

На правах рукописи

ГЛУЩЕВСКАЯ Надежда Владимировна

ПОЛИСЕМАНТИЧНОЕ СЛОВО В РЕЧИ РЕБЕНКА
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Специальность 10.02.01 – русский язык

Автореферат

диссертации на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Реферируемая диссертационная работа посвящена анализу специфики функционирования многозначного слова в речи ребенка дошкольного возраста, владеющего ((овладевающего)) русским языком, а также процесса усвоения ребенком способов переноса наименования, существующих в языке.

Одной из актуальных проблем современной лингвистики является исследование детской речи, которая изучается в собственно лингвистическом, психолингвистическом и лингводидактическом аспектах. Усилившееся в последнее время внимание к проблемам становления речевой способности в онтогенезе вызвано интересом к речевой деятельности человека, природе человеческого мышления и закономерностям развития речи и мышления в их внутренней взаимосвязи. Вовлечение в круг интересов лингвистики проблем языковой личности, особенностей устройства и функционирования языка индивидуума определяется самой парадигмой современного языкознания. Язык перестал рассматриваться как статичная схема. В центре внимания современной лингвистики – языковая личность, “человек в его способности совершать речевые поступки” (К.Ф.Седов). Данный подход требует учета особенностей речемыслительной деятельности субъекта: коммуникативных потребностей человека, системы его ценностей, жизненного опыта, суммы знаний. Совокупность лексических значений, закрепившихся в системе языка, “предстает как отражение субъективной стороны познавательного процесса в форме усредненных знаний: представлений, оценок коллективного субъекта – носителя языка” (Н.Е.Сулименко). Динамический аспект изучения лексического значения, связанный с коммуникативной функцией языка, требует учета особенностей отражения в человеческом сознании объективной действительности (картины мира) и гибкости структуры самого лексического значения.

Современный период изучения процесса освоения ребенком родного языка характеризуется таким подходом к детской речи, при котором онтогенез речи рассматривается как овладение ребенком средствами и способами речевой деятельности. При этом в центре внимания исследователей оказываются проблемы семантики, становления лексикона, овладение значением слова. Исследование становления языковой личности ребенка обнаруживает взаимосвязь когнитивных и системно-языковых факторов, взаимосвязь знаний о мире, владения языком и знаний о языке. Формирование и развитие семантики слова у детей определяется прежде всего тем, что запас значений, их характер, способ употребления находятся в тесной связи с уровнем интеллектуального развития ребенка и являются в известной степени его показателем.

Важность проблемы, ее недостаточная теоретическая и практическая разработанность определили выбор темы исследования и обусловили ее **актуальность**.

Предметом исследования является изучение процесса овладения многозначным словом в ходе становления речевой способности и выявления наиболее частотных способов переноса наименования, используемых русским ребенком дошкольного возраста (так называемых окказиональных переносных наименований).

Материалом исследования являются спонтанные высказывания русских детей дошкольного возраста, демонстрирующие особенности функционирования слова-полисеманта, а также высказывания, полученные в ходе языковых экспериментов.

Объект исследования: (((Это тоже материал. Лучше про объект вообще не говорить- многие не различают объект и предмет. Тогда лучше написать- Анализу подвергались указанные ниже источники. Лучше изменить их последовательность – опубликованные материалы указать последними))).

1. Опубликованные дневниковые записи: Говорят дети. Словарь-справочник. СПб., 1996; Детская речь. Тексты, дневники, наблюдения. СПб., 1993; От

нуля до двух. Дневниковые записи. СПб., 1997; От двух до трех. Дневниковые записи. СПб., 1998; Менчинская Н. А. Психическое развитие ребенка от рождения до 10 лет. М., 1996; Харченко В. К. Словарь детской речи. Белгород, 1994; Головенкина Л.Х. От двух до восьми и от трех до девяти: дневниковые записи. Архангельск, 2001.

2. Данные лингвистических экспериментов, проведенных в 1998 – 2002 г. в детских садах г. Архангельска: в детском саду №20 “Земляничка”, №101 “Радость”, в детском саду при учебно-воспитательном комбинате №82.

3. Неопубликованные дневниковые записи автора, отражающие наблюдения за речевым развитием Кирилла Г., Насти С., Саши З.

Цель исследования заключается в выявлении закономерностей функционирования многозначных слов в речи русских детей дошкольного возраста, установлении моделей переноса наименования, самостоятельно используемых дошкольником. В ходе исследования было необходимо установить и степень осознанности факта многозначности слова, основываясь на анализе метаязыковой деятельности ребенка.

Цель исследования предполагала решение следующих задач:

1. Выявить особенности значения лексической единицы в сознании ребенка;
2. Выявить способы окказионального переноса наименования, наиболее частотные в детской речи;
3. Обозначить когнитивные связи, отражающиеся в переносных наименованиях ребенка;
4. Установить функции метафорических переносов в детской речи;
5. Выявить особенности функционирования узуальных полисемантов в речевой деятельности детей дошкольного возраста:

а) установить различия структуры многозначного слова в языке и в языковом сознании дошкольника;

б) установить объем сведений о значении нормативных лексико-семантических вариантов, о возможностях применения каждого ЛСВ в речи.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы и приемы**: метод лингвистического эксперимента, метод лингвистического наблюдения и описания, метод компонентного анализ лексических единиц.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Ребенок уже на ранних стадиях речевого развития способен осуществлять перенос наименования по моделям, существующим в русском языке.
2. Лексико – семантические варианты одного слова появляются в лексиконе независимо друг от друга и существуют изолированно, образуя сеть собственных семантических, синтаксических и деривационных связей.
3. Многозначность слова не воспринимается ребенком дошкольного возраста как неестественное языковое явление. “Конфликт” между известным и новым ЛСВ возникает лишь в случае, если общий смысл фразы непонятен..

