

© *Мурашов А.А., 2012*

ДЕТСКАЯ ЭГОЦЕНТРИЧЕСКАЯ РЕЧЬ: СПЕЦИФИКА ОЗНАЧИВАНИЯ И ВЕРБАЛЬНОГО ОСВОЕНИЯ РЕАЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается феномен детской эгоцентрической речи как естественный этап становления «речевой личности». На основе большого количества примеров сделаны выводы о психолингвистических закономерностях детской эгоцентрической речи, о специфике мировосприятия ребенка и отражения в слове впечатлений об окружающем мире. Феномен детской эгоцентрической речи рассмотрен как средство понять внутренний мир ребенка и в то же время свидетельство о раннем периоде развития языка, в котором были неразрывны слово и вещь, им обозначаемая. Сделаны выводы о значении исследования детской эгоцентрической речи как для педагогов и психологов, так и лингвистов, историков языка, мифологов.

Ключевые слова: детская эгоцентрическая речь, речевая личность, метафора, денотат, психолингвистика, возрастная психология.

© *A. Murashov, 2012*

INFANTILE EGOCENTRIC SPEECH: SPECIFIC CHARACTER OF DENOTATION AND VERBAL FAMILIARIZATION OF REALITY

Abstract. The article is about the phenomenon of infantile egocentric speech, as a natural stage of a «speech personality» formation. On the basis of a large amount of examples the author drew conclusions on the psycholinguistic regularities of infantile egocentric speech and the specific character of a child's world perception and verbal reflection of impressions of the surrounding world. The phenomenon of infantile egocentric speech is considered as a tool to understand the inner world of a child and at the same time as the evidence of the early period of the language development, where a word and a thing, denoted by the word, are inseparable. The author concludes that the infantile egocentric speech research is significant both for teachers, psychologists and linguists, language historians, mythologists.

Key words: Infantile egocentric speech, Speech personality, Metaphor, Denotation, Psycholinguistics, Developmental psychology.

В. Гумбольдт писал: «Язык – это мир, лежащий между миром внешних явлений и внутренним миром человека» [3, с. 304]. Связывая эти миры для взрослого, язык абсолютно сплавляет, интегрирует их для ребенка, для которого внешнее воспринимается как часть «я». Слово в детской речи может соотносить момент текущего мировосприятия с впечатлениями и неосознанными импульсами, полученными годы назад. Входя в автобус, поразительно похожий на тот, на котором впервые ехал лет пятнадцать назад, подросток вспоминает, но не предмет, а слово в конкретной форме: «Тайги». Почему? И не «тайга», не деревья и не тучи комаров, а генитив «тайги», никак не соотносимый с конкретным предметом. Нужно состояние саморефлексии, чтобы он вспомнил: тогда, годы назад, из радиоприемника перед водителем доносилась песня про «зеленое море

тайги», с последним словом которой тогда же вступил в прочную ассоциативную связь образ этого автобуса, ничего с «тайгой» общего не имеющий. Более того, ребенок ездил в таких же автобусах, но ни про какую «тайгу», причем как в песне, в родительном падеже, не вспоминал; но в этот день – та же остановка, на которой садился, когда пели про «зеленое море тайги». И даже линолеум на полу точно такой же – не коричневый, как в других, а синий, какой настелили во время ремонта. Прежде услышанное «воскресло», и память услужливо подсказала: «Зеленое море тайги», где акцентировалось последнее слово.

– Какие красивые голубые зорьки! – восторгается 4-летняя девочка. Она смотрит на церковные купола, о чем не сразу догадывается слышащая это старшая сестра, недоуменно интересующаяся:

– Ты о чем?

– Посмотри сама! Голубые, со звездочками!

Не зная, что такое «зорьки», о которых была песня, точно так же звучавшая в приемнике у водителя, девочка интегрировала с ними увиденное за окном и тоже неизвестное – церковные купола. Ребенок, проезжая в автобусе, смотрел на купола – голубые, со звездами, – и не знал, как они называются. «Ясные зорьки» из песни, тоже далекие от миропонимания ребенка, стали для девочки словно ответом. Ребенок смотрел на неизвестный предмет, когда любое незнакомое (или недостаточно знакомое) слово могло оказаться его атрибутом, вступая в ассоциативную связь. Уже когда девочка знала, что никакие это не «зорьки», она вновь, глядя на голубые купола в звездах, ощущала в сознании (памяти?) слово, некогда объединившееся с предметом.

Чаще всего атрибуты, такие своеобразные «зорьки», возникают в самый первый момент встречи с новым человеком или предметом, к тому же – если есть хотя бы слабая эмоциональная реакция, либо желание узнать, как этот предмет называется. Например, 7-летний мальчик, увидев в коридоре школы незнакомую учительницу, слышит, как она обращается к собеседнику – старшекласснику: «Смотри у меня! Я проверю!», – делает эти слова атрибутом незнакомой учительницы. И стоило ему увидеть ее на улице, в памяти всплывало: «Я проверю!» Про сам случай в школьном коридоре он забыл (иначе не всплывало бы, а подсознательное, «поднявшись» в сферу логического, сразу перестало бы оказывать интригующее воздействие) – и долго не мог понять, откуда такая странная аналогия.

2-летняя девочка, еще не научившись по-настоящему говорить, увидела тетку, впервые приехавшую к ним в гости с сувениром, объясняя: «Это резная полочка». Последнее слово надолго стало «знаком» ранее незнакомой тетки, и ее лицо всплывало в памяти, стоило услышать слово «полочка». И надо было ей, уже 14-летней, глянуть на семейную фотографию, где тетка стояла возле той самой резной полочки, чтобы с фотографической ясностью вспомнить момент знакомства, когда новая гостья произнесла незнакомое тогда слово: «полочка». Если бы не этот снимок, с ней так и остался бы вопрос, – откуда эта аналогия, и что это – каприз разыгравшегося воображения или просто усталость?

– Хочу на красноармейский автобус! – уверенно заявляет малыш.

– Нам не надо в Красноармейск, – останавливает мать. – Мы едем в Троицк!

Она помогла сыну влезть на подножку автобуса «ЛАЗ» с зеленой стрелой, изображенной на боку.

– Ура! – выдохнул мальчик, опустившись на сиденье. – Мы с тобой поедем на красноармейском автобусе!

