморительный план» – придумать для нелепой, некрасивой «дуры» Сони «загадочного воздыхателя, безумно влюбленного, но по каким-то причинам не могущего встретиться с ней лично». Завязывается романтическая переписка, продолжающаяся много лет: письма от лица вымышленного Николая пишет Ада, а придумываются они поначалу большой компанией. Письма такие: «... дорогая, ваш незабываемый облик навеки отпечатался в моем израненном сердце...» – авторы письма тут же отвергают эту, даже штампованную романтическую метафору: «...не надо “израненном”, а то она поймет буквально, что инвалид». Неспособность воспринять метафору, полное доверие миру и слову оказывается свойственным героине романтической и поистине героической: Соня спасает Аду от смерти во время блокады, а сама гибнет. Очевидно стремление писательницы изобразить героиню с детской психологией. Не случайно приятели, уезжая в отпуск, часто оставляют на Соню своих детей, и детям хорошо с ней. Соня не понимает шуток, не чувствует иронии, второго

плана, ориентируется только на конкретную ситуацию «здесь и сейчас». Вот еще подтверждение этому. Она вкусно готовит, и это дает повод для шуток. «Лев Адольфович, вытягивая губы, кричал через стол: “Сонечка, ваше вымя меня сегодня просто потрясает!” – и она радостно кивала в ответ. А Ада сладким голоском говорила: “А я вот в восторге от ваших бараньих мозгов!” – “Это телячьи”, – не понимала Соня, улыбаясь. И все радовались: ну, не прелесть ли?»

Интересны случаи совпадения буквального восприятия многозначного слова в литературе и в детской речи. Так, в пьесе А.А. Шаховского «Новый Стерн» 1805 г., пародирующей сентименталистские произведения, представлен следующий диалог: «[Граф:] Добрая женщина, ты меня трогаешь. [Крестьянка:] Что ты, барин, перекрестися, я до тебя и не дотронулась». Сравните в дневнике Н.А. Менчинской «Психическое развитие ребенка от рождения до 10 лет» (М., 1996): Наташа в 1,6,7 шлепнула мать по рукам, а затем, в ответ на сердитые слова матери: «Ты пальцем меня не смеешь тронуть!» – смотря на мать, прикоснулась к ней пальцем.

Однако положение о неприятии ребенком асимметрии языкового знака неоднократно подвергалось критике [Елисеева 2001; Глушечская 2004; Доброва 2007; Доброва 2011].

В исследовании Г.Р. Добровой (2007), основанном на обширном экспериментальном материале, установлено, что «часть даже трехлетних детей легко принимает факт многозначности». Автор отмечает, что «примеры коммуникативных неудач относятся скорее не к области собственно речепроизводства, а к области метаязыковой деятельности ребенка». Эксперимент показал, что «более одной восьмой даже 3-летних детей легко признает факт многозначности. Интересно, что это – отнюдь не самые “продвинутые” в речевом развитии дети, а, напротив, дети самые обычные» [Доброва 2007].

В отличие от исследования Г.Р. Добровой, настоящая статья основана на данных спонтанной речи и касается не только восприятия, но и продуцирования переносных значений и омонимов. Мы предполагаем обсудить следующие вопросы.

1. Верна ли периодизация, характеризующая отношения детей (всех) с многозначностью и омонимией: «конфликт известного и нового значения» – «примирение» с многозначностью – самостоятельное образование новых значений детьми? Какие факты подтверждают или опровергают эту периодизацию? Почему дети, уже с двух–трех лет, любят стихи, в которых есть метафоры, метонимии, языковая игра, каламбуры?

2. Чем отличаются и чем похожи детское отношение к многозначности и омонимии и отношение взрослых к этим же явлениям?

3. От каких факторов зависит способность детей воспринимать и продуцировать многозначность и омонимию и есть ли различия между разными детьми в способности воспринимать и производить метафоры?

Рассмотрим эти вопросы.

1. С традиционной периодизацией отношения ребенка с полисемией и омонимией не согласуются многие факты детской речи, связанные, в первую очередь, не с пониманием, а с продуцированием речи: с самого раннего возраста ребенок использует одно и то же означающее для выражения разных означаемых. Перечислим факты детской речи, свидетельствующие о том, что ребенок принимает асимметрию языкового знака.

- Лексико-семантические сверхгенерализации, связанные с распространением сферы использования слова на более широкий, чем в нормативном языке, круг денотатов (это явление, характерное для речи абсолютно всех нормально развивающихся детей).