Научная новизна исследования. Ученых давно интересует проблема становления значения слова в лексиконе ребенка. Много работ по этой теме опубликовано в области психологии и педагогики. Фундамент исследований в данной области заложен трудами Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, А.Н. Леонтьева, продолжили исследования А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин. В течение последних десятилетий эта проблема серьезно изучается лингвистами : Т.М.Рогожниковой, В.К. Харченко, А.М. Шахнаровичем, Н.В. Уфимцевой и рядом других исследователей.

В ранее предпринятых научных работах уже поднимались вопросы понимания ребенком переносных наименований (А.М.Шахнарович, Н.М. Юрьева). В зоне внимания ученых были процессы развития значения многозначного слова во внутреннем лексиконе ребенка (Т.М.Рогожникова). Ряд работ посвящен выявлению особенностей значения слова в речи ребенка (В.К.Харченко, Е.М.Шамис, Н.О.Золотова). Было проведено исследование особенностей сравнения в детской речи, анализировались не

только семан-тические приемы выражения сравнения, то есть метафорические переносы наименования, но и некоторые синтаксические приемы, например, сравнительные обороты (Н.М.Голева). Объектом научного интереса становились проблемы восприятия, понимания и образования метафоры детьми дошкольного возраста, являющимися носителями русского и немецкого языка (К.Фюнфштюк). Изучение метафоры в детской речи проводилось и в ходе ассоциативных экспериментов (Л.А.Дубровская, И.Г.Овчинникова, Н.И.Береснева).

Спорным в современной науке является положение как о степени осознанности метафорического переноса в детской речи, так и о способности детей верно воспринять текст с единицами, имеющими метафорическое значение. Вопрос о наличии в речи детей осознанного переноса наименования решается по-разному. Так, например, по данным, полученным М.А. Шахнаровичем и Н.М. Юрьевой, спонтанное употребление метафор не свойственно детям дошкольного возраста. По мнению В.К. Харченко, наряду с неосознанным употреблением переноса наименования, ребенок в ряде случаев намеренно прибегает к этому приему речи..

“Появление метафор в поле языкового сознания – свидетельство определенной филогенетической и онтогенетической зрелости” (К.К.Жоль), именно поэтому необходимо решить вопрос о способности русского ребенка дошкольного возраста осуществлять метафорический перенос, чтобы выявить степень его языковой компетенции.

Несмотря на многочисленные исследования, направленные на изучение особенностей усвоения языковых знаков (в том числе и полисемантических), их функционирования, остается недостаточно проработанным вопрос об особенностях функционирования полисемантического слова в речи дошкольника, а кроме того, не было осуществлено описание моделей переноса наименования, наиболее характерных для речи русского ребенка. В решении этих задач состоит **новизна данного исследования.**

Теоретическая значимость работы. Данная работа, выполненная с опорой на онтогенетический материал, затрагивает вопросы, связанные со становлением речевой способности, а именно овладение средствами и способами речевой деятельности. В частности, в центре внимания – усвоение полисемии как явления, свойственного человеческому языку и закономерного с точки зрения действия механизмов человеческого мышления, памяти. Рассматриваются проблемы освоения ребенком значения слова и в частности комплекса лексико-семантических вариантов многозначного слова. Исследуются закономерности и особенности функционирования многозначных слов в речи русских детей дошкольного возраста. Выявляется, насколько усвоены ребенком способы переноса наименования, существующие в русском языке, а также рассмотрены модели окказионального переноса наименования, распространенные в детской речи.

Данные, полученные в ходе наблюдения за становлением лексико-семантического компонента речевой способности, проясняют особенности усвоения ребенком лексической системы русского языка, и дают возможность характеризовать и получить дополнительные данные о функционировании языковой системы в речи и сознании индивида.

Практическая ценность работы определяется антропоцентрическим подходом к изучению и описанию материала, а также его лингводидактической направленностью. Результаты исследования могут быть использованы специалистами для диагностики речевого развития ребенка и для эффективной организации работы по развитию речи в дошкольных учреждениях.

Наблюдения и выводы, имеющиеся в работе, могут быть использованы при подготовке занятий в вузах и педагогических колледжах по дисциплинам, связанным с проблемами детской речи.

РЕКОМЕНДАЦИИ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ (перед апробацией результатов))

Апробация результатов исследования была представлена в виде докладов на Всероссийских научных конференциях “Проблемы детской речи-1998” (СПб. -Череповец), “Проблемы детской речи-1999” (Санкт-Петербург). Проблематика работы также нашла отражение в научном докладе на межвузовской конференции “Ребенок и современный мир”, проходившей при Поморском государственном университете г. Архангельске в 2001г. Основные положения диссертации отражены в шести публикациях.

Структура работы

Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения и списка литературы.