Мать не сразу поняла, что «красноармейский» для ребенка вовсе не «тот, что идет в Красноармейск», а такой вот ревуший «ЛАЗ». Неважно, куда он идет, – со словом «красноармейский» связан у 4-летнего сына конкретный образ, обязанный возникновением первичному восприятию слова (а оно прозвучало для ребенка раньше, чем название го-

рода) как некоего названия. И если бы до Красноармейска шел не такой автобус, – он был бы уже не «красноармейским». Так, «ПАЗики», куда бы они ни шли, мальчишка еще года два величал «клязьминскими»; потому что впервые увидел такой автобус, когда мать объяснила, что он идет в поселок Клязьма, – в обоих случаях топоним первичен.

Мир для ребенка ограничивается его опытом общения с этим миром. И то, что за дальним лесом, где он никогда не был, – поле, за ним – озеро, а дальше – город, – просто не укладывается в эгоцентрическом детском сознании, привыкшем эмпирически осваивать окружающее. Слово обозначает предмет, а сам предмет для ребенка во многих случаях уникален. Впервые увидев заинтересовавший его автобус и узнав, что он «красноармейский» или «клязьминский», ребенок может никак не связывать это с названиями населенных пунктов: он просто не знает, как по-другому называть такой автобус («ЛАЗ», «ПАЗ»), и услышанное становится атрибутом увиденного.

Причин этого, по меньшей мере, две. Во-первых, иного названия у ребенка нет: он стал называть автобус «львовским», лишь когда узнал об этом. Во-вторых, эта константность – попытка защититься от лавинообразно приходящей новой информации о мире, а вместе – попытка найти атрибуты, пусть окказиональные, но свои, помогающие осваивать окружающее. Это – одна из причин детского речетворчества, выделяемых К.И. Чуковским, – «намакакронился», «бьяк», «отпугивать пуговицы» и т. д.

Как с долей метафоризации пишет исследователь, «смоделированный ребенком шутовской "другой" – не самостоятельная личность, а откровенный реквизит персонального детского мира, что, пожалуй, прекрасно понимает сам младенец, хотя взрослый часто не понимает» [2, с. 204]. Такая специфика мира ребенка порождает и специфику его речи, его языка, откликающегося на внешние явления под определенным углом зрения. Взрослым кажется удивительным, что 4-летняя девочка, приехавшая в гости к родственникам и услышавшая, что солнце садится за холмами, уверенно парирует: «Солнце садится у нас за лесом, а не за холмами!»: она измеряет все координатами известного ей мира. Привыкнув, что слово «станция» обозначает конкретное место у них в городе, 4-летний мальчик, приехав с родителями в другой город и услышав, что предстоит ехать на станцию, удивляется: «Так мы что сегодня, весь день туда-сюда ездить будем?» – имея в виду неизбежное, на его взгляд, возвращение к своему дому. Когда малышам, сбитым с толку, объясняют, что солнце высоко, и заря бывает не только «у нас за лесом», а словом «станция» называется вовсе не единственное место на земле, возникают курьезы, вполне естественные в детском сознании и речи, когда мир видится с одной точки, а Ойкумена занимает только то место, где побывал сам ребенок, еще не открывший, что за лесом – поле, за полем – город, и каждый человек вовсе не декорация в спектакле, который поставлен для него, малыша, а полноценное и полноправное «я», особый мир.

4-летний ребенок, общающийся в автобусе со знакомой кондукторшей, знает от нее, что в кабине, за стеклом, управляет автобусом «дядя Вася». Это понятие так приросло к человеку за рулем этого автобуса, что, увидев знакомую даму-кондуктора, а за стеклом – совершенно другого человека, малыш удивленно спрашивает: «А у вас что, новый дядя Вася?» Узнав, что это «дядя Миша», он удивлен еще больше: в этом автобусе, в этой кабине, за этим рулем, сидит «дядя Вася», что является аналогом слов «шофер», «водитель». Иначе говоря, он спросил, новый ли шофер сегодня: а поскольку незнакомое слово «шофер» сублимировалось известным «дядя Вася», – он построил вопрос исходя из известного, не понимая глупого, на его взгляд, смеха окружающих. Он спросил, новый ли шофер (т. е. «дядя Вася»), а ему ответили, что это вовсе не шофер (кто такой и что такое «дядя Миша», он не знает), – такова моноцентрическая логика. (Сделаем сноску: моноцентрическим мы называем этап детского речевого сознания, имманентный выделенному Ж. Пиаже эгоцентрическому, но соответствующий кругу представлений, когда

ребенок видит не мир внутри «я», но делает первые попытки осознать «я» внутри мира.)

Когда ребенок только осваивает модели речевого поведения, в его речи не разделяются слова нарицательные и собственные, каждое новое слово для него – атрибут какого-то конкретного предмета, а получив начальные представления о том, что слово обобщает, он может, к примеру, объединить игрушку и мамин шарф, потому что они одного цвета, но воспротивиться тому, что этот шарф может объединяться с футболкой как «одежда», ведь рядом они никогда не бывают, да и цвет у них разный. Стимулом классификации может у ребенка оказаться некий случай, когда «взрослая» логика становится, по его мнению, яснее или, наоборот, уступает место собственной:

– А Людмила Афанасьевна делала укол совсем не больно! – делится впечатлениями 4-летний ребенок.

– Не Людмила Афанасьевна, а Евдокия Матвеевна!

– Но она похожа на Людмилу Афанасьевну!

– Как похожа? Ты ее не знаешь! Может, на Галину Афанасьевну? Они сестры и очень похожи... – Ребенок оторопело задумался:

– Все равно мне делала укол Людмила Афанасьевна!

В этом диалоге привлекает слово «похожа»: оно относится вовсе не к внешности, а – к обозначению, к комплексу звуков «Людмила Афанасьевна», с которым сложились свои ассоциации. Медсестра поразила ребенка белизной халата, окружением в виде блестящих поддонов, стеклянных колб и пробирок – он заморожено смотрел на все это, на нее, – и услышал от матери: «Нам сказали: Людмила Афанасьевна!..» Ассоциация сложилась молниеносно. Ребенок запомнил последнее – имя-отчество, как комплекс звуков, услышав который, он представлял теперь ту даму в белом халате, возле шприцев и пробирок. И «похожа» значило только то, что вызывает в памяти те самые звуки: «Людмила Афанасьевна», с которой он никогда не встречался. Он пытался «примерить» на нее «Евдокия Матвеевна», но, очевидно, не получилось.