- Игровые переименования, сознательные и преднамеренные (о проявлении осознанной интенции к языковой игре см., например, [Гридина 2006]): 1) комментарии ребенка относительно сходства предметов, 2) следствие игры с предметами-заместителями (замена одного предмета другим и, вследствие этого, переименование), 3) следствие языковой игры (замена одного слова другим). (Об отличии лексико-семантических сверхгенерализаций и переименований см. подробно: [Елисеева 2008]). Это явление свойственно речи детей в том случае, если ребенок получает «подпитку» в инпуте.

- Употребление ребенком многозначных слов и омонимов в собственной речи.

Многие дети уже в 2 года употребляют по крайней мере некоторые частотные слова (*ручка, идти, бежать* и др.) в двух значениях. Аня С. в 2,2,4 ест селедку под шубой и говорит: *Это шуба. Это свекла*. Лиза Е. в 2 года употребляла слово *кисточка* в 2 разных значениях (1) «приспособление для окрашивания чем-н., состоящее из насаженного на рукоятку пучка волос, щетины», 2) (не отмечаемое словарями) «пучок волос на конце хвоста или ушей у некоторых животных». Источником проникновения в речь ребенка этого полисеманта было стихотворение Г. Сапгира о львенке, решившем, что он художник, поскольку у него была «кисточка на кончике хвоста». Около 2-х лет Лиза охотно воспроизводила метафоры из разговорной речи взрослых: *хвостик* (о цветоножке); *слон* и *кабачок* – об огромном огурце.

- Образование окказиональных переносных значений, метонимических и метафорических (после 2-х лет).

Метонимии: *Настоящие коробочки получились* – о куличах, сделанных с помощью коробочки из-под масла (Лиза Е.); *Пальцы* – о перчатках (Миша Т.).

Метафоры: *Видишь, как кричит!* – перебирая зубчики расчески; *Чего она такая голенькая?* – развернув конфету; *небо летит; дерево сидит* (Аня С.); *Тут у меня песочница* – о песке в своих карманах (Оля М.); *Биби один рук, один зуб* – об экскаваторе (Миша Т.); *Вот какая терка у меня* (Лиза Е.) – о кондиционере в немецком поезде, похожем на тёрку.

Функции окказиональных детских метафор те же, что и функции «переименований»: они либо комментируют сходство предметов или явлений («сенсорные» метафоры), либо создают ситуацию игры (символические игровые метафоры). Используя метафору, ребенок совсем не обязательно знает нормативное наименование предмета (ковш экскаватора, кондиционер), но он, безусловно, знает, что этот предмет называется как-то иначе, а не *рука*, не *зуб* и не *терка* – и сознательно использует это переименование. По образцу метафор разговорной речи взрослых ребенок создает собственные метафоры: Мать обнимает Асю

(2,2): «Ласточка моя! Заюшка мой! Мой котик!» Ася прижимается к маме: *Мама моя! Собака моя! Кошка моя!*

• Каламбур, основанный на обыгрывании двух значений многозначного слова или омонимов (появляется около 3-х лет).

Вот примеры каламбура из речи Лизы Е. от двух с половиной до четырех лет: *Это что ли гриб опенок пришел сюда в юбочке?* (о себе, т.к. она была в штанах с юбочкой, а недавно узнала о «юбочке» у опенка); *Ушко у иголки, как у Лизы...;* – *У норки есть норка, и у мышонка есть норка; Хочу конфетку. Хочу коровку. Коровку с рогами;* Лиза заболела. Был жар. – *Уже упала температура. – Упала в лужу;* Улыбается матери: *Ты солнышко, а я пузырь... Солнышко, ты пойдешь на солнышко погреться?*

В речи детей встречаются «невольные каламбуры» вследствие стремления ребенка найти связь между разными значениями полисемантов и даже между омонимами. Особенность такого «каламбура» заключается в отсутствии стремления вызвать комический эффект – это воспоминание о другом, известном ребенку, значении услышанного в речи взрослого слова, способ усвоения нового значения известного слова. Взрослый: – Сегодня Пасха. Едят люди куличи. – *А мы делаем куличи из песка. Понарошку;* Покупают киви, и в этот момент Лиза вспоминает о том, что есть омоним: *Киви – это птичка.* Дома обращает внимание на яйцообразную форму киви: *А может, киви-птичка такое яйцо делает?; Папочка называется. Для папочки, что ли?.. Бывают такие для детей папочки* (в папке лежат тетради с заданиями, которые Лиза приносит из детского сада). Спустя некоторое время ребенок уже не ищет сходство между тем, что одинаково названо: понимает, что сходны только слова, и это вызывает улыбку: *Папа похоже слово на папочку.*

