

Живка Колева-Златева

**ЛЕКСИКАЛНАТА ДИАХРОНИЯ НА ЕЗИКА
ПРЕЗ ПРИЗМАТА НА ДЕТСКАТА РЕЧ**

Живка Колева-Златева

**Лексикалната диахрония на
езика
през призмата на детската реч**

В. Търново
2000

посвещавам на децата си

Съдържание

Въведение	11
1. Теоретични основания	16
1.1. Детското езиково развитие като микродиахрония спрямо езиковата диахрония.....	16
1.2. Причини за недостатъчното изследване на лексикалната диахрония на езика през призмата на детската реч.....	18
1.3. Закономерности на лексикалната диахрония.....	23
1.4. Фактите на детската реч като представлящи лексикалната диахрония на езика — хипотеза и аргументи в нейна подкрепа.....	29
1.5. Типове лексикални еволюционни особености на езика, които могат да бъдат изследвани чрез детската реч (работна хипотеза).....	58
1.6. Методи на ексцерпиране и изследване на детския материал.....	62
1.7. Изследователски подход.....	63
1.8. Структура на изследването.....	66
2. Предпоставки и последствия от системния характер на лексикалното езиково равнище.	
Прояви на тенденциите с общ характер	68
2.1. Вроденост на езиковата системност.....	68
2.1.1. Свърхрегулация на афиксите.....	69
2.1.2. Абсолютизиране на езиковата система на лексикално равнище.....	71
2.1.3. Системна обусловеност на словообразуването и еволюцията на лексикалните единици.....	85
2.1.4. Системна обусловеност на лексикалното значение.....	89
2.2. Детската реч и повторната номинация. Прояви на тенденцията към експресивност.....	90
2.3. Обобщение.....	94

3. Принципите на категоризацията и терминологизацията и тяхното приложение в етимологията.....	95
3.1. Категоризацията като познавателно умение.....	95
3.1.1. Същност и принципи.....	95
3.1.2. Детската категоризация като “възможна” категоризация.....	99
3.1.3. Обусловеност на категоризацията от възможностите на човешкия перцептивен и когнитивен апарат.....	101
3.2. Лингвистичната категоризация и етимологията.....	104
3.2.1. От двусъставно към едносъставно название.....	105
3.2.2. Реконструкция на мотивиращия признак на названието.....	107
3.2.3. Когнитивни предпоставки за устойчивостта на названията.....	113
3.2.4. Названията на цветовете в когнитивна перспектива.....	115
3.2.5. Формиране на категорията “време”.....	119
3.3. Обобщение.....	140
4. Механизми на лексикално-семантичните промени.....	142
4.1. Метафората и метонимията — основни механизми на лексикално-семантичните промени.....	142
4.2. Детската реч като източник за експериментално из- следване на механизмите на семантичните промени....	144
4.3. Прояви на метонимията в детската реч.....	146
4.3.1. Метонимичният пренос като резултат от неправилно разбиране.....	147
4.3.2. Десемантизацията на лексикалното значение като резултат от метонимичен развой.....	150
4.3.3. Метонимично развитие на формули на речевия етикет.....	156
4.3.4. Метонимични промени при усвояването на емотивни лексикални единици.....	158
4.3.5. Енантиосемията като резултат от метонимичен развой.....	159
4.3.6. Промени във валентната структура на лексемите.....	161

4.3.7. Апелативизацията като резултат от метонимичен развой.....	163
4.3.8. Регулярна метонимия.....	165
4.4. Прояви на метафората в детската реч.....	167
4.4.1. Семантичните свръхгенерализации като проява на метафорично семантично развитие.....	167
4.4.2. Идентифициращи метафори в детската реч.....	169
4.4.3. Образни метафори в детската реч.....	170
4.4.4. Концептуалната метафора — инструмент на познанието.....	171
4.4.5. Осмисляне на конвенционалните метафори.....	176
4.5. Обобщение.....	179
5. Общи закономерности на лексикално-семантичната еволюция.....	180
5.1. От конкретно към абстрактно или от абстрактно към конкретно значение?.....	180
5.1.1. Десемантизацията като път към абстракцията на значението.....	182
5.1.2. Лексикално-семантичните промени в светлината на теорията за лингвистичната категоризация.....	184
5.1.3. Лексикално-семантичните промени в светлината на лингвистичния модел "смисъл ↔ текст".....	186
5.1.4. Факти на невролингвистиката.....	198
5.1.5. Прояви на лексикално-семантичната абстракция в детското езиково развитие.....	200
5.2. Обобщение.....	201
6. Детската реч като източник на семантични паралели.....	203
7. Заключение.....	211
8. Бележки.....	213
9. Цитирана литература.....	222
10. Предметен показалец.....	245

*Езикът трябва да се изучава
не като мъртъв продукт, а
като съзидателен процес.*

В. Хумболт

Въведение

За лингвистиката на края на ХХ век определено може да се каже, че това е лингвистика на все по-категорично утвърждаващия се макролингвистичен подход към езика. За разлика от по-тесния, микролингвистичния подход, който концентрира вниманието си върху езика и единствено върху него в духа на изказването на Сосюр, че “лингвистиката има за единствен и истински обект езика, разглеждан в себе си за себе си” [Сосюр, 1992: 263], макролингвистичният подход взема под внимание и факторите, от които зависи неговото функциониране и развитие. А те са от психическо, когнитивно, социално, културно естество. Така в руслото на родените от този подход млади науки: социолингвистиката, етнолингвистиката, психолингвистиката, невролингвистиката, когнитивната лингвистика, между които по принцип е трудно да бъде прокарана рязка граница, бяха направени важни стъпки в посока към разкриване на същността на самите езикови явления, на техните причини и механизми, а това означава и на обуславящите ги мисловни процеси. Най-голямото предимство на изводите на тези науки е тяхната *обясняваща сила*.

Разбира се, тези изводи не биха били възможни без постигнатото в рамките на микролингвистичния изследователски подход. Натрупаните чрез неговото прилагане знания за единиците на езика и отношенията между тях са необходимата база за по-нататъшното проникване в неговата същност. Защото, колкото повече са знанията за устройството на езика, толкова по-лесно е разкриването на мисловните процеси, на които той е продукт. От своя страна, моделирането на мисловните процеси, на действието на човешкия перцептивен и когнитивен апарат спомага за обясняване на всеки езиков факт,

който не е получил обяснение чрез традиционните методи, и на всички иновации. Многообразието от конкретни явления във всеки функциониращ език може да бъде сведено до не толкова голямо многообразие от същности, типове.

Именно стремежът към проникване в същността на явленията, тяхното обясняване е мотивирало извършването на това изследване, в което *се осмислят по-общи и по-частни проблеми на лексикалната диахрония на езика през призмата на детската реч*. Сред тях са въпросите за по-общите и по-частните лексикално-семантични промени и за техния закономерен характер, за естествения ход на лексикално-семантичната еволюция и за нейната когнитивна обусловеност, за системния характер на лексикалното равнище и за произтичащите от него последици, за категоризацията и др. Осмислянето на тези проблеми през призмата на детската реч предполага “напипването” на определящите ги мисловни процеси, проникване в механизмите на действие на човешкия перцептивен и когнитивен апарат. Чрез изследване само в рамките на микролингвистичния подход това е непостижима задача. Както пише Е. Сепир, “изключително важно е да се подчертае, че лингвистите, които често са обвинявани, и то справедливо, за неспособността им да излязат извън пределите на своя любим предмет, най-после да разберат какво може да означава тяхната наука за интерпретацията на човешкото поведение въобще. Харесва ли им това или не, но те са длъжни все повече и повече да се занимават с някои антропологични, социологически и психологически проблеми, които стремително навлизат в областта на езика” [Сепир1993: 265].

Съвременната лингвистика е длъжница на изучаващите лексикалната диахрония науки — историческата лексикология и етимологията, които все още преобладаващо работят с неосъвременен категориален апарат и изследват своя обект така, все едно че не се съхранява и развива в човешка семантична памет. Нерядко при изследване на промените на лексикалното значение се изхожда от позицията, че по отношение на неговата еволюция едва ли не *всичко* е възможно, защото то до голяма степен зависи и от екстралингвистични фактори. *Обаче каквито и промени в извънезиковата действителност да са отразени в лексикалната семантика, те са пречупени през призмата на човешкия перцептивен и когнитивен апарат*

при водещата роля и на практическата дейност. Във всеки момент от развитието на езика изразяваните от него значения са функция на човешките перцептивни и когнитивни възможности. Едва ли човешкият “хардуер” и “софтуер”, реагирайки на промените в извънезиковата действителност, може да произведе *всичко*. Именно с тази зависимост лингвистите, изследващи езиковата диахрония, често не се съобразяват. Напълно основателно е критичното становище на В. Абаев по отношение на етимологията като науката, за която отбелязва, че е твърде консервативна и все още се развива в руслото на младограматическите традиции [Абаев 1986: 20]. Според тези традиции съобразяването с изведените фонетични закони е основната максима.

Преодоляването на това изоставане е възможно чрез прилагането на нови критерии, обосновани от позициите на съвременната лингвистика. Като такъв критерий би трябвало да може бъде използвана и детската реч, която освен че по принцип се интерпретира като микродиахрония по отношение на езиковата диахрония, се смята също че експлицира езиковите универсални и типологически особености и то *в когнитивна перспектива*. А както е известно, *семантичната реконструкция се основава именно на типологията* като главен неин критерий. Затова изучаването на езиковата типология, в частност и на лексикално-семантичната, предполага напредък в изучаването на лексикалната диахрония. Целта на това изследване включва и *теоретичната мотивировка на подхода на интерпретиране на лексикалната диахрония в детската езикова система като представяща в най-общ план лексикалната диахрония в езика като социално явление – подход, който все още не е намерил достатъчно приложение*.

Може да се каже, че традиционните методи на изследване на лексикалната диахрония са вече изчерпани. Изследването ѝ с нови методи, изхождащи от разбирането за нейната когнитивна обусловеност, ще доведе до нови изводи относно този труден за наблюдения обект на изследване.

Знае се, че обектът, или по-точно казано, степента на неговото познание, определя методите за неговото изследване [за тази зависимост вж. например Серебренников 1973б: 259]. Получава се своеобразен омагьосан кръг. Както отбелязва Р. Фрумкина, използването на отработени методи, определяни

от предварителната представа за същността на обекта, задължително води към същата представа за него. Дълбочината на проникване в същността на обекта е предопределена от избраните методи на изследване [Фрумкина 1984а: 12]. Излизането от този омагьосан кръг е възможно чрез промяна на изходните представи за изследвания обект — промяна, основана на натрупани знания в други допирни области на научното познание и на дедукцията като изследователски подход.

Така натрупаните знания в психолингвистиката на развитието, задълбочили представите за еволюцията на езика като психолингвистично и социолингвистично обусловено явление, могат на основата на аналогията и дедукцията да доведат до осмислянето и изследването по нов начин, чрез нови методи, и на лексикалната еволюция.

Немалко е постигнато и от *когнитивната лингвистика* чрез изследването на синхронното състояние на езиците, откриващо понятийните структури и модели, които обуславят лексикално-семантичните явления. На основата на непротивопоставянето между езиковата синхрония и диахрония (защото синхронията на езика е продукт на неговата диахрония) тези постижения биха могли да допринесат за осмислянето и на семантичната еволюция в когнитивна перспектива.

Както във всяко психолингвистично изследване, а също и във всяко изследване, целящо да обяснява, а не да регистрира и описва фактите, направените в това изследване изводи имат *хипотетичен характер*. Затова те трябва да се приемат не безрезервно, а критично, с готовност винаги да бъдат допълвани и уточнявани. За мозъка като перцептивен и когнитивен апарат, като място, където се съхранява семантичната памет, както и за нейното устройство, все още е приложимо сравнението с “черната кутия”, която не е достатъчно изучена и за която се съди по входните и изходните данни. И вероятно този философски проблем няма никога да бъде разрешен напълно.

Неизбежно е сред направените изводи да е отразен и вечният проблем за връзката между наблюдателя и наблюдаваното, водещ понякога учените към идеята за агностицизма. В психологията, а също и в психолингвистиката наблюдението се основава на възприятието, а то е във висша степен субективно и зависи от предварителната нагласа на изследователя, определяна от неговите търсения и идейна парадигма [Фресс

1966:109]. Казано с други думи, опознаваемо е само онова, което може да бъде опознато от предявените изследователски позиции.

Осъзнаването на посочените трудности не е станало повод за отказване от поставената задача — чрез наблюдения на детска реч от позициите на съвременната лингвистика да се разкрият механизмите на лексикалната диахрония и да се дадат обяснения на явления, станали факт на един или друг език. Важно е всеки направен извод да е стъпка в посока към разкриване на същността на изследваните явления, дори ако в отделни случаи това се постига чрез провокиране на друго изследване, формулиращо друга по-вярна хипотеза.

Тази монография е ориентирана към психолози, когнитивисти, психолингвисти, към изследващите лексикалната синхрония и диахрония, в частност и към етимолози, за които съобразяването с факти от детското езиково и познавателно развитие все още не е станало изследователска практика.

Тя е продължение на предходна изследователска работа [Колева-Златева 1997а; Колева-Златева 1998а], целяща да допринесе за разработване на теорията и методиката на семантичната реконструкция, която е слабото звено в етимологията като наука, и да намали скептицизма към този лингвистичен проблем.



Първа глава

Теоретични основания

1.1. Детското езиково развитие като микродиахрония спрямо езиковата диахрония

Интерпретирането на детското езиково развитие като микродиахрония по отношение на езиковата диахрония е утвърден изследователски подход на съвременната лингвистика. Той е проява на *лингвистичната ретроспективна екстраполация*, представляваща разпространяване на данните на наблюдаемите състояния на езика върху ненаблюдаемите и на *биогенетичния закон* на Хекел (“онтогенезата повтаря филогенезата”), потвърждаван и от данните на съвременната биология и антропология [Воронин 1982: 123–124, 134–135]. Основава се на априорно приемания постулат, че *индивидуалните и социалните процеси в езика се подчиняват на едни същи общи закономерности* [Успенский 1969: 9]. “Макар онтогенезата да не повтаря абсолютно точно етапите и формите на филогенезата поради различната среда, в която се осъществяват, тя съдържа в “конспектиран вид” филогенезата на човешкото съзнание. Затова развитието на детското мислене и реч предлага изключително богат материал” [Пенчева 1998: 16].

За утвърждаването на този подход в лингвистиката безспорен принос има Р. Якобсон, който подчертава, че е “очевидно наличието на твърде тясна взаимовръзка между проблемите на функциониране на езика в норма, усвояването му от децата и проблемите на разпадане на езиковата способност при различни типове афазия” [Якобсон 1985: 287]. Формулирана е също така хипотезата, подкрепена с доказателствен материал, че може да бъде открит паралелизъм и между езиковата история, детското езиково развитие, поведението на езиците при контакт и при тяхната пиджинизация и креолизация¹ [Slobin 1977: 185; Givón 1979: 103]. Обединяващите факти, които се откриват

при такъв вид съпоставяне, независимо от това кое езиково равнище се изследва, са *типологически*, а в определени случаи — *универсални*. Откриването им във всички или в повечето от посочените източници всъщност потвърждава техния типологически и в частност универсален характер. Затова този вид изследвания са особено приноси за типологическото езикознание. Така например според Р. Якобсон наблюденията върху детската реч и афазията могат “да открият и обяснят универсалните закони, които определят фонологичните структури на езиците по света” [Jakobson 1942]. Този вид изследвания са приноси и за разработваната в последните десетилетия когнитивна лингвистика, защото допринасят за разкриване на действието на човешкия перцептивен и когнитивен апарат.

Това, което в езика е универсално, т. е. може да бъде наблюдавано във всички или в повечето езици по света, обикновено рано се усвоява от децата и се характеризира с устойчивост при афазия. То е еволюционно по-древно от усвояваното по-късно. Тази зависимост добре се илюстрира с факти от еволюцията на фонологичната система. За гласните например всеобща е опозицията според движението на езика във вертикална плоскост. Има езици, като адигейския, където гласните се различават само по този признак. Изследванията показват, че този различителен признак най-рано се проявява в речта на децата и е най-устойчив при афазия [вж. Успенский 1969]. Също и по отношение на местоименията е констатирано, че късно се усвояват от децата и са неустойчиви при афатични нарушения на речта.

Когато езикът функционира при норма, формираните през хилядолетното му развитие категории и единици, поставени в една плоскост, плоскостта на синхронността, са неразличими и неразчленими от еволюционна гледна точка за говорещия и слушащия, а също така в не малка степен и за изследвателя. Неразличими са и от когнитивна гледна точка. Те изглеждат еднотипни, с еднаква когнитивна сложност², притежаващи еднакъв статус в езиковата система и в семантичната памет на индивида. Обслужвайки акта на комуникация, назовавайки предмети и явления от действителността, те изпълняват референтната си функция, която е едновременно и познавателна функция³ (т. е. познавателната функция остава скрита зад референтната).

Така е и в оркестъра, в който всички инструменти свирят в синхрон. Те звучат като едно цяло. Достатъчен е един фалшив акорд — и произвелият го инструмент се откроява. Нарушаването на езиковата норма от децата също откроява различното в изглеждащото еднотипно, равнофункционално и цялостно, поставя еволюционно различното в различни временни плоскости, хвърля светлина върху неговата съпоставена когнитивна сложност, разкрива различните модели на формиране на езиковите категории, експлицира техния център и периферия. По аналогичен начин относно патологичното Виготски отбелязва, че то разкрива съществуващото *в скрит вид* при норма, експлицира “онези механизми на мисленето, които се откъсват от цялото и стават главно действащо лице в цялата драма на мисленето” [Виготски 1983: 523—524]. Също и относно отрицателния езиков материал Ю. Апресян отбелязва, че той подобно на афазията “позволява многократно по-бързо и по-ефективно отколкото нормалните текстове да се установят съществените елементи на значенията на думите” [Апресян 1995, I: 105].

В по-голяма степен през призмата на детската реч в еволюционен и типологически план са изследвани фонологичното и граматическото равнище на езика [Вж. например: Jakobson 1985: 105-114; Slobin 1977: 185—214; Givón 1979; Smith, Wilson 1990: 208—229; Lightfoot 1999 и др.] и в много по-малка степен — лексикалното равнище, в частност — лексикално-семантичната еволюция. Това се дължи главно на две причини, които са и взаимно свързани.

1.2. Причини за недостатъчното изследване на лексикалната диахрония на езика през призмата на детската реч

От е д н а с т р а н а, то се обуславя от по-слабото изследване на еволюцията на лексикалната семантика в самата детска езикова система.

Обект на изследване в еволюиращата детска езикова система най-често е граматиката, защото именно тя е критерий

за усвоеността на езика⁴. Това е така, защото, както твърди Чомски, граматиката е устройството, което може да поражда безкрайно множество правилно построени изказвания (за говорещия) и да декодира също така безкрайно множество правилно построени изказвания (за слушащия) [Хомский 1965: 466—468]. Щом е усвоена граматиката на езика (по-точно менталната граматика, а не описателната), се смята, че е усвоен и самият конкретен език. Така е и при усвояването на втори език.

И ако фонетичните и граматичните отклонения от нормата са лесно забележими, защото най-често се отнасят до езиковата форма, то това съвсем не е така за семантичните и особено за лексикално-семантичните. По принцип *лексикално-семантичната еволюция най-трудно се наблюдава*. И това е така поради две причини.

Първо, в онтогенезата семантичното развитие продължава най-дълго и приключва след фонетичното (извършвано най-рано) и граматичното [Леонтьев 1974: 313]. Първоначално детето усвоява предметната отнесеност на думата и по-късно нейната понятийна отнесеност, като и двете дейности имат процесуален характер⁵. Формирането на понятията обаче е много дълъг процес, който преминава през различни степени на обобщаване, в това число и през представата като вид отражение на действителността [вж. по-подробно Виготски 1983]. Освен това усвояването на нови думи и значения фактически продължава цял живот. За усвояването на някои от тях са необходими и научни знания и опит.

И второ, често зад едно правилно от формална гледна точка (спрямо нормата на усвоявания език) изказване се крие изразяване на друг смисъл, различен от смисъла, който би изразило това изказване, ако беше от речта на възрастния. И по друг начин не би могло и да бъде, защото значенията на думите в детската семантична памет във всеки даден момент са обусловени от когнитивните способности на детето. Те зависят от натрупаните знания в неговата семантична памет, от жизнения му опит, а натрупването на знания и опит изисква време и то не малко време. Следователно детето не би могло да разбира и да говори “правилно”⁶ спрямо нормата на усвоявания език за категории, които са сложни в когнитивно отношение, независимо от това, че е усвоило определени названия (формално —

напълно, семантично — отчасти) и независимо от това, че не задава въпроси с цел тяхното изясняване.

За да се разкрие точно семантиката на употребяваните от детето лексикални единици, е необходимо те да бъдат анализирани с оглед на неговото познавателно развитие, на неговата семантична памет. А тъй като семантичната памет включва всички знания на индивида (езикови и неезикови за света и за самия него), то това е трудно постижима задача. Необходимо е задълбоченото и системно анализиране не само на речта, но и на поведението на детето. За прецизността на изследването също така е важно изследвателят да знае в какъв контекст е усвоена дадена изследвана лексема и кой е първият контекст, в който тя е употребена. Разбира се, това се осъществява трудно. Оказва се, че най-добре осведомена по-тези въпроси може да бъде майката, която за да регистрира особената детска употреба също трябва да има и съответните познания в областта на психолингвистиката на развитието и на общата лингвистика.

Освен това, както отбелязва Виготски относно комплексния⁷ характер на детското мислене, когато се сравняват дадени съвпадащи според предметната си отнесеност употреби в детската реч и в речта на възрастния, трябва да се има предвид, че те не съвпадат по значение, тъй като означават предмета по различен начин. “Такова *съвпадение в предметната свързаност и несъвпадение в значението на думата...* като най-главна особеност на детското комплексно мислене е не изключение, а правило в развитието на езика”. Именно благодарение на общата предметна отнесеност става възможно разбирането между детето и възрастния, но за същите неща то “мисли другояче... по друг начин, с помощта на други интелектуални операции” [Виготски 1983: 203—204].

Като продължение на тази мисъл на Виготски ще отбележим също, че трудностите при изследване на лексикалната семантика в детската реч произлизат и от това, че *наблюдаващият по принцип е склонен да се ръководи от собствените семантични категории и схеми*. Най-трудно е да бъде разбран как мисли някой друг, който притежава друга семантична памет, с други знания за света, резултат от друг познавателен опит. Това е проблем, обясним в и парадигмата на теорията за лингвистичната относителност. Мисленето е винаги мислене

на даден конкретен език, който определя и наивната картина на света за индивида.

Освен това лексикалната подсистема както в езика като социално явление, така и в езиковата система на индивида е отворена, характеризира се с най-голяма динамика и е в най-висока степен обусловена от екстралингвистичните фактори. Лексикалното езиково равнище включва огромен (клонящ към неограничен) брой единици, които са изводими една от друга по законите на морфематичната и семантичната деривация. Те се намират в сложни формално-семантични отношения помежду си. Затова лексикалната подсистема е трудно обзрима за изследвателя. И лексикалната семантика на в най-слаба степен се поддава на моделиране.

Това не е така по отношение на граматическата семантика, защото по принцип изразяваните в езика граматически значения са значително по-малко на брой, както са по-малко и формите, които ги изразяват. Те се характеризират с по-висока степен на системност и поради това по-лесно се моделират и се поддават на структурен анализ. Затова относно тяхната еволюция по-лесно се правят паралели между детска реч, езикова история, езикова патология и поведение на езиците при контакт, пиджинизация и креолизация. Срв. например такива паралели по отношение на развитието на значения на категорията време от значения на категорията вид в изследване на Слобин [Slobin 1977: 206—209].

Всички тези трудности са довели до недостатъчното изследване на еволюцията на лексикалната семантиката в семантичната памет на децата. В по-голяма степен е изследвано семантичното развитие в ранния етап на усвояване на езика, когато отклоненията от нормативната семантика са очебийни (например семантичната свръхгенерализация, при която с едно название, често създадено от самото дете, а не усвоено от входящия език, се назовават различни предмети на основата на някаква връзка между тях в опита на детето) или най-общите линии на развитие на семантиката и най-общите типове семантични промени. В много по-малка степен е изследвано съдържанието на самите промени, както и по-късните и не толкова общите, индивидуалните семантични отклонения от езиковата норма в употребата на отделни лексикални единици. Не са търсени и паралели между такива индивидуални отклонения и

факти на лексикално-семантичната еволюция в езика като социално явление. Както отбелязва Б. Нерлих, все още няма една теория, която да обяснява семантичното развитие в онтогенезата, макар и да има немалко традиционни (създадени преди “епохата” на Чомски — главно от Вернер, Пиаже, Виготски) и съвременни изследвания на този проблем (главно теорията на Е. Кларк за семантичното развитие като постепенно натрупване на диференциални признаци, теорията за семантичното развитие от прототипи по метафоричен и метонимичен път, която обикновено се свързва с имената на Англин и Баурман и се основава на теорията за прототипите на Рош, и още по-нови теории, които вземат под внимание не само развитието от прототипи, но и от схеми и сценарии, при което семантичното развитие се разглежда в контекста на детския опит (главно в трудовете на Нелсън, Барет, Дроми) [Nerlich 1999].

От друга страна, сравнително по-слабото интерпретиране на еволюцията на лексикалната семантика в езика като социално явление през призмата на детската реч се дължи и на недостатъчната разработеност и подценяване на въпросите на теорията на лексикално-семантичната еволюция и в частност на теорията и методиката на семантичната реконструкция. [Вж. този факт констатиран например в: Откупщиков 1967: 198; Серебренников 1973а: 57; Трубачев 1980: 4; Мусаев 1985: 3; Варбот 1986: 33 и др.]. Не са изяснени напълно критериите за реконструкция на древна семантика. Все още господства скептицизмът по отношение на съществуването на закономерности в лексикалната диахрония и на възможността за систематизиране на типовете промени, които може да претърпи дадена лексема [вж. например: Бреал — цит. по Пизани 1956: 144; Варбот 1984: 1; Носк 1986: 308; Тодоров 1994: 8]. Този скептицизм е довел до мнението, че по отношение на семантичната реконструкция определяща е личната преценка на етимолога, неговият семантичен инстинкт, базираните на “здравия разум” съображения за правдоподобие [вж. например такива становища, изразени в: Бенвенист 1974: 331; Трубачев 1988: 197], съчетавани с данните на семантичния паралелизъм, смятан за едно от най-съществените доказателства в етимологията [вж. например: Младенов 1992: 25—28; Havlová 1979: 51; Абаев 1986: 22 и др.]. При това не се взема под внимание фактът, че семантичните паралели *не определят категорично посоката на*

семантичен развой (за това ще стане въпрос и по-долу). Те с по-голяма сигурност всъщност доказват връзката между изследваните лексикални значения.

Повечето етимологичните речници, а също и много етимологични изследвания създават впечатлението, че при реконструкцията на лексикалните значения, за разлика от реконструкцията на формата, етимологът разполага със значително по-голяма свобода на избор на решението. При реконструкцията на езиковата форма е задължително съобразяването със смятаните за безизключителни фонетични закони⁸, а относно семантичната реконструкция няма такива общоприети безизключителни закони и изобщо правила. Нерядко в справочната литература древните значения се представят като изконни дадености, създадени от самия Бог, които не трябва да бъдат доказвани [вж. например Pokorny; Андреев 1986 и др.]. Както отбелязва Р. Будагов, в етимологичните речници твърде често може да бъде срещната забележката “фонетически невъзможно” и почти никога — “семантически невъзможно” [Будагов 1963:10]. Смята се, че в еволюцията на лексикалните значения едва ли не всичко е възможно. По думите на В. Журавльов, решаването на етимологични задачи се свежда до “решаване на формални задачи, до реконструкция на звуковата страна на думата” [Журавлев 1986: 62]. По този начин въпросът за древната омонимия или многозначност остава нерешен, тъй като не се фиксират границите на допустимо семантично различие. Този факт от своя страна се отразява и върху изведените фонетични закони, защото формалните съответствия се определят на основата на установеното диахронно семантично тждество между съпоставяните морфеми.

