

## Семантические особенности детской речи во французском, греческом и английском языках

Э.И.Костылёва, Е.А.Рулёва

Проблема развития детской речи давно интересовала как психологов, так и лингвистов. Особое значение она приобрела после формирования нового научного направления – психолингвистики, возникшего на стыке лингвистики и психологии. Исследователей, работающих в этой области, интересуют глубинные знания и способности, необходимые людям для того, чтобы овладеть языком в детстве и пользоваться им [2:5].

Проблема изучения детской речи на уровне семантического анализа заключается в том, что на сегодняшний день не существует единой теории, которая позволила бы описать развитие «семантической способности» человека. Сама же семантическая способность была впервые описана в 1963 году английскими учёными Фодором и Кацом как возможность уточнять и перефразировать обычные, а также распознавать и интерпретировать аномальные предложения [7:175].

Хотя до сих пор не существует единой схемы семантического анализа, в принципе можно выделить две основные тенденции, связанные с изучением значения:

1. Структурный подход, определяющий параметры и свойства значения;
2. Рассмотрение значения как процесса, когда в центре находятся проблемы понимания и усвоения языкового значения.

В основе данной работы лежит скорее второй подход, т.к. именно он, по нашему мнению, связан непосредственно с проблемой понимания и усвоения языкового значения детьми.

Что касается параметров значения и его свойств, то мы придерживаемся классической теории о возможности разложения значения слова на семантические компоненты (или семы), а также о существовании некоторых уровней связанности значений, которые позволяют объединять таковые в лексико-семантические поля.

Данные о возможности разложения значения на семы были получены путём исследования терминологии родства у различных народов, а наличие лексико-семантических полей было установлено при помощи метода семантической генерализации [1:21], который возник в результате исследования условных рефлексов. Было замечено, что если какое-то гнездо слов связано ассоциациями семантического характера, то рефлекс, образовавшийся на одну часть этого гнезда, может быть вызван и другими его частями. Иными словами, реакция, выработавшаяся на какое-то слово, может распространяться и на другие слова на основе их семантических связей с первым словом. Например, если испытуемый слышал слово «скрипка», которое сопровождалось ударом электрического тока, то у него возникала защитная реакция на такие слова как «смычок», «струны» и т.п.

Существует и другая проблема, связанная со сравнением значений в разных языках. Она возникает из-за отсутствия точных лексических соответствий между значениями сравниваемых языков.

Слова, которые кажутся аналогами друг друга, могут иметь разные поля отношений. Например, греческий глагол  $\alpha\nu\omicron\iota\upsilon\omega$  имеет разное поле отношений с английским глаголом *open*, представленным в словаре как его аналог. Глагол  $\alpha\nu\omicron\iota\upsilon\omega$  может быть отнесён к ряду различных действий, таких как включение приёмника, открывание двери, книги и т.д. Эти действия выражаются иначе в английском языке, где включение телевизора или приёмника обозначается словами *put on* или *turn on*.

Некоторые слова могут иметь очень обширное «поле отношений», обозначающее множество непохожих друг на друга объектов. Возьмём, например, французское слово *chaussure*,

которое может относиться к огромному числу предметов: *les botes, les sandails, les baskets* и т.д., во многом отличающихся друг от друга. Таким образом, для того, чтобы усвоить какое-либо слово, ребёнку необходимо понять критерии, на основе которых такое может относиться к целому ряду феноменов.

Как мы увидим в дальнейшем, многие ошибки непосредственно связаны с неточным пониманием состава слова или с незнанием всех его значений. По наблюдениям американского лингвиста Кэри, вслед за быстрым усвоением детьми большого числа новых слов следует довольно долгий процесс анализа их лексических значений. Другими словами, дети быстро учатся использовать новые слова по отношению к каким-либо конкретным и ограниченным явлениям, а уж затем выявляют общее между данными явлениями и устанавливают критерии, по которым слова могут быть применены к окружающему миру [5].

Данные наблюдения позволили некоторым учёным (например, Кати [12:201]) сделать вывод о том, что развитие лексических значений у ребёнка включает в себя три стадии:

- постоянное обогащение словарного запаса новыми лексическими единицами;
- изучение абстрактных и метафорических слов;
- организация слов в лексико-семантические поля.

Именно такая последовательность развития семантики в детской речи, общая, по мнению исследовательницы, для разных языков, и была взята нами за основу сравнения французского, греческого и английского языков на семантическом уровне языкового анализа.

Наиболее интересные ошибки были отмечены нами в речи самого младшего из наблюдаемых детей – Огюстена (3,8 лет), который не успел ещё овладеть словарным запасом, необходимым для выражения всех своих мыслей и для общения в различных ситуациях.

