

УДК 81.37

ББК 81

DOI 10.30982/2077-5911-2021-48-2-156-170

Научная статья

## О ГЕНЕЗИСЕ У РЕБЕНКА ПОНЯТИЙ И ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЙ

Кошелев Алексей Дмитриевич

Издательский дом ЯСК, Москва, Россия

### *Аннотация*

В статье показано, что первичными когнитивными единицами младенца, благодаря которым он начинает понимать отдельные фрагменты видимого мира, являются целостные ситуации («мальчик ест кашу», «мама читает книжку» и под.), поскольку они удовлетворяют исходным детским потребностям и желаниям. В процессе развития ребенка эти ситуации разделяются на конкретных участников (МАЛЬЧИК, КАША, ЛОЖКА, ТАРЕЛКА) и отношения («тарелка – каша», «порция каши – ложка», «ложка – рот мальчика»). Отделившиеся участники – функциональные части ситуаций – и становятся первыми детскими понятиями. Позднее таким же путем (разделением новых ситуаций на участников) образуются более специальные и сложные понятия: «мотор», «карбюратор», «тромбон» и др. В итоге, в статье делается вывод, что человеческие понятия не являются врожденными, как считают Дж. Фодор и ранний Хомский, или комбинациями простейших врожденных понятий, согласно мнению А. Вежбицкой, И. Мельчука и С. Пинкера. Все понятия возникают как продукты разложения целостных ситуаций, усвоенных ребенком ранее. Одновременно с формированием понятий у детей возникает тематическая классификация: при сортировке триад объектов (собака-кошка-кость; тарелка-чашка-ложка) ребенок объединяет в одну группу объекты, которые совместно участвуют в типичной ситуации: собаку и кость, тарелку и ложку, а не объекты, выполняющие в ситуации сходные функции: собаку и кошку или тарелку и чашку (таксономическая классификация). Показано, что источником тематической классификации являются не энциклопедические знания, как принято считать (Г. Мёрфи, Э. Маркман), а первичные целостные ситуации и возникающие при их разложении бинарные отношения. В заключительной части статьи анализируется роль языка в образовании детских классификаций, обсуждается генезис метафорических и метонимических значений, даются уточненные дефиниции этих значений.

**Ключевые слова:** целостная ситуация, образование понятий, таксономическая классификация, тематическая классификация, метафора, метонимия

### 1. Введение

В настоящее время в когнитивной науке имеется несколько мнений о путях образования понятий. Одни ученые (Дж. Фодор, ранний Н. Хомский) считают, что все понятия, включая такие специальные, как «карбюратор» и «тромбон», являются врожденными, другие (А. Вежбицкая, С. Пинкер) полагают, что к врожденным относится лишь небольшая часть простейших (не требующих объяснения) понятий.

Все остальные понятия представляют собой композиции этих простейших понятий. Наконец, поздний Хомский [Хомский, Бервик 2018] считает, что никто не знает, каким образом у ребенка появляются понятия.

В широком смысле понятием принято называть характеристику, задающую некоторую категорию (обособленный класс) объектов. Я сосредоточусь на простейших человеческих понятиях, задающих этот класс вполне конкретно. Как было доказано в известной серии исследований Э. Рош, Дж. Лакоффа и других, простейшие детские понятия – это концепты базового уровня. Они становятся основными значениями первых детских слов: *тарелка, мяч, окно, кошка, дерево, озеро, тропинка* и под. и возникают у детей после полутора лет. Далее я буду называть их базовыми концептами и определять как пары: Прототип ← Функция, где стрелка обозначает отношение интерпретации: прототип – это носитель функции, т. е. функция является свойством прототипа. Например, концепт ТАРЕЛКА определяется так:

(1) Базовый концепт ТАРЕЛКА (основное значение слова **тарелка**) =

ПРОТОТИП ← ФУНКЦИЯ  
(типичный ментальный образ) (типичная роль в ситуации)



← ‘Контейнер для помещения в него  
готовой пищи перед её употреблением’

Концепт (1) определяет класс тарелок, т.е. артефактных объектов со схожей с прототипом формой, предназначенных для выполнения данной функции. Заметим, что перцептивные свойства тарелки – «круглая форма», «плоское дно» и «приподнятые края» – выражены в прототипе (1), поэтому не упоминаются в описании функции.

Ниже я изложу точку зрения, альтернативную приведенным выше, а именно: никакие человеческие понятия – ни простейшие (базовые концепты), ни специальные или более сложные абстрактные – не являются врожденными. Все они возникают в процессе развития ребенка из синкретичных ситуаций, усвоенных им ранее.

## 2. Синкретичная [целостная] ситуация и ее разложение на понятия

Покажем, что онтогенетически первичными когнитивными единицами, посредством которых ребенок осмысляет воспринимаемый мир, являются не базовые концепты, как можно было бы думать, опираясь на работы [Rosch 1973; Lakoff 1987] и др., а синкретичные агентивные ситуации. Это: «*мальчик ест кашу / пьет из кружки / играет с погремушкой / гладит кошку / зовет маму / просит взять его на руки*», «*мама подходит к нему / сажает его на колени / дает ему игрушку / читает ему книжку*» и т.д. Эти элементарные ситуации появляются у младенца в 9–11 месяцев. И с этого времени воспринимаемый им мир представляется такими синкретичными ситуациями. Как мы покажем чуть ниже, отдельных участников этих ситуаций – осмысленных предметов и действий (тарелка, каша, кушать и др.) – в мире младенца еще нет.

