

---

## ЯЗЫКОЗНАНИЕ

---

УДК 811.161.1

Н.А. Чернявская\*

### К ВОПРОСУ О КОГНИТИВНЫХ ОСНОВАНИЯХ МЕТОНИМИИ (ОНТОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В статье исследуются механизмы метонимического переноса в детской речи. Рассматриваются когнитивные и языковые факторы, определяющие специфику детского профилирования значимого компонента ситуации.

**Ключевые слова:** онтогенез, когнитивный механизм, метонимический перенос, профилирование, избирательность внимания, окказиональный.

Сущность метонимии заключается в переносе наименования на основе ситуативной смежности, сопричастности явлений. Метонимический перенос — это не просто языковой прием, порождающий семантическую двуплановость и свойственный, главным образом, художественному мышлению, это фундаментальный когнитивный механизм, изначально присущий человеческому сознанию. Он основан на когнитивной операции *профилирования*, в результате которой актуализируются доминантные признаки предмета мысли. С понятием профилирования в когнитивных исследованиях коррелируют термины *перспективизации*, *высвечивания*, *фокусировки* (Дж. Лакофф, Дж. Тейлор, Ч. Филлмор, Р. Лэнекер, Л. Талми, Н.Н. Болдырев, Е.С. Кубрякова, Е.В. Падучева). Операция профилирования, или перспективизации, обусловлена избирательностью человеческого восприятия и предполагает структурирование определенной концептуальной области и выделение когнитивно значимого компонента события или объекта. Как пишет Е.В. Падучева, «при любой концептуализации фрагмента действительности одни аспекты реальности акцентируются, актуализуются, другие затушевываются, уходят в фон» [3, с. 157]. На семантическом уровне операция профилирования реализуется в процессах прямой и вторичной номинации явлений действительности и их существенных характеристик.

Цель настоящей статьи — исследование механизма метонимического переноса в речевом онтогенезе, которое проводилось на материале наблюдений автора за речевым развитием собственных детей, а также опубликованных и неопубликованных дневниковых записей родителей и словарей детской речи. В качестве дополнительно-

---

\* © Чернявская Н.А., 2014

Чернявская Надежда Анатольевна (Chia20081@yandex.ru), кафедра русского языка Самарского государственного университета, 443011, Российская Федерация, г. Самара, ул. Акад. Павлова, 1.

го источника привлекались метонимические словоупотребления, зафиксированные нами в обыденной речи взрослых носителей языка разного возраста и различного уровня образования.

В познавательной деятельности детей метонимия играет особую роль, выступая как способ и средство освоения действительности, в процессе которого происходят осмысление и обозначение окружающих реалий.

По нашим наблюдениям, метонимия сопровождает речевую деятельность ребенка на всех этапах его развития, начиная с первых голофраз, нерасчлененно именующих ситуацию [10]. На ранней стадии речевого онтогенеза (приблизительно до двухлетнего возраста) перенос по принципу ситуативной смежности обусловлен лексическим дефицитом, потребностью заполнять лакуны в номинативном инвентаре: *Дай гол* (1,1)<sup>1</sup> – о мяче; *Мама [пошла] корку покупать* (1,9) – о хлебе; *Листочки стоят* (1,11) – о цветах в вазе; *Где картинка?* (1,11) – о книжке.

В возрасте 2–3-х лет ребенок осваивает узуальные типы переноса, такие как «целое – часть»: *Надо ботинок завязать* (3,2) – о шнурках; *Там окошко открыто* (2,2) – о форточке; «вместилище – вместиемое»: *Чайник кипит* (3,5); «процесс – место его осуществления»: *Ты куда? На работу?* (2,4); «процесс – результат»: *Хочу печенье* (2), *Где моя работа?* (3,4) – о записях; «место – люди, находящиеся в этом месте»: *Смотри, детский сад идет* (3,10); «автор – произведение»: *Вот стихи Пушкина. Вот Жуковский* (2,11) – о стихах; «персонаж – произведение»: *Там Чайковский висит* (3,3) – о портрете и др. По-видимому, такое употребление, применительно к которому мы говорим о явлении устойчивой, регулярной лексической метонимии, представляет собой воспроизведение речи взрослых. Есть основания полагать, что в раннем возрасте ребенок воспринимает фразы типа: *Чайник кипит; Окно открыто; Завяжи ботинок; Хочешь печенье?* – как своеобразные клише, готовые формулы, усваивая многие метонимические значения в качестве исходных, первичных.