Основное содержание работы

Во введении дано обоснование выбранной темы исследования, определены актуальность поднятой проблемы, ее практическая и теоретическая ценность; определена степень изученности этого вопроса в науке и новизна данной работы; сформулированы цели и задачи диссертации, положения, требующие экспериментальной проверки; указаны источники, послужившие материалом для исследования, а также использовавшиеся в работе методы и приемы.

В первой главе “Становление лексического компонента речевой способности” проводится анализ научной литературы по проблематике данного исследования, излагаются основные теоретические положения, касающиеся проблемы отражения в языке окружающей человека действительности. Рассмотрен вопрос об отражении знаний об окружающем мире и о лексической системе родного языка в сознании индивида, об особенностях функционирования индивидуального лексикона при порождении и восприятии речи. В связи с неоднозначностью и неоднородностью терминов, употребляемых в науке, оговаривается основной терминологический аппарат, принятый за основу в данном исследовании. Разграничиваются понятия “денотат” и “референт”. Под термином “денотат” в работе понимается передаваемая знаком информация, то есть представление о множе-

стве объектов действительности (предметов, свойств, ситуаций и так далее), которые могут именоваться данным знаком. Под термином “референт” понимается конкретный объект действительности, который подлежит именованию языковым знаком. Информация о способе отражения в сознании носителей языка объекта как совокупности значимых свойств составляет сигнификат языкового знака.

Поскольку объектом исследования являются языковые знаки, обладающие более чем одним значением, возникла необходимость специально остановиться на рассмотрении причин появления многозначности в языке и речи. Развитию многозначности способствует ряд факторов как лингвистического, так и внелингвистического порядка. Чисто лингвистическим фактором, способствующим развитию полисемии, является многокомпонентность значения языкового знака и относительное непостоянство соотношения между языковым знаком и явлением действительности, являющееся следствием условности связи между ними. Внеязыковыми причинами появления полисемии в языке являются: особенности человеческого сознания (проявление свойственной человеку тенденции к переносному использованию всего того, что он создает; способность человека к сравнению; склонность человеческого мышления к экономной систематизации в языке объектов и явлений предметного мира, а также недискретный характер объектов предметного мира. Кроме того, информация об окружающем мире поступает в мозг по нескольким каналам, поскольку сознание человека многоканально. При этом ощущения, возникающие у человека при приеме информации по разным каналам, могут быть сходными и в ряде случаев выражаются одним словом /кислая клюква – кислое настроение /. Это также может служить основанием для такого явления в речи, как многозначность слов. Помимо вышеперечисленных причин появления многозначности в языке, речевая окказиональная многозначность может возникать в результате следующих обстоятельств:

-прямое наименование в процессе порождения высказывания может “ускользнуть”, и говорящий подыскивает другую языковую единицу, соответствующую его намерениям;

-говорящий не утруждает себя поисками необходимой языковой единицы, используя в речи языковой знак из одной семантической группы;

-говорящий намеренно использует для именованя элемента ситуации ненормативное название, желая выразить свое эмоциональное отношение к обозначаемому либо выделить в объекте наименования те или иные свойства, которые, по мнению говорящего, не отражены или недостаточно отражены в прямом наименовании.

Таким образом, многозначность является естественным явлением как в языке, так и в речи.

В параграфе “Индивидуальный лексикон как лексический компонент речевой организации индивида” рассматриваются особенности лексико-семантической системы, представленной в сознании индивида. Как известно, единицы индивидуального лексикона как лексического компонента речевой способности человека являются продуктами переработки всестороннего, и не только речевого, опыта взаимодействия индивида с окружающим миром (А.А.Залевская). Индивидуальный лексикон складывается по мере становления речевой способности человека и развивается в течение всей его жизни. Усваивая язык, в частности - его лексическую систему, овладевая законами продуцирования и понимания речи, выстраивая свой индивидуальный лексикон как систему, соотнося эти знания со знаниями о мире, ребенок пытается определить, какие возможности ему предоставляет язык, что может он выразить с помощью языка в речи. Это обуславливает особенности функционирования единиц лексикона ребенка.

В связи с этим в параграфе “Овладение значением в онтогенезе” рассматриваются изложенные в научной литературе теории, касающиеся становления лексико-семантической функции у ребенка. Различные подходы к проблеме, различное понимание значения слова обуславливают суще-

ствование различных гипотез овладения значением слова в рамках психологии и психолингвистики: гипотеза дифференциации, гипотеза генерализации, гипотеза о параллельном протекании этих двух процессов, гипотеза прототипов, гипотеза характеризующе-определяющего сдвига (обзор: Рогожникова 1985). Все эти подходы органично соединяются в гипотезе, предложенной Т.М. Рогожниковой. Опираясь на предшествующий опыт, имеющийся в данной области, и на данные экспериментов, Т.М. Рогожникова обосновала теорию спиралевидной модели развития значения слова. (((Тут надо хотя бы кратко изложить ее суть))).

В работах лингвистов рассматриваются различные лексические и семантические процессы, связанные с возрастными психическими особенностями, с функциональной спецификой детской речи (Н.Е.Сулименко, В.К.Харченко, М.Б. Елисеева, С.Н. Цейтлин, В.Д.Черняк). Анализ примеров детской речи подтверждает, что значение лексической единицы является структурным образованием. Отмечается, что в ходе усвоения значения неосвоенными могут оказаться как периферийные, так и ядерные компоненты, что ведет либо к расширению, либо к сужению значения слов.