**2.1. Определение синкретичной ситуации.** Естественно спросить, почему элементарными единицами становятся синкретичные ситуации, а не базовые концепты? На мой взгляд, потому, что они отвечают исходным биологическим потребностям и желаниям ребенка: утолить голод, поиграть, переместиться куда-то, послушать маму, погладить кошку и пр. Поэтому такие ситуации младенец запоминает и распознает в первую очередь. А поскольку первичные потребности и желания ребенка самостоятельны и отделены друг от друга, то синкретичные ситуации, реализующие эти потребности и желания, также дискретны и самостоятельны. Заметим, что отдельные концепты КОШКА, ТАРЕЛКА, СТУЛ и пр. этим потребностям младенца не отвечают. Поэтому на данном этапе развития они младенцу не интересны.

Для доказательства данного положения обратимся к некоторым результатам замечательных экспериментов М.М. Кольцовой, проведенных более 40 лет назад. В одном из них Рита Ф., 11 месяцев, обнаруживала четкий условный пищевой рефлекс на вид тарелки с кашей, когда она видела ее в обычной ситуации еды: тарелка с кашей стоит на столе, а она сидит за столом. В этом случае она двигалась в сторону тарелки и раскрывала рот. Однако вид тарелки с кашей в других ситуациях – в манеже, на подоконнике – вызывал у нее лишь кратковременную ориентировочную реакцию. Пищевая же совершенно отсутствовала. Точно также Рита каждый раз выражала явную оборонительную реакцию на шапку во время процедуры одевания перед прогулкой. Вид шапки и ее надевание сопровождалось криком и попытками сбросить ее с головы. Однако вид той же шапки в другой ситуации вызывал у нее только ориентировочную реакцию [Кольцова 1980: 36].

В этих же исследованиях Кольцова подчеркивает, что первичное разделение синкретичных ситуаций обусловлено их связью с различными видами потребностей. Например, предметы, имеющие пищевое подкрепление (тарелка, ложка, каша) образуют ситуацию еды и отделяются от предметов, имеющих игровое подкрепление (игрушки) и образующих ситуацию игры и т. д. [Там же].

Перейдем теперь от когнитивных к лингвистическим свидетельствам. К концу первого года ребенок начинает употреблять свои первые слова. По мнению многих исследователей детского языка (М.Д. Воейковой, С.Д. Кацнельсона, С.Н. Цейтлин) эти слова представляют собой однословные высказывания (голофразы), именующие целостные ситуации, ср. «Процесс наименования начинается у ребенка с наименования ситуации как нерасчлененного целостного единства» [Лепская 1997: 25]. Ср. также: «Вот как переводит Штерн первые слова детской речи. “Детское *мама*, – говорит он, – в переводе на развитую речь означает не слово *мать*, но предложение: *мама, иди сюда; мама, дай; мама, посади меня на стул; мама, помоги мне* и т.д.”» [Выготский, 1996: 73]. Следовательно, целостные ситуации (их ментальные репрезентации) существуют в памяти ребенка до и независимо от его первых слов.

Итак, и когнитивные, и речевые данные свидетельствуют о том, что первичными когнитивными единицами ребенка, дающими ему осмысление отдельных фрагментов окружающего мира, являются целостные (синкретичные) ситуации.

Определим теперь такую ситуацию. Я буду считать, что она имеет дуальную структуру, сходную со структурой концепта (1): Прототип (комплексный ментальный образ) ситуации – Потребность (желание). Стрелка обозначает отношение реализации: протекание действия в прототипе реализует функцию. Подчеркнем: дуальная структура ситуации связывает Прототип – внешний, доступный восприятию фрагмент мира, с Потребностью – компонентом внутреннего мира ребенка.

Пример.

(2) Целостная ситуация РЕБЕНОК ЕСТ КАШУ ЛОЖКОЙ ИЗ ТАРЕЛКИ =

ПРОТОТИП ← ПОТРЕБНОСТЬ (ЖЕЛАНИЕ),

(комплексный образ)

(реализуется в ситуации)



← ‘Постепенное утоление чувства голода’

Прототип ситуации – это слитный комплекс типичных образов объектов-участников и их взаимодействия. Прототип динамично изменяется, отражая действие Агенса КУШАЕТ, которое удовлетворяет потребность ребенка и тем самым идентифицирует ситуацию.

**2.1. Как возникают простейшие понятия?** Человеческие понятия (базовые концепты) – это разделившиеся части синкретичных ситуаций. Покажем, что синкретичные или целостные ситуации имплицитно содержат понятия – неразличимые пока базовые концепты. Например, ситуация (2) имплицитно содержит концепты КАША, ТАРЕЛКА, РЕБЕНОК, ЛОЖКА и др. Согласно общей теории развития, см. о ней в [Кошелев 2019: 202], сущность развития некоторой целостности заключается в превращении ее в систему частей. На первом этапе развития (дифференциация) целостность делится на отдельные функциональные части и отношения, связывавшие эти части в рамках целостности, а на втором этапе (интеграция) эти части и отношения объединяются в иерархическую систему. Например, сначала в сознании ребенка стул представлен как целостный объект. Но в результате когнитивного развития этого представления стул становится системой трех своих функциональных частей: сиденья, спинки и ножек, связанных соответствующими отношениями. Подчеркну: исходно у ребенка было целостное представление стула, в котором ни спинки, ни ножек, ни сиденья с их функциями не выделялось.