Таким образом, для ребенка слово может быть важнее предмета, им обозначаемого; оно так тесно спаяно с этим предметом, что способно ассимилировать его, подчинять своим звукам, и объект может быть «похож» или «не похож» на само слово, каким его видит ребенок, на те представления, что однажды оказались с ним неразрывны. Познавая мир, ребенок познает его в слове, и слово это может оказаться не только обозначением, но и сущностью, обозначая нечто конкретное и уникальное.

Одному слову соответствует один объект – закон эгоцентрической (и моноцентрической в том числе) речи, не знакомой с взрослыми классификациями и обобщениями. 7-летний ребенок, знающий, что есть «Москва-река» (для него это широкий поток воды) и есть «Пахра» (так называется река возле дачи – еще одной, кроме московского дома, точки наблюдения мира), оказавшись в доме отдыха на Клязьме, возвращается с реки: «Мама, я ходил на Пахру!» Для него «Пахра» – река шириной с десяток метров; более узкие – «речки», а более широкая – только «Москва-река». Иначе, вернувшись с Клязьмы, он просто сообщил, что был на неширокой реке. А если бы Клязьма в этом месте была шире, как под Владимиром, – нет сомнения, что он бы пришел «с Москвы-реки».

Итак, слово, каким бы оно ни было, – для ребенка имя собственное, оним, обозначающий конкретное явление и являющийся в какой-то мере его атрибутом. Слово это до того крепко сливается с обозначаемым, что потом, забыв о мгновении установления такой связи, ребенок, а в ряде случаев – и взрослый, не может понять, почему этот предмет, им увиденный, вызывает из подсознания некое слово, никак с этим предметом не соотносящееся. Наибольшей способностью становиться «собственными» именами обладают слова, обозначающие предметы, почему-либо оказавшиеся неожиданными для ребенка, чем-либо его поразившие, а также своими названиями противоречащие сложившемуся

жизненному опыту.

3-летний ребенок, знакомый с цветами как таковыми, увидел у знакомых пластмассовый ночник в виде букета тюльпанов, внутри которых горят миниатюрные лампочки.

– А это у вас что? – он, как и подобает мужчине, интересуется технической стороной увиденного, в том числе – назначением предмета.

– Тюльпаны, – слышит он чисто дамский ответ.

Надо ли говорить, что словом «тюльпаны» стало для него обозначаться все, светящееся изнутри, а вовсе не цветы, и логика его вопроса была иной, нежели логика ответа?

– А это что? – спрашивает он мать, шествуя с ней по парку, где растут цветы.

– Тюльпаны.

– А где лампочки?! – разочарованно поинтересовался ребенок.

Тюльпаны он ненавидел и годы спустя, накрепко забыв о том, как он буквально разорвал цветок в парке в поисках лампочки. Но в тот момент к нему так и не пришло осознание того, что красота цветка заключается вовсе не в сверкании лампочки под пластмассовыми лепестками. Это – попытка увидеть предмет в другой системе ценностей, нежели изначально утвердившаяся.

Аналогичная ситуация произошла с 4-летней девочкой, увидевшей «Швейка». Так она называла куклу, тоже подсвеченную изнутри.

– Где ты видишь Швейка?

– Вот!

– Это не Швейк! Это такой брелок – «Малыш».

– Ты сама говорила, что это Швейк!

– Когда?

Мать, конечно, недоумевающе воззрилась на дочь. И не сразу вспомнила, что в автобусе, в котором они ехали, возвращаясь от родственников, в кабине водителя стояла пластмассовая игрушка – Швейк, поразившая девочку тем, что сверкала, подсвеченная лампочкой изнутри. На вопрос дочери, что это горит, она не, задумываясь, ответила: Швейк. С тех пор любая игрушка, подсвеченная изнутри, атрибутировалась у ребёнка словом «Швейк». Девочка была уверена, что слово это обозначает куклу, внутри которой лампочка (полная аналогия «тюльпанам»): она отвернула голову кукле Маше – теперь надо вставить туда лампочку, «и будет красивый Швейк».

5-летняя девчушка услышала от родственницы, взяв книгу с ее полки:

– Это Горький!

Для нее книга в таком переплете получила однословный вербальный атрибут. И теперь, увидев у подружки, тоже 3-летней, книжку Лермонтова в таком же переплете, она, аккуратно взяв ее с полки, со знанием дела, подражая родственнице, произнесла:

– Это – Горький!

Это своего рода повторение «Швейка»: ребенок думал не об имени писателя или персонажа, да оно ничего бы ему и не сказало. Девочка думала о самом предмете, ассоциативно объединив его со словом, услышанным от родственницы. Ассоциация родилась. И долго еще девочка, даже научившись читать, вспоминала слово «Горький», увидев издание в темно-синем переплете.

– А это кто? – интересуется, увидев в свадебной процессии сказочно разряженную даму, 5-летний малыш.

– Невеста, – слышит он.

И для него это – имя собственное, которое в силу константности детского восприятия закрепляется за объектом, другого наименования которому малыш не знает. Приоритет предметного (атрибута) сменился приоритетом вербального. И вот бывшая невеста пришла с работы в квартиру на той же лестничной площадке.

– Невеста, – обращается к ней ребенок, уверенный, что ее так зовут, – а почему вы сегодня не в белой одежде?

– Это не невеста, – слышит он от старшего брата, – это тетя Валя.

– Ты сам говорил, что невеста!

Слово («невеста») срастается у ребенка с конкретным объектом, и как бы ему ни твердили, что объект меняется, что для его обозначения есть разные слова («она», «жена», «женщина», «тетя Валя», «актриса», «да и просто красавица»), – его слово – это имя собственное. И пройдет немало времени, прежде чем он поймет, что вчерашняя «невеста» сегодня должна обозначаться другим словом.

– Ну, как бы ты теперь назвал тетю? – интересуется мать, рассказав вышеизложенное своему сыну понятным ему языком.

– Невеста, – заявляет он снова: для него конкретное слово накрепко связано с конкретным человеком или предметом. А то, что милиционер и в домашней рубашке остается милиционером, что медсестра дома не надевает белый халат, – он недавно узнал, и скромное пальто взамен свадебного платья его уже не смущает.

Совершенно аналогичен случай, когда 3-летнему мальчику представили друга как «тезку». У ребенка были знакомые Марина, Сережа, Коля, а этот – «Тезка» (если бы он умел писать, – написал бы это слово именно так, с прописной буквы). «Тезка», — ребенок обращался к новому приятелю, пока тот не воскликнул: «Как ты меня называешь? Я Миша!»

– Ты – Тезка, – поправил его наш герой, – а Миша живет на седьмом этаже.