В ходе исследования особенностей функционирования многозначного слова в речи русского ребенка важно выяснить, как представлено слово-полисемант в индивидуальном лексиконе человека, что и было предпринято в параграфе “Многозначное слово в лексиконе индивида”. В работах психолингвистов (А.А.Залевская) и психологов (Т.В.Ахутина) выдвинута гипотеза о том, что лексико-семантические варианты многозначного слова существуют в индивидуальном лексиконе человека в качестве самостоятельных, независимых единиц. Каждый ЛСВ обрастает независимой сетью семантических связей; связи же между ЛСВ, устанавливаемые при усвоении нового значения полисемантического слова, могут утрачиваться и легко восстанавливаться в случаях надобности.

Исследования В.В. Левицкого показали, что ЛСВ одного слова неравнозначны в сознании индивида, что послужило основанием для выделения основного значения как значения контекстуально необусловленного.

На материале детской речи Т. М. Рогожниковой было доказано, что количество ЛСВ многозначного слова увеличивается по мере становления лексического компонента речевой способности, а также развивается значение каждого ЛСВ. Оказалось, что не всегда ЛСВ, названный первым в толковых словарях, является наиболее весомым для разных возрастных групп. (((Обычно в реферате около фамилии исследователя указывают годы издания тех работ, на которые ссылается диссертант – нужно это сделать)))

В диссертации рассматривается и другая сторона процесса усвоения полисемии индивидом. Помимо усвоения существующих в русском языке полисемантических слов во всем объеме их парадигмы, семантических и синтагматических связей, член языкового коллектива, основываясь на результатах собственной метаязыковой деятельности, способен делать некоторые выводы о способах и приемах переноса наименования. Впоследствии эти знания становятся руководством при порождении речи, и носитель языка может самостоятельно осуществлять окказиональный перенос наименования.

Уровень этих знаний, степень осознанности их также являются объектом внимания ученых. В частности, привлекает внимание лингвистов создание (В.К.Харченко, Н.М.Голева) и понимание метафоры детьми (А.М. Шахнарович, Н.М.Юрьева) К. Фюнфштюк в своем исследовании анализирует и тот, и другой аспект. В результате проведенных исследований ученые приходили порой к полярно противоположным выводам. По мнению А.М. Шахнаровича, метафорические переносы не свойственны детской речи, а В.К. Харченко, разделяя условно метафоры в детской речи на непреднамеренные и преднамеренные, утверждает, что “непреднамеренная метафоризация слов процесс столь же

распространенный, как слово- и формотворчество”. (((Нужна точная ссылка))).

В главе 2 “Переносные наименования в детской речи” представлен анализ спонтанных детских высказываний в связи с решением вопроса о ненормативных, с точки зрения системы русского языка, переносных наименований, свойственных речи ребенка. Рассмотрена проблема поэтапности становления лексического компонента речевой способности.

Первой ступенью на этом пути является дословесный этап, где можно выделить два периода: период “протоязыка” и период пассивной вербальной речи. На стадии “протоязыка” (Е.И. Исенина) в сознании ребенка функционируют дословесные психологические значения, которые опосредуются с помощью средств дословесной коммуникации. Первый год своей жизни ребенок наполняет смыслом полученные им при рождении рефлекторно-двигательные реакции – крик, хватательный рефлекс, направление взгляда, поворот головы. На этой ступени знаки протоязыка носят комплексный характер, вероятно, мыслится вся ситуация в целом, не расчленяясь на части.

В период вербально ориентированной пассивной речи, как правило, ребенок начинает адекватно реагировать на вербальные знаки обращенной к нему речи взрослых, может выполнять простейшие просьбы. Слово, выражение тесно связываются в сознании ребенка с определенной ситуацией. Изменение порядка слов в фразе или замена слова, изменение обычной ситуации делает выражение недоступным для понимания (М.М.Кольцова – (((проверить, есть ли в библиографии ее работа “Ребенок учится говорить”))). В сознании ребенка на данном этапе речевого развития “зародыш” значения слова уже существует, но это значение отличается минимальной степенью обобщенности, на этой ступени овладения словесным знаком значение полностью покрывается при совершении акта референции к конкретному предмету, процессу, денотативный компонент значения равен референту в акте коммуникации. (((Эту фразу я даже не смогла переделать-так она

запутана. Переделайте сами))). (((Кстати, только сейчас заметила, что, кажется, у Вас нет ВАЖНЕЙШЕЙ для Вас ссылки на С.Д.Кацнельсона – “Содержание слова, значение и обозначение” – надо указать несколько раз. Кроме того, хорошо бы указать хотя бы несколько западных работ –например, E. Clark. В крайнем случае, возьмите из работ Елисейевой. Но тогда надо успеть потом вставить в библиографии. И, кажется, нет Е.С.Кубряковой, а она писала в наш сборник об особенностях референции у ребенка –я это хорошо помню. Вообще посмотрите хотя бы бы наш библиографический указатель. Вышла и новая важная книга Кубряковой “Язык и знание”. У нее вообще много работ о номинации и референции-в частности, и в детской речи))

Этап первых слов (до 20 единиц). Переходя к анализу продуцирования речи, следует отметить, что первые единицы активного словаря ребенка часто характеризуются семантической диффузностью, один звуковой комплекс относится к широкому кругу связанных так или иначе между собой явлений действительности. Л. С. Выготский отмечал, что значение первых слов ребенка - это “ассоциативный комплекс” (“*мантя*” обозначает “тапок, любая обувь, нога”).