Аналогичным образом развиваются и синкретичные ситуации ребенка (их ментальные репрезентации). В конце первого года наиболее известные ребенку синкретичные ситуации начинают постепенно дифференцироваться на объекты (ментальные образы с их функциями) и связывающие их действия. Сначала объекты-участники лишь выделяются и обособляются в рамках целостной ситуации. Но дети уже начинают различать объекты, хотя они еще не способны идентифицировать их. Этот факт подтверждают известные эксперименты [Xu, Carey 1996]. Об этом же косвенно свидетельствуют результаты Кольцовой: «На 11–12 месяце появляются первые попытки пользоваться предметами по их назначению: пить из чашки, зачерпывать кашу ложкой, расчесывать волосы гребенкой и т.д. [Кольцова 1973: 27, 33]. «Вычленение объектов из “образа ситуации” происходит... довольно рано – уже в начале второго года жизни ребенка» [Кольцова 1980: 36]. Ср. также: «С первого полугодия второго года жизни ведущая деятельность – действия с предметами (до года – манипулятивная, после года – предметно-орудийная)» [Исенина 1986: 43–44].

Одновременно с участниками, из ситуации дифференцируются и отношения смежности (я буду называть их **тематическими**), связывающие ближайших участников ситуации РЕБЕНОК ЕСТ КАШУ ЛОЖКОЙ ИЗ ТАРЕЛКИ друг с другом: кашу с тарелкой (каша находится в тарелке), порцию каши – с ложкой, ложку с ребенком (его рукой), порцию каши с его ртом и др. Поэтому разделившись, эти участники (РЕБЕНОК, КАША, ЛОЖКА, ТАРЕЛКА, РОТ) и тематические отношения позднее объединяются (подобно частям стула) в ту же, но уже системную ситуацию. Описанный процесс можно уподобить процессу восприятия ребенком расцветшей розы. Сначала он видит розу целиком (синкретичная ситуация), а затем, благодаря развитию своего восприятия, начинает различать в ней отдельные лепестки, пестик (понятия), а также их взаимное расположение (тематические отношения).

Углубляясь в анализ механизмов, вызывающих дифференциацию объектов из ситуации, Кольцова уточняет, что разграничение предметов происходит у младенца на основе установления связей между комплексом ощущений, получаемых ребенком от предмета, и теми или иными его потребностями, например, ощущений от ложки – и пищевой потребностью, от действий с куклой – и игровой потребностью и т. д. Для 8–9 месячных младенцев ложка, каша, тарелка имеют общую, пока еще мало дифференцированную пищевую реакцию. Поэтому младенец не распознает их и часто берет губами и только что прорезавшимися зубами ложку или край чашки. Однако позднее ребенок начинает отличать пищу от посуды, поскольку лучше различает действия (проциоцепторику) с кашей, от действий с ложкой и с чашкой. То же самое, как свидетельствуют эксперименты Кольцовой, можно наблюдать «... в действиях с игрушками: в восемь-девять месяцев ребенок одинаково берет и куклу, и погремушку, и кубик и одинаково стучит по барьеру кроватки или манежа, – пока нет четкого различения этих объектов. Еще через два-три месяца ребенок уже качает куклу, кубики ставит один на другой, мяч катает, погремушку трясет и т.д. Дифференцирование и здесь происходит благодаря прибавлению к игровому подкреплению кинестетического [Кольцова 1973: 82–83].

Следует, однако, иметь в виду, что орудийная деятельность с предметами, ускоряющая их различение, возможна лишь в случае, когда ребенок учитывает в своих действиях с предметами их форму. Следовательно, в это же время в детском представлении предмета на первый план начинает выходить его форма, см. об этом ниже.

Благодаря остроумным экспериментам С. Воксмэн (S. Waxman), см. их описание в [Кошелев 2019: 120], выяснилось, что примерно с 14 месяцев дети начинают различать объекты (участников ситуации) и действия. Именуются также и другие когнитивные данные, подтверждающие разделение целостных ситуаций на составляющие. Так, с этого же времени дети начинают выделять в ситуациях движения компоненты Талми: инвариантную Манеру, например, манеру «идет» из множества движений разных Агенсов; инвариантного Агенса из множества движений с разными Манерами (идет, бежит, скачет) и др., подробнее об этом см. [Там же: 98].

Итак, в соответствии с приведенными данными, для годовалого ребенка предметы – участники ситуации – начинают выделяться из нее и постепенно обретать самостоятельный статус. Как уже отмечалось, одновременно формируются и тематические отношения, имплицитно связывавшие этих участников в ситуации. Этот процесс можно уподобить цветению розы (аналог развития ситуации). Её

лепестки постепенно появляются из синкретичного состояния в бутоне и разделяются. Одновременно формируются «тематические» отношения смежности между соседними лепестками и пестиком.