Например, во время игры в лото ему попадается карточка с яблоней, на которой висят яблоки, и ребёнок, которому уже знакомо наличие во французском языке разных слов для обозначения плода и дерева, уверенно говорит: *Une pomme – un pomier*.

Однако вслед за яблоней мальчику попадается карточка с кукурузой, и он не долго думая называет её «un maïsseur», воспринимая початок как дерево, на котором растут маленькие кукурузные зёрна «un maïs». Такая ошибка может быть связана как с недостатком у ребёнка знаний о мире, так и с влиянием на него общей словообразовательной модели, используемой в его языке для наименования определённого класса предметов. Таким образом, ребёнок, не находя слова, которым он мог бы обозначить какой-то предмет, создаёт его сам по правилам языка.

Другой пример создания нового слова на основе когда-то слышанного встречается нам, когда Огюстен на ходу сочиняет песню о волке:

*Il a paculé tout ça,  
Il a méculé les mamans,  
Il a méculé les papas,  
Il a méculé les bébés,  
Il a méculé, il a tué aussi un renard.*

Мы много раз встречаем слово *méculer* и один раз его вариант *paculer*, однако в словаре такого слова нет. Вероятно, ребёнок искажает другое французское слово: *maculer* – *пачкать*, которое когда-то слышал. Ребёнок усвоил негативную коннотацию данного слова, и оно получило у него значение некоего страшного действия, близкого или равного по смыслу слову *tuer*.

В другой раз Огюстена спрашивают: – *Où habitent les chevaux?* – *Dans une umerie*, – отвечает мальчик. Можно предположить, что появление слова *umerie* вместо *écurie* связано с трудностью восприятия маленьким городским жителем нового понятия, не связанного для него особыми словесными или предметными ассоциациями.

В отличие от детей младшего возраста, у более взрослых детей встречаются ошибки, связанные с неправильным употреблением фразеологических выражений, как более сложных для освоения ребёнком. Так, в книге Поля Перрев «*Les galoches rouges*» тринадцатилетний Жюльен, вспоминая о своей матери, думает, что *sa main aux doights boudinés, aux ongles de deuil, tremple en permanence*» [10:13].

Ребёнок 7-ми лет Симон, которого мы встречаем в книге Пьера Пелот «Je suis la mauvaise herbe», не умеет ещё различать предлоги, такие, как *dans* и *sur*. Интересно, что в дневнике, который ведёт Симон, автор книги сохраняет детскую орфографию: *La maitresse a di que pendent les vacance on devais fêre un journal de vacance. C'est pa un vrai journal et sa veu dire quon doi écrire sur un caié ce quon fai pendan les vacance* [9:9].

Иногда дети выделяют в каком-либо слове один его признак и из-за него неправильно определяют значение слова. Так, маленькая Луиза называет словом *balle* апельсин, арбуз и мяч. Как мы видим, она выделила в этом слове один признак - «округлая форма» - и теперь использует его для обозначения всех круглых предметов.

Говоря о греческом языке, следует отметить, что большинство неправильно употребляемых детьми слов составляют слова с неверно определенными понятийными или концептуальными полями. Мы встречаем ошибки двух видов: расширение (*overextension*) [1:71] или сужение (*underextension*) лексических значений.

Примеры расширения лексического значения были следующими. Ребенок 14 месяцев употребляет слово *άνο* (κράνος), чтобы обозначить все предметы и вещи, которые могут быть надеты на голову или имеют к ней какое-либо отношение. Семилетний мальчик использует слово *γράμμα* для обозначения всех написанных знаков, включая цифры, а одиннадцатилетний мальчик использует слово *ναρκωτικό*, чтобы обозначить шприц, которым пользуются наркоманы.

Примеры сужения лексического значения таковы: один двухлетний ребенок называл свою мать *μαμά*, только когда рядом никого не было, и *κυρία Μάρο*, когда рядом с ним были друзья, вероятно потому, что так называли ее другие дети.

Другой ребенок в возрасте четырех лет отказывался признать, что его кроссовки – это обувь (*παπούτσια*), и называл их только *σπόρτεξ*.