Недоумение ребенка по поводу асимметрии языкового знака возникает далеко не сразу, а в связи с развитием языковой рефлексии. После 3-х лет (или немного раньше) в речи детей появляются случаи неприятия полисемии – конфликта известного (чаще прямого) и нового (чаще – переносного) значения слова, а также вопросы о новых значениях. Если ребенок сталкивается с новым означаемым старого означающего, он может де-

монстрировать удивление и / или непонимание, например, буквально реализовывать метафору: *У меня песок в кружке не копается* (о сахарном песке); – Тебе мороз будет щеки щипать. – *Как же он будет щипать: вот так?!* (Ира В.); Лиза Е. нашла прозрачную длинную трубочку от водоочистителя и спрашивает: *Это, это?* – Это трубочка. – *Телефон.* – Нет, это трубочка, а не телефон (мать не вспомнила о телефонной трубке, поэтому ответила так). – *Трубочка, алё, алё!* – подносит к уху; Мать говорит дочери, что устроит ей детский уголок. *Я уже хорошая, хорошо сплю, мне не надо в угол* (Лиза Е.).

Если ребенок понял, что имеется в виду, он рефлексивует по поводу нового, обдумывает его, «пристраивая» к старому, известному. Мать рассказала о куколке, в которую превращается гусеница. Лиза Е. (3,7,6) спрашивает, почему без ножек куколка. Взрослый объясняет и напоминает, что она знает похожие случаи – слова, совпадающие по звучанию, но обозначающие совсем разное: – Что такое норка? – *Это зверёк.* – А еще? – *Еще норка.* – А другая норка? – *Это дырочка.*

Ребенок может задавать вопросы или высказывать недоумение и по поводу тех слов, которыми прежде пользовался, но неосознанно: Лиза Е. (3,4,14) пытается рассказывать стихи А. Барто про зайку, которого бросила хозяйка, известные ей уже в течение двух лет, и вдруг спрашивает: *А почему не брошу? Не порву!* При этом, однако, объяснение взрослого было принято.

Не всегда очевидно, отвергает ли ребенок многозначность, шутит или отрицает само содержание высказывания. Егор А. мешает есть родителям, отец говорит: «Егор, увянь!» – *Я не увяну, я не цветок!* Многие детские высказывания напоминают языковую игру, но, поскольку в записях родителей нет указаний на шутливый характер реплики, исследователи часто рассматривают их как случаи неприятия детьми переносных значений: – *Какая шапка страшная!* – *А я ее не боюсь!*; *До школы еще далеко!* – *А мы такси возьмем!* Ребенку может не нравиться сам способ выражения вполне понятного содержания: – *Почему говорят: «Выпей лекарство?»* Ведь не все лекарства пьют, есть и таблетки.

Приведу еще несколько примеров осмысления ребенком многозначности и омонимии, обыгрывания этих явлений, сопоставления разных значений, вопросов и т.п. из моего дневника (лонгитюдное исследование речи Лизы Е.):

3,0,28: Я принесла домой мандарины. Лиза сразу же вспомнила про *уток-мандаринок*. Интересно, что я опять, как в случае с норкой, даже не вспомнила о существовании омонимов. В 3,11,10: Ест мандарин. *От уток-мандаринок. Утки-мандаринки дали мандарин Лизе.*

3,4,22: О хвостике на голове девочки на картинке в книжке: *А почему на голове хвостик?*

3,7,1: *А у меня есть, есть, есть. А я как есть говорю. – Какое есть? – Хочу макароны есть.*

4,0,16: – Сырок здесь лежит без дела. – *Почему у него нет дела? Дело, чтобы его ели.*

4,0,17: На улице я рассказывала Лизе о том, как какой транспорт ездит и что «ест». Речь зашла о троллейбусных «усах» (разговорное наименование штангового токоприемника, которым я пользуюсь). В сознании ребенка сразу же возникло другое значение слова «усы»: *У меня после кефира усы, как у кота.*

4,5,3: Надевает штаны. Я говорю, чтобы она перекрутила лямку. *Сколько перекрутить есть: перекрутить кассету, перекрутить лямку...*

4,5,16: *Я – это буква. И я – это человек.* Недавно читали стихотворение про букву Я Б. Заходера.