К полутора годам наиболее знакомые ребенку ситуации разделяются на отдельных участников и тематические отношения. Одна из главных причин этого заключается в том, что с этого возраста дети начинают распространять имя, присвоенное объекту с данной формой, на другие объекты такой же формы [Landauetal 1988]. Следовательно, с полутора лет форма предмета становится для ребенка главным критерием его принадлежности к классу референтов слова. А значит, у ребенка начинает формироваться **прототип** класса референтов. Другая, не менее важная причина заключается в том, что к этому же времени, согласно Исениной и Кольцовой, у ребенка развивается умение использовать знакомые ему предметы в соответствии с их назначением, т. е. кристаллизуется **функция** предмета. А значит, у ребенка возникает **концепт** базового уровня: «Форма (Прототип) –> Функция (Назначение)». Это, в частности, означает, что после полутора лет ребенок будет распознавать воспринятый предмет (тарелку, шапку и др.), т. е. воспринимать его форму и понимать ее функцию, независимо от ситуативного окружения. Таким образом, **после полутора лет у детей появляются первые человеческие понятия**. Они задают первичную классификацию объектов – как классов референтов, удовлетворяющих общей характеристике, т.е. значению слова: прототипу и функции концепта.

Подытожим проведенные рассуждения. Простые человеческие понятия ДОРОГА, ДОМ, СТОЛ, ТАРЕЛКА, КАША и др. возникают у ребенка как продукты разложения его исходных целостных ситуаций на функциональные части (на участников). При этом каждый участник задает (своим прототипом и функцией в ситуации) самостоятельное понятие. Точно также, хотя и гораздо позднее, у человека возникают специальные и культурноспецифичные концепты. Например, концепт КАРБЮРАТОР образуется у человека в результате декомпозиции ряда ситуаций изучения и ремонта мотора автомобиля, в которых он непосредственно участвует, ТРОМБОН – продукт декомпозиции ряда музыкальных ситуаций и т.д. Аналогично, культурноспецифичные концепты, например, русские национальные блюда ЦИ, ПЕЛЬМЕНИ и др. формируются в результате участия в ситуациях приготовления и/или многократного употребления этих блюд.

Этим же путем в рамках одного общего понятия возникают более частные понятия. Например, наряду со словом *тарелка*, в русском языке имеются слова *блюдо* и *блюдец*, называющие частные виды тарелок. Разумно предположить, что эти имена возникли вследствие того, что ситуации, в которых используются эти виды тарелок, в русскоязычном сознании признаются, хоть и близкими, но не тождественными. Поэтому и их роли в этих ситуациях (вместе со способами взаимодействия с ними) также различаются. А значит, эти виды тарелок – носители различающихся ролей – получают разные имена.

**2.3. Роль языка в образовании понятий.** Проведенные рассуждения проясняют роль лексики родного языка в образовании детских понятий. С одной стороны, эта роль огромна. Начальные понятия ребенка, которые только что вычленились из его синкретичных ситуаций, весьма субъективны, поскольку опираются на его личный опыт. Например, в одной семье используются фарфоровые тарелки, в другой – деревянные, в третьей – алюминиевые, а в четвертой – одноразовые пластмассовые.

Принадлежат ли все они к одному классу тарелок? Являются ли их формы и типичные взаимодействия с ними настолько схожими, чтобы считать их тождественными? Благодаря слову *тарелка*, постоянные референтные употребления которого ребенок слышит от окружающих, эти различные по материалу и внешнему виду предметы включаются ребенком в один класс референтов этого слова. Итак, благодаря лексике родного языка первичные субъективные понятия ребенка унифицируются и превращаются в этноспецифичные понятия, принятые в его социуме.

С другой стороны, при всей важности лексики, ее роль в образовании понятий вторична, поскольку, вопреки мнению ряда исследователей, начальный толчок к разделению синкретичных ситуаций на отдельных участников обусловлен когнитивным, а не языковым (референтные употребления лексики) фактором, подробнее см. [Кошелев 2019: 166].

### 3. Детские классификации

**3.1. Начало детских классификаций.** Как отмечалось выше, первые слова, которые ребенок начинает произносить в 11–13 месяцев, называют целостные ситуации. Но в языке взрослых эти слова обозначают предметы или действия. Как ребенок соотносит их с ситуациями? Можно предположить, что благодаря начавшемуся в это время процессу вычленения участников из ситуации, ребенок теперь может называть своими словами этих выделяющихся участников, точнее, главных из них, которые непосредственно реализуют его потребность (желание).

При этом у ребенка появляются две возможности. Во-первых, он может назвать своим словом одного, главного участника, скажем, словом *каша* – кашу, а словом *кукла* – куклу. Тем самым у этих слов постепенно формируются основные значения – концепты КАША и КУКЛА. Из сказанного становится понятным, откуда появляются прототипы и функция этих понятий: из множества однотипных ситуаций, в которых они еще участвуют, т.е. «изнутри», а не «извне», не благодаря энциклопедическим знаниям.

**3.2. Первичная классификация объектов.** Классы референтов, которые задают возникшие концепты (основные лексические значения) определяют первичную классификацию объектов, о таксономической иерархии см. [Кошелев 2020]. Каждый класс (категория) базируется на общем свойстве (концепте), которому удовлетворяют все его члены. А именно, все они: а) похожи на прототип концепта и б) обычно используются в его функции. Далее, как только слова ребенка обретают устойчивые значения, он сразу же начинает использовать их не только в этих (основных), но и в метафорических значениях.