Частотны и в детской речи, и в инпуте факты дискурсивной (ситуативно обусловленной) метонимии, направленной на акцентирование значимого для говорящего компонента ситуации: *Тетя, пробей мне коту!* (2) – девочка поднесла к кассе игрушку-кота и просит чек; ср. в обиходной речи: *Пробейте полкило сыра и молоко; Витя на баяне* (4,2) – на занятиях в музыкальной школе; *Мы не тот этаж нажали!* (4,6) – о кнопке в лифте; *Надо пирог включить* (6) – о плите; *Где сумка с бассейном?* (7,1) – с вещами для купания в бассейне. В переносах такого рода детское профилирование совпадает с конвенциональным, демонстрируя общность интерпретации ребенком и взрослым типичных, повторяющихся событий. По словам Е.В. Падучевой, в подобных случаях «фокусировка внимания предписана отношениями в реальной жизни (или узусом ее восприятия)» [3, с. 157]. О.А. Радченко пишет, что ребенок в процессе усвоения родного языка «включается в образ мышления своего окружения, неосознанно перенимает понятия и формы мышления и тем самым приобретает сам способ рассуждения и оценки, свойственный его окружению» [4].

Вместе с тем очевидно, что усвоение языка и формирование речевой способности не сводятся к процессам заимствования и имитации: ребенок не просто перенимает, а самостоятельно конструирует, изобретает свою собственную языковую систему [9, с. 11]. Это подтверждают и многие факты детской метонимии, которые выходят за рамки нормативного словоупотребления, своей окказиональностью указывают на принадлежность именно детской речи: *Вода заработала* (2,5) – фонтан; *Выключи посуду* (3,4) – воду, которой моется посуда, т. к. из-за шума не слышно звука телевизора;

<sup>1</sup> Здесь и далее в скобках указан возраст ребенка: первая цифра означает год жизни, вторая – месяц.

На даче мы будем **костер** жарить (3,3) — шашлык; А где **замок**? Почему нет **замка**? (4,4) — о замочной скважине; **Каша** просыпалась (4,8) — о крупе; Кормит игрушечного крокодила: **Давай открывай зубы!** (2,9) — пасть; А **Женька** ест молочко **из мамы**, потому что **из мамы** молочко всегда готово (3,4); У моей дочки **сотрясение лба** (5,7) — ср. **сотрясение мозга**; **Смотри, какой город!** На много домов! (4,8) — о многоэтажном доме, который сельский мальчик увидел впервые; Сколько **футболов!** (5) — о стадионах, мимо которых проезжает; **Видишь, уходит это небо** (5) — о большом облаке.

Отождествление разных реалий в рассматриваемых контекстах имеет метонимическую природу, поскольку обусловлено их сосуществованием в едином функциональном пространстве. Подобные словоупотребления свидетельствуют о том, что ребенку уже доступно осмысление отношений и связей, существующих между соположенными элементами действительности. Тем не менее, факты такого рода обычно трактуются как речевые ошибки, нарушение лексической сочетаемости, узальных синтагматических связей, а в когнитивистике — как превышение «потенциала допустимых концептуализаций действительности» [3, с. 157], нарушение когнитивной нормы [6, с. 6], проявление несформированности умения профилировать.

Между тем детские окказиональные выражения, которые вписываются в логику метонимического переноса, манифестируют особый взгляд на мир, особую интерпретацию действительности, особое профилирование. Выбор вторичной номинации при этом осуществляется неосознанно, но имеет определенные когнитивные основания. Приблизительно к трем годам начинают действовать механизмы селекции (т. е. выбора одного объекта из нескольких) и индивидуального ассоциирования, которые определяют избирательность восприятия. Естественно, что избирательная способность ребенка, обусловленная малым когнитивным опытом и чувственно-образным характером мышления, отличается от избирательности взрослого носителя языка. По нашим наблюдениям, ребенок вычленяет в качестве доминирующей сущности иной, нежели взрослый, объект действительности либо профилирует тот же самый объект, но в большинстве случаев это профилирование иначе мотивирует. Для иллюстрации избирательности детского внимания показателен следующий пример. Родители купили ребенку фонарь в виде цветка с бабочкой. Отец при этом произнес фразу: «С ним можно ходить на горшок, когда темно». Спустя некоторое время бабочка отклеивается, а ребенок сообщает: **Эта бабочка сломалась от горшка** (3,2).