Многие расширения лексического значения основываются на присутствии какого-то общего элемента в двух (или больше) упоминаемых предметах, как, например, форма или употребление (см. выше пример со словом *άνο*). Иногда можно встретить «расширения» другого типа, в которых концептуальное поле одного слова не содержит понятий, обладающих общим признаком, но данные понятия обладают общей чертой с каким-либо явлением совершенно иного типа. Кати приводит такой пример, соответствующий данной схеме: один греческий ребенок в возрасте 19 месяцев впервые произнес слово *νταντά* по отношению к воде. Вскоре он исключил из концептуального поля данного слова понятие воды и стал использовать слово *νταντά* и в других ситуациях, в которых видел воду, например воду дождя или ручья. Немного позднее он включил в число понятий, соответствующих слову *νταντά*, море. В конце концов он стал называть так ещё и небо – вероятно, из-за сходства по цвету. Начальная же соотнесенность слова с водой не имеет к цвету никакого отношения.

В другом случае мы встретили попытки ребёнка подражать речи других. Это произошло во время следующего диалога наблюдателя (В. – взрослый) с четырехлетним мальчиком (Р. – ребёнок):

В. – Σπίτι σου με ποιούς πάζεις;

Р. – Ε-ε-ε... Μόνος μου.

В. – Γιατί;

Р. – Αφού δεν έχουμε άλλον γιό.

В. – Α! Δεν έχετε άλλον αδελφό.

Таким образом, мы видим, что четырехлетнему ребенку трудно проанализировать родственные отношения, о которых он слышал в речи взрослых, и трансформировать их по отношению к себе. Вместо этого он копирует фразу взрослых, никак не меняя ее.

Было также отмечено, что часто словарный запас ребенка недостаточен, чтобы выразить все его мысли, причем в некоторых случаях таковые выражаются описательно, а в некоторых – при помощи создания новых слов.

Трёхлетняя девочка рассказывает о том, как она с подружками причёсывала свою куклу,

но не может объяснить, как она заколола ей волосы, поэтому, используя активную жестикуляцию (для демонстрации своих действий), она говорит: Εκάναμεν ἔτσι, ἔτσι, ἔτσι, ἔτσι πάνω τα μαλιά. В других случаях дети изобретают необходимые им слова, типа подоσφαρίζω, придуманного шестилетним ребенком и имеющего значение παιζω подоσφαίζω. Это слово создано, как мы видим, по правилам языка, при помощи глагольного окончания -ίζω, продуктивного в новогреческом языке.

Таким образом, данный пример служит подтверждением тому, что ребенок не просто учит ряды слов, но постигает внутреннюю организацию системы лексических значений своего языка. Однако не следует относиться к данному процессу, как к происходящему самим собой. Немалую роль играет в нём влияние окружающих, возраст ребенка и, соответственно, его способность к анализу изучаемых явлений.

Трудность для греческих, как и для французских, детей представляют фразеологические выражения. Например, завершая сказку, четырехлетний мальчик говорит τζιαι ζήσαν καλά εσείς, τζιαι καλά εμείς вместо традиционного και ἔζησαν αὐτοῖ καλά και εμείς καλύτερα, что связано, вероятно, с трудностью восприятия, а затем и воспроизведения фразеологических единиц.

В процессе изучения речи английских детей было найдено немало интересных примеров, связанных с изменением либо неправильным толкованием значения слова.

Например, в Англии с одной женщиной, которая приехала туда из Украины, произошел почти анекдотический случай. Однажды, когда она готовила котлеты, к ней в гости зашла соседка с пятилетней дочкой. Увидев неизвестное им блюдо, они спросили, как оно называется. Подумав, женщина не нашла подходящего английского эквивалента и назвала блюдо не иначе, как *cotteletes*, после чего девочка, с расширившимися от ужаса глазами, переспросила: *Cat legs?*.

В данном случае мы видим, что ребенок услышал слово, отсутствующее в его словарном запасе. Пытаясь согласовать данное слово со своей системой знаний о мире, девочка идентифицирует новую словарную единицу с уже известными и созвучными с ней, в результате чего возникает совершенно неожиданное для постороннего наблюдателя значение.

Несколько сходна с описанным выше случаем ситуация из книги Beverly Clearly «Ramona the pest» [6]. Воспитательница говорит Рамоне, впервые пришедшей в детский сад: *Sit down in the presents row*, и девочка решает, что та подарит ей подарок (*present*). Лишь спустя некоторое время Рамона узнает, что слово *present* обозначает одновременно 2 вещи: *присутствующих* и *подарок*, что становится для нее настоящим открытием. Таким образом, происходит идентификация слова, неизвестного ребенку, с известным для него словом, тем более что они являются омонимами.

В той же книге мы сталкиваемся и с другим примером истолкования неизвестного слова, однако таковое осуществляется на основании функции, которую данное слово выполняет в контексте. Воспитательница поет детям песню «I see in Auroga's light...», и пятилетняя Рамона решает, что Auroga – это другое название лампы. В результате через некоторое время девочка говорит матери: *Turn the Aurora on, you'll see better*.