Коснемся этого вопроса чуть подробнее. Формирование основного значения слова сопровождается появлением лексико-семантических сверхгенерализаций, или расширенных значений [Clark 2009: 83; Елисеева 2014: 106] и др. Прежде всего, это **категориальная** сверхгенерализация [Там же], при которой ребенок ошибочно называет своим словом объекты, схожие с референтами, но не являющиеся ими. Например, он может словом *каша* назвать картофельное пюре, или горку творога, приняв их за кашу. Вскоре он поймет свою ошибку и далее не будет ее совершать.

Другой класс образуют сверхгенерализации, которые можно назвать метафорическими. Это случаи, когда ребенок называет своим словом предмет,

похожий на типичный референт слова, но не являющийся им (и ребенок это понимает). Например, словом *ball* (мяч) англоязычный ребенок называет не только мяч, но и яблоко, виноград, яйцо, тыкву, все круглое; словом *moon* (луна, англ.) – печенье, круглые пятна на окне, круглые рисунки в книжках, круглые почтовые марки, букву «О»; словом *dog* – не только собак, но и кошек, овец, лошадей и всех остальных четвероногих животных [Clark 2009: 82–83]. Мы согласны с теми исследователями, которые объясняют эти номинации не ошибкой ребенка, а недостатком у него подходящей лексики. Если перед тем же ребенком, – замечает Кларк, положить картинки с яблоком и мячом и спросить: «Где мяч?», он укажет на мяч [Там же: 84]. Как только ребенок узнает имена этих объектов, такие вынужденные именованья прекращаются.

**3.3. Определение метафоры.** Ближе к двум годам, когда у слов ребенка появляются нормативные значения (концепты), он начинает употреблять эти слова метафорически (и уже не вынужденно): называть ими объекты, похожие на типичный референт внешне или функцией, но не являющиеся референтами слова. Примеры детских метафор: Ася П. (2,0) называет вязаную шапочку на голове у мамы грибом; Аня Л. (1,9,11) положив цветок календулы на голову, говорит *У меня шляпа*, Женя Г. (2,0,10) называл похожий на рыбку листик рыбкой [Елисеева 2014: 114–116].

Отличие метафор от метафорических сверженерализаций не только в том, что это свободные (не вынужденные) именованья. Главное отличие в том, что метафорическая номинация корректна не для всех объектов, похожих на референты. Уже давно замечено, что львов и тигров можно метафорически назвать кошками, но волков не корректно назвать собаками. Запрет весьма неожиданный. Ведь волки, не будучи собаками, узнаваемо на них похожи. Другой пример. Почему-то куб со скругленными углами корректно метафорически назвать шаром, а яйцо – нет, хотя и здесь налицо очевидное сходство форм. Как я полагаю, дело в том, что метафора указывает на похожий, но **явно другой**, не референтный предмет. В этом суть метафоры – сближать не близкие объекты. В самом деле, львы и тигры похожи на кошек, но очевидно, что они не кошки. А волки неотличимы от собак. Аналогично, яйцо по форме слишком похоже на шар, поэтому его и не корректно назвать шаром. Не ясно, что утверждает фраза *Яйцо – это \*шар*: то, что яйцо не идеальный шар, или то, что оно не шар, но похоже на шар (метафора).

## 4. Тематическая классификация

**4.1. Природа тематической таксономии.** Выше был рассмотрен случай, когда ребенок называет своим словом одного (главного) из участников ситуации, см. п. 3.1. Однако, ребенок может назвать тем же словом **пару взаимосвязанных** участников, как бы отождествляя их как сореализаторов его потребности, например, назвать словом *каша* – кашу и ложку, которые вместе реализуют утоление голода (ср.: *Он только три ложки съел* – мать о ребенке, съевшем лишь три ложки каши), словом *кукла* – куклу и действие «укачивать» и т. д.

Приведем примеры. Словом *ягода* ребенок называет не только ягоду, но и коробку из под йогурта с нарисованными на ней ягодами. Тем самым, он называет связанную пару: ягоду и коробку. А затем он словом *ягода* называет и сам йогурт, т.е. пару коробка – йогурт [Елисеева 2014]. Аналогично, ребенок использовал звуковой комплекс *afta*,



чтобы обозначать сначала стакан, а затем то, что было выпито из стакана [Werner 1957: 226]. Другой ребенок называл словом *qua-qua* сначала утку, плавающую в пруду, затем всякую жидкость, в том числе и молоко, которое он пьет из своей бутылки. Приведу комментарий Х. Вернера к таким детским именованию: «У австралийских аборигенов мы обнаруживаем сходные натуралистические группировки как наиболее примитивную форму упорядочения. Эти туземцы часто используют одно и то же слово для обозначения огня и дерева (*fireandwood*) – *bugee*, например, в языке бумбарра (*Bumbarra*). Хорошее и сладкое, пища и кушающий, жажда и вода также имеют одни и те же названия. Во всех этих случаях группировка определяется не объективной характеристикой, а принадлежностью ее членов к той или иной натуралистической ситуации. Этот примитивный способ классификации, основанный на участии различных предметов в одной и той же ситуации, отчетливо прослеживается на ранних стадиях онтогенеза языка ребенка» [Werner 1957: 226; курсив мой. – А. К.]

Объединение предметов не по их общим свойствам, а по их участию в одной ситуации, принято называть **тематической сортировкой (классификацией)** [Shylaja, Manjula: 2016]. Синкретичные ситуации, будучи первичными содержательными единицами детей, служат источником появления у них тематических сортировок.