1.3. Закономерности на лексикалната диахрония

Това, че в лексикално-семантичната диахрония *могат и трябва да се търсят закономерности*, може да бъде обосновано дори само с признаването на регулярната многозначност [Апресян 1995: 193] (наричана още “системна полисемия” [Nunberg. 1995: 116]) като свойство на лексикалната

семантика в синхронен аспект, което никой по принцип не оспорва. Ако има някакви спорове, те засягат предимно това как да бъде названо самото явление.

Регулярността (системността) не би могла да бъде резултат от стихийни диахронни процеси. Както отбелязва Слобин, “теорията за езиковите *промени* не може да бъде отделена от теорията за езиковата *структура*. И промените, и структурата се обуславят от едни и същи психолингвистични и социоллингвистични фактори, определени от функционирането на речта в реално време и в социален контекст” [Slobin 1977: 186]. Или както твърди също и Хьонигсвалд, “типологията на измененията е... производна на типологията на съществуващите състояния на езика”. [Хьонигсвалд 1970: 89]. Идеята за непротивопоставянето между синхронните и диахронните езикови универсалии се съдържа и в Меморандума за езиковите универсалии, приет на специална конференция по универсалиите в Ню Йорк през 1961 г. [Гринберг, Осгуд, Дженкинз 1970: 39]. Това е позиция, която в съвременната лингвистика печели все повече привърженици. Противопоставянето между езиковата синхрония и диахрония в духа на теорията на Сосюр вече е изживян етап в лингвистиката. Затова и системният характер на езиковата синхрония се разглежда като свидетелство за закономерния характер на езиковата диахрония.

Разбира се, за строги семантични закони⁹, каквито са строгите фонетични закони, не може да се говори, защото по принцип *лексикалното равнище на езика е с най-слаба системност*. Това е позиция, която не се оспорва. И причините за това са ясни. Както беше вече подчертано, лексикалната подсистема е отворена, съдържа голям, клонящ към неограничен, брой единици, изводими една от друга по законите на морфематичната и семантичната деривация. Освен това тя в най-силна степен се влияе от екстралингвистични фактори. Както неведнъж е отбелязвано, “външните фактори са основен източник... за нарушаване на относителната стабилност на лексикалните групи и на семантиката на отделните звена” [Маковский 1971: 17].

Но не може да се отрече, че (1) има тенденции, характерни за езика като цяло. Те засягат и лексиката и се отнасят за общите принципи на нейното функциониране и еволюция. Има също и (2) закономерности, които засягат лексикалното

равнище като равнище на знакови единици. Може да се говори и за (3) типология на семантичните промени в най-общ план от гледна точка на механизма на самата промяна. Има и (4) общи закономерности, характерни за групи от думи, които се отнасят до съдържанието на самите семантични промени. Има и (5) повтарящи се частни семантични промени — факти на така наречения “семантичен паралелизъм”, паралелно семантично развитие на синоними както в рамките на един език, така и в различни езици и диалекти.

Следователно адекватността на едно или друго семантично решение в етимологията и историческата лексикология може да се контролира, ако се познават закономерностите на лексикалната диахрония. За решаването на всеки конкретен въпрос от лексикалната еволюция е необходимо съобразяването с всички закономерности, които засягат лексикалното равнище. Възникването и развитието на всяка лексикална единица, колкото и да се характеризира със случайност и индивидуалност и да е обусловено от екстралингвистичните условия на функциониране на езика, се извършва в пресечната точка на действието на тези по-обща и по-частни закономерности. Задача на етимолога е да открие тази пресечна точка.

Нека направим кратък преглед на регистрираните семантични и изобщо лексикални закономерности, тъй като те ще бъдат обсъждани в това изследване през призмата на детската реч¹⁰.

Тенденции с общ характер са тенденциите: към езикова икономия и към образност, експресивност, към диференциация и унификация, които Фрей нарича “константи” на езиковото развитие [цит. по Тараненко 1989: 3, 7]. Нека разгледаме накратко основните техните прояви:

Тенденцията към икономия засяга всички езикови равнища. Проявява се както в езиковата парадигматика, така и в неговата синтагматика. Например резултат от нейното действие в парадигматичен план, който засяга съдържателната страна на езика, е полисемията, която облекчава човешката памет [вж. например Karaliūnas 1972: 7; Croft 1990: 166].

Тенденцията към образност и експресивност се проявява в създаването на нови названия за вече назовани денотати, които реализират емотивната функция на езика [за функцията вж.: Якобсон 1975: 198]. По принцип ново название

за вече назван денотат се създава или като експресивно (емотивно), или като по-икономично название [Журавлев 1982: 50], или в резултат на неосъзнат метонимичен развой.

Тенденцията към диференциация може да засяга както езиковата форма, така и съдържание. На нея се дължи формалното разграничаване на омонимите и семантичната диференциация на синонимите или отпадането на лексеми, придобили синоними.

Тенденцията към унификация също може да има формална и семантична изява. На нея се дължи сливането на етимологични гнезда, континуанти на омонимични и паронимични корени, което се констатира понякога в езиковата диахрония [вж. такива примери в Носк 1986: 297; Варбот 1995: 61—62], семантичната аналогия, състояща се в унифицирането на смисловото развитие на семантично свързани лексикални единици. Проява на тенденцията към унификация във формален аспект е наблюдаваното понякога частично формално сближаване на парадигматично свързани лексеми [вж. такива примери сред синонимите и антонимите в Нѐмес 1980: 121—130].

Тенденции, засягащи лексикалното равнище на езика като равнище на знакови единици, са противоположните по своя резултат тенденции към произволност, немотивираност и към мотивираност на езиковия знак.

Тенденцията към произволност, немотивираност на езиковия знак е важно условие за свободата на неговото развитие [Журавлев 1976: 20—25]. Тя е причина за *детимологизацията* на лексикалните единици, която се характеризира със загубата на тяхната първоначалната мотивираност, опираща се на словообразователни връзки вътре в етимологичното гнездо [Булаховский 1978: 345—441; Аркадьева 1990: 3—4]. Всички лексикални единици в своята еволюция се превръщат в немотивирани от синхронна гледна точка названия.

Тенденцията към мотивираност на езиковия знак е проява на всеобщата диалектическа закономерност — стремежа на съдържанието и формата към взаимосъответствие. Неин резултат е *ремотивацията*¹¹ на лексикалните единици [Журавлев 1976: 20—25]. От действието на тази тенденция се обуславя и образуването на звукоподражателни и звукосимволични названия в езика.

Типовете семантични промени от гледна точка на *същността на промяната* дълго време не се определяха еднозначно от различните лингвисти. Блумфилд, смесвайки логически и естетически критерии, говори за: стесняване, разширяване, метафора, метонимия, синекдоха, хипербола, литота, влошаване на значението, подобряване на значението [Блумфилд 1968: 466—467]. Според Вандриес семантичните промени са: стесняване, метонимия и метафора [Вандриес 1937: 212], според Ст. Младенов, Ж. Бояджиев — стесняване и разширяване [Младенов 1927: 153, 160; Бояджиев 1995: 66—68], според А. Белецки — стесняване, разширяване и метафора [Белецкий 1950: 34—38], а според Улман — метафора, разширяване, стесняване, табу [Улман 1970: 274—285]. Основателна е критичната позиция на В. Гак по отношение на класификацията на Улман, че в нея се смесват причините за самите промени (табу) и формите на промените [Гак 1972: 144]. Според В. Гак за семантичното развитие на единиците на всяко езиково равнище съществуват две “закономерни и единствено възможни възможности” — пренос и десемантизация, между които се наблюдават редица междинни явления [Гак 1974: 59].

В съвременните изследвания типовете семантични промени се изследват чрез съобразяване с *механизмите* на самите промени. Така те се свеждат главно до два типа: метафора и метонимия. Налага се подходът на изследването им в когнитивен аспект [Lakoff, Johnson 1980]. По този начин семантичните промени се поставят на същностна основа. Експерименталното им изследване чрез съобразяване и с фактите на детската реч може да бъде приносно за доуточняването на техните механизми и условията на осъществяване.

Дотук разгледаните закономерности в лексикалната еволюция (някои подлежащи на уточняване) трябва да се вземат под внимание при диахронното изследване на коя да е лексикална единица, защото са всеобхватни. Съществуват и *закономерности*, които засягат *съдържанието на самите семантични промени* и обхващат по-големи или по-малки групи от думи.

Към този тип могат да бъдат отнесени такива закономерности като: формирането на *nomina loci* от *nomina actionis*, определено от М. Покровски като общ семантичен закон [Покровский 1959: 31], формирането на темпоралната терминология

от пространствената [Traugott 1978], антропоморфните метафори, синестетичните метафори, образуването на абстрактните значения от конкретни и преобладаването на стесняването на значението пред разширяването¹², определени от Улман като диахронни *семантични универсалии*. За тях се отбелязва също така, че имат статистичен характер и че е напълно възможно в някой конкретен случай да се извърши точно противоположният преход [Улман 1970: 274—282, 286].

Някои от тези универсалии са оспорвани. Твърде противоречиви са мненията на лингвистите относно еволюцията на лексикалната семантика от гледна точка на нейната конкретност/абстрактност, както и относно самото определяне на лексикалните значения като “абстрактни” или “конкретни”.

По отношение на стесняването или разширяването на значението на лексемите, дължащо се на разширяване и стесняване на контекстите, в които те се употребяват, съществува и противоположната гледна точка, че стесняването е по-рядко явление [Jeffers & Lehist 1979: 128].

Явно и диахронните семантични универсалии се нуждаят от уточняване. То може да бъде извършено също на основата на експериментални психолингвистични изследвания на еволюираща “жива” реч. Тогава могат да се формулират хипотези и за причините за самите универсалии.

Както беше посочено, *типологически критерии* се извеждат и относно *еволюцията на конкретната лексикална семантика*. Това са така наречените случаи на паралелно развитие (или *семантични паралели*), към които Улман отнася повтарящите се в различни езици метафорични и метонимични преноси, които според него не са нито случайни, нито могат да бъдат отнесени към статистическите семантични универсалии, т. е. към универсалиите с голяма степен на вероятност [Улман 1970: 253, 274—276]. Според В. Абаев “п о в о т о р я е м о с т т а на... семантичните преходи в различни езици за етимолога представлява най-важната, ако не и единствена пътеводна нишка в сложния лабиринт на историческата семасиология” [Абаев 1986: 22]. Имайки предвид именно семантичните паралели, Трубачов подчертава, че единствен критерий на семантичната реконструкция е *типологията* [Трубачев 1980: 5]. *В лексикалната диахрония типологически потвърдено е това, което е възможно, което има поне*

*един сигурен семантичен паралел*¹³. Тук изискването за честотност не може да се поставя. Честотността като типологически критерий е релевантен признак само за по-общите закономерности в еволюцията на лексикалната семантика, които засягат лексиката като цяло или семантиката на групи от думи (т. е. така наречените семантични универсалии).

Като сериозна пречка в диахронните лексикални изследвания редица автори посочват липсата на пълни систематизирани справочници по семантична типология, илюстриращи възможните лексикално-семантични промени. Всъщност справочник с такива функции е непълният Речник на избрани синоними, създаден от американския индоевропеист Бък [Buck 1949], и започналият да излиза през 1979 г. Речник по сравнителна ономазиология на Шрьопфер [Schröpfer]. Всъщност работата по пълното систематизиране на фактите на семантичаната типология предстои.

1.4. Фактите на детската реч като представящи лексикалната диахрония на езика — хипотеза и аргументи в нейна подкрепа

И така, може да се формулира следната хипотеза. Ако в лексикалната диахрония на езика като социално явление съществуват закономерности, те би трябвало да бъдат отразени и в езиковото развитие на индивида. Ако онтогенезата по отношение на филогенезата представлява микроеволюционен процес и индивидуалното езиково развитие повтаря в най-общи линии развитието на езика като социален феномен, както това се доказва от наблюденията върху фонологията и граматиката, следва да очакваме, че детското езиково развитие ще отразява също и закономерностите и механизмите на лексикалната еволюция, в частност и на лексикално-семантичната.

Това е теза, формулирана по дедуктивен път. Важно е тя да бъде обоснована и от други позиции, *чрез съобразяване с факторите, които определят закономерностите на лексикално-семантичната еволюция в онтогенезата и глотогенезата*. Такова допълнително обосноваване е не-

ободимо, тъй като вече беше посочено, че лексикалното равнище на езика е своеобразно равнище, характеризиращо се с най-ниска системност. То в най-висока степен зависи от неезикови фактори. Трябва да се установи има ли основания да се смята, че регистрираните лексикални еволюционни особености в онтогенезата са валидни и за езика като социално явление.

Тогава сравнително по-лесно постижимите поради обзоримостта на обекта на изследване в реално време наблюдения над проявяваните в детската реч еволюционни закономерности и особености, осмислени като типологически, биха могли да се използват за потвърждение или опровержение на определени хипотези относно закономерностите и особеностите на по-трудно наблюдаемата развиваща се абстрактната езикова система. А както видяхме, много от формулираните закономерности на нейната еволюция подлежат на проверка и уточняване.

Освен това по отношение на семантичните паралели, които се привеждат като доказателство в етимологията и играят решаваща роля при реконструкцията на значението и за които също така се смята, че трябва да бъдат систематизирани, съществуват мнения, че сигурни са само паралелите от документираната езикова история [Bunon 1986: 62] или неоспорваните етимологии [Navlová 1965: 4]¹⁴. Ако се докаже, че е целесъобразно съпоставянето и с фактите на лексикалната диахрония в детската езикова система, фактите на детската реч биха могли да съперничат на документираните, сигурните свидетелства за възможното в лексикалната диахрония, защото са продукт на “работещия” човешки перцептивен и когнитивен апарат в реално време и реални условия. Тяхното ексцерпиране и систематизиране би имало важно значение за изучаването на закономерностите на лексикалната диахрония и в частност за семантичната реконструкция.

Детските лексикални употреби обикновено не се привличат от етимолозите и историците на езика като доказателствен материал. Само в отделни случаи в най-общ план е съпоставян развоят на дадени семантични категории в детската езикова система и в еволюиращия език като социално явление. Така например Е. Суитсър прави паралел между описаното от Х. Кларк развитие на темпоралната терминология

от пространствената в детската езикова система и констатираното от Траугот развитие на временната терминология от пространствената в езика като социално явление [Sweetser 1990: 18]. Също така и Н. Лепская прави паралел между формирането на категорията “количество” в онто- и филогенезата и стига до общия извод, че “както първобитните хора, така и децата в определени етапи на развитие използват едни и същи стратегии за получаване на знания за света” [Лепская 1990]. По принцип паралели между психиката и представите на примитивния човек и тези на детето правят психолозите [вж. например Виготски 1983: 200—203; Казанджиев 1940: 206]. Говори се също за “детско” мислене на първобитните хора и за аналогия между умственото развитие на човечеството и умственото развитие на детето, дори за пълно съвпадане между тези два процеса [Коул, Скрибнер 1977: 28].

Универсалните семантични категории обикновено рано се усвояват от децата., защото са вродени или се характеризират с висока очебийност (психологическа значимост), т. е. свързани са с назоваването на очебийни (психологически значими) денотати и изразяването на очебийни (психологически значими) представи. Това е обща закономерност, която се доказва и от фактите на фонологическото и граматическото езикови равнища. Това, което рано се усвоява от децата, е валидно за всички или повечето езици по света. Универсалното е еволюционно най-древно.

Но трябва да се има предвид, че регистрираните в детското езиково развитие особености на еволюиращата лексикалната семантика, които се окачествяват като универсални или типологически на базата на ранното им усвояване, не би трябвало да се абсолютизират, когато се прави опит да бъде решен даден конкретен въпрос на лексикалната диахрония. Те биха могли да бъдат използвани (подобно и на констатираните чрез изследване на множество езици типологически особености) само като *верифициращ критерий*, позволяващ да се избере най-правдоподобната от възможните хипотези. По принцип хипотезата, която се съгласува с дадена регистрирана тенденция или просто факт, има повече шансове да бъде вярна, отколкото всяка друга. И което е твърде важно, при осмислянето на лексикалната еволюция на езика през призмата на детската реч тя ще се осмислят в *когнитивна* перспектива. Ще е доказано,

че реконструираниите номинационни актове и еволюиращи лексикални значения са *възможни* като продукт на еволюираща човешка семантична памет.

Привържениците на идеята за по-голяма свобода на етимолога при семантичната реконструкция не се съобразяват именно с това изключително важно условие. Не трябва да се забравя, че *значенията и тяхната организация и структура съществуват в семантичната памет на човека, а там не всичко е възможно*. Дори и да са обусловени в голяма степен от екстралингвистичните условия на функциониране на езика (а това е неоспоримо), семантичните промени се извършват в човешка семантична памет, която има определена структура и възможности и е зависима и от човешкия перцептивен апарат. Тя включва всички знания на индивида за света и за самия него и е зависима също така от неговия опит, защото действителността се отразява не пряко, а чрез опита — физически и културен. Именно затова етимологията като наука е в пряка зависимост от знанията за естествените процеси (взаимовръзки) в човешкото мислене. Както образно се изразява Скинър, “етимологията е археологията на мисълта” [Skinner 1989].

Казано с други думи, осмислянето на лексикалната диакрония на езика през призмата на детската реч ще е една своеобразна проява на *когнитивния подход при семантичната реконструкция*. А той от своя страна е едно от средствата за осъвременяване на етимологията като наука [вж. също Колева-Златева 1997б].

При такъв подход човекът с неговия перцептивен и когнитивен апарат се разглежда като система за преработка на информация (подобно на компютъра), структурата на езика — като обусловена от човешките перцептивни и когнитивни възможности, лексикалното значение — като съвкупност от “единици (същности), които човешката когнитивна система свързва по подходящ начин” [Sweetser 1990: 2, 9]. За когнитивистите е особено характерно, че се съобразяват с “тясната, диалектичната зависимост между структурата и функцията на езика, от една страна, и нелингвистичните умения и знания — от друга”. [Taylor 1992: viii]. В този смисъл важна роля се отдава на опита — физически и културен, доезиков и неезиков, защото достъпът на човека до обективната действителност е именно чрез опита. Той се оценява като съществен двигател на

познавателното развитие (За това ще стане въпрос и по-долу). При реконструкцията на дадена лексема когнитивният подход взема под внимание факта, че в периода, за който се предполага нейното създаване, сегментите от действителността, дори и да са били същите, са били възприемани от човешкото съзнание по по-различен начин — и това намира отражение в понятийното ядро на означаващите ги лексеми [вж. по този въпрос например Blanár: 1984: 21, 24; Немец 1986: 156—157; Sweetser: 1990: 16—18]. Когнитивният подход се съобразява също така с принципа на когнитивна икономия, предполагащ различен статус на концептите (разграничаването на център (прототипи) и периферия) в семантичната памет на индивида и с когнитивната метафора, предполагаща опознаването на по-абстрактните области чрез понятията и опита от други по-конкретни области.

Прилагането на когнитивния подход при диахронното изследване на лексиката и в частност при семантичната реконструкция е *наложително* главно поради следните причини.

П ъ р в о. Популярният в етимологията метод на семантичните паралели като основен метод на семантичната реконструкция, както беше вече споменато, не предлага критерии за определяне на точната посока на семантичен развой. Ако две лексикални значения се асоциират с една и съща форма и са известни случаи на повтораемост на това асоцииране, то може да свидетелства само за факта, че тези значения са изводими едно от друго (или от трето значение), че между тях съществува историческа връзка. Точното изясняване на посоката на семантичния развой в даден конкретен случай, ако няма недвусмислени доказателства от писмено засвидетелстваната езикова история или от обзримата за изследователя синхрония, или ако няма формални доказателства (от словообразователен характер), се нуждае от допълнителни критерии.

Знае се, че понякога семантичните процеси са обратими, че при забравяне или частично изместване на първоначалното значение на думата може да се стигне до връщане към него отново [Шмелев 1964: 119]. Още Аристотел отбелязва относно метафората (в случая става въпрос за осъзнатата метафора), че тя е обратима и че това се дължи на аналогията [Аристотел 1975: 91]. Но както отбелязва Потебня, при прилагането на

тази възможност в диахронното изследване трябва да се има предвид *направлението на познанието* [Потебня 1990: 203]. При реконструкцията на древни лексеми е особено важно да се определи кое значение от кое е изводимо именно в *семантичната памет* на говорещия и слушащия древен човек с неговите познавателни способности, знания и опит. Видимото правдоподобие, основаващо се само на логиката, не е доказателство.

Например съществуват данни за еволюционна връзка между значенията: ‘око (или част на окото)’, от една страна, и ‘гледам’ или ‘виждам’, от друга. Така например за българското диалектно название *гледец* ‘зеница; ирис’ е ясно, че е производно от перцептивния глагол *гледам*. От друга страна, руските названия *глаз* ‘око’ и *глазеть* ‘гледам от празно любопитство’ доказват и съществуването на обратната връзка, т. е. названието на окото е мотивиращо по отношение на перцептивния глагол. Тогава какво етимологично решение трябва да се приеме по отношение на индоевропейския етимон *ok^w- на названията за ‘око’: стб. *oko*, лит. *akis*, арм. *akn*, лат. *oculus*, гот. *augo*, гр. *ὄμμα* и др., които са етимологично свързани с гръцкия перцептивен глагол *ὄφομαι* ‘видя’? Възможно ли е, както предполагат редица етимологични речници, първоначалното значение на ие. *ok^w- да е било значението ‘гледам’ (т. е. за индоевропейското название за ‘око’ се предполага девербативен произход, мотивираност по функционален признак [вж. тази хипотеза например в: Kluge 1963: 38; Machek 1971: 411; Brückner: 377; БЕР, IV: 844], подобно на бълг. диал. *гледец*)? Това, че окото е органът на зрението, не е доказателство за девербативен произход на такова древно название за ‘око’, каквото е индоевропейското. Необходими са други доказателства, от когнитивен характер. Образно казано, трябва да се докаже, че древният “хардуер”, снабден със “софтуер”¹⁵, съответстващ на древния тип мислене, може да произведе такава лексема по такъв модел.

Така стигаме до **в т о р а т а** причина, налагаща прилагането на когнитивен подход в етимологичния анализ. Етимологът трябва не само да определи посоката на семантичен развой, но също и да реконструира такова първоначално значение на древния етимон, което да съответства на древния тип мислене. *Реконструираното значение трябва да е*

възможно като значение в семантичната памет на примитивния човек. Както посочва Бенвенист, при реконструкцията на древни лексеми съществуват трудности, породени от това, че лингвистът е склонен да се ръководи от семантичните категории на собствения си език [Бенвенист 1974: 333—334]. Възниква проблем, подобен на проблемите на превода, особено при превод от език на един тип култура на език на друг тип култура. Това води до опасност от пренасяне на съвременни разбирания върху древните представи за предметите и явленията от действителността. За тази опасност при диахронните лексикални изследвания предупреждават редица езиковеди [Виноградов 1995: 27; Откупщиков 1967: 204—207; Трубачев 1988: 217, 222]. Казано с други думи, става въпрос за проблем, произтичащ от връзката между езика и мисленето в духа на лингвистичния релативизъм¹⁶.

Затова се налага съобразяването с определена схема, отразяваща еволюцията на човешкото мислене. Така например, позовавайки се на Дж. Фрезер, А. Бертелс говори за 1) древен “магически” или “митологически”, 2) религиозен или “художествен” и 3) “научен” етап. Съответно магическо-митологическият етап характеризира с отсъствието на ясно саморазграничаване на субекта от обективната действителност, с “измерването на света със самия себе си”, следи от което се съдържат във външната форма на думите и в антропоморфните метафори, религиозният — с разделеността между обекта и субекта, с осъзнатостта на метафората като такава [Бертельс 1974: 343].

За строго разграничаване на етапите на мислене явно не може да се говори, но такава схема е необходима. Освен това едва ли формите на мислене са се сменяли като часови на пост. Има данни за едновременното съществуване на различните форми на мислене. Както посочва Потебня относно митологичното мислене, то е единствено възможното в определена древна степен на развитие на човечеството, но се проявява и в съвременния език, в изрази от типа на “стената се изпотява”, “средството против изгаряне изтегля огъня” [Потебня 1990: 330]. Както отбелязва В. В. Виноградов обаче, при диахронното изследване на лексикалната семантика чрез съобразяване със закономерностите в развитието на формите на мислене се получава “своеобразен омагьосан кръг” (курсивът мой — Ж.

К.), защото самото откриване на тези закономерности се базира на езиков материал [Виноградов 1995: 7].

Следователно когнитивният подход при семантичната реконструкция се нуждае от *обективизиращи критерии*. Като един от тези критерии би трябвало да може да се използва именно *детската реч*. Тя би могла да се разглежда като индикатор за *съпоставената когнитивна сложност* на изследваните понятия или еволюиращи лексикални значения. На нейна основа биха могли да се изкажат предположения за характера на древните семантични категории, за принципите на категоризация и най-очевидните признаци, на основата на които се установява сходство между предметите, за когнитивната обусловеност на типовете семантични промени, за факторите, които ги определят, за механизмите, чрез които те се извършват, за естествения път на семантичната еволюция. Показателно би било и изследването на опита, на действията, които детето е в състояние да разпознае в различни периоди от своето познавателно развитие.

Както беше посочено, възможността за осмисляне на лексикалната еволюция през призмата на детската реч е хипотеза, формулирана на основата на дедукцията, изразена в твърдението, че ако еволюцията на детската езикова система представлява микродиахронен процес по отношение на еволюцията на езика като социален феномен, то тя би трябвало да отразява и закономерностите на лексикалната еволюция.

Какви други предпоставки мотивират формулирането на такава хипотеза? Кое е общото, което може да служи като база за сравняване между социално закрепените факти на езиковата история и фактите от индивидуалното детско езиково развитие? Възниква и въпросът: ако е целесъобразно такава сравняване, доколко наблюденията върху лексикалната еволюция (в това число и върху лексикално-семантичната) в детската семантична памет могат да бъдат показателни за езика като социален феномен? Трябва да се определи също така *доколко фактите на детската реч за тази цел се нуждаят от статистически показатели* и изобщо показателни ли са за езика като социално явление индивидуалните детски речеви употреби и в каква степен. Трябва да се докаже, че съществуват предпоставки, отнасящи се до *причините*, породили едни или други езикови факти, структурни особености или промени, и

до *съдържанието* на самите езикови факти, структурни особености и промени, и това да са предпоставки релевантни както за детското езиково развитие, така и за езиковата история.

И така, могат да се приведат следните **аргументи**, които са от **социолингвистичен** и **психолингвистичен** характер. В определени случаи между тях е трудно проводима рязка граница. Затова може да се говори за смесени социопсихолингвистични аргументи.