Исследуемый нами материал свидетельствует, что сфокусированность детского внимания на одном объекте действительности определяется несколькими факторами. Чаще всего актуализируется функционально значимый компонент ситуации: **Почему бритва открытая?** (4,4) — гель для бритья; **Машина стоит. Может, мотор кончился?** (3,5) — о бензине; **Ты этим краном моешь руки?** (4,4) — водой из этого крана; **В Терминатора стреляют — пули заживляются** (9) — раны. В подобных случаях в фокусе внимания ребенка оказывается техническое устройство, механизм, инструмент, при помощи которого осуществляется та или иная деятельность и с воздействием которого связывается возникновение того или иного состояния. Профилирование орудийного компонента свидетельствует об осознании ребенком его созидательных или деструктивных возможностей и ведущей роли в трансформации, преобразовании окружающей реальности.

Не менее важным параметром ситуации для ребенка является предмет как цель, достижение результата: **Мы ходили в лес. Ты сорвал удочку** (2,8) — палку для удочки, удилище; **Им надо было переплыть берег** (5,4) — переплыть реку, чтобы попасть на другой берег; **Мне прокалывали сережки** (7,1) — прокалывали уши, чтобы можно было носить сережки. По мнению В. Штерна, целенаправленность с самого начала присуща человеку как личности [11]. Мотивом действий ребенка в большинстве случаев является не переживаемое побуждение, а внешний, зачастую воображаемый предмет.

В рассматриваемых высказываниях когнитивно выделенным компонентом ситуации оказывается образ будущего результата действий. Метонимическая концептуализация события осуществляется посредством когнитивной операции свертывания и демонстрирует способность ребенка к моделированию перспективной ситуации и экономичному «заместительному» типу познания и мышления.

Свойственный ребенку телесный опыт восприятия событий и манипулирования объектами определяет предпочтение соматизмов для обозначения смежной предметной реалии – одежды, обуви, аксессуаров, лечебных средств: *У меня палец отклеился* (4,10) – о пластыре; *Мама, можно голову снять* (5,2) – о головном уборе, шапке; *Кукле порвали бок* (3,10) – платье на боку; *А чего у тебя в глазах институт?* (3,11) – у бабушки в стеклах очков отражается дом; *Давай снимем это ухо!* (4,2) – сережку с уха. Внимание ребенка сосредоточено на части тела, поскольку именно от нее он получает сенсорные сигналы комфорта или дискомфорта, именно тело служит точкой отсчета в пространственной ориентации и освоении предметной деятельности, с познания феномена телесности начинаются процессы познания реальности, самопознания и самоидентификации. В детском речемышлении соматизмы используются для вербализации не только элементов окружающей действительности, но и собственного эмоционально-психологического или физиологического состояния, которое связывается с определенной частью тела и приписывается ей как автономному субъекту: *Эту кашу мой животик не любит!* (3,9); *Животик проголодался* (4,1); – *Ты помнишь, как мы играли в теннис?* (4,8). – *Не помню* (9). – *Твоя голова ничего не помнит?* (4,8); *Когда я проснулась, мой мозг подумал, что я на даче, а я в бабушкином доме!* (4,8); *Сердце мое испугалось!* (5,11); *Выключи эту музыку! Моим барабанным перепонкам она не нравится* (7,2). Подобное употребление отражает приобретенные ребенком знания о функциональной специализации органов человеческого тела, представленные в наивной картине мира: мозг – орган мыслительной деятельности, сердце связано с эмоциями, живот – с физиологической сферой и т. д. Однако, с точки зрения когнитивной нормы, при концептуализации рассматриваемых ситуаций предполагается профилирование субъекта-человека: *Я не люблю; Я проголодался; Я не помню; Я испугался; Мне не нравится...* Вероятно, познавая явления физиологической и эмоциональной сферы, ребенок ориентируется на собственные ощущения и выделяет, а затем и персонализирует ту часть тела, которая реагирует на внешние или внутренние раздражители: громкая музыка вызывает неприятные ощущения в ушах, голод или насыщение – характерные физиологические симптомы в области живота, испуг или радость – определенные ощущения в области груди и т. п. Профилирование же органов и частей тела, которые связываются с ментальной деятельностью (*голова, мозг*) и «работа» которых не представлена в непосредственных сенсорных ощущениях, по большей части определяется влиянием обыденной речи взрослых (ср.: *Голова уже не соображает*). Сложность освоения ментальной семантики подтверждают и детские высказывания, в которых той или иной части тела (на основе наблюдаемых особенностей физиологии) приписывается не свойственная ей функция: *Мама, голова кашляет* (2,6); *Чем я говорю? Щекой?* (3).