**4.2. Определение метонимии.** Из рассмотренных выше употреблений слов у ребенка формируются метонимические значения. Как я уже отмечал ранее [Кошелев 2017: 269], они отражают **функциональную связность** двух объектов, а не только их пространственную смежность, ср. также: «когда ребенок использует одно и то же слово для воды и стекла, это происходит не из-за ассоциации в смысле смежности, а скорее потому, что операция группировки производна от реальной конкретной целостности» [Werner 1957: 227].

Рассмотрим для иллюстрации известную метонимию *Кастрюля кипит*. Она корректна лишь в случае, если вода кипит от нагрева кастрюли (скажем, кастрюля греется на плите). Если же вода в кастрюле нагревается от положенного в нее электрокипяtilьника, а не от кастрюли, то фраза *\*Кастрюля кипит* становится не корректной. Пространственная смежность кастрюли и кипящей воды сохраняется, но их функциональная связь утрачивается. Аналогично, метонимическая фраза *Тарелка сыра* корректна лишь в случае, если между сыром и тарелкой имеется функциональная связь: сыр мелко порезан и заполняет тарелку. Если же он лежит на тарелке большим куском, то эта фраза становится некорректной, поскольку указанная связь отсутствует. Коротко говоря, метонимическое значение содержит два утверждения: объекты а) смежные и б) функционально связанные (смежность обусловлена содержанием).

**4.3. Тематическая vs таксономическая сортировка предметов.** Согласно экспериментальным данным, сначала (после полутора лет) у ребенка возникает тематическая классификация, или тематическая сортировка объектов [Annett 1959; Shylaja, Manjula 2016]. Уже давно было замечено, что в задачах на сортировку похожих объектов двухлетние дети часто объединяют предметы не таксономически (на основе их общих свойств), а тематически – на основе отношений, отражающих их соучастие в некоторой типичной ситуации. Г. Мёрфи приводит такой пример: трехлетнему ребенку показывают собаку и спрашивают, на какой из двух других объектов она похожа («it is like»), на кошку или на поводок [Murphy 2002]. И ребенок

гораздо чаще отвечает «на поводок», чем «на кошку». Аналогично, из трех предметов: «тарелка», «ложка» и «чашка» дети чаще объединяли в один класс тарелку и ложку, а не тарелку и чашку. Однако в школьном и студенческом возрасте испытуемые, напротив, предпочитали таксономическое объединение предметов (собаку и кошку; тарелку и чашку), см. Рис. 1.

ДВА ТИПА КЛАССИФИКАЦИИ ТРЕХ ПРЕДМЕТОВ



ТЕМАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ	ТАКСОНОМИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ
	
<b>Функции тарелки и ложки дополняют друг друга в ситуации еды</b>	<b>Функции тарелки и чашки однотипны: 'контейнер для пищи/для жидкой пищи'</b>

Рис. 1. Два вида сортировки объектов

Как возникает тематическая сортировка? Э. Маркмэн, Г. Мёрфи и некоторые другие исследователи полагают, что она появляется у детей благодаря их энциклопедическим знаниям. Так, Мёрфи, опираясь на монографию [Markman 1989], отмечает: дети открывают для себя, что подарки, торт, свечи и друзей можно обнаружить на вечеринке в честь дня рождения, и знание об этом является частью более общего знания о праздниках в нашей культуре [Там же]. Иначе говоря, сначала дети узнают такие объекты, как подарки, торт, свечи и под., а потом – как и когда они сочетаются друг с другом. Или, говоря метафорически, сначала дети узнают отдельные лепестки и пестик розы (подарки, торт, свечи), затем связывающие их отношения (энциклопедические знания), а позже, собирая все это вместе, они узнают расцветшую розу (что такое праздники).

Однако, согласно рассмотренному выше процессу образования понятий, все происходит с точностью до наоборот: сначала дети узнают **синкретичную ситуацию праздника** (целостную расцветшую розу), а затем из нее вычлениают отдельных участников – торт, свечи, подарки, гостей и др. и связывавшие их тематические отношения (вычлениают в розе лепестки, пестик и их расположение относительно друг друга). Коротко говоря, тематическая сортировка обусловлена не энциклопедическими (эксплицитными), а внутренне возникающими (имплицитными) знаниями.

## 5. Выводы

Завершая этот краткий обзор, обсудим некоторые общепризнанные результаты. В статье [Annett 1959] проводились эксперименты по сортировке контурных изображений 16 простых объектов (*корова, птица, дерево, цветок, яблоко, автомобиль* и др.) среди 302 детей в возрасте 5–11 лет и 42 взрослых в возрасте 18–73 лет. Как отмечается в статье, признак смежности, фиксирующий тематические отношения, имеет колоколообразное распределение, достигая пика у восьмилетних детей.

*Замечание.* Согласно Ж. Пиаже, до 8 лет ребенок определяет объект тематически – по его употреблению в типичной ситуации. Вот его ответы на вопросы взрослых: «Что такое вилка?» – «Это, чтобы кушать»; «Что такое мама?» – «Это, чтобы готовить обед»; «Что такое дождь?» – «Это, чтобы поливать» [Пиаже 1994: 305]. С 8 лет ребенок начинает определять объект таксономически – по его главному свойству. В 11–12 лет он ответит: «Мама – это дама, у которой есть дети», «Дождь – это вода, падающая с неба». Но в 8 лет его таксономические определения еще не полны: «Мама – это дама» [Там же: 306]. Тем не менее, они знаменуют появление общей характеристики объекта.