4,8,6: Папа вернулся из огорода, окучив картошку: «Вот как вкальвают!» – *А чего вкальвают? Чего он вколот?*

4,9,20: Одевается, я смотрю на часы: за сколько Лиза оденется.

- Время идет!
- *А я с ним иду!*
- И кто же из вас идет быстрее?
- *Время, конечно!.. А я с временем иду!*
- И куда же ты идешь с временем?
- *Иду – значит одеваюсь.*

5,0,5: Пытается открыть крышку бутылки – не выходит. – *Это ты так заперла?* – Дверь запирают, а не крышку! – *Ты же говоришь: ротик на замочек! Вот я и решила про крышку так сказать.*

5,0,11: О коте Матроскине из мультфильма: *А почему он сказал «мало ли таких мальчиков»? Мало – это значит много?*

На наш взгляд, продуктивным для описания взаимоотношений ребенка с полисемией и омонимией является разграничение понимания (understanding) и осознания (awareness) переносных значений слова. В. Pearson считает, что корни продуцирования и понимания «фигурального языка» находятся в раннем детстве, но осознание переносных значений, способность говорить о метафорах появляются приблизительно около 7 лет.

Итак, нам представляется, что периодизация: «конфликт известного и нового значения» – «примирение» с многозначностью – самостоятельное образование новых значений детьми – не вполне соответствует реальности. Ребенок с самого начала речевого онтогенеза воспринимает и порождает переносные значения, затем, вследствие развития языковой рефлексии, возникает конфликт известного и нового значения, не отменяющий, однако, употребление и порождение переносных значений.

2. Главное отличие в отношении к полисемии и омонимии между детьми и взрослыми заключается, как нам представляется, в соотношении восприятия (понимания) и продуцирования: у взрослых восприятие и понимание многозначности опережает продуцирование, у детей – наоборот: продуцирование опережает понимание.

Взрослый способен воспринять и понять новое переносное значение, новую метафору, догадаться о том, что перед ним омонимы, – даже если прежде он никогда их не слышал: он хорошо знаком с самим феноменом. Одновременно с этим порождение окказиональных переносных значений не является яркой характеристикой речи большинства взрослых.

В речи детей иначе: богатое продуцирование переносных значений – метафор, метонимий, игровых переименований, начиная с раннего возраста, – и непонимание, удивление детей вторичной номинативности речи взрослых – в том случае, если

ребенок сталкивается с новым. Здесь существует парадокс, который давно обсуждают западные исследователи детской речи. Так, В. Pearson (1990) выделяет два направления в исследовании метафор: изучение продуцирования метафор и изучение понимания метафор. Первая группа исследователей обычно доказывает, что метафоры очень рано возникают в языке детей; вторая группа (под влиянием Ж. Пиаже) утверждает, что понимание метафор (часто отождествляемое с объяснением) – поздняя способность, усваиваемая детьми. D. Gentner (1988) также пишет о том, что дети способны продуцировать метафоры с самого раннего возраста, но не способны понимать метафоры, предъявляемые им в экспериментах.

В продуцировании взрослых встречаются те же самые языковые явления, что и в детской речи, кроме, естественно, лексико-семантических сверхгенерализаций. Игровые переименования предметов взрослые используют при общении с маленькими детьми. Сознательные каламбуры, основанные на реализации метафорического значения слова, чаще встречаются в речи мужчин. Жена: «Грибы пошли». Муж: «Куда же они пошли?»

В восприятии многозначности и омонимии детьми и взрослыми тоже много общего. И ребенок, и взрослый во многом одинаково реагируют на новое означаемое известного означающего: вспоминают старое, сопоставляют, сравнивают с новым. Это общая закономерность восприятия языкового знака, о которой писал еще С. Карцевский: «Независимо от того, направляется ли наше внимание в данной конкретной ситуации на новое, неизвестное, или на старое, одновременное присутствие этих двух элементов неизбежно для всякого акта понимания (или познания). Новое включается в старые рамки, оно осмысливается как новый род старого вида... Познать или понять явление – это значит включить его в совокупность наших знаний, установить координаты, на скрещении которых его можно будет найти» [Звегинцев 1965: 87].