По наблюдениям Брауна [4], дети могут делать предположения о значении слова, основываясь не только на его звучании или функции в контексте, но и на грамматической информации о нем. Браун придумал несколько несуществующих слов, обладающих морфемами английского языка: *a seb*, *sebbing* и другие, и предложил детям определить их значения. Дети предположили, что в первом случае слово относится к объекту, а во втором – к действию и т.п.

Английские дети, так же как и французские и греческие, создают новые слова, если им необходимо выразить какую-нибудь мысль и они не знают нужного для этого слова. Например, 4-летний мальчик, который хочет рассказать о том, что собаку водили к ветеринару, говорит, что собаку осмотрел *dogger*. Это слово образовано от слова *dog*, к которому добавлен суффикс *-er*, продуктивный для образования профессий в английском языке (ср. *speaker*,

*waiter* и др.), что еще раз подтверждает наличие у детей семантической способности, о которой мы говорили выше. Помимо упомянутых случаев, мы располагаем немалым количеством примеров, касающихся расширения или сужения детьми объема слова.

Например, исследователь Katz [7] пишет, что его дочь использовала глагол *to sleep* только по отношению к сну в своей кроватке, но никогда по отношению к канапе или др. кроватям; глагол *to run* – говоря лишь о том, как она бежит сама, но никогда о беге с другими людьми; существительное *stone* – только когда она бросает камень, но не о камнях в других ситуациях. Дочь ученого Леопольда [8] в возрасте 20 месяцев отказывалась использовать прилагательное *white*, говоря о белых листах бумаги, употребляя его только по отношению к снегу.

Часто дети не могут установить отношения слов друг с другом внутри одного лексико-семантического поля. Например, Templin [11] пишет о том, что дети гораздо охотнее называли птицами воробьев и соловьев, в отличие от уток и кур, названия которых они воспринимали отдельно, а не как входящие в класс птиц.

Дочь лингвиста Боверман, напротив, очень широко использовала слово *moon*. Полторагодовалый ребенок называет этим словом не только луну, но и дольку лимона, ярко-зеленый листик, рога коровы, кусочек бумаги в форме полумесяца и др. В данном случае каждое изменение значения слова было основано на различных характеристиках луны или семах, входящих в состав понятия «луна». Ломтик лимона был таким же желтым, листик блестел, коровьи рога находились высоко, и девочка смотрела на них снизу вверх, как на луну, а бумага напоминала месяц по форме [3].

Таким образом, мы видим, что даже совсем маленькие дети способны осуществлять сложный анализ значения слова, выделяя его различные семантические компоненты. Можно предположить, что ребенок тогда овладевает лексическим значением слова полностью, когда он: 1) определяет семантические компоненты, из которых оно состоит; 2) устанавливает отношения данного слова с другими словами, являющимися частью того же семантического поля.

Таким образом, можно выделить 3 основных типа семантических особенностей детской речи, свойственных французскому, греческому и английскому языкам:

1) ошибки, связанные с отсутствием какой-либо лексической единицы в словарном запасе ребёнка: а) толкование неизвестного слова по созвучию с известными словами; б) толкование незнакомого слова согласно функции, которое таковое выполняет в контексте; в) создание нового слова по правилам языка;

2) трудность в употреблении абстрактных единиц, метафор и фразеологических выражений;

3) неправильное перенесение названия на ряд ассоциативно связанных между собой предметов: а) расширение объёма слова; б) сужение объёма слова.

1. Лурия А.Р. Язык и сознание. -М., 1979.
2. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. -М., 1973.
3. Bowerman M. Early Syntactic Development: A cross-linguistic study with special reference to Finnish. - Cambridge, 1973.
4. Brown R. Linguistic Determinism and the Parts of Speech // Journal of Abnormal and Social Psychology. - 1957. - Vol. 55.
5. Carey S. Semantic development: the state of the art. -Halle, 1982.
6. Cleary B. Ramona the Pest. -New York, 1968.
7. Katz J. J., Fodor J.A. The Structure, of Semantic Theory // Language. - 1963. - V. 39.
8. Leopold W.F. Speech development of a Bilingual Child. -Evanston, 1949. - Vol. 1-4.
9. Pelot P. Je suis la mauvaise herbe. -Paris, 1975.
10. Perrève P. Les galoches rouges. -Paris, 1992.
11. Templin M. Certain Language Skills in Children. -Minneapolis, 1957.
12. Κατή Δ. Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί. -Αθήνα, 1996.