Признак сходства (таксономические отношения), напротив, растет с возрастом почти линейно. Однако далее этот показатель перестает расти и начинает снижаться – пожилые люди возвращаются к тематическим отношениям. Общий вывод: пожилые люди ведут себя в большей мере как дети, чем как молодые. Это же подтверждается в более поздней статье [Smiley, Brown 1979].

Подчеркну: если дети не получают привычного для нашей индустриальной культуры обучения и образования, то тематическая таксономия превалирует и во взрослом возрасте. Впервые это утверждение доказали знаменитые эксперименты А.Р. Лурии, которые он проводил в начале 1930-х годов с кочевниками Узбекистана и Киргизии. На вопрос местных ассистентов Лурии (задаваемый испытуемым в естественной обстановке, на их родном языке), какие три из четырех предметов: пила, полено, молоток и лопата «являются сходными», неграмотные крестьяне, жившие в отдаленных аулах, обычно исключали молоток [Лурия 1974: 73]. В то же время, их молодые односельчане, проучившиеся 2–3 года в местной школе, уверенно исключали полено.

Эксперименты А.Р. Лурии породили целое направление исследований предметной классификации, возникающей у людей самых разных возрастов, национальностей и культур. В них результаты Лурии получили полное подтверждение.

© Кошелев А.Д., 2021

## Литература

- Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: Лабиринт. 1996. 416 с.
- Елисеева М.Б.* Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы. М.: Языки славянской культуры. 2015. 344 с.
- Исенина Е.И.* Дословный период развития речи у детей. Саратов: Изд-во Саратовского университета. 1986. 162 с.
- Кольцова М.М.* Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М.: Педагогика. 1973. 141 с.

*Кольцова М.М.* Развитие сигнальных систем действительности у детей. Л.: Наука, 1980. 164 с.

*Кошелев А.Д.* Очерки эволюционно-синтетической теории языка. М.: Издательский Дом ЯСК. 2017. 528 с.

*Кошелев А.Д.* О генезисе мышления и языка. М.: ИД ЯСК. 2019. 264 с.

*Кошелев А.Д.* О когнитивных основаниях лексической классификации предметного мира // Вопросы психолингвистики, 4(46) 2021. С. 59–75.

*Лепская Н.И.* Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации. М.: Филол. ф-т МГУ, 1997. 152 с.

*Лурия А.Р.* Об историческом развитии познавательных процессов. М.: Наука, 1974. 172 с.

*Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 526 с.

Хомский Н., Бервик Р. Человек говорящий: эволюция и язык. СПб.: Питер, 2018. 304 с.

*Annett M.* The classification of instances of four common class concepts by children and adults // British Journal of Educational Psychology. 1959, 29(3). P. 223–236.

*Lakoff G.* Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago Press. 1987.

*Landau B., Smith L.B., S.S. Jones.* The importance of shape in early lexical learning // Cognitive Development. 1988, 3(3). P. 299–321.

*Markman E.M.* *Categorization and naming in children: Problems of induction.* The MIT Press. 1989.

*Murphy G.L.* The big book of concepts. Cambridge (MA): MIT Press. 2002.

*Rosch E.* Natural Categories // Cognitive Psychology. 1973, 4. P. 328–350.

*Shylaja K., Manjula R.* Assessment of thematic relations in 2-4 years normally developing children // Communication Disorders, Deaf Studies & Hearing Aids. 2016, 4(1). P. 1–9.

*Smiley S.S., Brown A.L.* Conceptual preferences for thematic or taxonomic relations // Journal of Experimental Child Psychology. 1979, 28. P. 249–257.

*Werner H.* Comparative psychology of mental development. New York: International Universities Press. 1957.

*Xu F., Carey S.* Infants' metaphysics: the case of numerical identity // Cognitive Psychology. 1996, 30. P. 111–153.

#### **История статьи:**

Дата поступления в редакцию: 25.04.2021

Дата принятия к печати: 19.06.2021

#### **Сведения об авторе:**

**Кошелев Алексей Дмитриевич** – канд. физ-мат. наук, доцент, главный редактор Издательского дома ЯСК

#### **Контактная информация:**

107031, Москва, Б. Лубянка, д. 13/16, стр. 1

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1643-6146>

e-mail: [koshelev47@gmail.com](mailto:koshelev47@gmail.com)

#### **Для цитирования:**

Кошелев А.Д. О генезисе у ребенка понятий и лексических значений // Вопросы психолингвистики №2(48) 2021, С.156–170, doi: 10.30982/2077-5911-2021-48-2-156-170

UDC 81'37

LBC 81

DOI 10.30982/2077-5911-2021-48-2-156-170

Research article

## ON THE GENESIS OF THE CHILD'S CONCEPTS AND LEXICAL MEANINGS

Alexey D. Koshelev

LRC Publishing House, Moscow, Russia

### *Abstract*

The article shows that the primary cognitive units of infants, thanks to which they begin to understand individual fragments of the visible world, are integral situations ('a boy is eating porridge', 'Mother is reading a book', etc.), since they satisfy the initial children's needs and desires. In the process of child's development, these situations are divided into specific participants (BOY, PORRIDGE, SPOON, PLATE) and relationships ('plate – porridge', 'porridge portion – spoon', 'spoon – boy's mouth'). The separated participants, i.e., the functional parts of situations, become the first children's concepts. Later, in the same way (by dividing new situations into participants), more special and complex concepts are formed: 'motor', 'carburetor', 'trombone', etc. As a result, the article concludes that human concepts are not innate, as J. Fodor and early Chomsky believe, or are combinations of the simplest innate concepts, according to A. Wierzbicka, I. Mel'čuk and S. Pinker. All concepts rather arise as products of the decomposition of holistic situations that the child has previously learned.