Могло ли быть иначе, если ребенок только учился языку, если он уверен, что «тезка» – такое же имя, как остальные, и что другого «Миши» просто нет на свете?

Эго(моно)центрически мыслящий ребенок может, услышав слово «ель», быть уверенным, что оно относится к тому единственному дереву, которое стоит у дороги и на которое указали, назвав его таким образом; слово «елка», для ребенка совершенно другое, — только к новогодней красавице, установленной дома. А слово «Люда» – к единственной девочке, которую так обозначили. И когда видим вторую Люду, – у него происходит подобие семиотической революции. Может он выделить и основание для произвольного группирования. Скажем, Лерой назвали девочку с поразившим его алым бантом. Найдя такой бант у другой, он понимающе объявляет: «Лера», – ведь алый бант для него – атрибут «Леры», но не как предмета или человека, а как нового слова, вынужденно связанного с человеком.

Вербальное обозначение может накрепко прирасти у ребенка к предмету, определять его, как слово «невеста» стало обозначением той женщины. Но бывает так, что второстепенные для взрослых предметы начинают доминировать в осознании того или иного явления ребёнком, становятся атрибутами и слова, и объекта, имея к нему на самом деле отдалённое отношение. Ребенок, привыкший к тому, что конкретное слово обозначает конкретный предмет, стремится к неизменности, константности именованного: если вчера она была «невестой», – почему сегодня она стала «тетей Валеи»? Если к обладательнице меховой шапки, заинтриговавшей ребенка, отец обратился: «Любаша», – значит, предмет особенного внимания (меховая шапка) стал важнейшим знаком этой самой «Любаша» для ребенка, продолжающего путь познания. Когда отец обращается к бабке: «Мама!» – дитя озадачено, ведь «бабушка» и «мама» для него такие же неизменные ономастические атрибуты людей, как их имя-отчество. Значит, если для одного он «Миша», то другой может подойти и назвать его «Гена»?!

Аналогичное продолжение (реликт моноцентрического речевого мышления) в подростковом классе. Когда новичок обратился к соседу за партой: «Димон», – тот разозлился: «Я Димка, а не Димон!». 5-летний обитатель песочницы заехал в ухо 3-летнему, когда

тот назвал его «парнем»: «Я тебе не парень, а Сережа». Малыш ничего не поймет, ведь мать старшего у него на глазах называла сына «парнем»!

– Приедет тетя Лена, – сообщает мать сыну. И он ждет «тетю Лену», а когда та вошла, он так и сказал: «Здравствуй, тетя Лена!»

– Здравствуй. Только я тебе баба Лена!

Малыш в смятении: он ждал «тетю Лену», а тут какая-то «баба Лена»! «Тогда не здравствуй!» – обиженно заявляет он и убегает: «бабалена» – для него нечто единое, имеющее совершенно другой денотат.

После разговора с матерью о том, что «мне – тетя, тебе – баба», он слышит, как гостя обращается к его матери:

– Валя! А вы еще картошку не выкопали?

И снова недоумеваает: «Какая она Валя? Она – мама». И снова – монолог об относительности слова, о том, что «тебе» и «ей» – это разные ракурсы, в которых один человек видит другого.

– Вот посмотри, ты говоришь «тетя Галя», а Машеньке она – мама.

– Машенька маленькая. Она не знает, что мама – ты.

Дело в том, что к относительности слова ребенок не приучен. Как всякое имя собственное (Москва – «для всех» Москва), каждое слово атрибутирует конкретный предмет, без его отношения к говорящим («для тебя» – «для нее»). И «мама» для ребенка тесно спаяно с образом конкретного человека, поэтому «мама-для-нее», то есть разрушение абсолютного, ономастического смысла слова, – такая же революция в сознании ребенка, какая происходит со взрослым, впервые поднявшимся в небо и рассматривающим знакомый город в совершенно ином ракурсе. Поэтому ребенок так и не научился говорить «баба Лена», а выбежав в тот день во двор, обратился к приятелю: «Привет, Слава. А для Машеньки ты не Слава, да?»

7-летняя девочка, пока мать у плиты, получила задание нарисовать «красавицу». Ребенку это не сложно: девочка и слушала, и читала сказки и рассказы, изрядно населенные красавицами. Принесла матери рисунок. Классика: широкое платье, туфли с бантами, но... На голове – непонятное уродливое сооружение, и зачем оно красавице?

– А это что?

– Это носят красавицы.

Мать заинтересовало, что же такое носят красавицы, она стала допытываться. Дочь вспомнила, как год или полтора назад (для 7-летнего ребенка это почти вечность!) они всей семьей бежали на электричку, но по тротуару впереди шла девушка в плаще с капюшоном. «Разреши, красавица!» – громко сказал ей отец. Девочку поразил капюшон – она его не видела и названия не знала. Но решила для себя, что красавица – та, которая носит капюшон. Так услышанное слово, не переосмысленное и не обогащенное детскими морфемами, в результате контаминации увиденного (и поразившего, но неизвестного) и услышанного (достаточно нового) оказалось окружено совершенно не теми атрибутами, которые внутренним взором видит при этом слове взрослый.

Именно так, основанное на системе часто неожиданных контаминаций и аналогий, возникает моноцентрическое детское осмысление мира и, как часть этого осмысления, – речевые сигналы, смысл которых можно понять, лишь зная или изучая происхождение. Малыши исходят из слова как имени собственного (одно слово – один предмет), а затем, нащупывая индивидуальные связи, разделяют дремучий лес вокруг только им понятными просеками. Наивно ожидать, что просеки эти будут точно соответствовать взрослым планам, ведь система аналогий у каждого ребёнка – своя. Исследовательский путь малыша рано или поздно приводит его к тому, что он пытается исправить ошибки в речи окружающих.