По принцип индивидуалните и социалните процеси в езика не са рязко противопоставени. Неоспоримо е твърдението на Сосюр, че “нищо не влиза в езика, без да е било изпитано в речта, и всички явления на еволюцията се коренят в сферата на индивидуалното” [Сосюр. 1992: 200]. Неоспорима е и изразяваната в този дух позиция от съвременната социолингвистика, че реализираните във времето промени са възприемани първоначално като грешки [Milroy 1992: 3]. По друг начин не би могло и да бъде. Ако общественият фактор е определящ по отношение на утвърждаването на дадено новообразуване (в това число и лексикално), то самото създаване на това новообразуване има безспорно индивидуален характер. Индивидуалното вариране в речта е универсална тенденция, социализирана проява на която са диалектите [Сепир 1993: 217]. Ясно е, че индивидът в един акт на словотворчество ще използва социално затвърдени модели и типове, т. е. социалното ще се прояви чрез индивидуалното. Но то е и негов продукт. По този начин езикът се реализира като продукт на речта. Що се отнася до еволюцията на лексикалната подсистема на езика като цяло, а също и до еволюцията на лексикалната семантика в частност, това означава, че регулярността в промените в индивидуалната лексикална подсистема ще е съпоставима с общоезиковата, защото общоезиковата е функция от индивидуалната и в индивидуалната се проявяват социално затвърдени модели и типове.

Следователно наблюденията над различни индивидуални употреби, отличаващи се от нормативните, ще са показателни

за разкриване на механизмите и типологическите особености на станалите социално закрепен факт на езика. Както отбелязва Р. Хъдсън, “значението на отделния говорещ в социолингвистиката е сходно на значението на клетката в биологията: *ако не разберем принципа на действие на индивида, няма да можем да разберем и принципа на поведение на човешките колективи* (курсивът мой — Ж. К.)” [Хъдсън 1995: 28]. При такъв изследователски подход априорно се приема, че механизмите, които в миналото са довели до множество промени, са същите и могат да бъдат наблюдавани в съвременната реч [Labov 1989: 517].

От принципното непротивопоставяне между индивидуалните и социалните явления в езика следва, че въпросът за възможността за осмисляне на лексикалната еволюция в детската езикова система като представляваща лексикалната еволюция в езика като социално явление се уточнява, като се свежда до въпроса доколко индивидуалните детски лексикални еволюционни особености са съпоставими с тези в речта на възрастния и със станалите социално закрепен факт в продължителната еволюция на езика чрез натрупване на множество индивидуални промени — продукт на еволюиращ “хардуер” и “софтуер”.

От една страна, основанията за такова съпоставяне могат да се отнасят до *причините* за евентуални общи структурни и еволюционни особености в детската езикова система, в езика на индивида изобщо и в езика като социален феномен. Така се стига и до въпроса за причините за съществуването на езиковите универсалии и типологически особености (в това число и на лексикалните) и за основанията техни прояви да бъдат търсени и в езиковото развитие на детето.

Съществуват различни обяснения на тези причини. Те се търсят (1) и във вродените човешки способности, (2) и в комуникативната функция, която езикът изпълнява в речевия акт, (3) и в психологическите способности на говорещия и слушащия да използват езика като средство за общуване в *реално време*, (4) и в особеностите на човешкия перцептивен и когнитивен апарат, който по един, а не по друг начин структурира и отразява обективната действителност в съзнанието на говорещия, (5) и в особеностите на самата обективна действителност, която точно по определен, а не по друг начин се възприема от

перцептивния апарат на човека и се преработва от неговия когнитивен апарат. Според Хокинс всеки един от тези фактори, макар и с известна градуалност, може да намери приложение при обясняване на различни универсални особености на езика [Hawkins 1992: 3—4, 20]. Следва да се изясни обаче *всички ли те и кои от тях в най-голяма степен определят лексикално-семантичните закономерности*. А трябва да се отбележи, че въпросът за лексикално-семантичните универсалии всъщност е най-слабо разработеният въпрос на типологическото езиковедие. Както беше вече посочено, причините за това се коренят в скептицизма относно тяхното съществуване и в трудностите, с които е свързано тяхното откриване.

Говорещият и слушащият, възрастният и детето използват *общи стратегии* в комуникативния акт, които се обуславят от причини от смесен *социопсихолингвистичен характер*. Основна постановка на психолингвистиката на развитието е твърде общата универсалия, че и децата, и възрастните по еднакъв начин определят формата и функциите на езика. В противен случай децата нямаше да успеят да овладеят езика. Както също отбелязва Слобин, “има основания да се смята, че човешкият език не би бил това, което е, ако не се определяше от децата, защото в най-общ смисъл езикът се създава отново от децата на всяко поколение” [Слобин 1984: 148].

Основното предназначение на езика е да бъде средство за общуване. Тези, които го употребяват, притежават определени дадености, детерминиращи способностите им да използват езика като средство за общуване в реално време. Това намира отражение в самия език. Говорещият иска да изрази своите мисли, при това иска да изрази съдържанието на съобщението си ясно (недвусмислено), ефективно, разумно бързо и лесно. Слушащият от своя страна иска да разбере съдържанието на получаваното съобщение също ясно (недвусмислено), разумно бързо и лесно. Затова Слобин, опирайки се на собствени изследвания и на изследвания на други лингвисти, говори за четири детерминанти, които са релевантни за всеки участник в комуникативния акт и поради това определят неговия език [Slobin 1977: 186—187]. Това са следните детерминанти:

- 1) *яснота* (или “бъди ясен”; be clear), което означава, че говорещият се стреми продуцираните от него повърхнинни езикови структури да не се различават твърде

много от дълбините семантични структури — определящите ги семантични отношения трябва да се изразяват недвусмислено и ясно;

- 2) *човешка действеност в реално време* (“бъди по човешки действен в реално време”; be humanly processible in ongoing time), което означава, че човешките същества се разглеждат като машини с ограничени възможности за преработка на информация (например ограничени от действието и свойствата на краткосрочната памет); различните езикови структури са в различна степен лесни или трудни за продуциране и възприемане; езикът се приспособява към стратегиите на продуциране и възприемане на речта, като правилата за възприемане и продуциране обясняват възможните манифестации на повърхнинния синтаксис;
- 3) *бързина и лекота* (“бъди бърз и лесен”; be quick and easy), което означава, че за говорещия е важно да бъде съобщена и възприета възможно най-много информация преди слушащият да се е уморил и да се е изключил от разговора; съществува ограничение и от страна на краткосрочната памет: съобщението трябва да бъде възприето от слушащия, преди той или говорещият да са загубили връзката за това, за което се говори;
- 4) *бъди изразителен* (be expressive), което означава бъди “семантичен” и бъди “риторичен”. Под “семантичен” Слобин разбира изразяването на пропозиционално и референциално съдържание. Един език е минимално изразителен, ако кодира универсалното ядро на очебийните концепти и отношения, и е максимално изразителен, ако кодира по-широк и по-пълнен спектър от представи. Под “риторичен” се разбира свойството на езика не само да бъде използван за изразяване на пропозиционална и референциална информация, а да постига това по различен начин, с различен ефект, с предизвикване у слушащия на чувства на удивление, впечатляване и др.

Слобин отбелязва, че изведените детерминанти не определят в еднаква степен началния стадий на детското езиково развитие. Най-силна е ролята на първите две от тях: “бъди ясен” и “бъди действен в реално време”. Във формално отношение

детската реч е близка до обуславящото я семантично съдържание и се определя от най-базисните правила [Slobin 1977: 188].

С оглед на тези детерминанти в цитираното изследване Слобин разглежда общи синтактични, морфологични и фонетични изменения в детското езиково развитие, езиковата история, в поведението на контактуващи езици, в пиджинизацията и креолизацията и по този начин доказва както реалността на самите детерминанти, така и целесъобразността на такова сравняване. Лексикалните изменения са останали извън обсега на това изследване.

Може да се формулира хипотезата, че на лексикално равнище тези детерминанти би трябвало да определят *общите* закономерности и механизми на лексикалната еволюция. От законите, засягащи лексикалната диахрония (които бяха разгледани по-горе), те би трябвало да определят тези, които са релевантни и за лексикалното равнище като цяло. Това е хипотеза, която следва да бъде проверена.

Съдържателните, т. е. *семантичните еволюционни сходства* между различни езици, в това число и между различни детски езици, би следвало да се дължат обаче главно на причини от *когнитивен* и *перцептивен* характер.

Под една или друга форма подобна позиция е изразена от различни лингвисти, изследващи лексикалната диахрония. Още Ст. Младенов пише, че “семантичните закони” “не ще да са друго освен особени прояви на човешката “душа” [Младенов 1992: 26]. В същия дух и В. Абаев подчертава, че “механизмът на семантичните движения се определя от общите свойства на човешката психика и мислене” [Абаев 1986: 21].

Отбелязва се също така, че особеностите на човешкия зрителен и слухов апарат, структурата на човешкото тяло (вертикална форма, асиметрия, предполагаща разграничаването на посоките: горе—долу, напред—назад, ляво—дясно) — т. е. **човешкият перцептивен апарат** — безспорно играе важна роля при семантичното структуриране на езика [вж. по този въпрос например: Andersen 1978: 342—343; Sweetser 1990; Lee 1992]. В книгата си “Тялото в съзнанието” (“The Body in the Mind”), получила широка известност, Джонсън пише: “Ние сме човешки същества и имаме тела. Ние сме “разумни животни”, но ние сме и “разумни животни”, което означава, че нашият

разум е въплътен в нашите тела. Това въплъщение намира най-ярък израз в това с какво и как вещите са значими за нас, в начина, по-който тази значимост може да се развие и изрази... Нашата реалност се моделира от образците на нашите въплътени в тялото движения, от нашата ориентация в пространството и времето, от формите на взаимодействието ни с обектите” [Johnson 1987: xix]. В когнитивната лингвистика се изразява също идеята за наличие на вродени или “необходими невробиологични дадености” (necessary neurobiological endowment), общи за всички хора, които генетично отразяват опита на нашите предци чрез формирането на едни гени и изчезването на други [Turner 1994].

Това, че човешкият познавателен опит е опит на същества с определена форма на тялото (вертикална, асиметрична, а не сферична например) и определени невробиологични дадености, определено устройство на перцептивните органи, не може да не намери отражение в езика и именно в неговите универсални особености. Така например универсалията на структурирането на семантичното поле на цветовете обозначения (открита от Бърлин и Кей), според която, ако езиците кодират еднакъв брой цветове, то това са едни същи цветове (вж. за тази универсалия по-подробно по-долу), се определя от невроанатомията на цветовиждането — зависимост, доказана от Кей и Макдениъл [цит. по: Lee 1992: 217]. А регистрираната от Х. Кларк и Е. Кларк закономерност, че пространствената терминология, която служи за означаване на посоките *отпред*, *напред*, *нагоре*, е концептуално по-проста от отнасящата се за обратните посоки, Лий обяснява с разположението на сензорните органи. С вертикалната форма на тялото и неговата асиметрия, позовавайки се на изследвания на Хил, същият автор обяснява и други езикови семантични закономерности, които се дължат на метафоричната проекция на тялото върху предметите от обективната действителност [Lee 1992: 223—224]. Хокинс отбелязва, че решаваща е ролята на **когнитивния апарат**, който по сходен начин в различните култури анализира и класифицира възприеманите със сетивата данни на обективната действителност, отразявайки по този начин своите фундаментални особености [Hawkins 1992: 17].

Явно е трудно да бъде оспорено това, че семантичните категории в езика, техните универсални и типологически

особености са обусловени главно от психолингвистични фактори. Каквито и да са били екстралингвистичните фактори и в частност социолингвистичните, решаваща е ролята на човешкия когнитивен и перцептивен апарат, който преработва постъпващата информация. Затова, за да се даде отговор на въпроса доколко лексикално-семантичните структурни и еволюционни особености на детския език са съпоставими с лексикално-семантичните структурни и еволюционни особености на езика като социален феномен и в каква степен ги представят, трябва също да се изясни:

- 1) доколко детският перцептивен и когнитивен апарат е съпоставим с перцептивния и когнитивния апарат на възрастния;
- 2) в каква степен *индивидуалните* детски познавателни еволюционни особености представят познавателните еволюционни особености на езика като *социално* явление, продукт на продължително развитие, в който е отразен познавателният опит на много поколения и в който старо и ново функционира в една синхронна плоскост, когнитивно по-простото е неразлично от когнитивно по-сложното;
- 3) в каква степен са съпоставими моделите на формиране на едни или други значения в детската семантична памет и в езика като социален продукт на продължително развитие.

Дали ще приемем тезата за първичността на когнитивното развитие, стимулирано от практическата дейност, което прокарва пътя на езиковото, отстоявана от Пиаже и неговите привърженици [вж. например Пиаже 1984], или тезата, че значение има и чисто езиковата сложност на усвоявания език като ускоряващ или забавящ фактор [вж. например: Слобин 1976: 212—215; Слобин 1984: 151; Ingram 1989: 428; Weist, Lyytinen, Wysocka, Atanasova 1997], разбирането, че *познавателното развитие е водещо* по отношение на езиковото, трудно може да бъде оспорено.

Убедителна е позицията на Пиаже за приоритетния характер на мисленето спрямо езика: “Тъй като езикът е само особена форма на символичната функция и тъй като индивидуалният символ е без съмнение по-прост от колективния знак, може да се направи изводът, че мисленето предшества езика и че

езикът се ограничава с дълбокото преобразуване на мисленето, помагайки му да приеме устойчиви форми чрез по-развита схематизация и по-гъвкава абстракция” [Пиаже 1984: 328].

Освен това, ако нямаше вродени структури, осигуряващи усвояването на езика от децата [вж. тази идея също в: Chomsky 1968, но с хиперболизиране на ролята на вродените езикови структури (Language acquisition devise — LAD), с акцент именно върху структурния аспект на езика (универсална граматика), а не върху семантичния, и с пренебрегване на ролята на езиковата среда на индивида] (разбира се, при задължителността и на социалния фактор, и на практическата дейност!), коя щеше да бъде движещата сила на езиковото развитие? Тогава многообразните социални и културни условия на езиково развитие щяха да водят до многообразни модели на усвояване на езика и до съществено различаващи се идиолекти дори в рамките на един и същ език. А наблюденията показват, че може да се говори за “очевидна универсалност на езиковото развитие на децата от всички раси и култури: всички нормални деца се нуждаят от приблизително едно и също време, за да научат майчиния си език и да демонстрират по същество едни и същи етапи в развитието на този процес”. [Marx, Cronan-Hilix 1987: 29]. Слобин изказва мнението, че те се ръководят от едни и същи “оперативни принципи”¹⁷. Това е извод, направен на основата на наблюдения върху усвояването главно на граматиката, но той би трябвало да е валиден и за останалите езикови равнища, защото усвояването на граматиката на езика означава и усвояването на самия език. Констатирано е също така, че и усвояването на жестов език от глухонеме деца минава през подобни етапи, както и усвояването на звуков език [Бонвиллиан, Нелсън, Чароу 1984].

Неоспорим факт е също така, че езиковото развитие *отразява* познавателното развитие. “Чрез езика човек закрепва резултатите от познанието на обективната действителност, обективизирайки чрез него самосъзнанието си като човешка личност.” [Уфимцева 1988: 108—109]. Тъй като езикът се базира на същата концептуална система, която определя и мисленето и в известна степен и практическата дейност на човека, той е важен източник за извличане на данни относно нейния състав и структура. Чрез езика могат да бъдат наблюдавани и концептуалните метафори, които обикновено не се осъзнават

от говорещите, но които структурират човешкото възприятие, мислене и действия, и на основата на които относително по-абстрактни области се опознават чрез относително по-конкретни [Lakoff, Johnson 1980]¹⁸.

Опознаването на обективната действителност е дълъг процес, в него е отразен опитът на много поколения и това е биологическа особеност на човека. Това е така, защото структурата на човешкия познавателен апарат не е в състояние веднага и напълно да възпроизведе в идеална форма обекта в цялата му сложност [Серебрянников 1988: 87]. Затова познавателните процеси, както и усвояването на самия се език се извършва градуално, проявявайки определен ред, който зависи главно от развиващите се познавателни възможности на индивида.

Основна движеща сила в процеса на познанието е практическата дейност на човека. Тя е посредникът между обективната действителност и когнитивните процеси на субективното ѝ отражение [вж. например Ломов 1986: 11; Sweetser 1990: 13; Karaliūnas 1997: 246]. И тъй като практическата дейност е уникална, както е уникален и езиковият опит на всеки индивид, “*можем да бъдем уверени, че не съществуват дори и двама души, говорещи един и същ език*” [Хъдсън 1995: 28].

Но може да се говори и за универсален опит, или както го нарича Търнър — “необходим ранен опит, общ за всички”, под чието въздействие и в резултат и на наличието на “вродени невробιологични дадености” (вж. по-горе) мозъкът се развива така, че да твори значенията и да ги развива в определена посока. Така например всички хора споделят общ ранен опит за баланс, за равновесие. [Turner 1994]. Лейкоф и Джонсън също отбелязват, че независимо от това, че всеки опит е и културно обусловен, може да се говори за повече обусловен физически (например това, че сме изправени същества) и повече обусловен културно (например участието в сватбени церемонии) опит [Lakoff, Johnson 1980: 57].

Каквито и различия на резултатите на познанието да съществуват, които се обуславят от жизнения опит, възрастта, професията, образованието, от индивидуалните способности за възприемане и др., общуването е успешно, защото говорещият и слушащият споделят и общи стратегически принципи, за които вече стана въпрос, и защото притежават твърде общ когнитивен и перцептивен апарат, общи езикови и неезикови

знания, на които се дължат и общите им принципи на кодиране и декодиране на изказването. Както отбелязва Сърл, те споделят и общи принципи на кодиране и възприемане на изказването като буквално или метафорично [Searle 1990: 422—426]. На общото устройство на човешкия когнитивен и перцептивен апарат главно се дължат семантичните сходства (1) между различни езици, (2) между различни идиолекти, (3) между езиковите системи на различни деца, израснали в различни условия, и (4) между детския език, от една страна, и общонародния език като социално явление — от друга. Както отбелязва Суитсър, когнитивният апарат е този, който структурира лексикалната семантика в синхрония и диахрония [Суитсър 1990: 6—9]. По-точно казано на особеностите на перцептивния апарат, който възприема фактите на обективната действителност и на когнитивния апарат, който ги преработва, се дължат лексикалните универсалии. Хокинс подчертава, че *това са фактори, които определят главно тях, лексикалните универсалии* [Hawkins 1992:17].

При пресичането на езиковата (и културната) граница това, което прави общуването възможно, е също общността на когнитивния и перцептивния апарат, *наличието на общи базисни понятия в категориите*. “Ние не можем да разберем друга култура “чрез нейните собствени термини”, без да я разбираме същевременно и чрез нашите собствени термини. Това, което е необходимо за истинското “човешко разбиране”, е да намерим термините, които са едновременно “техни” и “наши”. Трябва да намерим общите термини, т. е. универсалните човешки понятия... Човешко разбиране се основава на универсална, вероятно вродена¹⁹ “азбука на човешките мисли”, която ни дава ключ за разбирането на други хора и култури” [Wierzbicka 1992: 27].

Ако си послужим с теорията за лингвистичната категоризация, ще отбележим, че понятията, чрез които навлизаме в друг език и култура, т. е. базисните понятия, не са нито твърде общи, нито твърде конкретни. Те се намират в средата на йерархията от общо — към частно. Те са функционално и епистемологично първични при възприемането и формирането на образи, при организирането на знанията, характеризират се с лекота на когнитивна обработка (заучаване, разпознаване, запомняне) и лекота на езиково изразяване [вж. тези свойства

обобщени в Lakoff 1987]. Затова и децата най-рано овладяват базисните понятия. Те са психологически най-значими, най-очевидни за детското съзнание. Базисните понятия са и най-употребяваните понятия в комуникативния акт. По този начин се реализира принципът на когнитивна икономия. Затова честотата на входящите данни за детето, която се подчертава като фактор за неговото езиково развитие [вж. тази идея изразена например в: Ingram 1996: 426 и сл., където се цитират и други автори], тъй като е функция на същите когнитивни предпоставки, които определят езиковото му развитие, не би трябвало да се противопоставя като външен фактор на вътрешните, когнитивно обусловените фактори.

Естествено е да се предположи, че в езиковото и когнитивното развитие на индивида когнитивно по-просто значение ще еволюира в когнитивно по-сложно, т. е. по-лесно опознаваемо (усвоимо) значение ще еволюира в по-трудно опознаваемо (усвоимо) значение. Когнитивната сложност на изразяваните в езика понятия и лексикални значения е относителна величина. Например фактът, че базисните понятия се усвояват рано от децата, може да се разглежда като свидетелство за тяхната ниска когнитивна сложност. Също така е установено, че и немаркираните понятия се усвояват по-рано от съответстващите им маркирани понятия, както и че относителните думи (такива като *преди* — *след*, *голям* — *малък*) се усвояват по-късно от референциалните думи (такива като *котка*, *куче*) [вж. тези зависимости представени в Ingram 1996: 413—414]. Това свидетелства за тяхната съпоставена когнитивна сложност. Срв. с направения от Дийн паралел между съпоставената стабилност (*entrenchment* — термин на Ланакар)²⁰ на понятията и реда на усвояването им от децата. Авторът се позовава на изведената от Силвърстайн йерархия. Най-напред усвоявани и съответно най-стабилни понятия са “егоцентричните, агентивните, конкретните, богатите на информация и често употребяваните и обратното — най-нестабилни са обективните, неагентивните, абстрактните, бедните на информация и рядко употребяваните”. Дийн подчертава, че “от еволюционна гледна точка ранни понятия са понятията от сенсомоторно естество, свързани преди всичко с взаимодействието на тялото с непосредствената среда”. Това са “най-употребяваните понятия през целия живот” за разлика от абстрактните, които “се появяват в късното

детство и не са така често употребявани дори от възрастните”. Затова “колкото по-стабилно е едно понятие, толкова по-голяма е вероятността то да бъде обусловено от информация, пряко свързана с човешкото тяло и с неговото непосредствено взаимодействие с “тук” и “сега”. Също и конкретните понятия са по-стабилни и по-рано се усвояват, защото “конкретните знания са по-тясно свързани с изразяваните смисли”. По повод на относително по-голямата стабилност на агентивните понятия Дийн отбелязва, че “детските ранни понятия се характеризират с “магическо мислене”, което означава, че всяко действие се осмисля като притежаващо каузална ефективност” и затова “колкото по-агентивно изглежда едно понятие, толкова по-лесно се асимилира от детските ранни концептуални схеми и толкова по-стабилно се оказва то” [Deane 1992: 195].

Може да се изведе следното общо правило за определяне на съпоставената когнитивна сложност (опознаваемост) на понятията. Едно значение В би трябвало да се смята за когнитивно по-сложно (по-трудно опознаваемо) от друго значение А, ако за усвояването на В е необходимо първоначалното усвояване на А или ако за усвояването на В е необходима по-висока степен на развитие на човешкия “хардвер” като цяло (т.е. на мозъка) или на “софтуера” като цяло (т.е. на концептуалната система, записана в семантичната памет на мозъка). Това се отнася и за развитието на езика като социално явление, и за езиковото развитие на детето. Известни препятствия за по-ранното овладяване на дадено понятие може да създава и формата, която го изразява, нейната сложност, но тя не е от решаващо значение. В детската семантична памет едно понятие може да бъде изразено и чрез форма, различна от формата, която го изразява в общонародния език. Както отбелязва Слобин по отношение на граматиката, новите значения отначало се изразяват от стари форми (за това ще стане въпрос и по-долу) [Слобин 1984: 156—157]. Може да се каже също, че за когнитивно по-сложното значение е характерна разложимостта на повече компоненти в сравнение с когнитивно по-простото, но това не е задължителна негова характеристика. Това е валидно за лексикални значения, еволюирали от други значения чрез прибавяне на семантични компоненти в резултат на познавателното развитие и на усвояването на нови лексикални единици, с които те се намират в парадигматични отношения.

Фактите на детската реч могат да онагледят тази еволюция, да експлицират съпоставената когнитивна сложност на дадени свързани понятия и в определена степен и на несвързани понятия. Една от основните функции на езика е познавателната. Езикът е едновременно и продукт, и средство на човешката познавателна дейност. И възрастният, и детето чрез езика изразяват представите си за обкръжаващия свят. Както отбелязва Слобин, детето не е в състояние да използва дадена езикова форма като означаваща с присъщото ѝ в общонародния език значение, преди да е осъзнало това, което тя означава. Необходимо е съответното познавателно развитие, способствано от практическа дейност. Следователно *има възможност езиковите форми да бъдат разположени на скала по реда и степента на психологическа сложност на изразяваните от тях понятия* [Слобин 1984: 149]. Това е мнение, изказано по повод на граматическите форми и значения, но тази постановка е валидна за всички езикови форми и значения, в това число и за лексикалните.

Трябва да се има предвид, че “заимстваните” от речта на възрастния форми имат друга значимост в детската семантична памет. Усвояваните от детето понятия отразяват степента на неговото познавателно развитие. Затова едни и същи езикови форми в детската реч и в речта на възрастния обикновено не съвпадат и не могат да съвпадат по значение, тъй като зад тях стои различен познавателен опит. Може да се каже, че по-късно усвояваните понятия затова се усвояват по-късно, защото се характеризират с по-висока когнитивна сложност. За тяхното усвояване е необходим съответният познавателен опит, а също и вече завършеното формиране на понятията, от които те са изводими, т. е. необходим е определен “софтуер”. Никой не очаква например, че едно дете твърде рано, още в тригодишна възраст, ще усвои понятията за ‘утре’ и ‘вчера’, за ‘час’, ‘минута’, ‘месец’, ‘година’, за дните на седмицата и т. н. или че ще започне правилно да борави с такива абстрактни понятия като ‘мебел’, ‘сграда’, ‘облекло’ и др. Времето трудно се опознава. Необходимо е съответната практическа дейност, необходимо е време, за да бъде то опознато. Също и абстрахирането като психологическа дейност, която води до образуването на абстрактни понятия, от надбазисното равнище (superordinate level), късно се усвоява (обикновено след 7-годишна възраст).

Освен това за формирането на дадени понятия е необходимо и съответното развитие на “хардуера”. Например Пиаже и Инелдер изказват предположение по повод на късното овладяване (след 7—8-годишна възраст) на класификацията и сериацията като логически операции, че за постигането на съответните умения е необходимо съзряването на мозъка, образуването на определени нервни връзки [Пиаже, Инелдер 1963: 15]. Обобщено казано, езиковото и познавателното развитие на детето представлява резултат от единството в развитието на неговия “хардуер” и “софтуер”, способствано от опита.

Както отбелязва Пиаже, “езикът предава на индивида напълно готова, формирана система от понятия, класификации, отношения — с други думи, неизчерпаем потенциал от идеи, които *отново се изграждат от всеки индивид по модела, изработен през векове от предходните поколения* (курсивът мой — Ж. К.)” [Пиаже 1969: 213]²¹. Задача на лингвиста, който се занимава с историческа лингвистика, е да успее да в и д и тези модели в детското езиково развитие и да открие техните паралели в езиковата история.

По аналогичен начин и познавателният опит може да се класифицира като когнитивно по-сложен и по-малко сложен. Този опит, който детето опознава по-рано, е по-елементарен от опознавания по-късно. Именно затова в дейността на детето той се проявява по-рано. Важно е да се изследват и ранните детски игри, които експлицират детските познавателни способности. Трябва да се има предвид, че действието е първият и най-примитивен начин за репрезентация на знанието [Брунер 1977: 308—312]. Според Брунър е възможно в усвояването на езика вродени да са не собствено езиковите способности, а известни параметри на човешката дейност и внимание, *които правят възможно декодирането на речта* (курсивът мой — Ж. К.) [Брунер 1984: 22]. Както отбелязва и Гринберг, “редът на елементите в езика е паралелен на реда в практическата дейност или в процеса на познанието” [Гринберг 1970: 150]. Това, на което детето обръща внимание по-рано, се характеризира с висока очебийност. Направените изводи могат да допринесат за разбиране на древното мислене.