Р. Якобсон считал, что проблема омонимии – это проблема слушающего, а не говорящего: при восприятии речи «слушающий должен прибегнуть к вероятностным методам», чтобы понять, что именно имел в виду говорящий под звукокомплексом

(какой из лексико-семантических вариантов слова или какой из омонимов): «Для говорящего как такового омонимия не существует, и, когда он произносит, например, английское [s^ʌn], он точно знает, имеет ли он в виду “сына” (son) или солнце (sun)» [Звегинцев 1965: 401]. В этом проявляется важная закономерность построения внутреннего лексикона: уже «встроенное» в лексикон слово или значение актуализируется только при необходимости; новое, усваиваемое – непременно вызывает в памяти уже известное.

Хотя в целом это относится к «слушающему» любого возраста, взрослые, как более опытные носители языка, быстрее ориентируются на контекст: как правило, они не сопоставляют переносное значение слова с прямым и не ищут связи между омонимами, – только в том случае, когда сознательно каламбурят. Таким образом, отличие между детьми и взрослыми заключается в осознанном отношении взрослых к фактам многозначности и омонимии, в признании большинством взрослых «нормальности», обычности этих фактов. Особенность детского восприятия в том, что ребенок до определенного момента (пока в его сознании не возникнет обобщение) продолжает снова и снова задавать вопросы, сталкиваясь с подобными фактами, т.е. не привык еще к «законности» асимметрии языкового знака.

3. Развитие способности понимания полисемии и омонимии обусловлено различными экстралингвистическими факторами: особенностями инпута – речи тех взрослых, с которыми ребенок общается; читательским опытом (reading competence), а также общим когнитивным созреванием ребенка.

Можно предположить, что имеется связь между приятием / неприятием детьми полисемии и наличием в их речи игровых переименований и метафор. В родительских дневниках у части детей не обнаруживаются ни окказиональные метафоры, ни игровые переименования. Понятно, что у детей таких «серьезных» родителей меньше опыт восприятия рассматриваемых явлений – и они гораздо менее склонны к языковой игре.

Можно также высказать предположение о том, что существует два типа детей – «номиналисты» («буквалисты») и «метафористы», с большей или меньшей степенью легкости прини-

мающие полисемию и омонимию. Каламбурят больше «метафористы», а «буквалисты» чаще задают недоуменные вопросы о значении и не принимают полисемию и омонимию. Думается, что здесь есть связь между референциальной и экспрессивной стратегией языка [Доброва 2009], хотя и не совсем понятно, какая именно. Возможно, референциальные дети скорее окажутся «буквалистами», экспрессивные – «метафористами».

ЛИТЕРАТУРА

Глуцевская Н.В. Полисемантическое слово в речи ребенка дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Череповец, 2004.

Гридина Т.А. Онтолингвистика: Язык в зеркале детской речи: учеб. пособие. – М.: Флинта; Наука, 2006.

Доброва Г.Р. О некоторых аспектах усвоения лексической семантики детьми 3–6 лет: влияние «нового знания» на речевое поведение // Проблемы социо- и психолингвистики: сб. ст. Вып. 10: Возраст как фактор речевого поведения. – Пермь, 2007. С. 30–48

Доброва Г.Р. О вариативности речевого онтогенеза: референциальная и экспрессивная стратегии освоения языка // Вопросы психолингвистики. 2009. № 9. С. 53–70.

Доброва Г.Р. О специфике проявления языковой асимметрии в онтогенезе // Труды Уральского психолингвистического общества: Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. Вып. 8. – Екатеринбург, 2010.

Елисеева М.Б. К вопросу о языковой рефлексии: освоение полисемии и омонимии ребенком: материалы XXX межвуз. научно-методич. конф. преподавателей и аспирантов. Вып. 21. Часть 4. Секция общего языкознания, Санкт-Петербург, 1–17 марта 2001 г. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та, 2001. С. 18.

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

Карцевский С. Об асимметричном дуализме лингвистического знака // Звегинцев В.А. История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях. – М., 1965.

Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. – М., 2000.

Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – СПб., 1997.

Якобсон Р. Выступление на первом международном симпозиуме «Знак и система языка» (Эрфурт, 1959) // Звегинцев В.А. История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях. – М., 1965.

Gentner D. Metaphor as structural mapping: The relational shift // Child Development. 1988. № 59. P. 47–59.

Pearson B. The comprehension of metaphor by preschool children // Journal of Child Language. 1990. № 1. JCL 17. P. 185–203.

© Елисеева М.Б., 2013