Итак, на раннем этапе относясь к слову как к имени собственному, ребенок видит в слове реальность, а не знак. С формированием семиотического взгляда на слово для ребенка меняется и «картина мира». Каким образом? Исследователь замечал: «Так называемых собственных слов в языке нет, значение всякого слова есть значение переносное, всякое слово есть троп» [1, с. 60]. Осознание этого в корне меняет детское мировидение; начинается новый этап в развитии человека, связанный не с первичностью слова, а с первичностью предмета, сохраняющего в этом слове, как знаке, лишь указание на себя. Можно считать, что первичность слова – это эгоцентрический этап детского мышления. Первичность предмета и осмысление слова как его атрибута – моноцентрический, ведущий к взрослой системе речемыслительных координат. Ребенок, осознавая обобщающую функцию слова, прощается и с иллюзией сохранения в нем «портрета» предмета, и с представлением об уникальности слова (он был уверен, что предметы в нем не обозначены, а выражены, и вполне исчерпывающе). Возникает проблема реального самовыражения. Взрослые, отчаявшись это сделать в слове, линии или звуке, прекращают писать, бросают карандаш и кисть, уходят от музыкальных экспериментов. Можно сказать, что, если этого не происходит, люди сохраняют рудименты детского эгоцентрического восприятия мира с его иллюзией исчерпанности в знаке – эти знаки совершенствуют, а вся история культуры – это попытка приблизить знак к реальности, добившись максимального самовыражения и воплощения мира в слове, линии и звуке. Однако объективно слово – не портрет обозначенного им, и не имя собственное. Оно не является уникальным атрибутом столь же уникального предмета – с пониманием этого меняется координатная система мировосприятия и происходит неизбежное взросление.

Семантические переосмысления слов в речи ребенка различаются в зависимости от ответа на вопрос, знает он подлинное значение трансформируемой семемы или нет. В большинстве случаев трансформируется слово, им неизвестное. Они ищут его смысл, и находят не тот, потому что контекстуальные «подсказки» оказываются слабее тех экспрессивных связей и аналогий, благодаря которым слова приобретают необычный для взрослых смысл, становясь словами-для-себя или вступая с предметами в отношения теснейшего ассоциативного сближения.

Детская речь – это воскрешение той самой древней ситуации, когда не владеющий языком человек, сказав «это», называл так предмет. Дейктическое (указательное) принимало смысл номинативного (называющего), и возникла система указательных слов, приспособленных для потребностей коммуникации. Различные звуковые комплексы, имеющие первоначальный смысл «это», из указаний становились названиями. Указание прочно срасталось с предметом, вызывало его образ в сознании, образ яркий, конкретный, отчетливый – и становилось его наименованием. Так и слово детской речи: указав на предмет или сказав о нем («невеста», «Людмила Афанасьевна»), мы вызываем у ребенка конкретный образ, с которым этот комплекс звуков неразлучен. Реликты такого синтезирования останутся в ассоциативной памяти ребенка, пока он будет творцом, а слово будет достаточно определенно указывать на предмет, искрой вспыхивающий в сознании как первый из ряда аналогичных. В силу этого перехода от указания к номинации и обратно, пограничные явления которого активизируют моноцентрическую речь, слово ребенка экспрессивно и суггестивно, оно отражает и воплощает тот узкий круг предметов и явлений, среди которых ребенок живет и которые он принял в свой мир, а значит, назвал. Это мир «я» ребенка; вместе с именованиями он получил власть над этим миром (О. Шпенглер); пытаясь этой властью распорядиться, ребенок ощущает слово как связь внутреннего и внешнего, случайного и необходимого, воплощающего и означающего. Когда же для именования не хватает слов, ребенок их придумывает; такие окказионализмы в каждом случае имеют обоснование.

– Кени! – восклицает 4-летний малыш, увидев сестру бабки. Женщины ничего не понимают. Но ребенок повторяет: «Кени!» – слово, атрибутирующее для него приехавшую в гости пожилую женщину.

Почему «кени»? Он и сам не знает. Проходит несколько лет, прежде чем все оказывается на своих местах. Женщина, которую он, уже подросток, увидел снова, произносит: «Все дороги засыпало снегом». Но, как и привыкла, сказала она это полупшепотом – получилось «дороки». Иначе, женщина привыкла произносить мягкое «г» как «к». Эти «дороки» послужили отправным моментом для разгадки неясного самому автору «оказионализма». Но, неясный, он всплывал в памяти, стоило опять увидеть ту женщину. Всплывал, ровно ничего не означая. И прошло немало времени, прежде чем бывший подросток вспомнил: в детстве, услышав от него стихи, женщина воскликнула: «Гений!» – но посмотрела не на него, а в сторону – вероятно, ее скорее заботило произведенное на родителей впечатление. «Гений» она произнесла в своей привычной манере, оглушая «г» и словно проглатывая последний звук, и без того слабый. К тому же слово – хоть «гений», хоть «кени», было незнакомо ребенку, сохранилось в подсознании, где и атрибутировало эту женщину, сразу вытеснившись из сознания какой-то информацией. И надо было услышать «дороки», чтобы начать вспоминать первичный словотворческий импульс.

Но в этом случае поразительна не сама подсознательная аналогия. Дело в том, что, не разглядев как следует женщину, ребенок накрепко соотнес с ее обликом придуманное (а как выясняется, услышанное) им словечко. Оно всплывало из глубин подсознания (оно опустилось именно туда, хоть логический механизм его образования слишком рационален) применительно к другим женщинам, и уже не в 3-летнем возрасте. Ничего не понимая, он рассказал это учительнице, которая оказалась неплохим психологом. «Но почему кени?» – спрашивает он об этих, других. «А какие у них глаза?» – поинтересовалась учительница. «Не знаю». «А ты посмотри. Может, у бабы Гали такие же глаза?» Но глаза оказались ни при чем, хоть путь был намечен верный. Одна из дам – «кени» оказалась с рябинками на лице – ребенок вспомнил, что точно такие же – у бабы Гали. А у другой был точно такой же нос – курносый, под густыми, почти соединившимися бровями. Он сделал эти выводы, глянув на них вновь, а лица бабы Гали не помнил: оно тогда, в 3-летнем возрасте, было воспринято как целое, без выделения особенностей глаз и формы носа. А потом – не присматривался, зато весь облик прочно соотнес со словом «кени», безуспешно пытаясь вспомнить его историю.

Таким образом, слово-атрибут («кени») для ребенка может служить определителем схожести объектов (лиц), даже если он этого сходства не замечает. Это слово укоренилось в подсознании – там, где находятся детали увиденного, но откуда они упорно не поднимаются на поверхность.

– Машина похожа на тетю Лену! – безапелляционно заявляет 7-летний малыш, не в состоянии объяснить, чем именно. Его сверстник так же уверен, что поезд метро, увиденный им тогда на Арбатско-Покровской линии, «похож на дядю Колю». Конечно, антропоморфизм осознают не только дети, но и взрослые, глядя на поезд и машины. И все же – в чем сходство?