Нека видим в каква степен са съпоставими моделите на формиране на значенията в детската семантична памет и в езика като социален продукт на продължително развитие.

Като се има предвид, че в езиковото развитие на детето формираните значения и моделите на концептуализация са функция на два противоположни процеса: *асимиляция*, т. е. приспособяване на входящите събития към вътрешните структури на детето, и *акомодация*, т. е. приспособяване на вътрешните структури към входящите събития [Piaget 1955], данните на детската реч могат да се разглеждат като свидетелство за закономерностите в еволюцията на изследваните значения

г л а в н о в най-общ план, дотолкова, доколкото представят механизмите и най-общите типове промени в тази еволюция. Това е така поради следните причини.

От една страна, езиковото развитие на детето е зависимо от *индивидуалните особености* на самото дете като част от неговите вродени вътрешни структури. Както отбелязва Чърч, човешкото познание е относително. Има индивидуални различия в това как индивидът възприема, категоризира, мисли и говори, остойносттава себе си и света. Но това не означава, че няма когнитивни универсалии. Има, но те са много общи [Church 1971: 176—177]. Те съответстват на вродените вътрешни структури с общ характер, които са задължителни за всички деца и определят основните линии и принципи на формиране на категориите и понятията. Именно на тяхна основа може да се говори за общи етапи в езиковото развитие на различни деца, в това число и на усвояващите различни езици като първи.

От друга страна, входящите събития, към които се акомодира детската езикова система, също се характеризират с разнообразие. Те се определят от усвоявания език (диалект) и от фактори от социолингвистичен характер. Това са твърде разнообразни променливи величини. Но както отбелязва Пиаже, в крайна сметка решаващи са вътрешните, когнитивните дадености на детето. “Както и да е зависимо малкото дете от външните интелектуални влияния, то ги асимилира по-своему: всички тези явления то свежда към собствената гледна точка и същевременно, без самò това да забелязва, ги деформира; неговата собствена гледна точка още не се е различила за него от гледната точка на другите, защото то не разполага с координация или “групиране” на гледните точки. Затова, поради неосъзнаване на собствената субективност, детето е егоцентрично както в социален, така и във физически план” [Пиаже 1969: 215].

Съвременните психолингвистични изследвания доказват, че детето усвоява езика творчески. То не е пасивен имитатор на речта на възрастния. Неговият език “не е вторично спрямо езика на възрастния явление... Детската реч е относително самостоятелна дейност, със своеобразни цели, мотиви, със сложна йерархическа организация. Средствата на тази дейност външно са същите, както при възрастните, но по същество те са твърде различни и това различие се състои в различното функционално използване на езиковите елементи. Това различно функционално използване на езиковите елементи се дължи на “вътрешните”, т. е. семантичните различия на езиковите средства на речта на децата и на възрастните” [Шахнарович, Юрѐва 1990: 43]. Креативността на детето се доказва и от детските неологизми, граматически форми и фразови структури, които то конструира, без да ги е чувало някога в речта на възрастните, т. е. в образа, който усвоява [Шахнарович 1979: 194]. *Чрез своята креативност детето проявява познавателните се възможности.* Казано с други думи, детето е една самообучаваща се система, или както образно се изразява Милер, “трудно е да се избегне впечатлението, че децата са малки машини, специално приспособени от природата да изпълняват специалната задача — усвояването на езика” [Миллер 1968: 260].

Това се доказва и от факта, че възрастните обикновено не учат целенасочено децата си да говорят, макар и нерядко да си мислят, че точно това правят. В психолингвистичните изследвания е констатирано също така, че те обикновено не поправят и грешките им (граматически или семантични). Явно интуитивно схващат, че това няма смисъл. Ако ги поправят, това не води до тяхното елиминиране от съответното дете [вж. тази закономерност илюстрирана например в: Слобин 1976: 101—102 Steinberg 1993: 26—27]. Основно в комуникативния акт между възрастните и децата е не обучението, а общуването, обучаващата роля на речта на възрастните “се осъществява само *чрез* и *във* процеса на комуникация — и то благодарение на факта, че тази реч е с висока адаптивност” [вж. Стоянова 1992: 47—48, където са цитирани и мнения на други автори по този въпрос].

Съществува и противоположната гледна точка — на Виготски, според когото развитието на мисленето се определя

главно отвън — от социално-културния опит на детето. “Детето не създава своя реч, но усвоява готовата реч на заобикалящите го възрастни хора” — отбелязва руският психолог. “Макар и да мисли различно, то “не създава самò думите и тяхното значение”, а “враства” в готовата вече реч на заобикалящата го среда” [Виготски 1983: 155, 192, 252]. Но едва ли, враствайки в речта на възрастния, детето може да надрасне своите познавателни възможности, да усвои нещо, което все още не разбира, защото не е достатъчно зряло, няма съответните знания и опит.

Съвременна тенденция е еволюцията на детския език да се разглежда като резултат от взаимодействието на екзогенни (социални) и ендогенни (когнитивни) фактори с подчертаване на ролята на последните, тъй като се доказва, че детето активно анализира входящите езикови данни от позициите на своите когнитивни възможности [Karmiloff-Smith 1987]. Освен това, както констатира Ервин-Трип по повод на граматическия анализ на спонтанните имитации на децата, самите имитации не са по-сложни от спонтанната детска реч. Това означава, че децата не са в състояние да имитират граматични елементи, които не са в състояние да разбират или продуцират. Като цяло е констатирано (от Слобин), че възрастните имитират децата три пъти повече, отколкото обратно [цит. по Шанхарович 1979: 195].

На хиперболизирането на ролята на външните условия на усвояване на първия език може също така като контра-аргумент да се приведе именно наличието на общи особености, общи етапи в овладяването на различни езици и в овладяването на един и същ език като първи от различни деца (за което вече стана въпрос и по-горе). В противен случай, както може да бъде пъстра картината на условията на усвояване на езика, такава пъстра картина биха представлявали различните “детски езици”. Но при цялото многообразие на частните проявления в тях могат да бъдат очертани общи линии на развитие. По отношение на граматиката в структурно отношение това вече е доказано и не се оспорва. По отношение на синтактичната семантика Бутон отбелязва, че “съществува поразително еднообразие между изказванията на децата от една възраст, носители на различни езици” [Бутон 1984: 319].

По отношение на лексикалната семантика вероятно също може да се говори за общи линии на развитие. Еволюцията на

лексикалната семантика (и в детското езиково развитие, и в еволюцията на езика като социално явление), както беше вече отбелязано, се обуславя главно от когнитивни причини. Затова и семантичната реконструкция се основава на типологията като главен критерий. На основата на значенията на думите родство между езиците не може да бъде доказано. Винаги е възможно сходното или дори съвпадащото семантичното развитие на лексикални единици от родствени и неродствени и неконтактували помежду си езици и диалекти да се е извършило независимо и да се дължи на причини от когнитивно естество.

Това, че детската езикова система в своята еволюция преминава през определени етапи, които не зависят от социалната среда, а главно от ендеогенни фактори, се доказва и от данните на невролингвистиката. Изследванията показват, че изказванията от ранната детска реч и във фонетично, и в граматично, и в семантично отношение наподобяват изказванията, управлявани от дясното полукълбо на мозъка. Те са проява на фреймовия (динамико-ситуативния, събитийния, сценарния) начин за репрезентация, представящ явленията като цялостни единици, като гещалти. [вж. Леонтьев & Леонтьев, където са обобщени мненията на редица учени по този въпрос]. Като цяло езиковите функции на дясното полукълбо на мозъка са по-елементарни от езиковите функции на лявото.

И така, това, което в крайна сметка дава основание развиващата се детска езикова система да бъде съпоставяна с конкретен формиран се общонароден език, е разбирането, че каквито и да са били външните променливи величини, за формираните езикови семантични категории решаваща е ролята на човешкия перцептивен и когнитивен апарат, съдържащ константни и променливи величини. Той преработва постъпващите от обективната действителност данни в съответствие със своите възможности. Извършва се сложно взаимодействие между познавателно развитие, езиково развитие и практическа дейност. Познавателното развитие стимулира езиковото развитие, способствано и от неезикова практическа дейност. Усвояването в определена степен език отразява степента на познавателно развитие на индивида и дава тласък за формирането на нови познавателни умения. Тяхното реализиране чрез нова практическа дейност²² води до усвояването на нови познавателни и езикови умения и т. н. Те се намират в отношение на

диалектическо единство, предполагащо наличието на сложни и противоречиви отношения — от безспорно единство до борба между несъответствия. В противен случай нямаше да има развитие — познавателно и езиково.

Това, че в езика като социално явление, както и във всеки конкретен индивидуален език (детски и не-детски) са отразени възможностите на човешкия перцептивен и когнитивен апарат, е главната предпоставка за целесъобразността на тяхното типологическо съпоставяне. Както отбелязва Уайт, детският език във всеки момент от развитието си представлява по своята същност *възможен* човешки език [цит. по Ingram 1996: 80]. А както беше вече отбелязано, в лексикално-семантичната диахрония по принцип типологически потвърдено е това, което е *възможно*, което има поне един сигурен семантичен паралел. Ако се регистрира дадена употреба в детското езиково развитие, то това доказва, че тя е възможна като продукт на развиващия се човешки “хардуер” и “софтуер” и на определен познавателен опит.

Фактите и моделите в детската езикова система, съпоставяни с тези от формираня в резултат на продължително развитие език, не би трябвало да се противопоставят само темпорално, в еволюционен аспект. По принцип в общонародния език в една синхронна плоскост съществуват единици, модели и типове, създадени в продължителната езикова история. Те са с различна когнитивна сложност. Както отбелязва Лотман, “светът на детското съзнание — предимно митологичното — не изчезва и не трябва да изчезва в менталната структура на възрастния, а продължава да функционира като генератор на асоциации и един от активните механизми, с игнорирането на който не може да бъде разбрано поведението на възрастния” [Лотман 1978: 8]. Аналогична идея е отразена и в цитираното по-горе становище на Потенба относно възможността за съществуване на по-нисш тип мисловна дейност в рамките на повисш. Но обратното не е възможно. Употребата на една или друга езикова форма с присъщото ѝ за общонародния език значение изисква определена степен на познавателно развитие, способствано от практическа дейност. Необходимо е и определено съзряване на мозъка. Също и Л. Обухова отбелязва по отношение на егоцентризма, определян от Пиаже като съществена характеристика на детското мислене, че е свойствен

и на възрастния тогава, когато се ръководи от спонтанни, наивни и следователно не различаващи се съществено от детските съждения за предметите [Обухова 1981: 35]. По принцип егocентризмът е неизбежна характеристика на редица езикови явления, защото насочеността на познанието е от субекта към обекта, а езикът не може да не отрази, макар и не абсолютно, човешкия модел в отражателната дейност [Пенчева 1998: 24]. “Когато говорим за еволюция на мисленето, това в никакъв случай не означава, че с овладяване на висши когнитивни структури човек не ползва и първичните” [Пенчева 1998: 23]. Гринфилд също говори за “непрекъснатост на психолингвистичните процеси в детска и зряла възраст”, което илюстрира с елиптичните изказвания (така наречения телеграфен стил, за осмислянето на който е необходим невербален контекст), които се наблюдават понякога в и речта на възрастния и са характерни за ранната детска реч. Това според автора показва, че принципно същият процес на анализ на информацията действа и в речта на възрастния. Но ако за детето в ранна възраст това е единствено възможният начин за анализ на информацията, това не е така за възрастния, който е способен да разшири изказването си, когато информацията не може да бъде предадена в невербален контекст [Гринфилд 1984: 217, 219]. Регистрираните в детската реч модели и типове, които са единствени за детската езикова система и които са свойствени и на речта на възрастния успоредно с други аналогични модели и типове, от когнитивна гледна точка всъщност са по-елементарни от тези други модели и типове от речта на възрастния. Именно затова те се усвояват най-рано от децата и правят общуването им успешно. Ранното им проявяване в детската реч всъщност доказва тяхната ниска когнитивна сложност (лесна опознаваемост).

Непротивопоставянето между механизмите на семантичните промени в детската езикова система и в тази на възрастния се мотивира и с осмислянето на постепенността на развитието. Когнитивните способности на детето прерастват постепенно в когнитивните способности на възрастния, без да има рязка граница. Механизмите на организация на детската езикова система не се различават съществено от механизмите на организация на системата на възрастния. “Хардуерът” и “софтуерът” на възрастния е резултат от постепенната еволюция на детския “хардуер” и “софтуер”. Ако използваме компютърната мета-

фора, ще кажем, че става въпрос за “съвместими” системи. По-развитата система работи с понятията и механизмите на по-малко развитата и ги надгражда и обогатява с нови.

И така, може да се направи о б о б щ е н и е т о, че *когнитивните предпоставки*, подкрепяни от социолингвистичното разбиране за изводимост на социално закрепените факти и модели от индивидуалните, определяни от *социопсихолнгвистични детерминанти*, релевантни за всеки комуникативен акт, подкрепят формулираната хипотеза, че по данни на детска реч е възможно да бъдат наблюдавани лексикално-семантични еволюционни особености, свойствени на езика като социално явление. Могат да бъдат наблюдавани общи типологически особености на лексикалната диахрония, отнасящи се до лексикалното равнище като цяло или до групи от думи, и типологически особености с частен характер, семантични паралели, доказващи възможността на един или друг семантичен развой. Ако се откриват типологически паралели от лексикалната еволюция на кой да е език като социално явление, от една страна, и индивидуалното детско развитие — от друга, то това не е случайно явление и свидетелства за съпоставимостта на детските със станалите факт на езика лексикални промени.

Може да се очаква, че и на отбелязаните вътрешни и външни променливи величини в детското езиково развитие също ще се дължат определени регистрирани еволюционни лексикално-семантични съвпадения. По аналогичен начин и в еволюцията на общонародния език се наблюдават сходни резултати, породени от едни и същи екстралингвистични фактори [вж. такива примери от езиковата история в Покровский 1959: 27]. Всъщност може да се каже, че и в този случай определяща е ролята на когнитивния апарат, който реагира еднакво на еднакви външни условия и води до еднотипни семантични промени.

Могат да се изкажат и следните мисли, формулирани от позициите на диахронната лингвистика. Езиковата форма в еволюционен аспект може да бъде изследвана и чрез съпоставително-типологическия и чрез сравнително-историческия метод. Всъщност сравнително-историческият метод има като обект на изследване езиковата форма и само нея. По-точно казано, той изследва материалното тъждество в рамките на морфемата [Бернщейн 1961: 17—21], т. е. поставя се изискване за двуплано-

вост, като езиковата форма се изследва при наличието на диахронно семантично тъждество. Езиковото съдържание в диахрония се изследва чрез съпоставително-типологическия метод. В частност еволюцията на лексикалната семантика се изследва чрез метода на семантичната типология. Затова и родството на значения (в различни езици и диалекти) е трудно доказуемо. Родство се установява само относно езиковата форма (при семантично тъждество или при доказуема изводимост на изразяваните от нея значения от едно и също значение чрез метода на семантичната типология). И това е така, защото семантичните категории до голяма степен са универсални, защото са вродени или се дължат на устройството на човешкия перцептивен и когнитивен апарат, който по определен начин преработва постъпващата информация от обективната действителност. Следователно при усвояването на родния език от децата разнообразието на входящите данни може да се отразява по-скоро върху езиковата форма. Разнообразието на входящите данни не би трябвало да се отразява в такава силна степен върху изразяваните в детския език семантични категории, върху моделите и принципите на тяхното формиране. В по-голямата си част те са универсални. Именно затова чрез наблюденията върху еволюцията на семантиката в детския език в индивидуален и общ план (т. е. индивидуалните особености в развитието на кое да е дете и общите особености, характерни за детския език изобщо) могат да се осмислят закономерностите на лексикално-семантичната еволюция на езика като социално явление.

1.5. Типове лексикални еволюционни особености на езика, които могат да бъдат изследвани чрез детската реч (работна хипотеза)

Нека формираме работната хипотеза за това, какви типове лексикални еволюционни особености, характерни за развитието на езика като социално явление, биха могли да бъдат изследвани на основата на детски речев материал.

1. На основата на наблюдения върху усвояването на първия език от децата могат да се правят изводи относно закономерности, свързани със системния характер на езика. Макар и на лексикално равнище езикът да се характеризира с най-слаба системност (поради отворения характер на лексиката и нейната извънезикова обусловеност), може да се очаква, че както в процеса на усвояване на лексикалните единици, така и в тяхната еволюция в детската семантична памет ще се проявяват особеностите им, които ги характеризират като единици на система. По принцип, “психолингвистичните експерименти, изследващи семантиката, свидетелстват за системната организация на речниковия състав на езика” и потвърждават изводите на съвременната лексикология [Супрун, Клименко 1974: 218]. Може да се очаква, че изследванията върху усвояването на първия език от децата ще хвърлят светлина върху причините за системния характер на езика (в това число и на лексикалното равнище) и върху еволюционни особености, произтичащи от системната обусловеност на езиковите единици. А изследванията на детската реч показват, че “децата автоматично “знаят”, че езикът е базиран върху правила” [Aitchison 1989: 132].

Във връзка със системния характер на езика могат да бъдат изследвани и проявите на тенденциите с общ характер, които засягат езика като цяло и определят и основните насоки на развитие на лексиката, а също и тенденциите, засягащи лексикалното равнище като равнище на знакови единици. За тези тенденции беше изказано предположение, че при тях може да се търси връзка с детерминантите на комуникативния акт (изведени от Слобин).

2. Детската реч е също така благодатен източник за изследване на *лексикално-семантичните промени като резултат от прагматическата неопределеност на речта*²³. Детето, усвоявайки първия си език, формира своята езикова способност, като непрекъснато “заимства” езиковите форми от речта на възрастния. А както твърди Хьонигсвалд, следвайки Леман, семантичните изменения — това са предимно “изкривявания, които се проявяват при заимстването от един диалект в друг (а също и от един идиолект в друг — бел. моя: Ж. К.) и произтичат от неправилното разбиране” [Хенигсвалд 1970: 88]. Трябва да се има предвид следната закономерност на детското

езиково развитие. Овладяването на думите от децата върви в посока от овладяване на формата към овладяване на значението [Шахнарович 1981: 31]. Всъщност овладяването на значението не е мигновен акт, а има процесуален характер и представлява “единство от обобщаване и общуване, комуникация и мислене” [Виготски 1983]. Както подчертава още Паул, детето се запознава само с occasioneлните употреби на думите в тяхното отношение към възприеманите предмети и събития [Паул 1960: 104]. За детето, както и за всеки говорещ, значението на усвоената езиковата форма зависи от изказванията, в които тя е чувана, като съществена роля играе и ситуативният контекст. При това поради прагматическата неопределеност на тези изказвания значенията, с които думите се “записват” в семантичната памет на детето, е възможно да се различават от тези, които са им нормативно присъщи. Значенията на думите в семантичната памет на индивида по принцип зависят и от знанията му за света, от неговия опит.

Що се отнася до причините за прагматическата неопределеност на изказванията, от една страна, те са собствено езикови и могат да се търсят в спецификата на езика като система от единици, които се стремят към многозначност и с това си свойство реализират общата езикова тенденция към икономия, и в “принципа на дифузност на значенията на многозначната дума”, който е “решаващ фактор, определящ нейната семантика” [Шмелев 1969: 8]. От друга страна, те могат да се търсят и в социо- и психолингвистичното разбиране за акта на комуникация. Както отбелязва Халидей, при общуване индивидите имат нагласата, че техният опит е споделен (т. е. “другите виждат нещата по същия начин”) и че съществуват определени принципи на организация на значенията и следователно на пресъздаване и допълване на изпуснатото (т. е. “това, което изпускаме, другите ще го допълнят”) [Halliday 1993: 60]. Тук може да се добави и констатираният от Лабов факт, че слушателите се обиждат, ако има се съобщава голямо количество информация [цит. по Димитрова 1993: 87].

Детето, което не притежава опита на възрастния и съответното познавателно развитие, намиращо се също в зависимост от опита, възприема значенията на думите, като ги променя съобразно своя опит и познавателно развитие. Във връзка с това трябва да се подчертае, че детето усвоява

лексикалните единици не само от речта на възрастния, която е адресирана към него и която се характеризира с известно опростяване [За особеностите на речта на възрастните към децата вж. например: Ingram 1996: 131—137; Steinberg 1992: 158; 1993: 22—25], дължащо се на съобразяването на възрастния с детската вербална и когнитивна некомпетентност (т. е. с факта, че детето не притежава същия код) [Стоянова 1992: 47], но и от интеракциите между самите възрастни, от медиите²⁴.

3. Детската реч дава ценен материал за изследване и на развитието на значенията на думите. А то зависи от формираната в индивидуалното съзнание картина на света, от разширяването на знанията по линията на езиковата система и натрупването на комуникативен опит [Залевская 1990: 185]. Зависи и от развиващите се когнитивни възможности на детето. Детската реч може да свидетелства за това, как постъпващата информация се обработва от развиващия се перцептивен и когнитивен апарат. Както беше вече отбелязано, тя може да служи като индикатор за съпоставената когнитивна сложност на еволюиращите понятия, за общите линии на развитие на значенията. Регистрираните в детската реч конкретни семантични промени могат да бъдат използвани като *семантични паралели* на семантични промени, осъществени в еволюцията на езика като социално явление. Както беше отбелязано, в етимологията, при реконструкцията на значението на думата, водеща роля играят именно семантичните паралели, доказващи *възможното* в лексикално-семантичната еволюция. Конкретните детски семантични промени са именно такова доказателство.

4. На основата на детска реч могат да се правят и наблюдения върху принципите и механизмите на категоризацията като вид мисловна дейност. Това е една от основните познавателни дейности.

От една страна, тя може да бъде наблюдавана върху примери от ранната детска реч, които са проява на свръхгенерализацията, представляваща своеобразна многозначност, при която едно название се използва от детето за означаване на много предмети на основата на установено сходство или връзка между тях. Създаваната многозначност (или по-скоро дифузност [вж. това мнение в Шахнарович 1979: 173]) не съвпада с конкретните прояви на многозначността от общонародния език. Но също като езиковата многозначност, която систе-

матизира предметния свят, тя отразява систематизацията на предметите и явленията в семантичната памет на детето. Изключително важно е изучаването на признаците, на основата на които децата установяват сходство между различните предмети. Според Е. Кларк изследването на свръхгенерализацията в детската реч може да спомогне за откриване на универсалните тенденции на познавателната дейност, класифицираща предметите от обективната действителност [Кларк 1984: 222, 238].

От друга страна, принципите на категоризацията могат да бъдат изследвани и на основата на по-късната детска реч, когато детето назовава нови опознавани предмети и явления с усвоени вече лексикални единици също на основата на установено сходство между тях. Отново многозначността се проявява като средство и естествен резултат на категоризацията.

1.6. Методи на ексцерпиране и изследване на детския материал

Детският илюстративен материал в това изследване е събиран и изследван главно чрез *метода на системното наблюдение*, провеждано в естествени условия, без намеса в дейността на детето [за същността на метода вж. например Фресс 1966: 108]. Използван е също така *естественият експеримент*, при който детето се поставя в предварително подготвени, но естествени за него условия [вж. например Стоянова 1992: 44]. Това се налага поради голямата чувствителност на децата в ранна възраст към нарушаването на естествената им среда. Намесата на експериментатора е била свеждана единствено до преднамереното създаване на ситуации, в които детето се провокира да употребява една или друга лексема с цел изследване на евентуални отклонения от нормативната ѝ употреба. Никакъв друг подход не е в състояние така добре да експлицира детските познавателни способности, които се проявяват в езика, както наблюденията над естествената детска речева дейност.

Фактите говорят за различни резултати, постигнати при експерименталните изследвания с деца и наблюденията на детската реч в естествени условия. Например малките деца изпълняват задачата за класифициране на картинки на различни предмети, като ги обединяват по формални признаци и преди всичко по цвет, размер, форма [вж. такива факти, изнесени в Слобин 1976: 185]. Наблюденията над свръхгенерализициите в ранната детска реч, макар и да потвърждават склонността на децата да групират предметите на основата на формални признаци, свидетелстват за липсата (или голямата ограниченост) на свръхгенерализации по цвет [Кларк 1984].

1.7. Изследователски подход

Детските речеви употреби в това изследване се интерпретират с оглед на тяхната значимост за езиковата система на съответното дете, а не на възрастния. Това е трудна задача. Необходимо е съобразяването с цялата дистрибуция на изследваната лексикална единица и с употребата на други лексикални единици, с които тя се намира в системни отношения. Този подход в психолингвистиката на развитието е известен като *когнитивен подход*. Той предполага съобразяването и с всички знания на детето, в това число и неезикови, съхранявани в неговата семантична памет.

Когнитивният подход предполага съобразяване и с поведението на детето. Това е особено важно, когато се изследва ранна детска реч. Трябва да се има предвид това, което беше отбелязано и по-горе, че действието е най-елементарният, най-примитивният начин за репрезентация на знанието. То е важен двигател на познавателното развитие²⁵. Трябва да се взема под внимание и хипотезата, че “това, което действително е универсално, е структурата на човешките действия в ранна възраст” [Брунер 1984: 28]. Затова за обясняване на езиковите универсалии източниците могат да бъдат и от сферата на детската практическа дейност, която е значима за детето, т. е. се *осмисля* от него. Това “осмисляне” може да бъде обяснено чрез постулираните от Джонсън образи-схеми като структури,

които организират човешките знания предконцептуално, на равнище по-общо, по-абстрактно от това, на което се формират конкретните ментални образи. Например една от първите образи-схеми, които се проявяват в “телесния” опит на индивида е схемата ВЪТРЕ—ВЪН [Johnson 1987: 23—24, 29, 34].

Прояви на детски ранен опит вече са използвани като аргументи за обясняване на регистрирани езикови универсалии. Открита е например универсалията, че в двойките антонимични прилагателни немаркиран е членът, който назовава преобладаването на признака, а не неговия недостиг: висок — нисък, голям — малък, широк — тесен, светъл — тъмен и т. н. (немаркиран е подчертаният член). Това намира отражение и във факта, че при задаването на неутрални въпроси се използват именно тези прилагателни. Срв. например въпросите: *Колко е голям този град?* (т. е. аз нищо не зная за неговата големина, не зная голям ли е или малък) и *Колко е малък този град?* (т. е. аз зная, че градът е малък и ме интересува точно колко е малък). Тази универсалия се обяснява с вродените особености на човешката познавателна дейност и като доказателство се привежда фактът, че малките деца обръщат повече внимание на обектите, които се характеризират с преобладаване на даден признак: по-големият предмет впечатлява повече от по-малкия, също и по-яркият впечатлява повече от по-малко яркия и т. н. [вж. Andersen 1978: 341—342]. Следователно преобладаването на признака се възприема като по-нормално от неговия недостиг. Действително, ако опитът е “телесно” обусловен, както това се доказва от когнитивната лингвистика, естествено е нормалната посока на развитие да бъде посоката на “растеж” на признаците, които предполагат градуалност.

Също и универсалността на посоката ГОРЕ — ДОЛУ, която се определя от гравитацията и от формата на човешкото тяло (като положителна е посоката ГОРЕ) намира доказателства и в ранния детски опит. Констатирано е, че когато на деца се постави задача да подредят картинки със случайна ориентация на изображенията върху тях, се оформя тенденцията да ги ориентират вертикално, като фокусът пада върху горната част на картинката. Например картинка с изобразена на нея линия, която на единия край завършва с кръгче, обикновено се подрежда така, че линията да бъде ориентирана вертикално, а

кръгчето да е отгоре — това е фокусът на перцептивното внимание [Ghent — цит. по Andersen 1978: 343].