Simultaneously with the formation of concepts, a thematic classification arises in children: when sorting triads of objects (dog-cat-bone; plate-cup-spoon), the child combines into one group objects that jointly participate in a typical situation (e.g., the dog and the bone, the plate and the spoon), rather than objects that perform similar functions in the situation: the dog and the cat or the plate and the cup (taxonomic classification). It is shown that the source of the thematic classification is not encyclopedic knowledge, as it is commonly believed (G. Murphy, E. Markman), but the primary integral situations and the binary relations arising from their decomposition.

In the final part of the article, the role of language in the formation of children's classifications is analyzed, the genesis of metaphorical and metonymic meanings is discussed, and refined definitions of these meanings are given.

**Keywords:** holistic situation, concept formation, taxonomic classification, thematic classification, metaphor, metonymy

### References

- Annett, M. (1959) The classification of instances of four common class concepts by children and adult. *British Journal of Educational Psychology*. 29(3). 223–236.
- Berwick, R.C., Chomsky, N. (2016) *Why Only Us: Language and Evolution*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Eliseeva, M.B. (2014) *Stanovlenie individual'noj jazykovoj sistemy rebenka: rannie etapy* [Formation of the Child's Individual Language System: Early stages]. Moscow, Jazyki slavjanskoj kul'tury publ. 344 p. (in Russian).

Isenina, E.I. (1986) *Doslovnij period razvitiya reči u detej* [The Pre-lexical Period of Speech Development in Children]. Saratov, Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta. 162 p. (in Russian).

Kol'tsova, M.M. (1973) *Dvigatel'naja aktivnost' i razvitie funkcij mozga rebënka* [Motor Activity and Development of Brain Functions in Children]. Moscow, Pedagogika publ. 141 p. (in Russian).

Kol'tsova, M.M. (1980) *Razvitie signal'nyx sistem dejstvitel'nosti u detej* [Development of Reality Signal Systems in Children]. Leningrad, Nauka publ. 164 p. (in Russian).

Koshelev, A.D. (2019) *Essays on the Evolutionary-Synthetic Theory of Language*. Moscow; Boston: LRC Publishing House; Academic Studies Press.

Koshelev, A.D. (2020) *On the Genesis of Thought and Language*. Moscow; Boston: LRC Publishing House; Academic Studies Press.

Koshelev, A.D. (2020) On the cognitive foundation of lexical classification of the subject world. *Journal of Psycholinguistics*, 4(46). 59–75 (in Russian).

Lakoff, G. *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press. 1987.

Landau, B., Smith, L.B., Jones, S.S. (1988) The importance of shape in early lexical learning. *Cognitive Development*. 3(3). 299–321.

Lepskaja, N.I. (1997) *Jazyk rebënka. Ontogenez rečevoj kommunikacii* [The Child's Language. Ontogeny of speech communication]. Moscow, Filologičeskii fakul'tet MGU publ. 152 p. (in Russian).

Luria, A.R. (1976) *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

Markman, E.M. (1989) *Categorization and naming in children: Problems of induction*. The MIT Press.

Murphy, G.L. (2002) *The big book of concepts*. Cambridge (MA), MIT Press.

Piazhe, Zh. (1994) *Reč' i myshlenie rebenka* [Speech and thinking of the child]. Moscow, Pedagogika-Press. 1994 (in Russian). 524 p.

Rosch, E. (1973) Natural Categories. *Cognitive Psychology*. 4. 328–350.

Shylaja, K., Manjula, R. (2016) Assessment of thematic relations in 2-4 years normally developing children. *Communication Disorders, Deaf Studies & Hearing Aids*. 4(1). 1–9.

Smiley, S.S., Brown, A.L. (1979) Conceptual preferences for thematic or taxonomic relations. *Journal of Experimental Child Psychology*. 28, 249–257.

Vygotsky, L.S. (1986) *Thought and Language*, newly revised, translated, and edited by A. Kozulin. Cambridge, MA, MIT Press.

Werner, H. (1957) *Comparative psychology of mental development*. New York, International Universities Press.

Xu, F., Carey, S. (1996) Infants' metaphysics: the case of numerical identity. *Cognitive Psychology*. 30. 111–153.

©Koshelev A.D., 2021

**Article history:**

Received: 25.04.2021

Accepted: 19.06.2021

**Bionotes:**

**Alexey D. Koshelev** – PhD (Physical and Mathematical Sciences), Associate professor, Editor-in-chief, LRC Publishing House

**Contact information:**

13/16, build. 1, B. Lubyanka St., Moscow, Russia, 107031.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1643-6146>

*e-mail*: [koshelev47@gmail.com](mailto:koshelev47@gmail.com)

**For citation:**

Koshelev, A.D. On the Genesis of the Child's Concepts and Lexical Meanings. *Journal of Psycholinguistics*. 2 (48), pp. 156–170. Available from: doi: 10.30982/2077-5911-2021-48-2-156-170 (in Russian)