Как уже отмечалось, во многих примерах метонимических переносов даже в составе узуальных моделей, когда в фокусе внимания и взрослого, и ребенка оказывается один и тот же объект действительности, детское профилирование остается, по сути, окказиональным. Эта окказиональность может быть вызвана разными причинами: незнанием языковых – грамматических и семантических – ограничений, действующих в той или иной модели, недостаточно развитой способностью к абстрагированию, наглядно-действенным и эмоционально-образным характером детского мышления.

Так, номинации вместилища в нормативном употреблении используются в значении содержимого с целью выражения его количества (*свел две тарелки, целую/всю*

кастрюлю, полкастрюли и т. п.) либо изменения качественного состояния (*кастрюля кипит*). С этой точки зрения, диалог взрослого и ребенка: — *Что ты ешь?* — *Кастрюлю* (3,2) — рождает комический эффект, поскольку номинация вместилища используется в конструкции с глаголом несовершенного вида, предполагающим незавершенность действия и восприятие лексемы *кастрюля* в ее прямом значении. Ребенок не осознает необходимость использования имени вместилища в функции выразителя меры, сосредоточен на процессе и необычном (а в некоторых семьях и запрещаемом) способе действия — есть из кастрюли, а не из тарелки.

Топонимы в узусе используются для обозначения проживающих на данной территории людей. Детское сознание расширяет сферу использования топонима, обозначая им животное: *Вот Австралия. Она поскакала* (3,11) — речь идет о кенгуру. Название страны является когнитивно выделенным компонентом, поскольку отражает новый познавательный опыт, который, очевидно, произвел значительное впечатление на ребенка: факт, что кенгуру живут только в Австралии, обусловил профилирование не живого существа, а территории, на которой оно обитает.

Представляет интерес и освоение ребенком модели «материал — изделие из этого материала»: — *Поставь стекло туда, в шкаф.* — *Какое стекло?* — *Вот стекло же! Оно разобьется...* (3,4) — о флакончике из-под духов (ср. в речи взрослых: *Стоит ли дарить стекло? Может, все-таки фарфор?*). Прежде всего, взрослый носитель языка использует вторичную номинацию в обобщенном значении — как видовое понятие. Ребенок еще не достиг такого уровня обобщения и употребляет слово *стекло* для обозначения конкретного, единичного предмета. Кроме того, значимым для детей оказывается физическое («верифицируемое» на практике) свойство стекла — хрупкость — и вызванная этим качеством необходимость бережного обращения со стеклянными предметами. «Ребенок мыслит конкретно, воспринимая вещь с той стороны, с которой она ему более привычна» [2, с. 148]. Он обобщает, но это обобщение осуществляется в пределах сферы восприятия, в наглядно-образном плане. Мотивация взрослого носителя языка имеет иные основания. Для взрослого сознания актуальны прагматические, утилитарные характеристики материала: в данном случае это дешевизна, простота, непрестижность, предполагаемое низкое качество стеклянной продукции и под.

Еще один пример: *А вдруг я не успею, и вокзал прищемит мне руку* (4,11) — дверь здания вокзала (ср. узуальную конструкцию *Вокзал закрыт*). Следуя логике модели «целое — часть», и взрослый, и ребенок профилируют «целое» — здание вокзала, оставляя на периферии внимания дверь здания. Однако перенос взрослого носителя языка целесообразен и логически мотивирован: запертая дверь означает, что учреждение не работает. Перенос ребенка обусловлен чувственно-образным характером мышления и эмоциональным возбуждением: в его воображении формируется целостный образ-впечатление громады вокзала как потенциально враждебной сущности, способной причинить боль. По словам Павла Флоренского, «детское восприятие более эстетического характера, чем научное или наукообразное <...> Детское восприятие преодолевает раздробленность мира изнутри. Тут утверждается единство мира, непосредственно осязаемое, когда сливаешься с воспринимаемыми явлениями. Это есть мировосприятие мистическое» [7, с. 88–89].