Когнитивният подход при изследване на лексикалните значения от детската реч предполага също така съобразяването с факта, че и по отношение на лексикалната семантика може да се проявява закономерността, която Слобин констатира относно еволюцията на граматиката на езика, известна и на психологията на развитието на познавателните процеси. А тя гласи, че ”новите форми отначало служат за изразяване на стари функции, а новите функции отначало се изразяват със стари форми” [Слобин 1984: 156—157]. Пренесено върху усвояването на лексикалната подсистема на езика, това означава, че новите лексикални значения в речта на детето първоначално могат да се изразяват от стари форми, както и че новите форми могат първоначално да изразяват стари значения.

Изследването на лексикалната еволюция на езика през призмата на детската реч се извършва чрез прилагането на различни теории за лексикално-семантичния развой в детската езикова система. При това се изхожда от разбирането, че прилагането само на една теория не е в състояние да обясни цялото многообразие от явления в еволюиращата лексикална система. Така например Инграм по отношение на съществуващите теории за обясняване на лексикално-семантичния развой в онтогенезата (теорията на Е. Кларк за семантичното развитие като постепенно натрупване на перцептивни диференциални признаци (*semantic features hypothesis*), теорията на Нелсън за функционалното ядро на понятието (*functional concept theory*), теорията за семантичното развитие от прототипи, която обикновено се свързва с имената на Англин и Баурман и се основава на теорията за прототипите на Рош) отбелязва, че тези от тях, които са подходящи за обясняване на референциалните думи (такива като *топка*) не винаги работят при обясняване на усвояването на относителните думи (такива като *голям* и *малък*) [Ingram 1996: 413]. Изразяваните в езика значения са различни (като типове). Напълно възможно е и децата да използват различни стратегии при тяхното усвояване. Баурман отбелязва, че децата разполагат с “разнообразни методи за класификация”, че използват както функционални, така и перцептивни (които се възприемат чрез сетивата) признаци. Понятията, които стоят зад първите детски думи, в определени случаи могат да бъдат

от надбазисното равнище (суперординатни), в други — да съвпадат с прототипа на категорията, в трети — със значенията от езиковата система на възрастния [цит. по Ingram 1996: 404]. Освен това, както отбелязва Баурман, прилагането на теорията за прототипите не изключва анализа по семантични признаци [цит. по Nerlich 1999]. А за прилагането на теорията на Нелсън много е важно познаването на контекста в който е усвоена и за първи път употребена изследваната дума.

По отношение на историческия развой на лексиката на езика като социално явление също неведнъж е отбелязвана невъзможността за обхващане на всички лексикални единици чрез прилагането само на един или друг метод. Например О. Н. Трубачов се изказва скептично относно разложимостта на лексикалното значение на семантични компоненти и приложимостта на метода на компонентния анализ в етимологичното изследване [Трубачев 1976: 158—162; 1988: 208] и предпочита формулирания от Д. Н. Шмельов “принцип на дифузността на значенията на многозначната дума” [Шмелев 1973: 95]. При такъв подход значението са разглежда като цяло и се набляга на “постепенността, на “градуалността на изменение на цялото значение” [Трубачев 1980: 8]. Всъщност наблюденията върху изразяваните ранни значения в детската реч и тяхната еволюция биха могли да хвърлят светлина върху този проблем. Също и по отношение на теорията за прототипите, която прилага при обясняване на историческия развой на лексиката, Геерертс отбелязва, че тя не е в състояние да обясни цялата лексикално-семантична еволюция в езика [Geeraerts 1985: 151].

Следователно прилагането на различни теории за обясняване на лексикално-семантичния развой е наложително и се определя от разнообразието на единиците на лексикалната подсистема. Това е най-многобройната езикова подсистема и е напълно нормално тя да не бъде структурирана елементарно.

1.8. Структура на изследването

При изследването на няколко по-обща въпроса, обособени в отделни глави, се поставят и различни конкретни проблеми, които имат пресечни точки с тях. Например при

разглеждане на произтичащите от системния характер на езика последици се засяга и проблемът за мотивираността на езиковия знак, за мястото на фонетичната мотивираност сред другите типове мотивираност (морфематичната и семантичната), за редупликацията като най-елементарен словообразователен способ и за неговата свойственост на фонетчно мотивираните названия, за средствата за постигане на експресивността (емо- тивността) в езика, частни проблеми на антропонимията и др. При разглеждането на най-общите типове семантични промени, се дискутират проблеми на формирането и функционирането на речевия етикет, на апелативизацията, на деетимологизацията като предпоставка за свободата на семантично развитие на лексиката.

Втора глава

Предпоставки и последствия от системния характер на лексикалното езиково равнище. Прояви на тенденциите с общ характер

Когато езикът се изучава като феномен на психиката, се налага подходът на осмисляне на цялото като нещо, което предшества съставящите го елементи и ги *определя* (курсивът мой – Ж. К.) [Фрумкина 1984а: 12]. Затова и в психолингвистиката на развитието, която изучава отногенезата на езика, езиковите елементи и техните свойства следва да се изучават в тяхната обусловеност от системата на езика като цялостен сложно организиран обект. Това се отнася и за лексикалните единици. При изследването на тяхното развитие в детската семантична памет трябва да се вземат под внимание и тенденциите, които засягат системата на езика като цяло или само неговото лексикално равнище (вж. с. 26—27). Фактите на детското езиково развитие могат да покажат доколко и по какъв начин тези тенденции са свързани със системния характер на езика.

2.1. Вроденост на езиковата системност

Наблюденията показват, че *системността е иманентно свойство на еволюиращата детска езикова система*. Както отбелязва Ейчисън, “вроденото знание, че езикът се основава на правила, че има йерархична структура, че използва структурно обусловени операции... обяснява целия процес на усвояване на езика” [Aitchison 1989: 133]. Вроденият характер на това знание се подчертава и от други изследователи. Слобин го нарича “вродено чувство за структурата и функциите на езика” [Слобин 1984: 196]. Това, че децата са “програмирани” да търсят правила в усвоявания език, показва, че езиковата системност е

изначална, а не придобита в процеса на развитие. Езикът като феномен може да съществува само като структура от елементи, а не като хаос от елементи.

2.1.1. Свръхрегулация на афиксите

Една от проявите на това вродено знание в детското езиково развитие, която обикновено се отбелязва от психолингвистите, е *свръхрегулацията*¹ на афикси, обяснявана също като последица от стремежа към абсолютизиране на езиковата система [Коспартова 1969: 535 и сл.; Слобин 1976: 97—99; Слобин 1984: 189—192; Aithcison 1992: 168—170; Steinberg 1992: 159—160]. Така се проявява изведеният от Слобин оперативен принцип “Избягвай изключенията”, от който децата се ръководят при усвояване на езика. Според този принцип правилата, които управляват по-широк клас явления, се усвояват по-рано и на основата на аналогията се налагат и върху потесни кръгове явления, където господстват други правила [Слобин 1984: 189]. Слобин отбелязва, че свръхрегулацията като съществена особеност на детската реч, отличаваща я от речта на възрастния, е особеност, която детето създава само на основата на частичния анализ на речта на възрастния и на основата на *вродените познавателни тенденции на своя ум* (курсивът мой — Ж. К.) [Слобин 1976: 97]. Стремежът към абсолютизиране на езиковата система всъщност е едно от свидетелствата за *детската активност* в процеса на усвояване на първия език. Детето не е пасивен имитатор на речта на възрастните, а активен творец. Както беше вече отбелязано, това доказват психолингвистичните изследвания от последните десетилетия, оспорвайки дълго господствалата аксиома за доминирането на имитативността в езиковото и познавателното развитие на детето (вж. по-горе с. 51—52).

Свръхрегулацията се наблюдава също и в усвояването на втори език, но в определен стадий, когато усвояващият езика не е вече начинаещ, за да не е усвоил все още никакви правила, нито е твърде напреднал, за да знае как да ги прилага, а откривайки отделни правила, ги прилага по аналогия върху класове, където те не действат [вж. Слама-Казаку 1984: 302]. Това по-

твърждава универсалния характер на стремежа към абсолютизиране на езиковата система, към елиминиране на изключенията, на активността на индивида в усвояването на езика (бил той първи или втори). Това показва също, че *системният характер на езика е предопределен*, защото е продукт на “хардуер”, който създава ред, а не хаос. Явно човешкият “хардуер” работи по-добре с идеални системи, където няма неизводими от общия ред явления.

Детската свръхрегулация на афикси има като аналог формалните промени в еволюцията на езика като социално явление, извършени под влияние на *закона за неутрализация на аломорфите*. Той се проявява в налагането на по-честотния аломорф вместо по-малко честотния [за същността на този закон, както и за негови прояви вж. например: Георгиев 1985: 37; Харалампиев 1994]. Срв. например такива употреби в българската разговорна и диалектна реч като: *реча* (вместо *река*), *печа* (вместо *пека*), *ушо* (вместо *ухо*), в които е употребен по-често употребяваният аломорф, с такива български детски речеви употреби като *коста* (А.-М., 4 г.), *джобов*, *фаров* (К., 3 г., 5 м.), образувани от съответните форми за множествено число *кости*, *джобове*, *фарове* (явно употребявани по-често) по аналогия на форми като *книга* — *книги* и *мъж* — *мъже*. Възможно е в случая съпоставянето и да не е толкова точно, а да е открито по-честото правило знакът (окончанието), изразяващ значението за множествено число, да съдържа само един гласен звук: срв. *играчка* — *играчки*, *камион* — *камиони*. В по-късната реч на цитираното дете (К., 5 г., 1 м.) е регистрирана и употребата *конове* ‘коне’, което показва, че вече е усвоено правилото едносрични думи да имат окончание за множествено число -ове и то се прилага и в случаи, където не е валидно.

И детската свръхрегулация на афикси, и законът за неутрализация на аломорфите представляват проява на *тенденцията към унификация*. Те могат да се разглеждат и като проява на *тенденцията към езиковата икономия в парадигматичен аспект*, защото чрез тях се стига до опростяване на парадигмата на лексемата във формално отношение.

2.1.2. Абсолютизиране на езиковата система на лексикално равнище

Следва да се отбележи, че в психолингвистичната литература многобройните примери, илюстриращи абсолютизирането на езиковата система от детската семантична памет и изобщо свидетелстващи за системността като вътрешно присъщо свойство на езика, обикновено са от неговата граматиката. Явно това е така, защото граматиката се характеризира с “най-явна” системност и в най-голяма степен е привличала вниманието на лингвистите с това си качество. Подобни примери относно лексикалната подсистема, чиято системност по принцип е по-слаба, не се привеждат. Редно е да се очаква обаче, че и там тази същностна характеристика на детското езиково развитие ще бъде проявена. Лексикалните езикови единици също би трябвало се държат като единици на система. Активно усвоявайки езика, детската семантична памет ще се стреми да абсолютизира езиковата системност и на лексикално равнище.

От е д н а с т р а н а, този стремеж би следвало да се проявява спрямо явленията, които нарушават системния характер на лексикалната подсистема, като ги елиминира.

Такова несистемно явление е *лексикалната омонимия*. Съществуването на една и съща форма за изразяване на различни значения, между които не се осъзнава никаква връзка, не може да бъде обяснено с езиковите правила, не може да бъде явление, обусловено от езиковата система. Възникването на омонимите в езика има незакономерен характер. Не е случайно, че в някои знакови системи (като пътните знаци например) омонимите са забранени, защото по принцип те пречат на общуването [вж. Мельчук 1974: 16].

Един от източниците на езиковата омонимия е заимстването от други езици. Напълно основателно обаче заимстванията се квалифицират като “езикови грешки” [Маковский 1977: 56], защото по принцип всяка мисъл може да бъде изразена със средствата на съответния естествен език, без да се преминават неговите граници. Названията за новите предмети и явления могат да бъдат образувани чрез морфематична и семантична деривация и макар и твърде рядко — чрез фонетична мотивация.

Друг източник, също незакономерен, е разпадането на полисемията. Промените в семантичната структура на думата, водещи до разпадане на полисемията, т. е. до неосъзнаване на връзката между отделните значения и по този начин до омонимия, Трубачов квалифицира като своеобразно “миниатюрно пречупване на съзнанието”, което, “както е известно, е най-трудният вид пречупване” [Трубачев 1985: 12].

Възникването на омоними в резултат на фонетичен развой, т. е. на формално съвпадане на различни лексеми, също не може да бъде обяснено като закономерно явление. То е напълно случайно.

Това, че омонимите са незакономерно явление, се илюстрира и с регистрираната в диахрония съпротива на езика срещу тяхното съществуване, която се проявява чрез случаите на формално разграничаване на омонимичните форми. Известни са редица примери на снемане на езиковата омонимия чрез фонетични промени [вж. подобни в: Булаховский 1953: 69; Nёmec 1980: 54].

Стремеж към снемане на омонимията с фонетични средства се констатира и в детската реч. Детето използва достъпните му средства: модулацията на гласа, тембъра, дължината или краткостта на звука, ударението, за да премахне омонимията на речта си² [Шахнарович 1979: 174]. Това доказва универсалния характер на противодействието от страна на семантичната памет на индивида срещу наложилата се езиковата омонимия. Това явление е проява на *тенденцията към диференциация* по отношение на езиковата форма. То може да бъде обяснено също и с изведената от Слобин детерминанта на комуникативния акт “бъди ясен”, определяща стремежа към недвусмислено и ясно изразяване на семантиката. Беше отбелязано, че тя е особено характерна за детската реч, а също така в немалка степен и за езиковата история и за поведението на езиците при контакт (вж. по-горе, с. 40—41).

Може да се очаква, че и на лексикално-семантично равнище стремежът към абсолютизиране на езиковата система от детето ще се проявява с неутрализирането на омонимията като несистемно явление.

Фактите на детската реч действително свидетелстват за едно *свеждане на всяко формално тъждество на знаковите единици към семантично тъждество в семантичната памет*

на детето. Казано с други думи, формално тъждествените лексикални единици се осмислят като семантично тъждествени. А това всъщност представлява своеобразно *изключване на омонимията* като езиково явление.

Преди да пристъпим към излагане на самите факти, нека видим кои са предпоставките за това явление.

В процеса на общуване всяко смислово възприемане на речево съобщение предполага работата на семантичната памет. Тя е основното паметово хранилище, където се пазят езиковите и неезиковите знания. Смисловото възприемане на речевото изказване включва осмислянето, а то представлява “процес на разкриване и установяване на отношенията” и негов положителен резултат е разбирането и отрицателен — неразбирането [Зимняя 1976: 5, 7]. Установените връзки зависят от съдържанието на семантичната памет на слушащия. Но тя не е прост сбор от данни, а система от данни. Както беше вече отбелязано и както ще стане въпрос и по-долу, нейно главно свойство е стремежът да създава връзки, взаимоотношения между отделите елементи. Тези асоциации са ѝ вътрешно присъщи. Те са в основата на нейното “функциониране”.

В процеса на осмисляне на дадена нова лексема детето възприема нейната семантика:

- 1) в зависимост от контекста, и по-точно от ситуативния контекст, а също така,
- 2) извършвайки морфемен анализ на лексемата, в зависимост от установените в процеса на този морфемен анализ връзки с други съзвучни лексеми в неговата семантична памет.

Напълно естествено е отделените минимални значещи части в резултат на този морфемен анализ да не съвпадат и по форма, и по значение с морфемите от усвоявания език. Става въпрос за минимални значещи части в семантичната памет на самото дете, такива, каквито то открива в резултат на сравняването на лексикалните единици, между които открива формално и семантично тъждество (или сходство).

По принцип извеждането на значението на усвояваните нови лексикални единици от контекста е универсална особеност на детското езиково развитие. Установено, че родителите обикновено не обясняват значенията на новите думи на децата си, както това се прави обикновено при преподаването на втори

език — целенасочено чрез илюстриране на значението в подходящ контекст или чрез превод. Достатъчно е новите лексикални единици да бъдат ситуативно и контекстно употребени и детето да е в състояние да им обърне внимание. Детето също не задава въпроси относно техните значения, ако за това не възникват допълнителни предпоставки.

А такива предпоставки обикновено възникват тогава, когато усвояваната нова лексикална единица съдържа обща част с друга лексикална единица от семантичната памет на детето, при което установената връзка се осъзнава от самото дете като *необичайна*.

Така например в стремежа си да разбере новите за него думи, които са съзвучни с други вече известни, дете (С., 3 г., 7 м.) пита: *Студентите ваят ли?* (поради аналогия със *студ*, *студен*); *Чайките ли дават чая?* *Чайките ли снасят липките?* (поради аналогия с *липов чай*); *Какво значи вечерен концерт: да ядеш и да свириш ли?* (Тук аналогията е с думата *вечеря* в значение ‘просто ядене, без оглед на времето, по което се извършва’. Детето не възприема думата *вечерен* като свързана с *вечер* във временното ѝ значение — като название на определена част на денонощието. Дори и да употребява думата, в тази възраст за него тя не се свързва с определен момент от времето на денонощието. Обикновено децата бъркат употребата на думите *вечерям*, *обядвам*, *закусвам* поради високата когнитивна сложност на темпоралните понятия. За това ще стане въпрос по-подробно по-долу.); *Лане е такова дете, което яде много ли?* (К., 6 г.), където аналогията е с глагола *лапам*.

Ясно е, че цитираните детски въпроси експлицират осъзнатата връзка между съзвучните в детската семантична памет думи, между които в общонародния език такава не съществува. Тази връзка може да бъде експлицирана и чрез определени детски съждения. Например дете на 10 г. изрежда различни военни звания: *лейтенант*, *старши лейтенант*, *младши лейтенант*, *апостоли* и на въпрос на възрастен относно думата *апостоли* отговаря, че “*апостоли са тия дете стоят на пост*” [Блажев, Попова 1995: 40]. Срв. също обясненията на Я. (6 г.), след като в детската градина е учила за гласни и съгласни: “*А е гласна, защото не е съгласна, не се е съгласила*”. Друг пример: същото дете (5 г.) пита: “*Каква е косата на тази кукла?*” — “*Руса.*” — “*Защото е от Русия*” — уточнява то с убеден глас. Друг подобен

пример: дете (К., 6 г.) слуша по-големия си брат да разказва по карта за държавите, с които граничи България, и като чува думата Румъния, пита: “Там ли беше ходил чичо Румен?” Формалното тъждество между части на имената *Румъния* и *Румен* за детската семантична памет означава и семантична връзка. Това е свързано и с неувоеността на понятието ‘държава’.

Понякога връзката със съзвучна дума или морфема се експлицира чрез формална промяна на думата: *Вълканът* (‘вулканът’) *пуска червено. Вълните се чупят и текат надолу.* (М., 4 г., 10 м.) — Думата *вулкан* е възприета като *вълкан* по аналогия с *вълна*. Срв. също детската лексема *питник* (К., 6 г.), която е възприета като производна от *питка*.

Разгледаното свързване на съзвучни в детската семантична памет морфеме и думи, между които в общонародния език не съществува семантична връзка, би могло да се обясни и като проява на *ремотивацията* — резултат от действието на *тенденцията към мотивираност на езиковия знак*. Както беше вече отбелязано, това явление на детската реч в лингвистичната литература е известно повече като “детска етимология”, разглеждана като проява на “народната етимология” [Гвоздев 1961: 42; Коспартова 1969: 534; Откупщиков 1973: 235; Карпова, Труве 1987: 15]. И двата последни термина са неудачни, защото, съпоставяни с термина “етимология”, предполагат наличието на преднамереност, а те всъщност назовават една *провокирана* дейност. Може би подвеждани от самия термин “детска етимология”, редица лингвисти обясняват разглежданото явление в детската реч само като проява на “стремежа към осмисляне на езиковите модели и конструкции” [Коспартова 1969: 534], на “творческата активност на детето към думата” [Карпова, Труве 1987: 15], т. е. разглеждат сближаването на съзвучните в детската семантична памет значещи единици като преднамерена дейност, каквато всъщност би могла да се прояви спрямо всяка лексикална единица.

Интересен факт е, че такава “творческо отношение към думата”, водещо до задаване на въпроси към възрастните, се наблюдава само при лексеми, които детето възприема като съзвучни и следователно (за него) семантично свързани. Например българските деца не се впечатляват от такива названия

като: *джойстик, джойпад, плейстейшън, рестартирам*, които, макар и да са нови за българския език (и понякога да са шокиращи за възрастните), не предизвикват никакви асоциации с познати вече лексеми от детската семантична памет. Усвояването им става едновременно със запознаването със самите назовавани предмети, за които посочените лексеми представляват просто “етикетчета”. Те попълват семантичната памет на детето, без да се маркират деривационни връзки с други лексеми от неговия речников фонд. Усвояването на названия, които са съзвучни с други вече усвоени названия, освен че също се извършва в зависимост от ситуативния контекст, води и до създаването на деривационни връзки с тези съзвучни названия. Понякога, както е и в цитираните по-горе примери, установените връзки не са присъщи на системата на усвоявания език, а съществуват само в детската семантична памет. Детето се ръководи от принципа “Една форма — едно значение”. По този начин *елиминира омонимията като езиково явление*.

Известно е, че омонимията е явление, което е свойствено само на езика, но не и на речта, защото контекстът фиксира значението, в което е употребена омонимичната форма. Детското речево поведение всъщност е свидетелство за естествената тенденция на противодействие срещу омонимията и като езиково явление. *Ремотивацията* е механизъмът, чрез който се осъществява това противодействие. Тя е процес, извършван под налягането на езиковата система.

Всъщност в много случаи детето “чува” това, което му подсказват другите знакови единици от неговата семантична памет. Например дете (М., 4 г.) слуша реклама по телевизията и повтаря: “*Пекат раци, комари...* (вместо *омари*)”. Названието *бонова книжка* същото дете (М., 4 г., 10 м.) възприема като *подова книжка*. Друг пример: дете (К., 3 г.), виждайки минаваща западна кола, казва на родителя до себе си: “*Мерцедес!*”. На поправката на родителя “*Опел Аскона*”, то реагира с недоумение: “*Не, нямаше кон*”. Явно детето възприема израза “*Опел Аскона*” като “*Опелъ с конъ*”. Думата *Опел* му е известна отпреди, то я възприема като членувана, *кон* — също и което е интересно, употребата на формата *конъ* също е проява на свъхрегулацията (думата е членувана по аналогия на множество други думи с основи, завършващи на исторически твърда съгласна: *стол—стола, бор—бора*).

Фактът, че детето “чува” (а следователно и разбира) това, което му диктува неговата семантична памет, се подкрепя и от наблюденията над деца, озовали се в ситуация на възприемане на чужд език. Гвоздев привежда следния пример: дете на 2 г. и 10 м. чува как друго дете говори със своя баща на чухонски и като реакция на неразбирането си констатира, че другото дете не може да говори, а то самото може [Гвоздев 1961: 38]. Друг пример: българско дете (К., 3 г., 1 м.) гледа непреведен немски филм и недоволства: “*Не чувам!*”. При усилването на звука на телевизора обаче започват кадри без реч (но озвучени от музика и звук, съпровождащ юмручен бой) и тогава на въпроса: “Сега чуваш ли?” детето отговаря: “*Чувам.*” При следващите кадри с реч то отново недоволства: “*Пак не чувам!*”

Характерна особеност на детската ремотивация е това, че няма задължително условие за пълното съвпадане на онези части от лексикалните форми, които детето осмисля като свързани, като означаващи едно и също.

Например дете (С., 8 г., 5 м.) осмисля значението на думата *вежлив* като ‘важен’, откривайки формално сходство между *вежлив* и *важен*. За друго дете (М., 8 г.) тя характеризира “*човек, който лъже*” (явно се осмисля сходство с *лъжлив*). За К. (7 г., 7 м.) вежлив човек е “*човекът, който важи*”, т.е. има някакво значение за нещо/някого. Срв. с дадената от детето илюстрацията за обясняване на значението на думата: “*Аз съм вежлив за мама и тате, защото съм част от семейството*”. Всъщност К. има известен опит със сменящите се пари, някои от които “вече не важат”, а други “все още важат”. И още един пример: за Л. (8 г., 4 м.) “*вежлив е този, който вижда далече*” поради осмисляне на връзка с глагола *виждам*.

Друг пример. Израза “*поробени народи*” К. (7 г., 1 м.) възприема като означаващ “*заровени хора, значи умрели*”, а за М. (8 г.) това са *арабите*. И в двата примера формалното сходство между съзвучни лексеми е частично.

Срв. също детските обяснения: “*Благороден е този, който благодари*” (К., 7 г.); “*Респивакът се пие, за да не ти се спи*” (т. е. който те “разспива”) (К., 7 г., 8 м.).

Това, че детето не е педантично към формата, когато установява семантична връзка между две приличащи си форми (всъщност ги възприема като тъждествени), може да бъде обяснено и с изведения от Слобин оперативен принцип: “Фоно-

логичните форми на думите могат системно да се променят” [Слобин 1984: 169], т. е. една и съща дума може да съществува в различни варианти. Това е априорно знание на детето.

Като проява на ремотивацията, действаща поради свърх-регулацията, могат да бъдат посочени и такива детски думи като: *лъжа* ‘голяма лъжица’, *бана* ‘баница’ (К., 2 г., 10 м.), *кашля* ‘кашлица (с изразено негативно отношение към нея)’ (К., 3 г., 1 м.). Срв следните изказвания: “*Дай една лъжа*”; “*Искам бана*”; “*Хайде да изгоним кашлята*”. В някои от тези случаи ремотивацията засяга афикси, които в съвременния език са загубили значението си, което им е било свойствено някога. Трябва да се отбележи, че тези думи не биха могли да бъдат разглеждани като примери за детски съкращения, защото съкращаването на думите в детската реч обикновено се проявява или под формата на преобладаващото изпускане на съгласни (за разлика от възрастните, които обикновено изпускат гласни) [Aitchison 1992: 172], или под формата на съкращаване на началото на думата, както е например в детските думи: *туши* ‘ботуши’, *тинка* ‘картинка’ (К., 2 г., 7 м.) (съкратени са частите на думите преди ударението). Вторият вид съкращения биха могли да бъдат обяснени с формулирания от Слобин оперативен принцип: “Обръщай внимание на края на думата” [Слобин 1984: 167], от който детето се ръководи при овладяването на граматиката на родния си език и който представлява универсалия на детското езиково развитие. Формите *лъжа* ‘голяма лъжица’, *бана* ‘баница’, *кашля* ‘кашлица’ детето образува поради осмислянето на съставната част *-ица* на думите *лъжица*, *баница*, *кашлица* вероятно като афикс с деминутивно значение по аналогия с други думи в неговия речников фонд. В резултат на това то възприема и морфематично, и словообразователно нечленимите от синхронно гледище думи *баница* и *лъжица* като членими.

Аналогична на българската детска форма *лъжа* ‘голяма лъжица’ е и регистрираната от Гвоздев руска детска форма *логу* (форма за винителен падеж от дет. **лога*) ‘лъжица’ [Гвоздев 1961: 399], образувана от рус. *ложка* чрез редеривация в резултат на извършване на морфеманализ и осмисляне на частта на думата *-ка* като умалителна наставка. И българският, и руският детски пример всъщност реконструират непроизводни континуанти на незасвидетелстваната в славянските езици форма **l̥gā̃*³.