К следующему этапу овладения языковым значением, который условно можно назвать этапом обобщений, ребенок переходит тогда, когда он психологически оказывается в состоянии выделять у объекта действительности характерные признаки, сравнивать объекты, находить общее и, как следствие, распространять одно наименование на группу предметов. Ребенок, находящийся на этом этапе когнитивного ((вставляю)) и речевого развития, в состоянии осуществить категоризацию действительности, то есть “принять решение, в соответствии с которым предмет или событие будут интерпретироваться как определенное проявление какой-либо категории, которая в благоприятном случае предоставит в его распоряжение слово, более или менее удовлетворительно передающее то, что он имеет в виду” (У.Л.Чейф). За звуковым комплексом уже закрепляется определенное значение, имеется и денотативный, и сигнификатив-

ный компоненты, но пока еще отличающиеся от нормативных, что проявляется в продуктивной речи в фактах “сдвинутой” референции. ((Именно об этой сдвинутой референции и писала Кубрякова –указать)). В реферируемой работе случаи трансформации значения в детской речи, связанные с несформированностью его в языковом сознании ребенка, обозначаются термином “лексико-семантические сдвиги”.

Для исследования неузуальных переносов в речи ребенка было выбрано 500 примеров ненормативного употребления лексических единиц, относящихся к трем частям речи: имя существительное, имя прилагательное и глагол. Выбор объясняется тем, что слова именно этих частей речи наиболее широко в процентном отношении представлены в детской речи.

Анализ спонтанных высказываний позволил выделить следующие виды лексико-семантических сдвигов в речи ребенка-дошкольника, овладевающего русским языком:

1. Значение, формирующееся в сознании ребенка, не соответствует нормативному. При этом возможны два вида сдвигов:

-значение, сложившееся на данный момент у ребенка, шире значения, закрепленного за лексической единицей в кодифицированном языке. Это случаи ненормативного расширения сферы референции лексической единицы, в основе которых лежат перцептивно воспринимаемые признаки. Главную роль играют зрительные анализаторы. В данном случае речь идет о расширении складывающегося в сознании сигнификативного компонента значения. При этом происходит анализ составляющих объекта, и с учетом прежнего опыта часть признаков объекта служит основанием для конкретного именованья, а остальные признаки не признаются релевантными. Семантическая структура такой лексической единицы содержит меньше компонентов по сравнению с нормативной, но при этом значение слова становится шире. ((Всюду нужны примеры, без них читатель ничего не поймет. И всюду проверьте пунктуацию- я ее в этом месте не трогала))

-значение, сложившееся в сознании ребенка, уже ((поставить ударение)) значения, закрепленного за данной лексической единицей в нормативном языке.

Сужение сводится к замене слова с узким значением словом с широким значением. Перенос принимает форму добавления семы, которая становится исходной при наименовании (“Я не *человек*, я *Данюша*” (3 г.)) ((Этот пример выглядит как-то неожиданно в работе, лишенной примеров. Примеры нужны, особенно в данном разделе, но этот я бы заменила-имя собственное слишком специфично по своей референтной отнесенности. Или же ситуацию с именами собственными надо специально оговорить)).

2. Исключение ряда ядерных семантических компонентов в значении производных слов, морфемная структура которых содержит явные указания на исключенные дифференциальные признаки (“пузатый живот”, “черноглазые волосики”). ((Тут вообще нет никаких объяснений. Чувствуется, что ближе к концу Вы начали спешить и все комкать))

2. Образование у слова неузального переносного значения, которое осуществляется по семантическим моделям, действующим в нормативном языке. В этом случае можно выделить сдвиги в значении, осуществляемые по метонимическим и метафорическим моделям переноса наименования. Иногда в детской речи лексико-семантические сдвиги осуществляются по моделям, не употребляемым в русском языке. В детской речи очень распространена модель “действие, состояние” – “каузация этого действия, состояния”: “*Вылез* меня из стула.” (3 г.) ((Дать всюду одинаковые ссылки на возраст и указать способ подачи в отдельной сноске)). Данный вид отношений выражается в русском языке либо деривационным, либо супплетивным способом, ((либо описательным – помоги мне вылезти)). Но детьми, наряду с существующими в нормативном русском языке способами, используется и способ, не свойственный кодифицированному русскому языку, когда оба

значения выражаются одним глаголом. Это так называемая, каузативная оппозиция, и отношения между двумя понятиями можно рассматривать как отношения семантической деривации (С.Н. Цейтлин).((Всюду- годы издания работы, совпадающие с тем, что есть в библиографии. Если в библиографии чего-то нет, можно еще успеть вставить.)).