Оказывается (неожиданно для самого ребенка, этих особенностей не отметившего), у тети Лены большой горбатый нос, похожий на непропорционально выдающийся капот грузовика (сам он отметит это годам к пятнадцати). Старый вагон метро («Б»), фары которого расположены намного ближе к центральной двери, чем у более привычных вагонов метро с других линий (это сопоставление было обязательно, иначе образ просто не возник бы), напоминает незаметное для поверхностного взгляда сходящееся косоглазие дяди Коли. Заметим: в обоих случаях малыши не могли сказать, в чем сходство, как не отметили ни особенного носа, им специфики расположения глазных яблок.

И в этом случае мы встречаемся с моноцентрической логикой необъяснимых для большинства аналогий и интерференций. Действительно, скажи ребенок: «Дядя Коля», глядя на тот поезд метро, – никто бы ничего не понял, аналогии – в нем самом, не осознанные и не вербализованные. А окказиональное слово «кени», не имевшее никакого отклонения к увиденному, но согласно традициям эгоцентрической речи сблизившее с хранящимся в подсознании более ранним опытом, позволило а posteriori взглянуть на знакомое лицо и выделить в нем особенности, которых ранее не замечал. Можно говорить о том, что ассоциация, некогда сложившаяся с целостным обликом объекта, оказывается способна впоследствии при аналитическом рассмотрении (что случается, естественно, за пределами детского возраста) рассказать о предмете то, чего человек не заметил при непосредственном первичном восприятии.

Девочка семи лет заметила, что, стоит ей посмотреть на приятеля брата, который живет с отцом отдельно от ее семьи, в памяти словно возникает: «Матрос». Он похож на матроса? – задавала она себе вопрос через несколько лет. И не понимала, в чем дело. Лишь однажды, просматривая семейный фотоальбом, случайно увидела своего брата, еще трехлетнего (а ей тогда было два), в детской бескозырке с бесхитростной надписью: «Матрос». Сразу вспомнила: тот приятель, когда пришел в гости к нему, трехлетнему, – поинтересовался у матери, что означают золотые буквы на околыше бескозырки. И мать неторопливо прочитала: «Матрос». Поскольку девочка тогда разглядывала впервые увиденного гостя – слово «матрос» и объединилось с его обликом. Случай тот забылся, но ассоциация осталась: стоило ей увидеть приятеля брата, – в памяти всплывало: «Матрос».

Ребенок видит взором исследователя связи и аналогии, мимо которых пройдет индифферентный взрослый, для кого все привычно и ничто не вызывает изумления неопита. Обнаруженные ребенком аналогии часто кажутся нам чепухой ничего не понимающего человека, пытающегося от слов как собственных имен следовать к классификации предметов и явлений окружающей действительности. Такая попытка сохранится в детском языке, в моноцентрической речи. Ребенок, знакомящийся с миром, смотрит на все с одной точки – и это либо перечеркивает крупницы опыта, подбрасываемые ему взрослыми, либо встраивает в систему номинации окружающего.

В речи детей выделяются окказиональные слова, а также новообразования семантические, придающие обычным словам особенный смысл, мотивированный спецификой мгновения, когда произошла семантическая трансформация. Лексические окказионализмы возникают, например, в результате следующих факторов.

1. Интерференция данных, полученных одновременно по слуховому и зрительному каналам (взаимодействие увиденного и услышанного, в речи детей приводящее к контакциям). Тем более выразительна такая интерференция, если предмет рассматривания – новый, слабо связанный с предшествующим опытом ребенка.

3-летняя девочка разглядывает странной формы ручку, которую родители только что укрепили на двери, и слышит, как в этот момент мать ставит цветок в новое кашпо, обращаясь к растению: «Не вянь!» Это обращение стало для ребенка названием своеобразной дверной ручки: «не-вянь». Зрительное и слуховое впечатления оказались в нерасторжимом единстве, приведя к образованию нового слова: «Возьми за невянь, закрой дверь!» А сама девочка, повзрослев, сообщила, что никаких ассоциаций нет, когда она слышит: «Вянут, завяли» и т. д. Но стоило ей однажды услышать знакомую форму «вянь» (мягкое «н»), – всплыла в памяти та дверная ручка, образ которой был нерасторжимо связан со звуками слова. Когда смотрела на саму дверную ручку (именно на ту, хоть другие ничем от нее не отличались), – «не-вянь» вспоминалось еще несколько лет.

2. Взаимовлияние близких слов и фраз, сказанных без значительного интереса; при

этом слова эти могут быть сказаны как одним, так и несколькими людьми. Пятилетний ребенок, усевшись с бабулей на самое высокое место в автобусе, слышит: «А сколько б+2? Сколько будет?» В эту минуту звучит недовольный голос кондуктора: «Сколько б люди ни ездили, все равно им надо объявлять остановки!» «Сколько блюдит...» – лепечет ребенок и, заливаясь краской смущения, тут же поправляется: «То есть, сколько будет, если на блюде...» Но, недели через две вновь увидев ту же кондукторшу, произносит, словно размышляя вслух: «Сколько блюдит...» Как рассказывал давно повзрослевший человек, эти слова ему хотелось повторять каждый раз, увидев ту даму. Классе в третьем, увидев новенького, он услышал внутри те же слова: «Сколько блюдит...» Оказалось, новенький – сын или племянник той кондукторши, необычайно похожий на нее внешне, а ее ребенок вспомнил не сразу, да и о сходстве, а потом и о родстве, ему намекнула только общая вербальная аналогия, «запечатлевшая» не отмеченную сразу схожесть внешности.

Двоюродный дядька 4-летней девочки во время деревенской игры в карты молчал, произнося только «квито» и «ишь ты!», которыми для него характеризовались все партии. «Квишта!» – этим словом-контаминацией атрибутировала его девчушка, которая года через два, поступив в музыкальную школу и, как казалось, накрепко забыв «квито» и «ишь ты!», была уверена, что звуки слова «квишта» не только для нее, но и для окружающих должны были образовать некий «портрет» ее дядьки. Классе в третьем, увидев странные дверцы шкафа, круглые ручки которых были не на середине, а почти по краям этого сооружения, девочка вновь готова была воскликнуть: «Квишта!» За словом, рожденным ею годы назад, стоял облик двоюродного дядьки, – она словно присмотрелась к его облику через годы, и открыла для себя, что глаза у ее родственника посажены необычно широко, – как ручки у этого шкафа. Потому окказионализм (по сути, простая контаминация) и выплыл в памяти, стоило ей тот необычный шкаф увидеть (не будем забывать об активных антропоморфных ассоциациях ребят).