Трябва да отбележим и една много съществена особеност на детската ремотивация. Беше отбелязано, че понякога тя се проявява чрез детски въпрос. Обикновено детето задава този свой уточняващ въпрос веднага при първото съзнателно възприемане на лексемата, предизвикваща в неговата семантична памет необичайна аналогия с друга съзвучна лексема. То като че ли прави това, защото не знае къде точно “да подреди” (или “да запише”) новата лексема в семантичната си памет — дори и да е ясен изразяваният от нея смисъл, не са напълно ясни деривационните ѝ връзки с други лексеми. Тези връзки са проява на системните отношения в езика.

Нека илюстрираме казаното с пример, който е резултат от наблюдение върху естествено възникнала ситуация. Този вид наблюдения са особено ценни за психолингвистичните изследвания, защото, както отбелязва Е. Герганов, слабата страна на психолингвистичните експерименти, които изучават паметта, е именно изваждането ѝ от естествените условия, в които тя функционира, поставянето на задачи, които рядко възникват в реалната психична дейност [Герганов 1987: 93].

Думата *султан* дете (С., 4 г.) за първи път съзнателно възприема, когато родител му чете приказка. Веднага следва въпрос: “*Какво е султан*”? Родителят отговаря: “Цар” и продължава да чете. Приказката продължава, но детското внимание явно вече не я следи. Следва друг въпрос: “*Султанът на морето ли живее*?” Родителят отговаря: “Не” и продължава да чете. След известно време, независимо от това, че четенето на приказката продължава, следва нов уточняващ въпрос: “*Султанът е такъв цар, който яде много сол ли*?” Наблюдаваното дете знае, че солта се добива от морето, виждало е солници. Явно в неговата семантична памет лексемата *султан* при усвояването ѝ се асоциира с лексемата *сол*. Въпреки факта, че в дадения случай е налице предпоставка детската мисъл да бъде заета с възприемането на приказка, което е любимо занимание (!), това не се осъществява. Усвояването на новата дума, независимо от това, че е изяснено значението ѝ, е свързано със затруднения, породени от установяването на нейните деривационни отношения, с *намирането на мястото ѝ в езиковата система*.

Всъщност трудностите в описания случай са породени от съществената особеност на семантичната памет — нейната

подреденост, от стремежа ѝ да създава връзки между отделните елементи. Паметта като сложна информационна система активно анализира и интерпретира входящата информация [вж. Герганов 1987: 24, където са цитирани и други автори, изразяващи тази позиция]. Лексикалните единици се записват в семантичната памет едновременно със своите системни връзки. *Паметта се съпротивява на омонимията като нарушаващо системата явление, интерпретирайки формалното тъждество на единиците като семантично тъждество*. В това отношение е уместен и един паралел: всяка информация, която компютърът записва в своята памет, записва с различни за различната информация имена и на точно фиксирани места. Записването на различна информация с еднакви имена в една и съща директория води до записването на последната върху предходната и до унищожаването на същата.

Както отбелязва Мазоко, омонимията е мощен инхибитор, препятстващ естествената тенденция на детското езиково развитие за извеждане на всяко ново значение от контекста [Mazzocco 1997: 441—446]. Установеното тъждество с вече усвоена форма, води до осмислянето на новата форма през призмата на тази усвоената вече омонимична форма. Казано с други думи, детето интерпретира входящите омонимични (за неговата семантична памет) форми като една форма с едно значение или като една многозначна форма с близки значения.

Направените изводи могат да получат и *типологическа* интерпретация. Въпросът за ремотивацията в детската семантична памет като своеобразна съпротива на омонимията като езиково явление, породена от системния характер на езика, от неговото абсолютизиране, може да бъде съотнесен с изказаната от Улман хипотеза, че за разлика от полисемията омонимията не е абсолютна универсалия, задължително присъща на всички езици, а е статистическа универсалия [Улман 1970: 270]. Може да се направи изводът, че структурата на човешката памет съществено влияе върху редица езикови особености, които се налагат като универсални. Полисемията е абсолютна универсалия, защото е закономерно явление, което не противоречи на структурната организация на езика, в нея се отразява познавателната

дейност на човека. Чрез полисемията той категоризира обективната действителност, откривайки сходство в разнообразието. Полисемията се ражда по естествен път още в ранната детска езикова система. Нейна проява е семантичната свръхгенерализация. Чрез полисемията се реализира и общоезиковата тенденция към икономия. Чрез нея се осъществява естественият стремеж на езиковата система към самосъхраняване в непроменен вид.

На омонимията се съпротивява самата памет. Тя е незакономерно явление, необяснимо както с езиковата системност, така и с действието на езиковите тенденции с общ характер. Независимо от това обаче тя е факт на езика и то факт, присъщ на повечето езици (универсалия със статистичен характер!), защото езикът като сложнодинамична система се регулира не само от паметта.

Улман чисто технически разглежда зависимостта между разпространеността на омонимията в езиците и дължината на думата в тях, от което прави извода, че езиците с по-дълги думи ще са по-бедни на омоними [Улман 1970: 271]. На основата на направените по-горе разсъждения можем да изкажем предположението, че езици, които изключват омонимията като езиково явление, вероятно са и езиците, които се характеризират със сравнително ниска степен на развитие (подобно на детските езици). Това са така наречените “примитивни езици” или езици на “примитивни култури”. Между тях и детските езици се откриват и много други сходства.

Интересен е и следният детски пример, свързан с осмислянето на мотивираността на лично име и с причини от системно-структурен характер. “Това ми го даде един, дете прякорът му е Захари” — казва дете за друго дете, което познава отскоро. На поправката на родител: “Захари не е прякор, а име” то реагира с недоумение: “Защо... Не познавам друг такъв” (К., 6 г., 5 м.). Името *Захари* е възприето като прякор, първо, поради осмислянето на неговата мотивираност и образност (< *захар*), каквато по принцип не е характерна за личните имена, и второ — поради неговата уникалност (от гледна точка на семантичната памет на детето). Тук се проявява следната

комплексна особеност, различаваща личните имена от прякорите. За личното име са характерни номинативната и индивидуализиращата функция при условност на връзката между денотат и знак и при изискване за осмислянето му (в идеалния случай) като единица на подсистемата на личните имена от съответния общонароден език. За прякора също е характерна номинативната функция, но индивидуализиращата е проявена в по-силна степен. Това се дължи на неговата по-слаба конвенционалност (то не е единица от “договорената” езикова система) и неарбитрарност като знакова единица (определя се от денотата).

Тенденцията към мотивираност като тенденция, свързана и със системния характер на езика, в детската реч се проявява не само по отношение на езиковото значение, както е при разглежданите случаи с ремотивация, но и по отношение на езиковата форма като цяло. Чрез действието на тази тенденция могат да бъдат обяснени такива детски форми като *каубоец* ‘каубой’ (К., 4 г., 6 м.), *лютени чушки* ‘люти чушки’ (К., 5 г., 2 м.), *любимена* ‘любима’ (К., 5 г., 4 м.). Тези детски лексеми се различават от лексемите, от които са образувани, единствено по експлицираната си мотивираност: експлицира се това, че *каубоец* назовава лице, а *лютени* и *любимена* — признаци на предмети. Засилва се тяхната системност, защото се включват и в други класове на лексеми от системата на езика със същите по-общии значения. Детската дума *каубоец* чрез допълнителната наставка придобива също така и българска форма.

Такова явление се наблюдава и в езиковата диахрония. При словообразователния анализ на някои лексеми се откриват афикси със *структурна функция* [вж. термина и подобни примери например в: Sławski 1974: 116; Rusek 1984: 48]. Значението на тези лексеми не се различава от значението на произвеждащите ги основи. Различието е само в експлицираната им мотивираност, в по-силното им осмисляне като единици на лексикалната подсистема на езика. Срв например тъждествените в семантично отношение старобългарски лексеми *съпасъ* ‘спасител’ и *съпаситель* ‘спасител’ [Старославянский словарь: 664]; бълг. диал. остар. *лъж* ‘лъжец’ [цит. по БЕР, III: 541] и книжовната лексема *лъжец*. И в двете по-нови лексеми чрез словообразователния формант се експлицира семантичният компонент ‘деятел’. Срв. също бълг. диал.

год 'година' [Прилеп — цит. по БЕР, I: 259] и книжовната българска лексема *година*; употребяваните в речта като равностойни варианти *трезв* и *трезвен*, *лют* и *лютив*, а също така — *хулиган* и *хулиганин* (форма, която не е регистрирана в речниците, но може да бъде чута в разговорната реч).

Следва да се отбележи, че промените, които се извършват в детската семантична памет под влияние на тенденцията към мотивираност на езиковия знак и засягат както неговата форма, така и значение, се извършват при усвояването или, образно казано, при “записването” на лексикалните единици в семантичната памет на детето. Те се извършват под влиянието на езиковата система, т. е. става въпрос за *мотивираност от системата на конкретния език*. Възможен е паралел със създаването на новите лексикални единици в езика като социално явление. Мотивираността е необходима в момента на раждане на думата или преносното значение [вж. например Маслов 1987: 114]. Важно е осмислянето им като единици на съответната езикова система. Но това е важно само “в началото”. В своето историческо развитие думата “се стреми да се освободи от изконната си описателност, да се превърне в неразложимо на части цяло, да стане дума-етикет... Историята на всяка дума е история на нейния преход от класа на “мотивираните” думи-описания в класа на немотивираните думи-етикети” [Исаченко 1958: 323].

Това, че тенденцията към мотивираност е особено актуална за детското езиково развитие, се илюстрира и от психолингвистични експерименти, доказващи, че за ранния стадий на детското езиково развитие особено характерен е стремежът към взаимосъответствие между форма и значение [Негневицкая, Шахнарович 1981: 21—23]. Тази закономерност на детското езиково развитие се подкрепя и от факта, че фонетично мотивираните названия преобладават в ранната детска реч. Това свидетелства за най-голямата примитивност на фонетичния начин за мотивация в сравнение с морфематичния и семантичния. Затова се предполага, че фонетичната, т. е. примарната мотивираност, е преобладавала и в древния стадий на развитие на звуковия език [вж. например Черемисина 1989: 10—11]. А С. Воронин говори изобщо за “изобразителен произход на езика”, което означава не само фонетичната мотивираност на названията, но и съпровождането им с жестове [Воронин 1982:

129—145]. Това е хипотеза, която се подкрепя и от данните на детското езиково и познавателно развитие. Наблюденията показват, че ранната детска реч често се съпровожда с жестикулиране, което има по-конкретен характер отколкото жестикулирането при възрастния и всъщност представлява репрезентация на знанието чрез най-примитивния начин за репрезентация — действието. Децата жестикулират, дори когато говорят по телефона.

Следва да се отбележи и фактът, че за ранните детски звукоизобразителни думи, както и за повечето ранни детски думи, които детето създава само, а не усвоява от речна на възрастния, е характерна редупликацията като словообразователен способ [вж. тази особеност констатирана например в: Wolf 1973: 84; Шахнарович 1979: 175]⁴. Както отбелязва Шахнарович, двойните думи са първите конвенционални обозначения в речта на децата, защо се използва продуктивен словообразователен модел [Шахнарович 1979: 175—176, 191].

Следователно редупликацията може да се определи като най-примитивният словообразователен способ. Не е случайност, че именно той е характерен както за детските фонетично мотивирани думи, така и за фонетично мотивираните думи в езика като социално явление, мотивирани всъщност чрез най-примитивния тип мотивираност. Затова редупликацията следва да се смята за един от водещите критерии при опознаване на оноματοпоетичните названия в етимологичния анализ⁵. Трябва да се има предвид фактът, че много фонетично мотивирани названия в своята еволюция са изменили значенията си и са се превърнали в названия, за които връзката между назовавания предмет и формата на думата не е примарна. Така се стига до загубване на осъзнаването на фонетичната мотивираност. Подобно явление се наблюдава и в детската реч.

Например С. (1 г., 4 м.), който с фонетично мотивираната дума *ба-бау* назовава кучета, котки, гълъби, по правилата на семантичната свръхгенерализация я употребява за назоваване и на овча кожа, намираща се на пода пред камина, и на яка на кожух — употреби, при които примарната връзка между значение и форма е нарушена. Развитие на значенията на думата се извършва по законите на асоциативния характер на мисленето — на основата на асоциациите по сходство и съседство, които са в основата на структурирането на езиковата сис-

тема Така създадените на основата на примарната (фонетичната) мотивираност названия в индивидуалния език и в езика като социално явление се подчиняват на законите на езика като система.

2.1.3. Системна обусловеност на словообразуването и еволюцията на лексикалните единици

Върху примери от детската реч могат да се наблюдават също така закономерности, които се отнасят до *еволюцията на вече усвоените лексикални единици в семантичната памет на детето*. В тях се отразяват парадигматичните и синтагматичните връзки между лексемите. Тези връзки, както е известно, имат системообразуваща стойност.

Такава обусловеност на лексикално-семантичните промени от езиковата система по принцип се отбелязва в историческите изследвания на езика. Посочва се, че в промяната на лексикалната семантика рефлексират парадигматичните и синтагматичните свойства на лексемата, че тя изменя значението си не изолирано, а под влияние на съседните лексеми в парадигмата и синтагмата [Бородина, Гак 1979: 93; Jeffers 1979: 129]. Лексемата се подчинява на законите на системата, но и тя от своя страна също реагира на поведението на лексемата [Ивашина 1975: 181]. Както отбелязва Мартинов, “изменението в семантиката на дадена лексема... предизвиква своеобразна верижна реакция в значението на определено количество семантично близки лексеми” [Мартинов 1971: 11–12].

На лексикалните парадигматични връзки се дължи *семантичната аналогия* [вж. термина в Апресян 1995: 191], наричана още *смеслова аналогия* [вж. термина в Тараненко 1989: 206]. Тя се състои в “унифицирането на смисловото развитие на семантично свързаните помежду си единици... при което компонентите на една лексикално-семантична група, словообразователно гнездо... на основата на определена общност, корелативност на изходните значения развиват паралелни, съотносителни производни значения...” [Тараненко 1989: 206]. Проява на тази закономерност е “ирадиацията на синонимите”, за която пише Улман [1970: 266]. Покровски също посочва, че думите с близко

или противоположно значение имат сходна история, защото се асоциират помежду си [Покровский 1959: 87]. Семантичната аналогия може да бъде обяснена с действието на *тенденцията към унификация на семантично равнище*. Напълно основателно тя се посочва като една от причините за системността (регулярността) в лексикалната многозначност [Апресян 1995: 191; Пернишка 1993: 16].

С действието на тази закономерност могат да се обяснят такива детски употреби като:

“*Котката се е разтичала*” вместо *разгонила*. (К. Т., 8 г. — В случая детето не употребява думата *разтичала* в прякото ѝ значение, а изразява смисъл ‘котката има особено поведение’, с какъвто явно е възприет от детската семантична памет изразът “Котката се е разгонила”).

“*Много обичам нов хляб*” вместо *пресен хляб* (К., 7 г., 7 м.) — В този пример лексемата *нов* е употребена като антоним на *стар* със значение ‘не пресен’ по аналогия на такива антонимични конструкции като *млад човек — стар човек, млада жена — стара жена*.

“*Ще ми прочетеш ли най-слабата книжка?*” (т. е. ‘най-тънката’) (К., 5 г., 2 м.) — Лексемата *слаб* е употребена като антоним на *дебел* по аналогия на антонимични изрази като *дебела дъска — тънка дъска, дебел лист — тънък лист*.

“*Майка пази черта*” вместо *пази линия* [вж. примера в Блажев, Попова 1995: 148].

“*Камен ме досети едно нещо*” вместо *подсети* (С., 6 г., 1 м.) — На въпроса “Как е правилно да се каже “*Камен ме досети*” или “*Камен ме подсети*” С. отговаря: “*И двете*”. Явно в семантичната памет на детето лексемите са придобили синонимични значения заради принадлежността си към едно и също словообразователно гнездо.

На формално равнище тенденцията към унификация се проявява в образуването на такива лексеми като *трици* ‘тройки’ по аналогия на *единици* (К., 6 г.), *шестък* по аналогия на *петък* (Д., 4 г., 6 м.), *данци* по аналогия на *германци* (М., 8 г., 5 м.), *сурвици* (< сурва) (К., 6 г., 10 м.). Като резултат от морфематична (а не семантична) деривация, която по принцип се основава на аналогията, биха могли да бъдат обяснени и подчертаните лексеми в следните детски изказвания:

“Госпожата ми разчете една приказка” (К. 4 г.), където лексемата *разчете* е образувана вероятно по аналогия на разказа.

“Детето гледа изморително” (М., 6 г.), където лексемата *изморително* е образувана вероятно по аналогия на такива лексеми като *въпросително*, *умолително* и др.

“Извариха ли се яйцата?” (К., 6 г., 2 м.), “Дядото им изказал приказката” (М., 4 г.), “Трябва да ти избия една инжекция” (М., 4 г., 9 м.), “Какво те изболя след малко?” ‘Какво те заболя преди малко?’ (М., 4 г., 9 м.) (За употребата на *след малко* в смисъл ‘преди малко’ ще стане въпрос по-долу), където подчертаните глаголи са образувани по аналогия на други глаголи от свършен вид с продуктивната представка из-.

“Намери ли си химикала?” — “Още го меря ‘търся’” (В., 5 г.) — Формата *меря* със значение ‘търся’ е употребена поради аналогия с други глаголни двойки от свършен и несвършен вид като *правя—направя*, *пиша—напиша* и др., при които разликата в значенията е само граматическа. Срв. с аналогична употреба от речта на друго дете (А-М., 4 г., 6 м.): “Мамо, къде са ми обувките? Тате ги мери, мери и не може да ги намери?”; “Искам и аз да меря боклуци в лещата (т. е. ‘да търся’).”

“С какво ще ти го сбъркам кафето (за разбъркване на захар в кафе)?” (М., 4 г.); “Кафето е сбъркано.” (А.-М., 4 г., 5 м.) Формата *сбъркам* като корелат от свършен вид на *бъркам* (в случая със значение ‘размесвам’) е образувана по аналогия с такива двойки глаголи като: *грабя — сграбя*, *готвя — сготвя*, *газя — сгазя*, *късам — скъсам* и т. н.

“Искам да ходя на детска градина. Там няма да съм скучен” (т. е. ‘няма да скучая’) (М., 5 г., 5 м.). Употребата на *скучен* в това значение се дължи на аналогията с такива синонимични употреби като: *весело ми е — весел съм*, *радостно ми е — радостен съм*, *тъжно ми е — тъжен съм* и т. н. И тъй като има израз *скучно ми е*, за детето става възможен и изразът **скучен съм* ‘скучно ми е’.

Всъщност цялото детско словообразуване показва обусловеност от езиковата система (от словообразователните средства и типове) и стремеж към регулярност, към налагане на честотни модели. Примерите, илюстриращи тази закономерност не са малко. Детско словотворчество е доказателство

за детската активност в процеса на усвояване на езика, за индуктивното откриване на правилата и тяхното прилагане. И тук, както и в езика като социално явление, действат продуктивни модели..

Следва да се отбележи, че и при афатични нарушения се наблюдава явление, подобно на свърхрегулацията на афикси в детската реч. Т. Рябова достига до извода, че при афазия е засегнато не само значението на думата като цяло, а и значението на отделната морфема. Така например страдащ от динамична афазия руснак на задачата да посочи антоним на глагола *недобежать* 'не дотичам' посочва глагола *перебежать*, който в руския език означава 'пребягам (през)'. Представката *пере-* е възприета от болния като означаваща излишък на действие, а останалите нейни значения трудно се активизират в неговата семантична памет [Рябова 1968: 239—240].

Парадигматичните и синтагматичните връзки между лексемите в семантичната памет, които стават причина за паралелното им семантично развитие, както е в цитираните по-горе детски изказвания, се илюстрират и със следния пример. Дете (К.) на 3 г. научава от родител, че под една метална капандура в земята има резервоар за гориво. След известно време детето задава въпрос: "*Тук какво се пече?*" Явно забравената неясна дума *резервоар*, вероятно възприета от детската семантична памет като *резервар* и осмислена като производна от глагола *варя*, който се намира в парадигматични отношения с *пека*, предизвиква тази асоциация. След дълъг период от време, желайки да покаже осведоменост, същото дете казва на братчето си: "*Тук има тикви.*" В този случай вероятно се експлицира асоциация, породена от синтагматичните връзки на глаголите *варя*, *пека*.

Детската реч дава немалко примери, доказващи и системния характер на паронимията. Такива употреби като *рицарски успехи* (доспехи) (К., 5 г., 6 м.), *купони* (пагони) (К., 5 г., 6 м.), *препарат* (апарат) (М., 5 г., 5 м.), *яхта* (шахта) (К., 6 г., 10 м.), *хурка* (шкурка) (К., 7 г., 10 м.) и др. доказват, че формата е важен фактор при осмислянето и извличането на лексикалните единици от семантичната памет. Подобни примери могат да бъдат наблюдавани и при усвояването на втори език. Асоциирането на лексемите в семантичната памет по формално сходство може да стане повод за унифицирано семантично развитие.

Това е причината в езиковата еволюция да се наблюдава смесване на етимологични гнезда на паронимични корени [вж. такива примери във Варбот 1995: 61—62]. Каралиюнас нарича тези случаи “случаи на псевдо-семантично развитие” [Karaliūnas 1972: 9].

2.1.4. Системна обусловеност на лексикалното значение

Обусловена от езиковата система е също така психологическата структура на лексикалното значение. Тя се определя от системните противопоставяния на лексикалните единици в семантичната памет на индивида [за структурата на лексикалното значение като психологическа реалност вж. например: Леонтьев 1971: 11; Брудный 1971: 26—27; Слобин 1976: 126—134]. Всяко лексикално значение е свързано с определено понятие. А всяко понятие съдържа в себе си обобщение в контекста на езиковата система като цяло. Както образно се изразява Виготски, “понятията не възникват в ума на детето като грах, насипан в чувал. Те не са разположени едно до друго или едно над друго без всякаква връзка и без всякакви отношения”. [Виготски 1983: 317]. Във формирането на понятията във висша степен се отразява системната обусловеност на единиците на езика, първичността на езиковия ред. Значимостта на всяка лексикална единица и изразяването от нея понятие се определят от системните ѝ връзки. Например това, че децата в много случаи усвояват лексикалните единици с по-общо (по-абстрактно) значение от нормативно присъщото им, се обяснява не само с по-ниската когнитивна сложност (по-лесната опознаваемост) на понятията, които са от базисното равнище на абстракция, но и с неусвоеността на лексикалната подсистема на езика. Повисоката абстрактност на усвояваните значения се определя от принципа на отъждествяване на единицата на системата със самата себе си чрез противопоставянията ѝ с другите единици на системата.

Обусловено от системния характер на езика е и стесняването на значенията на лексемите в детската семантична памет като развитие, свързано с усвояването на нови лексикални

единици и изобщо с неговото познавателното развитие. Този въпрос по-подробно се разглежда по-долу, в пета глава.

2.2. Детската реч и повторната номинация. Прояви на тенденцията към експресивност

Следва да се отбележи, че в ранния период от своето езиково развитие децата не прибъгват към повторна номинация на вече назовани предмети и явления от обективната действителност. За ранната детска реч е собено характерна семантичната свръхгенерализация, а както отбелязва Инграм, тя не се разпространява върху вече назовани обекти [Ingram 1996: 405]. Семантичната свръхгенерализация е мощно средство на познавателната дейност на детето. Чрез нея то се справя с лексикалния си дефицит. Така се проявява неговият *стремеж към съхраняване на системата на езика в непроменен вид*, към запазване на комуникативно отработените средства [вж. тази закономерност например в Шахнарович 1979: 203; Karmiloff-Smith — цит. по Nerlich 1999]. Всъщност по този начин езиковата система функционира като устойчива система.

Фактът, че в ранния стадий на своето езиково и познавателно развитие детето не изпитва потребност от назоваване на вече назовани предмети, може да се интерпретира и с оглед на езиковата история. В езика като социално явление повторната номинация се обуславя от действието на *тенденциите към икономия и към експресивност*. Както беше вече отбелязано в първа глава, ново название за вече назован предмет се създава или като по-икономично, или като експресивно название, или като резултат на неосъзнат метонимичен развой. (Както ще видим по-нататък, метонимичният семантичен развой се дължи на недоразбиране от страна на слушащия и на липсата на строга, окончателна обособеност на обектите от обективната действителност в съзнанието на индивида.) Явно с тази си проява тенденцията към икономия, както и тенденцията към експресивност са свойствени на развития език.

Съдейки по детския език, може да се формулира хипотезата, че езикът в примитивния стадий на своето развитие не разполага със синоними. В примитивния език приоритет имат

явно комуникативната и познавателната функции на езика. Както отбелязва Бейтс, наблюденията върху 9—13 месечни деца показват, че “в корените на човешкото общуване” може да се говори за два съществени момента: за “а) възникване на комуникативни интенции и конвенционални сигнали и за б) поява на символи и откриване на факта, че предметите имат имена” [Бейтс 1984: 50]. Експресивната (или емотивната според терминологията на Р. Якобсон) функция на езика, която има за цел изразяването на отношението на говорещия към това, за което говори [Якобсон 1975], се формира по-късно. Децата сравнително късно започват да употребяват експресивни названия. Тяхната употреба може да бъде обяснена и с формулираната от Слобин детерминанта на комуникативния акт “бъди изразителен” (вж. с. 40—41). Но както отбелязва авторът, тази детерминанта не е свойствена на ранната детска реч.

Единият от пътищата за създаване на експресивни названия е образната метафора, за която ще стане въпрос в четвърта глава.

Емоционалността в езика може да се постига и с формални средства. Нерядко самата форма на названието, възприемана като необичайна, може да бъде неин носител. Например дете (С.) на 8 г., употребяващо думата *мъни* като експресивно название за пари, научава от възрастен, че преди такава експресивна дума е била думата *кинти*. То реагира със смях на нея, и по-точно на формата ѝ. Тя му изглежда смешна и в следващи изказвания цитираното дете се опитва да я употребява като експресивно название.

Експресивността в късната реч на децата се постига и с нерегулярни фонетични промени. Срв. например съществуващото в различни варианти експресивно название за стара потрошена кола: *брица*, *бринцифайка*, *бриндзифайка*, *брънцифайка*. Фонетичните промени в тези форми — епентезата на **н**, озвучаването на съгласна пред гласна, редуването на гласната в корена — не биха могли да бъдат обяснени като получени по регулярен път.

По аналогичен начин в еволюцията на езика като социално явление се регистрират случаи на заимстване на лексеми от други езици или на добавяне на експресивни наставки към съществуващи лексеми, както и извършването на нерегулярни фонетични промени с цел изразяване на експресивност

[Němes 1980: 27–30]. Всички тези средства могат да бъдат разгледани като проява на постигането на експресивността с формални средства. А формалната вариативност на експресивните лексеми е една от причините да се смята, че експресивната лексика в своята еволюция не се подчинява на действието на иначе безизключителните фонетични закони.

Експресивната функция на езика реализират и ономато-поетичните лексеми и по-точно — образоподражателните. Характерна тяхна структурна особеност е че са образувани чрез редупликация [вж. например Воронин 1982: 89; Колева-Златева 1998б]. В това отношение интересен е следният детски пример:

Дете (С., 6 г.) казва на братчето си:

— *Като порасна, тате ще ми подари шкодата.*

— *Охо-о, тя тогава ще бъде една зазка* — отговаря другото дете. (К., 4 г.)

На въпрос на възрастен “Какво е зазка?” К. отговаря: “*Ами, бринцифайка. Някоя кола, като се блъсне, става зазка*”.