**(((Кстати, сдвиг и перенос –все же не одно и то же. Сейчас менять что-либо уже поздно, но Вам надо над этим подумать-возможны вопросы и замечания этим связанные. При переносе, я думаю, говорящий четко осознает имеющийся в языке и ЛСВ и по модели создает новый, а при сдвиге он может сужать или расширять границы существующего ЛСВ. Надо дать Ваше (очень широкое, но в принципе возможное, определение сдвига))
Кстати, не помню, есть ли у Вас в библиографии Ю.Д.Апресян.Мне он очень помогать все это распутывать)).**

3. Сбои при образовании антонимических пар у многозначных слов. В русском языке у разных лексико-семантических вариантов слова-полисеманта могут быть разные антонимы. Подбирая лексическую единицу, выражающую значение, противоположное встретившемуся ранее в кон-тексте ЛСВ, ребенок ошибается, создавая антонимическую пару. В этом случае проявляется действие аналогии Ср.: *“Полное имя у меня Людмила, а пустое как?”*.

Все перечисленные виды сдвигов в семантике лексических единиц в речи дошкольника свидетельствуют о наличии в сознании индивида обобщенного чувственного образа, закрепленного за семантической единицей, а размытость этого образа предоставляет творческую свободу при именовании объектов действительности. При восприятии объекта сначала появляется общее впечатление о нем, затем по мере необходимости происходит анализ его составляющих, “узнается вся вещь как часть континуума, который в опыте учтен раньше, чем его

признаки” (Н.И. Жинкин). Признаки в этом нерасчлененном образе хотя и не осознаются, но воспринимаются как релевантные в смысловом различии. (((Надя, цифры у меня могли измениться при формативровании, но это вышло нечаянно-на самом деле, в этом плане я ничего не меняла-все осталось, как было у Вас))).

Человек, постигая мир, систематизирует все элементы окружающего, тесно увязывая между собой живую и неживую природу, физический и психический мир, абстрактные образы, обобщения и мир конкретных предметов. Система умозаключений находит отражение в лексической системе языка, язык является как бы организованной классификацией человеческого опыта (С.Д. Кацнельсон; Н.Д. Арутюнова, Е.С. Кубрякова – последнюю добавила). Индивидуальная лексическая система также выстраивается с учетом индивидуального когнитивного опыта. Следовательно, лексико-семантические сдвиги в речи ребенка дошкольного возраста должны рассматриваться с точки зрения преломления в речи связей объектов действительности, существующих в языковом сознании ребенка.

Анализируя связи, актуализирующиеся в сознании ребенка дошкольного возраста при речепроизводстве, можно сделать выводы об антропоцентрической и антропометрической системе взглядов человека на окружающий мир: человек все оценивает с точки зрения необходимости для себя и в то же время человек является мерилем всего окружающего. Выяснилось, что в сознании русского ребенка дошкольного возраста нет четкого разграничения ЖИВОЕ – НЕЖИВОЕ, ЖИВОТНЫЙ МИР – МИР ЛЮДЕЙ. ((Большие буквы выглядят странно. Проверьте все выделения, чтобы было красиво и логично)). Вероятно, с одной стороны, это объясняется влиянием культурной среды, в которой живет дошкольник (влияние произведений устного народного творчества, литературы для детей, мультипликации и т.д.). С другой стороны, ребенку понятнее мир людей, чем мир животных, мир предметов, и в детском сознании знания о человеке проецируются на животный мир и мир вещей. Но при этом не все в человеке для ребенка

значимо одинаково. Оказалось, что рука более важный орган по сравнению с ногой, поэтому наименования частей верхних конечностей человека проецируются на нижние конечности. Также очень значимы в сознании ребенка голова и лицо, что находит отражение в большом количестве переносов наименования этих частей тела человека для обозначения деталей предметов и частей тела животного.

Сдвиги в референции при функционировании лексических единиц, связанные с различными речемыслительными процессами, подготавливают ребенка раннего и дошкольного возраста к осознанию закона асимметрии языкового знака. Ребенком на данном этапе его развития уже осознается условность речевых знаков.

В параграфе “Метафора в речи дошкольника” рассмотрен спорный в лингвистике вопрос о способности ребенка дошкольного возраста преднамеренно осуществлять в речи метафорический перенос. Осознанный образный перенос наименования осуществляется еще в раннем детстве. Очень часто ребенок осуществляет перенос наименования во время игры, которая является ведущей деятельностью в этом возрасте и ведущим способом познания окружающего мира, при котором сравниваются, сопоставляются объекты действительности. Это качественно новый этап в усвоении языковых единиц. В этом случае уже с полной уверенностью можно говорить не о сдвинутой референции, а о двойной: налицо прямая связь производного и производящего. ((Это важно –отразить во вступительном слове. Вообще, честно говоря, пока из реферата не очень видно ТО НОВОЕ, что внесено именно ВАМИ. Это бы надо ЧЕТКО ВЫДЕЛИТЬ)). В сознании ребенка выделяется признак для общности наименования, но при этом предметы не объединяются, не подводятся под одно понятие, а лишь делаются выводы об их схожести. В процессе наглядно – образного мышления происходит овладение всем многообразием свойств предмета. Именно овладение второстепенными признаками служит основой для создания метафоры, где периферийные, а иногда и потенциальные свойства выступа-