Таким образом, детская метонимия демонстрирует гносеологическую активность сознания ребенка и позволяет ему постигать как сущность познаваемого предмета или явления, так и его многочисленные связи и отношения с другими реалиями. Образование вторичной номинации в детской речи осуществляется по моделям, действующим в нормативном языке, однако по большей части имеет окказиональный характер, обусловленный, с одной стороны, недостаточным когнитивным и языко-

вым опытом ребенка, а с другой – ситуативностью, наглядностью и эмоциональностью его мышления. Профилируя, высвечивая определенную фрагмент отображаемой ситуации, детское сознание ориентируется на конвенциональные концептуальные схемы и в то же время конструирует собственную языковую реальность, репрезентируя особое видение мира. Как пишет С.В. Рубинштейн, «между мыслью ребенка и зрелой мыслью взрослого существует и преемственность развития, и различия <...> Если мышление ребенка в самом деле уже подлинное мышление, то это во всяком случае еще очень своеобразное мышление. Это мышление, включенное в восприятие и подчиненное «логике» восприятия» [5, с. 363].

### Библиографический список

1. Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса. 2-е изд. М.: КомКнига, 2005.
2. Выготский Л.С., Лурия А.Р. Этюды по истории поведения. М.: Педагогика-Пресс, 1993.
3. Падучева Е.В. Динамические модели в семантике лексики. М.: Языки славянской культуры, 2004.
4. Радченко О.А. Язык как мирозидание: Лингвофилософская концепция неогумбольдтианства. М.: Едиториал УРСС, 2005. URL: <http://bookcheba.com/filosofiya-yazyika/213-detskaya-rech-kak-obyekt-10305.html>.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2009.
6. Федяева Н.Д. Нормы в пространстве языка. М.: ФЛИНТА, 2011.
7. Флоренский П.А. У водоразделов мысли. Новосибирск: Новосибирское кн. изд-во, 1991.
8. Харченко В.К. Корпус детских высказываний. М.: Изд-во Литературного института им. А.М. Горького, 2012.
9. Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М.: Знак, 2009.
10. Чернявская Н.А. Метонимия в детской речи // Языковая образность в свете разных исследовательских подходов. Самара: АНО «Изд-во СНЦ РАН», 2011. С. 57–61.
11. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы. М.: Наука, 1998. URL: <http://www.klex.ru/ai7>.

### References

1. Gvozdev A.N. From first words to first class. 2 ed. M.: KomKniga, 2005.
2. Vygotskiy L.S., Luria A.R. Studies in the history of behavior. M.: Education-Press, 1993.
3. Paducheva E.V. Dynamic models in semantics vocabulary. M.: Languages of Slavonic Culture, 2004.
4. Radchenko O.A. Language as a peace-building: lingvophilosophical concept of neoHumboldt concept. Moscow: Editorial URSS, 2005. URL: <http://bookcheba.com/filosofiya-yazyika/213-detskaya-rech-kak-obyekt-10305.html>.
5. Rubinstein S.L. Fundamentals of general psychology. SPb.: Piter, 2009.
6. Fedyaeva N.D. Norm in language. M.: Flint, 2011.
7. Florenskiy P.A. I thought watersheds. Novosibirsk: Novosibirsk Book Publishing House, 1991.
8. Kharchenko V.K. Corpus of child utterances. M.: Publishing House of the Literary Institute A.M. Gorky, 2012.
9. Zeitlin S.N. Essays on word formation and morphogenesis in the child's speech. M.: Mark, 2009.
10. Chernyavskaya N.A. Metonymy in children's speech// Language imagery in the light of different research approaches. Samara: ANO «Publ SSC RAS», 2011. P. 57–61.
11. Stern B. Differential psychology and its methodological foundations. M.: Science, 1998. URL: <http://www.klex.ru/ai7>.

*N.A. Chernyavskaya\**

**ON THE COGNITIVE BASIS OF METONYMY (ONTOLINGUISTIC ASPECT)**

In the article the mechanisms of metonymic transfer in child speech are investigated. Cognitive and linguistic factors determining the specificity of child profiling of significant component of situation are considered.

**Key words:** ontogeny, cognitive mechanism, metonymic transfer, profiling, selectivity of attention, occasional.

---

\* *Chernyavskaya Nadezhda Anatolievna* (Chia20081@yandex.ru), the Dept. of Russian Language, Samara State University, Samara, 443011, Russian Federation.