Явно спицифичната форма на думата *зазка*, която прилича на получена чрез редупликация, а също и извънезиковият факт, че “зазките” са обикновено твърде стари коли, е причината тя да бъде осмислена като експресивно изкуствено название, а не като название на марка. Срв. с подобна форма в структурно отношение такива образоподражателни названия от българската разговорна реч като: *джаджа* ‘нещо (с пренебрежително отношение към него)’, *джунджурии* ‘дребни неща, обикновено непотребни’, *лъольо* ирон. ‘глупак, будала’, *куку* ирон. ‘изкуфял смахнат човек’. Цитираният детски пример подкрепя становището, че образоподражателната лексика в езика рядко е образувана чрез редупликация и се характеризира с експресивност.

Следва да се отбележи, че от своя страна, създаването на експресивни названия на вече назовани денотати е предпоставка за по-нататъшни промени в езиковата система под влияние на тенденцията към диференциация, защото много от експресивните названия в процеса на деетимологизация загубват първоначалната си експресивност и се превръщат в неутрални названия. Те влизат в отношения на конкуренция със съществуващите неутрала синонимични названия. Както отбелязват Паул, Покровски, при сблъсъка на две лексеми с еднакви зна-

чения са възможни два изхода: или диференциация на значенията им, или изчезване на едната от тях [Паул 1960: 301—303; Покровский 1959: 90]. Езикът не търпи излишества, поради което истински синоними в действителност не съществуват или се срещат изключително рядко [Блумфилд 1968: 148; Носк 1986: 283].

В детската семантична памет като синонимични функционират и названия, възприети с по-широко значение от значението им в усвоявания език (срв. например с цитираните в четвърта глава детски употреби на лексемите *донеса* и *доведа*; *отида* и *замина*; *отида* и *дойда*). Развитието, което ще претърпят техните значения, е в посока към диференциация, към стесняване (към конкретизация) и към снемане на първоначалната синонимия.

Образуването на синоними в езика, било то поради стремежа към експресивност или към икономия, или поради заимстване и др., води до промяна в системните отношения. Отношението между синонимичните лексеми и лексикално-семантични варианти е отношение на конкуренция, в резултат на която се извършва подбор на най-необходимите изразни средства. Семантичната диференциация на синонимите или отпадането на по-малко употребяваните синонимични лексикални единици може да се разглежда като резултат от тенденцията към езикова (и когнитивна) икономия на парадигматично равнище. Явно отново семантичната памет е тази, която се съпротивява на съществуването на абсолютни синоними.

Съществуването на синоними в езика, в това число и на синонимични текстове, според И. Мелчук може да бъде обяснено и с естетическата функция на езика (според класификацията на Якобсон), защото чрез тях се избягват досадните повторения. Затова синонимията е “необходимо и неотделимо свойство на всички езици и може би на всички знакови системи” [Мельчук 1974: 15, 16]. Но това не е свойствено на ранния детски език (а следователно и на човешкия език в зората на неговото зараждане), а се придобива в процеса на развитие. Все пак езикът се определя не само от ограниченията, които му налага паметта.

2.3. Обобщение

И така, фактите на детската реч свидетелстват за генетичната обусловеност на езиковата системност. Вроденото свойство на паметта да създава връзки между отделните елементи е предпоставка за езиковия ред. Системността на лексикалното езиково равнище най-ярко се проявява в стремежа към осъществяване на правилото “Една форма — едно значение”, което е своеобразно изключване на омонимията като незакономерно явление. Асоциирането на лексикалните единици, водещо до паралелното им семантично развитие, основаното на аналогията словообразуване, обусловеното от системата развитие на лексикалните значения, а също и формалните асоциации, чийто резултат е паронимията, са също последици от системния характер на лексикалното равнище. На езиковата системност противоречи и съществуването на пълни синоними. Основен източник за тяхното създаване е тенденцията към експресивност, която не е свойствена на ранната детска реч, а следователно и на езика в древния стадий на неговото развитие.

Като цяло може да се отбележи, че съобразяването със системността на езика и произтичащите от нея последици означава откриване на причините за езиковите явления. А както отбелязва Н. Мечковская, определянето на причинността в диахронното изследване е “ключова позиция”, позволяваща да се открият имплицативните отношения между езиковите факти във времето [Мечковская 1983: 341]. Така всяка частна езикова промяна се разглежда в контекста на общия еволюционен процес на езика, в контекста на генетично обусловения ред, най-силното доказателство за чиято изначалност е детската реч.

Трета глава

Принципите на категоризацията и терминологизацията и тяхното приложение в етимологията

3.1. Категоризацията като познавателно умение

3.1.1. Същност и принципи

В изследванията върху лингвистичната категоризация често се цитират думите на Лабов, че “лингвистиката е... наука за категориите, за това, как езикът превежда значението в звук чрез категоризацията на действителността на дискретни единици и мрежи от единици” [Labov 1973: 342 — вж. например Taylor 1989: 1; Galeas 1998]. И това е така, защото категоризацията е мощен *естествен* инструмент на познанието. Бидейки тясно свързан с нея, езикът се осъществява като продукт и оръдие на човешката познавателна дейност. Формираните в резултат на продължителна еволюция езици отразяват човешкото членение и класификация на обективната действителност. От друга страна, усвоявайки даден език, индивидът става неволен съглашател на членението и класификацията на обективната действителност, което езикът му налага.

Ако трябва да се дефинира най-общо, категоризацията е познавателно умение “да се вижда сходство в разнообразието” [Taylor 1989: viii]. Важна нейна особеност е, че в по-голямата си част се извършва *автоматично* и *неосъзнато* [вж. тази особеност отбелязана например в Lakoff 1987]. Тя е задължително свойство на езика. Подобно на формирането на понятията категоризацията намалява сложността на света чрез обобщаването като мисловна дейност [Feldman 1990: 315]. Чрез нея по неосъзнат начин се извършва класификация на предметите от обективната действителност. Като едно от най-важните познавателни умения тя е валидна както за формираните в резултат на продължителна еволюция езици, така и за речта на децата и

за възрастните, когато се сблъскват с нов предмет или явление, който трябва да назоват. По този начин семантичната памет на индивида се справя с лексикалния си дефицит и се проявява “стремежът към обясняване на новото чрез познатото” [Михеев, Фрумкина 1991: 46].

Например, когато дете по повод на едри смокини, които вижда за първи път, казва: “*Не ща такива малки дини*” (К., 2 г., 6 м.) или като название за брашно използва думата *прах* (А.-М., 2 г., 6 м.; К., 3 г., 8 м.), за семки на диня, пъпеш (А.-М., 2 г., 3 м.) или за семка на ябълка, грозде (Г. до 6 г. [Блажев, Попова 1995: 45]) — *костилка*, за гълъби — *кокошки* (А.-М., 2 г., 6 м.), за постлана хавлия на плажа — *килимче* (В., 2 г., 5 м.), *покривка* (А.-М., 2 г., 3 м.), за пържено яйце — *слънце* (К., 2 г., 5 м.) (Интересно е, че подобен детски пример цитира в своята работа и Нерлих: “*That’s the sun of the egg*” ‘Това е слънцето на яйцето (за пържено яйце)’ [Nerlich]); за сергия на пазара — *магазин* (К., 6 г., 1 м.), за найлонова обвивка на тетрадка — *кесийка* (М., 7 г., 7 м.), за маруля — “*Купи ми това зеленце*” (К., 7 г.), за дълги мигли — “*Бебето защо има косичка по очичките?*” (С., 2 г., 6 м.), за лист от лозова сърма — “*Искам да ям само цветето*” (А.-М., 3 г., 4 м.), за подправки в супа — “*Не ща супа с цветя*” (К., 3 г., 8 м.), за копър в таратор — *зелени чертички* (К., 4 г., 4 м.), за счупено, скъсано, разглобено — *счупено* (Г., 2 г., 5 м.), за жълт плик (в каквото се продава насипна стока, в случая — пържена цаца) — *кашон*, срв. “*Не ща риба в кутийка, искам риба в кашон*” (С., 6 г.), за неразцъфнали лалета — “*Тези цветя защо не са узрели?*” (К., 5 г., 2 м.), за мургаво дете (циганче) — “*един кафяв*” (К., 6 г., 3 м.) или, влизайки за първи път във влак, казва, сочейки към дадено купе: “*Хайде да влезем в тази кабина*” (К., 5 г.), или, влизайки за първи път в автобус, сочейки към дадена седалка, казва: “*Хайде да седнем на този диван*” (К., 3 г.), или, виждайки за първи път грамофонна плоча, казва: “*Каква голяма дискета!*” (К., 6 г.; И. 4 г.), или — “*Нанижи ми иглата*” вместо “вдени” (С., 7 г., 4 м.), “*Отвори банана*” вместо “обели” (К., 3 г., 1 м.; М., 4 г.; В., 6 г.); “*Откопчей вафлата*” вместо “махни хартията” (А.-М., 3 г., 4 м.); “*Надуй чадърчето*” вместо “отвори” (К., 3 г., 6 м.; М., 4 г.); “*Колко семки си ми извадил?*” вместо “обелил” (К., 5 г., 1 м.) и т. н., то (детето) намира подходяща клетка за новия предмет или явление в своята семантична памет, като

установява сходство по определени признаци между него и вече опознати, а това означава и назовани, предмети или явления от обкръжаващата го действителност.

По аналогичен начин постъпва и възрастният, когато назовава например блистера с таблетки: *картонче, коричка, табличка, таблетка, дюшече* или *платка*, или ту като *плик*, ту като *джоб* или *папка* назовава една и съща сравнително нова канцеларска принадлежност, все още без утвърдено название. Срв също различните метафори, създадени в езиците по света за означаване на сравнително новата реалия — използвания в електронната поща знак @. На български това е “маймуноско а”, на руски — “кученце”, на китайски — “мишле”, на датски — “хобот на слон”, на френски, италиански, корейски — “охлюв”, на арабски, немски, турски — “ухо”, на холандски — “маймунонска опашка”, на шведски — “котешко краче”, на еврейски — “щрудел” и т. н. [вж. тези и други примери в Chung 1996]. Различните езици на различни неща са оприличили този знак.

И при възрастните, и при децата чрез категоризацията се осъществява стремежът към съхраняване на езиковата система в непроменен вид, към устойчивост, към използване на отработени средства. Създаваната многозначност е средство и проява на категоризацията.

Изследванията на Е. Рош показват, че за семантичната памет на индивида членовете на категорията имат различно право на членство в нея, че едни се отнасят към нейния център, т. е. могат да бъдат определени като нейни прототипи (най-добри представители, с повече право на членство), а други — към периферията (по-лоши представители, с по-малко право на членство). Този факт се трактува като свидетелство за тяхната различната психологическа значимост [Rosh 1973]. Това, че съществува противопоставяне на по-типични на по-малко типични представители, на център (ядро) и периферия, се определя като универсален принцип на категоризацията [Rosh 1977] или на структурирането на лексикално-семантичните групи [Золотова 1987: 107]. И е важно да се отбележи, че това е *когнитивно обусловен принцип*. Така “работи” човешкият когнитивен апарат.

Освен това категоризацията предполага и различна степен на абстракция на понятията, които принадлежат към една и съща категория. Тя предполага съществуването на взаимоот-

ношения по линията горе—долу, т. е. наличие на базисно (основно) равнище на абстракция (basic level), а също на надбазисно равнище (суперординатно; superordinate level), характеризиращо се с по-висока степен на абстракция, и подбазисно равнище (субординатно; subordinate level), характеризиращо се с по-ниска степен на абстракция. Понятията от базисното равнище са психологически най-значими. Те не са нито много общи, нито много конкретни. С тях когнитивният апарат работи най-добре. При най-малко вложени усилия се изразява максимум информация. Така се проявява и принципът на когнитивна икономия¹. На това равнище са организирани и основните знания на индивида. Базисните понятия са най-употребяваните в комуникативния акт и са сред първите понятия, които усвояват децата в процеса на тяхното познавателно и езиково развитие [вж. всички тези особености обобщени в Lakoff 1987].

На основата на усвоените базисни понятия чрез добавяне на допълнителни признаци, т. е. чрез специализация, се образуват подбазисните понятия в детската семантична памет. Например деца, които не знаят какво означава думата *вежлив* и я тълкуват като назоваваща “*този, който е важен*” (С., 8 г., 5 м.), “*този, който важї*” (К., 7 г., 7 м.), “*този, който вижда надалече*” (Л., 8 г., 7 м.) и т. н. (тези примери вече бяха разгледани като проява на ремотивацията във втора глава), отговарят, че този, който казва “благодаря”, “моля”, “заповядай”, “извинявай” и т. н., е добър човек и обратното — лош. Следователно понятията ‘добър’ и ‘лош’ са централни (или базисни) за категорията “социални качества на човека”. Те са психологически най-значими и поради това могат да бъдат определени като най-древни в еволюционен аспект и по отношение на езика като социално явление. Понятията ‘вежлив’ и ‘невежлив’ израстват от базисните понятия ‘добър’ и ‘лош’, като ги детайлизират чрез допълнителни признаци. Тук може да се направи паралел и с хипотезата на Вежбицка, че понятията ‘добър’ и ‘лош’ са сред езиковите примитиви (универсалните езикови понятия, които са вродени) [Wierzbicka 1996]. Като такива те рано и *задължително* се усвояват от всички деца. Не са културно обусловени. Би трябвало да ги има във всички езици.

Ето и друг пример. Наблюденията показват, че понятията ‘висок’ и ‘нисък’ се усвояват от децата на базата на вече усвоените понятия ‘голям’ и ‘малък’, които те детайлизират и които могат да бъдат определени като прототипи на категорията “размер”. Сrv. например такива детски изказвания: “Мамо, защо леля Ж. е по-голяма от теб ‘т. е. по-висока’?” (А.-М., 4 г., 5 м.); “В градината ни мериха колко сме големи” — казва дете на 5 г. и 8 м. (К.) и показва ръста си. Като типологически паралел на тези детски употреби сrv. например със стгр. $\mu\acute{\epsilon}\gamma\alpha\varsigma$ ‘голям’, ‘широк’, ‘висок’ [СБР 1992: 786]. Според Бирвиш сред понятията за размер понятията ‘голям’ и ‘малък’ са с най-ниска когнитивна сложност, защото са глобални и не са ограничени с определено измерение, както това е характерно за ‘висок’/ ‘нисък’, ‘дълъг’/ ‘къс’, ‘широк’/ ‘тесен’ [цит. по Ingram 1989: 419]. Вежбицка отнася понятията ‘голям’ и ‘малък’ към семантичните примитиви [Wierzbicka 1996]. Затова всички понятия за размер могат да бъдат изведени от тях. Например ‘висок’ е ‘голям във височина’, ‘широк’ — ‘голям в широчина’ и т. н.

3.1.2. Детската категоризация като “възможна” категоризация

Детските категории се различават от категориите в усвоявания език. Различни понятия се приемат като базисни, различни предмети и явления се обединяват като еднакви чрез назоваване с една и съща лексема или с лексеми, намиращи се в деривационни отношения. Но както между категоризациите на различни деца могат да се открият съвпадения (вж. цитираните по-горе примери), такива могат да се открият и между индивидуалните детски употреби, от една страна, и някой друг език или диалект като социално явление, от друга.

Подобно на детската употреба на думата *прах* като название за ‘брашно’ и в литовски брашното и праха са означени като еднакви (или по-точно, приличащи си) неща: сrv. *miltai* ‘брашно’ и *miltai*, *milteliai* (деминутивна форма) ‘прах’. Сrv. също със следните лексеми от тайни български говори: в таен

зидарски говор — *прахъ* ‘брашно’ (Илинден, Скребатно, Гърмен, Лещен, Ковачевица, Гоцелчевско), в таен кошковски говор — *прахъ* ‘брашно’ (Куманч, Драмско; Илинден, Гоцелчевско), в таен кошковски говор — *прахливец* ‘брашно’ (Старчища, Куманч, Драмско; Илинден, Гоцелчевско), в таен зидарски говор — *прашевица* ‘воденица’ (Скребатно, Гоцелчевско), *прашовица* (Гърмен, Лещен, Гоцелчевско), *прашньива* ‘воденица’ (Кривопапанско). Подобна на детската употреба “*отвори банана*” е и употребата на немския глагол *aufmachen* ‘отварям’ в конструкцията *die Banane aufmachen*. Тези примери, макар и да са с частен характер, показват, че детската категоризация представлява всъщност възможна езикова категоризация. Вероятно всяка детска неправилна от гледна точка на усвоявания език употреба би могла да намери паралел в някой език като социално явление. Срв. тази хипотеза с твърдението на Уайт, че детският език във всеки момент от развитието си представлява по своята същност *възможен* човешки език (вж. по-горе, с. 55).

Между детските категории и тези на възрастния може да бъде открито и **принципно** сходство. То се отнася (1) до принципите на тяхното структуриране (наличие на център и периферия, на понятия с различна степен на абстракция) и (2) до признаците, на основата на които се установява сходството между различни предмети, назовани с едно и също название [вж. например Кларк 1984; Andersen 1978; Mervis — цит. по Lakoff 1987].

Тези признаци и структурни особености се определят от възможностите на човешкия перцептивен и когнитивен апарат, който не произволно, а по определен начин, в зависимост от своите възможности структурира опознаваната обективна действителност. При това той следва и принципа на когнитивна икономия, като разграничава понятията като базисни и небазисни (надбазисни и подбазисни) и така ги съхранява в семантичната памет и оперира с тях. Разбира се, не е без значение и това, как е структурирана самата обективна действителност, която езикът отразява.

Например Е. Кларк отбелязва, че “признаците, които са психологически най-значими за детето, са сред най-важните признаци на категоризацията и в системите на класификаторите²”. Това авторката илюстрира с примери от детски свръх-

генерализации, осъществени главно на основата на формални признаци (преди всичко “кръглост” и “продълговатост”), и с примери на класификатори от различни езици, обединяващи предметите на основата на същите тези признаци. Е. Кларк формулира хипотезата, че “и класификаторите, и свръхгенерализациите могат да хвърлят светлина върху природата на познавателните способности, които позволяват да бъдат обединявани в категории предметите от обективната действителност” [Кларк 1984].

3.1.3. Обусловеност на категоризацията от възможностите на човешкия перцептивен и когнитивен апарат

Като цяло изследването на различни прояви на лингвистичната категоризация може да допринесе за изучаване на механизма на действие на човешкия перцептивен и когнитивен апарат, за разкриването на неговите възможности, на ограниченията, които той налага, и предпочитанията, които предявява при отразяване на обективната действителност. Езиковата репрезентация на обективната действителност предполага обобщаване. Обобщеното отразяване предполага избирателност. Избирателността предполага сравняване. При сравняването се установяват сходства между предметите и явленията по определени признаци. Именно на представата за сходство се основават всички процеси на категоризацията.

Във връзка с това е от особена важност да се открие *как се установява сходството* между различни предмети. Както отбелязва Тейлър, тази дейност е една от най-сложните психологически дейности. И това се дължи на две причини: сходството предполага градуалност (т. е. едни предмети си приличат повече, други — по-малко), то е също така *субективна представа* (курсивът мой — Ж. К.) [Taylor 1989: 60]. Предметите притежават различни признаци и чрез различни признаци могат да бъдат възприети, обозначени и обединени в класове. Затова в лингвистиката твърде популярно е мнението, че мо-

тивирацият признак на названието е случаен [вж. например Се-ребренников 1977: 167, чиято позиция по този въпрос широко се цитира в лингвистичната литература].

Но съвременните съпоставително-типологически изследвания на лексикалната семантика, базирани на материал от голям брой езици, показват, че за различните семантични полета може да се говори и за *универсални признаци* на тяхната *категоризация* и *терминологизация*, т. е. на установяване на сходство между денотатите и на назоваване. Така например относно семантичното поле на соматичната лексика Е. Андерсън чрез обобщаване на изследвания, осъществени въз основа на 50 езика, определя като универсални признаци на неговата категоризация и терминологизация признаците “кръглост” и “продълговатост”. До този извод авторката достига, като взема под внимание задължително назованите части на човешкото тяло в различни езици, а също така случаите на полисемия (когато едно соматично название се характеризира с повече от едно соматично значение) и случаите със соматични названия, намиращи се в отношения на морфематична деривация помежду си. Познавайки се на изследвания и на други лингвисти, Е. Андерсън отбелязва, че това са признаци, които са характерни и за други семантични области и са най-очевидни и за децата в тяхното познавателно и езиково развитие, поради което прави извода, че се обуславят от възможностите на човешкия перцептивен и когнитивен апарат [Andersen 1978].

Това, че при категоризацията и терминологизацията на соматичната лексика се проявяват признаци, валидни и за други семантични полета, и за ранната детска реч, не е учудващо, защото соматичната лексика е сред най-древната лексика в езика и сред най-рано усвояваната лексика от децата. След като са универсални за семантичното поле на соматичната лексика, тези признаци трябва да са и еволюционно най-древни сред мотивиращите признаци на тази лексика. Те са и когнитивно най-прости. Като признаци на частите на човешкото тяло те са най-очевидни. *И това с особена сила би трябвало да важи за най-очевидните сред частите на тялото, т. е. за тези от тях, чиито названия са централни за семантичното поле на соматичната лексика.* А Андерсън доказва, че такива са названията от средното равнище на партонимичната структура на това семантично поле. Всяка част на тялото пред-

ставява част на друга част, като максималният брой равнища е пет и рядко шест. Към средното равнище се отнасят лексеми, назоваващи главата, очите, носа, устата, горните и долните крайници и винаги като нещо различно, т. е. с различни лексеми, които не се намират в деривационни отношения помежду си. Това са части на тялото, назовани във всички езици. Техните названия са сред първите, които децата овладяват. Това още веднъж доказва високата им очебийност и ниската когнитивна сложност на съответстващите им понятия. Андерсън доказва също така, че частите на тялото от горната му половина са по-очебийни от частите на тялото от долната половина, както и че частите на тялото от предната половина са по-очебийни от частите на тялото от задната половина. За това свидетелстват и фактите на детската реч. Съответните названия се усвояват по-рано.

Следователно не би следвало да се говори за пълна произволност на мотивиращите признаци на названията. И именно изследванията на лингвистичната категоризация могат да допринесат за изучаването на този сложен проблем.

Следва да се отбележи също, че във връзка с тази задача наблюденията върху еволюиращата детска реч са особено ценни, защото принципите на категоризацията и *механизмът* на формиране на категориите могат да се изследват в динамика. Последователността в усвояването и развитието на понятията експлицира тяхната съпоставена когнитивна сложност, представя ги като централни и периферийни в съответните категории, като базисни, подбазисни (субординатни) или надбазисни (суперординатни). Важно е да се подчертае, че *и при възрастните, и при децата категоризацията е когнитивно обусловена дейност* и показва как *"работи"* човешкият *"хардуер"* и *"софтуер"*, когато отразява обективната действителност и нейната структура. Универсалните признаци, на основата на които се установява сходство между предметите, би трябвало да са същите признаци, които са мотивиращи за централните названия на категорията и особено за най-древните от тях. Това се обяснява с тяхната очебийност.

3.2. Лингвистичната категоризация и етимологията

За съжаление, съобразяването с принципите на лингвистичната категоризация все още не станало практика на етимологичните изследвания. Не се вземат под внимание и принципите на терминологизацията, определящи това, как възприетото е назовано. Причината е подценяването на важността на семантичната реконструкция като цяло, разпространеното мнение, че в семантичната еволюция няма закономерности, обясняването ѝ главно чрез екстралингвистичния фактор. Но не трябва да се забравя обаче, че фактите на извънезиковата действителност не се отразяват в езика пряко, като в огледало, а се пречупват през призмата на човешкия перцептивен и когнитивен апарат. Зависят от неговите възможности. Затова и позицията, че мотивиращият признак на названието е напълно случаен, именно от когнитивна гледна точка трудно може да намери поддръжка³. Изследващият лексикалната диахрония трябва да се съобразява с това, че семантичните промени, както и създаването на нови лексикални единици се извършва в семантичната памет на индивида и се определя от особеностите на развиващия се човешки перцептивен и когнитивен апарат, който не произволно, а в зависимост от своите възможности категоризира и терминологизира обективната действителност. В това, как тя е категоризирана и терминологизирана чрез езика, освен че се отразяват нейните иманентни особености, всъщност се отразяват и познавателните способности на човешкия “хардуер” и “софтуер”.

Когато изследва коя да е лексикална единица, етимологът задължително трябва да взема под внимание това, как се е формирала като цяло лексикална категория, към която тя принадлежи. А това означава, че е необходимо лексикалната единица да се изследва чрез съобразяване:

- а) с възможната за нея първоначална структура, включваща идентифициращ, т. е. отнасящ към дадена категория, и диференциращ (т. е. уточняващ, специализиращ) елемент;
- б) с възможната за нея *от когнитивна гледна точка* мотивиращ семантичен признак, както и с невъзможния от когнитивна гледна точка мотивиращ признак;

в) с мястото, което заема в категорията (а именно център или периферия), а това означава и съобразяване с възможната за нея устойчивост и древност и г) с механизма на опознаването ѝ. Това означава съобразяване с ролята на концептуалната метафора като неосъзнато средство за опознаване на по-абстрактните области чрез опита и понятията на по-конкретните области [за концептуалната метафора вж.: Lakoff, Johnson 1980; Johnson 1987; Lakoff 1992, 1993]. Така ще се разкрива моделът на концептуализация на изследваните единици.

Изследването на всяка лексикална единица с оглед на категорията, към която принадлежи, е в съответствие с когнитивния подход в семантичната реконструкция. За него “аксиоматичен” е тезисът, че “значението на всяка езикова форма може да бъде описано адекватно само в отношението ѝ със съответната когнитивна област или мрежа от области”, които “включват знанията и вярванията за света” [Taylor 1992: 247].

Нека илюстрираме казаното с примери.

3.2.1. От двусъставно към едносъставно название

Първо, по въпроса за развоя на много едносъставни названия от двусъставни може да се отбележи следното. Немалко двусъставни названия се констатираат и в речта на децата като проява на лингвистичната категоризация. Те съдържат идентифициращ елемент, който ги отнася към дадена категория, и диференциращ (уточняващ) елемент, който снижава степента на абстракция и специализира названието.

Свр. например названието *една оса, дете яде блузи* за молец (К., 4 г., 11 м.); *червени семки* за фъстъци (К., 6 г., 10 м.); *футбол на ръце* за хандбал (М., 7 г.); *голям пирон* за кама (К., 6 г., 6 м.); *рокля за спане* за нощница (Е., 5 г.); *отклонявам се надолу вместо *навеждам се** (К., 5 г., 1 м.).

Подчертаната лексема във всяко едно от двусъставните названия може да бъде определена като негов идентифициращ елемент. Самите детски употреби свидетелстват за това, че тези лексеми в детската семантична памет са записани с по-

общи значения. Те се различават от нормативно присъщите им значения в общонародния език. Например лексемата *оса* е употребена със значение, близко до значението на лексемата *насекомо* от общонародния език, но не съвпада с него (и не може да съвпада!). Значението на лексемата *насекомо* е резултат от абстракция, а на детската лексема *оса* — не. Тя просто е усвоена с по-абстрактно значение. Също и лексемата *семки* е употребена със значение, близко до значението на лексемата *ядки*, с което също не съвпада. Лексемата *футбол* е употребена със значение близко до значението ‘игра с топка (със състезателен характер), в която участват много играчи’ и т. н. Изразяваните от тези лексеми в речта на цитираните деца сравнително по-общи понятия се свързват с денотати, които са по-очевидни за тях. Чрез създаването на двусъставно название се стига до изразяване на значение, което е по-конкретно от значението на самия идентифициращ елемент. Назоаваният чрез него предмет или явление се характеризира с по-ниска очевидност за самото дете. Цитираните детски употреби, макар и да нямат точно същия паралел в езика като социално явление, всъщност илюстрират механизма на формиране на подбазисното (субординатното) понятие от базисното чрез добавяне на допълнителен различителен признак.