ют уже как основные. Эмоциональный тон детских высказываний, обрастающие значения лексической единицы новыми компонентами, нарочито выделенными в контексте, говорит об осознанном отношении ребенка дошкольного возраста к процессу метафоризации. Учитывая экстралингвистические факторы, влияющие на содержание и наполнение высказывания (прежде всего целеполагание акта речи), можно говорить о нескольких функциях метафоры в речи русскоязычного ребенка: (((Это Вы разграничили или кто-то другой? Имею в виду то, что перечисляется ниже. При чтении работы всегда должно быть это ясно. Все чужое должно иметь указание -фамилии и год, все Ваше должно быть выпячено, вынесено на первый план именно как самостоятельно найденное и отмечено в новизне, теоретической значимости, в положениях, выносимых на защиту. Просмотрите все еще под этим важнейшим углом зрения. Диссертант должен максимально четко показать свои собственные достижения и одновременно- знание предшествующего опыта)))

1. Номинативная функция

Это может быть вынужденный перенос наименования, связанный с дефицитом лексических средств в активном словарном арсенале ребенка, при котором осуществляется двойная референция, когда соотносятся в сознании два объекта действительности, один из которых более или менее известен, а другой не известен вообще, и при сравнении свойства известного объекта признаются существенными для именования неизвестного.

2. Когнитивная функция

Этот вид метафоры связан со сдвигом в сочетаемости признаков слов. При использовании данного вида переноса осуществляется акт предикации, то есть приписывание одному объекту признаков другого объекта. ((Не встречала такого понимания предикации. Откуда это?)) При этом лексические единицы участвуют в процессе предметного восприятия и формирования представлений, понятий, в мыслительных операциях таких, как сравнение, анализ и синтез, а также в механизмах памяти.

3. Экспрессивно - стилистическая функция

О выполнении метафорическим переносом данной функции можно говорить в том случае, если в высказывании прямо выражено субъективное отношение к тому, о чем говорится. Чтобы установить, присутствует ли в речи ребенка эмоционально-оценочный элемент, необходимо обращать внимание (((Лучше- мы ориентировались на интонацию...)) на интонацию высказывания (обычно это восклицательные конструкции), на ситуацию, в которой происходит общение, на поведение ребенка (*О женщине в старомодной шляпе: “Мам, смотри, какой у тети **абажур** на голове!” /смеется/ (6.11)).*

4. Эстетическая функция

Эта функция обычно связана с обновляющей, преобразующей обычное словоупотребление организацией речи. В таком высказывании значимо каждое слово. Проявляется данная функция метафорических переносов при создании загадок, в развернутых сравнительных описаниях. Ребенок дошкольного возраста пытается подражать жанрам устного народного творчества и создает свои загадки. *“В стволе смола, в голове сова” /елка/ 4.10;*

Анализ детских высказываний подтвердил предположение о наличии осознанных метафорических переносов наименования в речи русского ребенка дошкольного возраста.

В главе 3 “Полисемантическое слово в лексиконе ребенка дошкольного возраста” рассматриваются особенности усвоения и функционирования полисемантического слова в речи дошкольника.

Наблюдения за спонтанной речью русскоязычного дошкольника показывают, что уже в начальном детском лексиконе многозначное слово может присутствовать в нескольких лексико-семантических вариантах. ((И у М.Б.Елисеевой это вышло)). ЛСВ одного слова не сталкиваются в сознании при производстве речи, а часто и при восприятии, благодаря специфическим контекстам, в которых они реализуются. Конфликт между усвоенным и вновь воспринимаемым ЛСВ одного слова возникает тогда, когда, во-

первых, смысл высказывания не понят ребенком, и, во-вторых, выражение понято, но воспринимается как нелогичное, неуместное, при этом ребенок пытается корректировать речь взрослых. Ребенок дошкольного возраста не только соглашается с возможностью употребления в речи окружающих и своей различных лексико-семантических вариантов одного слова, но и может доказать их оправданность. Некоторые детские метаязыковые высказывания свидетельствуют о том, что более уместным ребенку кажется переносное наименование, мотивированное основным, чем немотивированное наименование объекта.

Кирилл (6.08) в магазине обратил внимание на торшер: Что это за лампа? – Мать : Торшер. Кирилл: Почему торшер? Я бы “гриб” назвал. Мать: Почему? Кирилл: У гриба ножка и шляпка, и здесь тоже есть. На гриб похоже. ((Я изменила способ подачи диалога))

Особенности значения полисемантического слова не всегда могут быть обнаружены взрослыми. Слово возникает в большинстве случаев в нормативном контексте, не противоречит ситуации общения, и если не задавать ребенку вопросы по поводу смысла высказывания, то специфики детского значения можно и не обнаружить (все комментарии, выявляющие особенности значения, были получены в результате дополнительных уточняющих бесед). В ходе опроса по поводу слова *золотой* ((унифицировать все выделения по всей работе)) выяснилось, что данное слово в лексической системе ребенка не является многозначным и имеет специфически детское значение “красивый, блестящий”.

Для выявления специфики функционирования слова - полисеманта в речи русского ребенка, был проведен комплексный эксперимент, в ходе которого детям 4-7 лет были предложены три группы многозначных слов разных частей речи: имя существительное (иголка, нос, бабочка, молния, звонок, груша/ малина, остановка), имя прилагательное (легкий, острый, свежий, тяжелый, сильный, дорогой), глагол (бить, бежать, лететь, клевать, плыть, играть); особо исследовалось слово ИДТИ. ((Унифицировать способы

выделения)). Слово, выбранное в качестве экспериментального материала, предположительно должно быть известно ребенку хотя бы в одном или двух ЛСВ и связь между ЛСВ могла бы быть легко определена, то есть мотивация должна быть ощутимой, явной. ЛСВ этих слов были основаны как на метафорическом, так и на метонимическом переносе именованного.