Впечатления от предмета и его речевые интерпретации в известной степени зависят не только от контекста, в котором он оказывается, но и от последовательности его восприятия, от «до-воспоминаний», с ним связанных. Если в сознании ребенка есть какой-либо предыдущий опыт восприятия предмета и явления, – такой опыт непременно себя обнаружит.

Так, 7-летним первоклассникам некогда предлагалась загадка, на которую следовало ответить: полотер. Когда это слово прозвучало, одна из первоклассниц, придя домой, сообщила о «пилотере», о котором якобы говорили на уроке. Она не знала слова «полотер» и не понимала его, но, зная, что бывают «пилоты», решила произвести новое слово от известного ей корня, решив, что в речи учительницы была обыкновенная оговорка. (Тот самый случай, о котором говорит Чуковский, возводя пласт детских окказионализмов к попытке «исправить» речь взрослых.) Так опыт, войдя в противоречие с требованиями ситуации, оказался сильнее новой информации в константном круге предметов.

Аналогичная контаминация возникла в речи детей, когда пылесос воспринимался как доступная не многим диковина. Уже была «поликлиника» (но была и клиника), были полигон и полиэтилен, вполне прописавшиеся в повседневной речи. По аналогии пылесос школьница младшего класса осознавала (а потом и писала) как «полисос», то есть известное, обнаруживавшееся в предварительном опыте, имплицитно воздействовало на новое восприятие, образуя контаминацию с известным ребенку элементом «поли-».

Именно последовательность восприятия, выразившаяся в апеллировании к известному как средству познания неизвестного, описана Чуковским, рассказывающим о 3-летней изобретательнице слова «мазелин»: «...Вазелин для нее мертвое слово, и вот по дороге из комнаты в комнату она незаметно для себя оживила и осмыслила его, так как в том и заключается для нее существо вазелина, что это мазь, которой можно мазать»

[4, с. 24]. Возведение к известному – наиболее рационалистичная, не формирующая имплицитных, не явленных в постоянной речи сближений форма возникновения детских контаминаций. Однако сами ребята, как правило, не чувствуют окказиональности полученного слова, уверенные, что вполне естественно «интерпретировали» имеющееся, восполняя пробел во «взрослом» языке или восстанавливая некую внутреннюю логику.

Есть еще одна причина «переосмыслений», иллюстрируемая ситуацией, когда насмотревшийся иероглифических надписей ребенок сел за стол и принялся рисовать несуществующие иероглифы, «изобретая» новую азбуку. Для него не важно, что этот «язык» никому ничего не скажет; относясь к слову как к уникальному произведению, он выражает себя в нем, а не общается. И «мазелин» гораздо ближе к внутренним интенциям, чем стандартное «вазелин». А то, что детские окказионализмы могут оказаться непонятными, эгоцентрическое отношение к слову как к некоей вторичной сущности предмета, а не как к средству его конвенционального обозначения, не принимает в расчет. И так, детские контаминации по сути оказываются самостоятельными произведениями, предназначенными для консервирования сущности объекта, но не для коммуникативного обозначения, которое в эгоцентрическом мире ребенка долго не осознается как смысл языка.

Совсем не сложно анализировать детские окказионализмы, и лексически, и словообразовательно вписывающиеся в имеющиеся языковые матрицы (вроде того же «отпугивать пуговицы»). Другое дело – дети с развитым чувством языка, языковой интуицией, которые с раннего детства видят зрительные образы в том или ином наборе звуков. Как бы ни называть их – слишком впечатлительные, вундеркинды, дети-индиго или как-то иначе – модели освоения ими языка и создания на этой основе окказиональных форм проливают свет одновременно и на сокровенные моменты детской психологии, и на отдаленные тысячелетиями начала речетворческой деятельности человека. Вполне естественно, что, когда наш далекий предок, не умея говорить, смотрел на какой-то предмет, а другой, скажем, рычал, издавая какие-то звуки, – то у первого предмет ассоциировался с этими звуками, начиная в его представлении им соответствовать. Этими звуками он впоследствии обозначал и сам предмет, когда его не было перед глазами, и мог возникнуть язык. Появился он и из интерференций, контаминаций, удвоений, следы которых – в повторяющихся интернациональных детских «мама», «папа», «баба», «дядя» и др. Детская речь, кажущаяся нам парадоксальной, – специфика детского мировосприятия – воспроизведение истоков языка.

Свои окказионализмы, как лексические, так и семантические, сами дети, иногда – при помощи родителей, – помнят долго, но так бывает не всегда. Например, девочка, в двухлетнем возрасте воскликнувшая: «Самося!» и повторившая это несколько раз, уже через год не понимала ни этого слова, ни того, что она собиралась им обозначить. Мальчик из младшей группы детского сада, заявивший, что у мамы есть красивая «матуцка», только благодаря воспитательнице вспомнил, что так он назвал катушку ниток. Но чаще дети запоминают ими изобретенные слова; демонстрируя заведомое взросление, начинают над ними иронизировать. И это вытесняет из памяти момент образования этих слов, приводя ребят к полной растерянности, когда их спрашивают, как эти специфические слова (лексемы или семемы) произошли. Ответы сводятся к одному: «Маленький был. Не знал, как надо говорить».

В обычном словаре, составленном взрослыми, каждое слово – фактор обобщения, и предназначено оно для самого широкого употребления. В языке малышей, постигающих мир, все совершенно иначе. Есть слова-для-себя, которыми атрибутируются про себя, в сознании, разные предметы, либо незнакомые еще малышу и потому не имеющие обозначения в его словаре, либо названные взрослыми «недостаточно точно», недостаточно конкретно. Это мы знаем, что у столбов электропередачи, как тяжелых бетонных, так и

ажурных стальных, одно предназначение, что их и объединяет. А малыш, не понимающий слова «электричество» и видящий в проводах только случайную связь разных сооружений, фиксирует в подсознании их разное обозначение, упорно сопротивляясь объединяющему «столб». Взрослые классификации непонятны ему, и его новообразования, как лексические, так и семантические (слова-для-себя), – попытка противостоять «взрослой» логике.