В результате анализа полученных в эксперименте данных можно сделать следующие выводы:

1. В лексиконе русского дошкольника присутствуют разные ЛСВ одного слова, с возрастом количество ЛСВ увеличивается.
2. Количество ЛСВ одного слова зависит и от частеречной принадлежности полисеманта. Лучше усвоен набор ЛСВ у существительного, хуже у глагола, сложнее всего ребенку с прилагательным. Думается, это объясняется особенностями семантики предложенных слов: денотат у существительного имеет наглядных, осязаемых представителей в реальном мире, а глаголы и прилагательные обладают более отвлеченной семантикой. Таким образом, можно говорить о том, что и степень освоенности любой семантической единицы зависит от степени абстрактности - конкретности ее значения.
3. Наиболее актуальным в языковом сознании ребенка является основной ЛСВ. При столкновении в контексте основного и производного ЛСВ, понятие, закрепленное за основным ЛСВ, вытесняет понятие, закрепленное за производным, вынуждает сомневаться в нормативности последнего.
4. Ребенок среднего (4-5 лет) и старшего (6-7 лет) дошкольного возраста находится на таком этапе речевого развития, что способен произвести мета-языковые операции по установлению связей между ЛСВ одного слова. При этом чаще всего опора осуществляется на зрительно воспринимаемые признаки.
5. Поскольку ребенок рассуждает по поводу оснований для переноса именованного, нельзя говорить о том, что детьми (даже младшего школьно-

го возраста) полисемия воспринимается как неестественное для языка и речи явление.

Данные эксперимента подтверждают, что усвоение различных ЛСВ одного слова происходит параллельно, независимо друг от друга. Значения ЛСВ одного слова приходят в лексикон ребенка в составе словосочетания, значение которых выводится из конкретной ситуации и включается в определенную ментальную модель. Эти, можно сказать, устойчивые сочетания закрепляются, становятся достоянием языковой компетенции ребенка уже в ранний период и могут никак не соотноситься с другими сочетаниями слов, в состав которых входит тот же звуковой комплекс. Ребенок обращается к анализу группы ЛСВ только в тех случаях, если значение высказывания ему непонятно.

В заключении приводятся основные выводы, сделанные в ходе исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ (на страницу)

Проведенное исследование показало, что с явлением асимметрии языкового знака ребенок сталкивается на самых ранних этапах овладения речью как при восприятии, так и при речепроизводстве. Во-первых, необходимый материал для наблюдений он получает из разговорной речи взрослых, где наряду с нормативным лексико-семантическим варьированием слова допускается и ненормативное с точки зрения системы языка расширение сферы референции слова, поскольку в речевой деятельности совокупность признаков, закрепленных в сигнификате лексической единицы, может реализовываться в разном объеме в соответствии с уровнем речевого развития и интенций говорящего. Во-вторых, ребенок сам вынужден осуществлять перенос наименования вследствие количественной недостаточности лексических средств, имеющихся в его распоряжении. Непринужденность высказывания, опора на конситуацию речи позволяют ребенку более свободно обращаться с лексическими единицами,

актуализируя в речи лишь некоторые компоненты значения, важные с точки зрения цели высказывания. Явление “конфликта” старого и нового значения слова тоже не является доказательством того, что ребенок считает полисемию отклонением от естественного положения вещей. В этом случае оспаривается не само явление полисемии, а конкретное не известное дошкольнику употребление слова. Уже в этом возрасте при производстве речи ребенком допускаются сознательные переносы наименования и предпочтение отдается лексическим единицам, имеющим семантическую мотивировку, по сравнению с лексическими единицами, не имеющими мотивации.

Содержание работы отражено в следующих публикациях:

- 1) Некоторые наблюдения над метаязыковой деятельностью дошкольника (лексический аспект) // Проблемы детской речи 1998. Материалы Всероссийской научной конференции. СПб.- Череповец, ЧГУ. – С. 19-20.
- 2) К вопросу об усвоении дошкольниками многозначного слова // Проблемы детской речи – 1998. Доклады Всероссийской научной конференции. СПб.-Череповец, 1998.- С. 22-24.
- 3) Полисемантическое слово “идти” в лексиконе дошкольника // Проблемы детской речи – 1999: Материалы Всероссийской конференции. Санкт-Петербург, 24-26 ноября 1999.- СПб.,1999.- С. 51-54.
- 4) Освоение значения слова ребенком раннего возраста (до 3 лет) // Психолингвистика и проблемы детской речи – 2000: Материалы Российской научной конференции. Череповец: ЧГУ, 2000.- С. 14-15.
- 5) Овладение явлением полисемии дошкольниками // Ребенок и современный мир: Межвузовский сборник научных и методических статей. Архангельск: ПГУ, 2001.- С. 79-83.
- 6) Овладение ребенком явлением полисемии // Актуальные проблемы развития речи и лингвистического образования детей: Материалы

международной научно-практической конференции. 19-21 ноября 2002 года.- Орел, 2002.- С. 148-149.