Детское моноцентрическое осознание мира обнаруживает два пути: от предмета к слову (предмет вызывает специфическую вербальную аналогию) и от слова – к предмету (слово указывает на предмет, с которым по стечению обстоятельств оно оказалось связано). При этом доминировать может сам предмет, становясь зримым атрибутом и ничего не меняя в лексико-семантическом наполнении слова, – так было с «дядей Васей», с «тюльпанами», с предметами окружающего мира, с которыми ребенок соотносил знакомые ему образы, антропоморфически познавая окружающее. 3-летний сын спрашивает у матери, указывая на молодую женщину в платке: «Мама, как зовут эту бабушку?» Удивление и гнев матери рассеялись, когда она поняла, что платок для сына – атрибут «бабушки», и он имеет в виду совсем не возраст. При доминировании предмета слово-ассоциация автоматически следует, стоит этот предмет увидеть. Если, наоборот, доминирует само слово, – оно может у ребенка и вступать в самые неожиданные смысловые связи с другими словами.

Доминирование вербального, путь от слова к предмету, приводит к «слову-для-себя», пока нет словарного – или словарное, известное ребенку, недостаточно полно и точно обозначает объект. То же слово «полочка», прозвучав через несколько лет после знакомства девочки с теткой, вызывало в памяти девочки портрет ее новой знакомой, хоть и без полочки в руках, то есть ассоциация лишилась логического обоснования. Однако никакой ассоциации не возникало при взгляде на обычную полку. Важно помнить: в ассоциативную связь вступил определенный комплекс услышанных звуков, а потому «полочка» и «полка» – при формировании ассоциаций абсолютно разные слова. В подсознании закрепляется конкретное услышанное слово, а не его формы и вариации. При входе в автобус вспоминается «тайги», как в песне, услышанной в этой ситуации когда-то, а не «тайга», звучащее по-другому; ребенок ассоциирует звездные церковные купола со словом из песни – «зорьки», а не «зори», такой связи не формирующие. Иначе говоря, становясь подсознательным атрибутом, слово утрачивает в этой функции изменимость, оно и не слово даже, а некий фонетический комплекс, за который цепляется ребенок в поисках соответствий и аналогий, и в таком виде сохраняется в подсознании. Привычные связи между словами и словоформами не интересуют в этом случае ребенка: ассоциацию образует некий инвариант, будь это антропоним «Людмила Афанасьевна», существительное «тайги» или вообще сочетание «не вянь». Для воспринимающего слово как инвариантный комплекс звуков, формирующий ассоциативный строй, «лес» и «лесок» – абсолютно разные слова. И если, услышав «тюльпан», он принимается искать в бутоне электрические лампочки, то, услышав «тюльпанчик», скорее всего не стал бы этого делать: ассоциация разрушается, когда звучит другая форма слова.

Применительно к таким явлениям и определяющим их словам, возникающим крайне редко и обычно исчезающим, как только становится знакомо настоящее значение слова, важно следующее.

1. Эти слова обнаруживают механизм детских контаминаций, дающий основание для изучения этого явления и в языке взрослых (там контаминация – обычная причина ошибки или факт речи). Проследить причины и механизмы зарождения таких контаминаций – значит атрибутировать и предупредить ошибки, с ними связанные.
2. Слова-для-себя многое разъясняют в первичной истории языка, поскольку мно-

гие слова оказались результатом не добавления морфем к праисторическим корням, а целостными реакциями на явления мира, волею случая закрепившимися в словаре народов. Детская речь вообще позволяет наблюдать механизмы становления «второй сигнальной системы», поскольку *ребенок в своем развитии в миниатюре повторяет важнейшие этапы, пройденные цивилизацией.*

3. «Окказионализмы», возникающие в речи эмоциональных детей, склонных к глубокому анализу мира и своего в нем назначения, по прошествии незначительного времени или забываются, вытесняясь словарным смыслом слов, или остаются странными и никак не мотивированными фонетическими комплексами, ассоциациями, теряющими всякую связь с конкретикой породившей их ситуации, того самого «якоря», установление которого привело к взаимосвязи. Эти слова начинают восприниматься как курьезы, а в глубине души ребенок сохраняет настороженно-испуганное отношение к ним, стесняясь признаться, что такими звуковыми комплексами он по неясным причинам атрибутировал видимые объекты. Со временем это может перерасти в навязчивое состояние саморефлексии либо акцентуации, формируя аутизированную личность, если не найти причины, породившие эту лексику или ее «осколки», звучащие в памяти. Причины эти – контаминации, закрепляемые эго(моно)центрическим внутренним миром, повышенным эмоциональным фоном, новизной впечатлений.

Пора признать: контаминации в моноцентрическом мировосприятии, обусловленные крайне малым опытом, – вполне обычное явление, и все получающиеся «окказионализмы» имеют конкретное ситуационное обоснование, подчиняясь законам психолингвистики, а не сиюминутным эмоциональным и эмоциогенным импульсам.

И важно увидеть причины таких специфических словоупотреблений, чтобы понять механизм рождения возможных семантических сближений. Как эти причины могли оказаться известными?

Во-первых, по воспоминаниям самих ребят, бывших носителями ассоциативных сближений. Катализаторы воспоминаний здесь разные. Ими могли оказаться старый семейный альбом, случайное воспроизведение ситуации, соответствовавшей той, в которой ассоциативное сближение сложилось, неожиданно близкий срез реальности на страницах литературы.

Во-вторых, по воспоминаниям родителей, знающих о таких неожиданных соответствиях мысли и слова; на основании рассказов учителей, заслуживших доверие ребят настолько, что те поведали о необычных ассоциациях, а потом вместе заинтересованно искали ситуации их возникновения.

В-третьих, по рассказам психологов, которые оказались способны известными им методами «вернуть» ребят в ситуации возникновения «якорей»: чаще всего это последовательное задавание вопросов и попытка на этом основании воспроизвести ситуацию, «погрузить» в нее ребенка и добиться от него повторного рассмотрения ассоциирующихся явлений.

Наконец, истории с необычным словоупотреблением помнят знакомые ребят, оказавшиеся участниками таких диалогов. С разной степенью уверенности они указывают на саму ситуацию «якорения», связывая или разводя с ней последствия, услышанные в последующих репликах.

Такие слова и семантические трансформации – ценнейший материал для психолингвиста и исследователя истории языка. Считать их несущественным дополнением к портрету акцентуированной личности по меньшей мере неосмотрительно: важно, чтобы эта личность не поддавалась акцентуации, а непонятные аналогии были устранены через рациональное воспроизведение ситуации первичного ассоциирования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. *Бенвенист Э.* Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М.: Прогресс, 1974.
2. *Бибихин В.В.* Общение без индивида // Загадка человеческого понимания / В.В. Бибихин. – М.: Политиздат, 1991.
3. *Гумбольдт В.* Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1984.
4. *Чуковский К.И.* От двух до пяти / К.И. Чуковский. – М.: ГИДЛ, 1962.