Възможно е много съвременни едносъставни названия да са възникнали именно като двусъставни и да са загубили единия си елемент в резултат на тенденцията към езикова икономия. Исаченко определя загубата на формална и семантична разчлененост на названието като “един от основните закони на развитие на лексиката” [Исаченко 1958: 339]. Ако отпадне идентифициращият елемент, е възможно да се “замаскира” от формална гледна точка отнасянето на дадено название към определена категория. А Мартинов отбелязва, че в двусъставното название с течение на времето в плана на израза се стига до загубване именно на идентифициращия елемент, когато той стане лесно предсказуем и се подразбира [Мартинов 1971: 12].

Аналогичен развой са претърпели например такива недеетимологизирани соматични названия като: *ходило*, *стъпало*, *гледец*, *мигла*, *клепач*. Първоначално те са възникнали като описателни разчленени названия с диференцираща функция – различаващи функционална част (характеризираща се с

по-ниска очевийност) на дадена по-очевийна част на тялото: напр. “ходило/стъпало на крака”, “гледец на окото”, “мигла на окото”, “клепач на окото”. Идентифициращият елемент в тези названия (крак, око) назовава денотат с относително по-висока очевийност. Че това е така, се доказва и от детското езиково развитие: децата по-рано усвояват названията за ‘око’, ‘крак’ и значително по-късно — за ‘ходило’, ‘стъпало’, ‘зеница’, ‘ирис’, ‘мигла’, ‘клепач’. С течение на времето идентифициращият елемент в разглежданите названия става излишен и отпада, тъй като се подразбира. Това е в съответствие с тенденцията към езикова икономия.

Подобен произход може да се предположи и за етимоните на деетимологизираните названия *длан* и *лакът*, за които се реконструират първоначални значения съответно ‘плоскост’ [в ЭССЯ, V: 64 — ‘плоско, равно място’] и ‘извивка’ [чрез извеждане на етимона на *лакът* от ие. корен *el- ‘извивам, огъвам, изкривявам, свързвам’ [БЕР, I: 294]. Всъщност става въпрос за развой от първоначални двусъставни названия от типа на **плоскостта на ръката* и **прегъвката на ръката/крака* (за свързването на етимона на *лакът* също и с част на крака срв. със значенията на арм. ołokh ‘пищял; бедро; крак’, които биха могли да бъдат развити по метонимичен път след деетимологизацията на лексемата, която първоначално би могла да означава и прегъвката на крака, т. е. коляното). И двете лексеми назовават неочевийни денотати. Затова и при двете е възможен развой от описателни двусъставни названия, съдържащи идентифициращ (отнасящ към по-очевий денотат) и диференциращ елемент. И при двете названия се стига до загубване на идентифициращия елемент поради стремежа към икономия, когато двусъставното название стане устойчиво и идентифициращият елемент в него започне да се подразбира при изпускането му.

Като типологически паралел на развоя на етимона на лексемата *лакът* срв. с лит. lenkmuo ‘предната част на коляното или лакътя’. То е мотивирано от каузалния глагол lenkti ‘огъвам’. Срв. също с бълг. название *прегъвка* (<прегъвам), което е с твърде широко значение и се употребява и в конструкции като: *прегъвка на крака*, *прегъвка на ръката*. А като типологически паралел на развоя на етимона на лексемата *длан* срв. с лит. plaštaka ‘ръката от края на пръстите до ставата; кит-

ка', която се извежда от лит. *plokščias* 'плосък' [Sabaliauskas 1990: 196], а също и с нем. *Handfläche* 'длан' (Hand 'ръка' + *Fläche* 'плоскост') [примерът е цитиран в SP, IV: 66].

3.2.2. Реконструкция на мотивиращия признак на названието

Това, че в цитираните соматични названия мотивиращ е функционален признак или друг формален признак, а не признаците "кръглост" или "продълговатост", които всъщност са най-очевидни за съответното семантично поле, се обяснява с това, че тези названия назовават неочевидни денотати — неназовани задължително във всички езици, късно опознавани от децата.

Съобразяването с универсалните признаци на категоризацията и терминологизацията на семантичните полета е особено важно, когато се изследват техни централни лексеми. Често това са и най-древните лексеми в съответното семантично поле (ако не са изместени от по-нови в резултат на тенденцията към експресивност, изразителност⁴). Именно за тях като мотивиращи би трябвало да са използвани универсалните признаци.

И тъй като вече се спряхме на универсалните признаци на категоризацията и терминологизацията на соматичната лексика, нека с илюстративна цел разгледаме някои названия на окото. Както беше вече отбелязано, то е сред най-очевидните части на човешкото тяло. Назовано е във всички езици. Сред соматичната лексика неговото название едно от първите се усвоява от децата (всъщност едно от първите три!) [Andersen 1978: 359].

Окото като предмет притежава различни признаци: то е кръгло, блести, чрез него се гледа. Тези признаци са мотивиращи по отношение на различни названия на окото и негови части, както и на неговото характерно действие — гледането.

Например за руската лексема *глаз* е регистрирана в староруски употребата със значение 'топче'. Този факт, както и съпоставката с пол. *głaz* 'камък', дава основание за предполагагане на първоначално значение 'топче' или 'камък' на етимона на

соматичното название *глаз* [Фасмер 1986—1987, I: 409]. В случая признакът “кръглост” е мотивиращ за руското название за ‘око’, изместило като първоначало експресивно название индоевропейското по произход славянско название *око, чиито континуанти са запазени във всички останали славянски езици. Същият формален признак е мотивиращ и за руското просторечно название *шары* ‘глаза’, т. е. метафоричният пренос е осъществен на базата на формалното сходство по признака “кръглост”.

За етимона на славянския перцептивен глагол, континуант на който е бълг. *гледам*, съпоставката със срвиснем. *glinzen* ‘блестя’ свидетелства за мотивиращ признак “блестя” на перцептивния глагол. Срв. също с бълг. *блещя се* ‘широко ококрвам очи’ < *блещя* ‘блестя’, рус. *сверкнутуть глазами* ‘бързо погледна някого/нещо, изразявайки някакви чувства’ [вж. значението в ССРЛЯ, XIII: 298], стгр. *αυγή* ‘светлина’, ‘сияние, блясък’, ‘поглед, око’ [СБР 1992: 129]

А за бълг. диал. *гледец* ‘зеница; ирис’, мотивиращ признак е признакът “гледам”.

Кой от всички признаци на окото следва да се разглежда като мотивиращ за най-старото индоевропейско название за ‘око’, континуант на което е и българската лексема *око*? Като се отговори на този въпрос, ще се отговори и на въпроса коя възможна първоначална вътрешна форма на названието е когнитивно най-проста и следователно е най-вероятна като продукт на древната семантична памет?

Това, че етимонът на бълг. *око*, ие. *ok^w- е най-старото индоевропейско название на окото, се доказва от факта, че именно него наследяват много съвременни и по-стари индоевропейски названия: срв. с лит. *akis*, латв. *acs*, арм. *akn*, лат. *oculus*, гот. *augo*, гот. *auge*, стсакс. *ōga*, англ. *eye*, тохар. А *ak*, тохар. В *ek*, санскр. *ákṣī*. Този факт свидетелства не само за голямата очебийност на окото като денотат, но и за устойчивостта на неговото название.

Ако вземем под внимание цитираното изследване на Е. Андерсън, “кръглостта” е най-очебийния признак на окото. Има и немалко примери от различни езици, илюстриращи употребата на една и съща лексема като название за ‘око’ и друга “кръгла” част на тялото, например лице [Andersen 1978].

Също и за децата от ранна възраст кръглостта (при относително неголеми размери на предмета) е сред психологически

най-значимите признаци — факт, доказан от Е. Кларк чрез изследване на детските свръхгенерализации. Сред цитираните от авторката примери е и назоваването с една и съща лексема на зърно на гърда, връх на оголен лакът, око на портрет, лице на снимка. Обща за всички тези предмети е кръглостта [Кларк 1984: 230]. Това, че кръглостта е фокален признак се доказва и от ранните детски рисунки. Казанджиев отбелязва, че в лицето детето най-напред рисува очите и устата, тъй като те най-напред привличат неговото внимание [Казанджиев 1940: 187]. Кларк цитира и изследване на Адамс и Конклин, където се привеждат примери за отнасяне към една категория на плодовете, окото, топката, камъка в индонезийски и на слънцето, луната, звездата, чинията, граха, окото, камъка в лаоски — все названия на кръгли предмети, сред които е и окото [Кларк 1984: 234].

Именно защото окото е очебиен денотат и негов най-очебиен признак е “кръглостта”, за етимона на неговото най-древно название (индоевропейското) е малко вероятно мотивиращ да бъде признакът ‘гледам’, както това предполагат редица речници на основата на съпоставката с гръцкия глагол $\acute{\omicron}\phi\omicron\alpha\iota$ ‘видя’ [Kluge 1963: 38; Machek 1971: 411; Brückner: 377; БЕР, IV: 844 и др.]. За древните названия, които са и централни за семантичните полета, като мотивиращи са най-вероятни универсалните признаци на тяхната категоризация и терминологизацията. Както беше отбелязано, това е когнитивно обусловено. Признакът “гледам” не е такъв. Руските названия *глаз* ‘око’ и *глазеть* ‘гледам от празно любопитство’, както и англ. *eye* ‘око’ и *to eye* ‘гледам, поглеждам’, доказват, че при етимологична връзка между названието за ‘око’ и перцептивния глагол изходно може да бъде и соматичното значение. Следователно гръцкият глагол $\acute{\omicron}\phi\omicron\alpha\iota$ ‘видя’ не е доказателство за девербативен произход на индоевропейското название за ‘око’. Като типологически паралел за етимологична връзка между названието на окото и перцептивния глагол със значение ‘гледам’ вж. също шумерския корен *igi-*, изразяващ и двете значения [Halloran].

Това, че окото е органът на зрението и че представената в много етимологични речници хипотеза на пръв поглед изглежда правдоподобна, не може да се приеме като доказателство за първоначална вътрешна форма “гледец” на неговото

най-древно название. Необходими са доказателства от когнитивен характер. Необходимо е да бъде доказано, че дървата семантична памет може да произведе название на окото с такава вътрешна форма. Необходими са доказателства, че перцептивният глагол е по-стар от соматичното название. А такива доказателства няма. Не ги предоставят и наблюденията върху детското езиково и познавателно развитие. Макар и да е констатирано, че понятието (или по-точно представата) за ‘гледам’ се усвоява сравнително рано от децата [Church 1979: 182], факт е също и това, че названието за ‘око’ се усвоява по-рано. Това би могло да бъде наблюдавано в езиковото и познавателното развитие на всяко дете. Следователно понятието ‘око’ се характеризира с по-ниска когнитивна сложност (по-лесно опознаваемо е) от понятието ‘гледам’.

От когнитивна гледна точка не би била невъзможна връзката с етимона на литовското название за ‘камък’ акмио (срв. с лит. *akis* ‘око’). Означаването с една и съща лексема на камъка и окото би се основавало на формално сходство между референтите. Но такава хипотеза е свързана с трудности от формален характер: съгласната в индоевропейския етимон на соматичното название е k^w , а в индоевропейското название за ‘камък’ — k , която се реализира и чрез алофона си k' (в бълг. *остър*, лит. *ašrus, aštrus* ‘остър’, *ašmiu* ‘лезвие’, стинд. *ášma* ‘камък, скала; небе’ < ие. **ok'*-). Това, че етимологичните гнезда на индоевропейски названия за ‘камък’ и ‘остър’ възлизат към един етимон, е неоспорим факт. Затова някои речници определят първоначалното значение на индоевропейския корен **ok'*- като ‘остър’, а първоначалната вътрешна форма на названието за ‘камък’ като “нещо остро” [Sławski, II: 38; БЕР, II: 189; ЭССЯ, IX: 138]. Това е свързано с разглеждането на тези значения като дискретни същности. Ако се съобразим с особеностите на семантиката на ранните детски лексеми и с разбирането за съществуващо типологическо сходство между детския език и древния език, трябва да приемем хипотезата за първоначална дифузност на семантиката на древните лексеми. В такъв случай е трудно да определим конкретната посока на развой с ясно диференцирани значения, от които едното се образува от другото в резултат на морфематична деравация⁵.

Нека видим има ли и формални предпоставки за предполагагане на общ произход на етимоните на индоевропейските

названия за ‘око’ и ‘камък’. Всъщност редуване на k^w с k и k' има. То е констатирано в наставките: срв. ие. -ko-, - k^wo - и - $k'o$ - аналогично на редуването -go-, - g^wo - и - $g'o$ -, но не е получило обяснение [Младенов 1936: 306, 309]. Срв. също и с предполагаемата делабиализационна промяна на $k^w > k$ в ие. етимон на *нощ* (вж. по-долу). Вж. също хипотезата за общ произход на k^w , k , k' , според която разграничаването им е извършено в резултат на различните контактни условия (т. е. става въпрос за фонологизация на позиционни варианти на една и съща фонема) [Szemerényi 1990: 158].

Освен това според Фасмер при индоевропейското название за ‘камък’ е съществувала древна формална вариативност. Успоредно с ие. **kāmen-*, от което се извеждат славянските названия, се реконструират също формите **akmen-* и **ak'men-* [Фасмер 1986—1987, II: 174]. Древна формална вариативност **ak-* и **kō* предполага и Френкел [Fraenkel 1962—1965. I: 5]. Правят се опити тези форми да бъдат сведени към една, като формата **kāmen-* се извежда от **akmen-* (с вариант **ak'men-*) чрез метатеза с последвало удължаване на коренната гласна, което в славянските езици е резултат от действащата в късния праславянски тенденция към възходяща звучност [вж. тази хипотеза в Brückner: 215; ЭССЯ, IX: 139; БЕР, II: 189, където развоят е уточнен по следния начин: **kāmen-* < **ākmen-* < **ákmen-*]. В такъв случай обаче обяснение не получава срвис-нем. форма *hamar* ‘чук’.

Ако се допусне древна връзка между индоевропейските корени за ‘око’ **ak^w* и за ‘камък’ и ‘остър’ **ak-/ak'*-, последвалите формални промени биха могли да бъдат обяснени като резултат от тенденцията към диференциация на осмиляните вече като омонимични форми. Всъщност формалното разграничаване на названията за ‘камък’ и ‘остър’ е осъществено последователно във всички славянски езици.

3.2.3. Когнитивни предпоставки за устойчивостта на названията

Принципите на категоризация на семантичните полета би трябвало да обясняват и различната устойчивост на съставлящите ги лексеми. Централните понятия на семантичните полета (свързани с действието на определени универсалии) са по-често изразяваните понятия в комуникативния акт. Почестата употреба на изразяващите ги лексеми би следвало да е станала предпоставка за тяхната по-голяма устойчивост. Както отбелязва Е. Сепир, “езиците се намират в непрекъснат процес на изменение, но е напълно разумно да се предположи, че най-дълго съхраняват това, което в тяхната структура е най-фундаментално” [Сепир 1993: 136]. М. Покровский отбелязва, че в езиковата еволюция се сблъскват две начала: “консервативно, което се изразява в съхраняването на старите форми, и... революционно, водещо до образуването на нови” [Покровский 1959: 19]. Консервативното начало е свързано именно с езиковите универсалии. Езиковата система еволюира, проявявайки известна устойчивост в съответствие със структурни особености, характеризиращи се като универсални.

Погледнати в най-общ план, фактите на семантичното поле на българската соматичната лексика потвърждават тази хипотеза. Това, че по-голямата очебийност на дадени части на тялото може да се разглежда като условие за по-голямата устойчивост на техните названия, се доказва както от факта, че старинните български названия *око*, *нос*, наследени от индоевропейската епоха, назовават именно денотати с висока очебийност, така и от факта, че в съответствие със сравнително по-голямата очебийност на частите от горната половина на тялото спрямо частите от долната половина е сравнително по-голямата старинност на названията на ръката и нейните части в сравнение с названията на крака и неговите части. Срв. например в българския език индоевропейския произход на названието *рамо*, балтославянския на *ръка*, индоевропейския на *мишца* (срв. със значението ‘ръка’ на стб. *мышьца* [Старославянският словарь: 338]), от една страна, и праславянския на *нога* и по-късния произход на *крак*, както и факта, че *прасец* като соматично название е съвсем ново (соматичното значение на

названието не е регистрирано в речника на Н. Геров [Геров 1975—1978]) — от друга. Това е твърде схематично и обобщено твърдение, но явно такава закономерност съществува

Наблюдения над български деца във възрастта до 5 години показват например, че на повечето от тях не са им известни названия като *бедро*, *кълка*, *прасец*, *глезен*. Това може да бъде обяснено с ниската учебийност на назоваваните денотати — те се съотнасят с четвъртото и петото равнище в структурата на семантичното поле на соматичната лексика и се намират в долната половина на тялото. Също и лексемата *тяло* (от първото равнище на тази структура) късно се усвоява от децата.

Срв. следния пример:

— Изми ли си главата? (въпрос към дете (К., 6 г., 5 м.), което се къпе самò)

— Да.

— А тялото?

— *Какво е тяло?* — пита К. след пауза, явно размишлявайки за значението на думата, без да стигне до конкретно решение.

Трябва да се има предвид, че устойчивостта на названията зависи не само от мястото, което заемат в съответното семантично поле (център или периферия), а също и от действието на други тенденции. Вече беше отбелязано, че фактор за динамиката на соматичната лексика е тенденцията към образност и експресивност, която води до непрекъснатото ѝ обогатяване с нови названия, които влизат в отношения на конкуренция със съществуващите неутрални названия. Така, независимо от голямата устойчивост на названието на окото, в руския език праславянското название за ‘око’ е изместено от първоначално експресивното *глаз*.

Недостатък на етимологичните изследвания като цяло е това, че названията не се изследват в тяхната динамика, не се вземат под внимание *движещите сили* на техния развой и *устойчивостта* им, която противодейства на промените. А съобразяването с възможната за дадено изследвано название устойчивост би било важно при предполагагането на неговия древен или иновационен характер особено когато паралелите от родствените езици не са достатъчно сигурни. Това от своя страна ще се отрази на хипотезата за първоначалната вътрешна

форма на неговия етимон, защото ще определи кръга на названията, които ще бъдат извеждани от него. По-подробно развита тази теза вж. в Колева-Златева 2000 и приложена при етимологичния анализ на лексемата *бедро* в Колева-Златева 1999.

3.2.4. Названията на цветовете в когнитивна перспектива

Друга семантична област, която твърде много е изследвана с цел откриване на закономерности в нейната категоризация, са цветовете. На основата на съпоставително изследване на множество езици (почти 100) е констатирано, че езиците, различаващи един и същ брой цветове, кодират едни и същи цветове [Berlin and Kay — цит. по Andersen 1978: 339; Lakoff 1987; Lee 1992: 217; Moonwomon 1994] в съответствие със схемата:

бял		зелен		розов
	>	червен	>	лилав
черен		жълт	>	оранжев
			>	сив

Ако в един език има само две названия за цвят, то те са за ‘бяло’ и ‘черно’, или по-точно казано, за ‘светло, ярко’ и ‘тъмно’. Такъв е случаят с езика дани, който се говори в Нова Гвинея [цит. по Feldman 1990: 314]. Ако в един език има название за ‘червено’, то задължително има и за ‘черно’ и ‘бяло’; ако има за ‘жълто’ или ‘зелено’, има и за ‘червено’, ‘черно’ и ‘бяло’ и т. н. Отбелязва се, че тази закономерност се проявява и в диахрония на основата на разграничаването на светли/тъмни и топли/студени нюанси. Отделените 11 цвята са базисни (но с различна степен на базисност), което означава, че са най-очевидни и поради това са общоизвестни за всеки от езиците, който ги кодира. Техните названия са морфологично прости, употребата им няма ограничения. Както беше споменато и по-горе, тази универсалия се определя от невроанатомията на цветовиждането [Kay and McDaniel — цит. по Lee 1992: 217].

Тя се потвърждава и от фактите на детска реч. Това е извод, до който по експериментален път достига Хайдер чрез изследване на избора, назоваването и съпоставянето на цветовете от децата и възрастните, говорещи 23 различни езика [цит. по Andersen 1978: 339]. Универсалията е потвърдена и от наблюдения върху рускоезични деца (във възрастта от 3 до 6 години), при което е потвърдена и тенденцията непроезводните названия на цветове да се усвояват преди произходните [Davies, Corbett, McGurk, MacDermid 1998].

По принцип изследването на формирането на тази категория в детската семантична памет е много трудно, защото е трудно събирането на такъв материал в спонтанната детска реч и наблюдаването на естествената еволюция на самите понятия. Понякога названията на цветовете се усвояват не като названия на цветове. Например дете (А.-М., 2 г., 2 м.) нарича *зелено* или *зеленичко* всичко, което смята, че е хубаво, в това число желани дрехи, чорапи, играчки, храна. Освен това децата усвояват названията на цветовете и като резултат от целенасоченото обучение от страна на родителите. Но може да бъде констатирана следната особеност. Преди да е усвоено названието за даден цвят, възможно е назоваването му от детето чрез съпоставянето с цвета на друг предмет. Срв. със следния пример. На въпрос на възрастен “Какъв е този цвят?” относно тъмно-кафява шарка на килим дете (К., 3 г., 6 м.) отговаря: “*Като на баба черното пиленце*”. Много названия на цветове са възникнали именно чрез този механизъм. Това доказват и редица недеетимологизирани названия като: бълг. *цвят на старо злато*, *цвят на мляко с какао*, рус. *коричневый* ‘кафяв’ (< *корица* ‘канела’), *малиновый* (< *малина*), *сиреневый* (*сирень* ‘люляк’) [повече подобни примери вж. във Василевич 1987: 22, 40—51].

Такъв произход по принцип може да се предполага и за повечето деетимологизирани названия на цветове. Така например за индоевропейските названия на червения цвят, наследяващи корена **reudh-*: лат. *guber, rufus*, санскр. *rudhira*, гот. *rauþs*, лит. *gaudas*, се знае, че са етимологично свързани със старосл. *rijǫdъ* ‘кръв’ [цит. по Moonwomon 1994: 45]. Следователно червеният цвят е оприличен на цвета на кръвта.

В контекста на универсалията на категоризацията на семантичното поле на цветовете обозначения е анализиран

развоят на системите на тези обозначения в различни езици. Вж. например относно ранния гръцки език работата на Мунумън [Moonwomon 1994], където са цитирани и други подобни изследвания.

На тази универсалия не противоречи и хипотезата за общ произход на редица индоевропейски названия за ‘жълто’ и ‘зелено’, тъй като независимо от факта, че зеленият цвят е студен, а жълтият — топъл, тяхната психологическа значимост е еднаква. Възможно е те да са възникнали от название на даден предмет със жълто-зелен цвят. Такъв предмет би могла да бъде тревата. Психолингвистичните изследвания показват, че тя е един от предметите от категорията “флора”, който е източник за образуване на цветообозначения [Василевич 1987: 43–43]. Всъщност известният индоевропеист Бък в своя Речник на избрани синоними извежда келтските, италианските, германските, балтийските, славянските и индоиранските названия за ‘жълто’ и ‘зелено’ от ие. корен *ghel-, което мотивира само от формална гледна точка [Buck 1949]. Интерпретирането на тази хипотеза в контекста на универсалията на семантичното поле на цветовете обозначения я подкрепя също и от когнитивна гледна точка. Според Мунумън типологически паралел на развоя на посочените названия за ‘зелено’ и ‘жълто’ от едни етимон е използването на една и съща лексема за означаване на жълто-зеления цвят в някои примитивни езици [Moonwomon 1994: 39]. Възможно е това да е било цветообозначение, назоваващо жълто-зеления цвят чрез съотнасяне с даден предмет. Съпоставката на индоевропейските названия за ‘жълто’ и ‘зелено’ с етимологично свързаните названия: лит. žolė ‘трева’, бълг. *зеле*, осет. zäldä ‘трева’ показва че този предмет е действително тревата.

Също и идеята за общ произход на англ. black ‘черен’ и славянското название за ‘бял’, представено във всички славянски езици [хипотеза, изразена в: Jeffers & Lehiste 1979: 127], изглежда правдоподобна от когнитивна гледна точка. Според Джефърс и Лехисте индоевропейският корен, от който се развиват тези названия, е *bhel. Английският термин black ‘черен’ наследява корена, усложнен с наставка -g-, а славянският е без наставка. Подобни на английския термин в словообразователно отношение са лат. fulgere ‘блестя, сияя’, flagrare ‘пламтя; сияя, блестя’, flamma ‘пламък’, гр. phlox ‘пламък’, с които той е в по-

тясна етимологична връзка. Джефърс и Лехисте изказват хипотезата, че значението ‘черен’ на англ. black е развито от значение ‘изгорял’, което от своя страна би трябвало да е развито от значението ‘пламтя’.

Без да се оспорва връзката между значенията ‘блестя, сияя’ и ‘черен’, като се има предвид разглежданата универсалия, може да се изкаже следната хипотеза за семантичния развой на значението ‘черен’ от ‘блестя, сияя’. Формирането на най-очевидното различие “бял—черен” се извършва на основата на различието “светъл—тъмен”. Перцептивната връзка между значенията ‘светъл’ и ‘тъмен’ може да бъде обяснена с невроанатомията на цветовиждането. Тя се определя от свойството на окото да реагира на твърде яркото, светлото, бляскавото с “притъмняване”, за което свидетелства и явлението “снежна слепота”, наблюдавано при изследователите на Антарктида. За перцептивната връзка между значенията ‘светъл’ и ‘тъмен’, довела до двоякото осмисляне на една и съща форма, срв. също със значението и вътрешната форма на лексеми като бълг. *ослепителен* ‘много ярък’, англ. *blinding* ‘много ярък’ (< *blind* ‘ослепявам, затъмнявам’), лит. *akinantis* ‘много ярък’ (< *akinti* ‘ослепявам’). Според Илич-Свитич изходната семантика на индоевропейската форма **bhelk-/*bhelg-* е характеризирала мигновеното ярко възпламеняване (мълнията, искрата) (срв. със стинд. *bhārgas* ‘ослепителен блясък’, *Bhīgavas* ‘жреци на мълнията’) [Илич-Свитич 1971: 174—175].

За връзката между значенията ‘бляскав’ и ‘тъмен’ (с изходно значение именно характеризиращо яркото мигновено проблясване) срв. също със значенията на рус. *мерцать* ‘проблясвам, мъждукам (обикновено за звезди)’, лит. *mirksėti* ‘мигам; блестя’, от една страна, и рус. *смеркаться*, диал. *меркать* ‘мръквам’ [цит. по Фасмер 1986—1987, II: 604], бълг. *мръквам*, диал. *мръклица* ‘тъмнина’ [цит. по БЕР, IV: 289] — от друга, които са етимологично свързани. Интересно е в случаи и неизвършването на трета палатализация след **ɣ* (която по принцип се извършва непоследователно) във формите, свързани със значенията ‘мръквам’, ‘тъмнина’, за разлика от извършването ѝ в рус. *мерцать* ‘проблясвам, мъждукам’. По този начин чрез формална диференциация се сменя наложилата се езикова омонимия.

За връзката между значенията ‘мигам’ и ‘блестя’ по факти на детска реч ще стане въпрос по-долу, в шеста глава. Те доказват също, че що се отнася до разгледаните названия с противоположни значения (‘черен’ и ‘бял; бляскав’), като по-старо трябва да се приеме значението ‘бляскав’.

3.2.5. Формиране на категорията “време”

Ето и някои примери от областта на формирането на категорията време на лексикално равнище в детската езикова система и в общонародния език.

Известно е, че обективизираната представа за време, характерна за европейските езици не е елемент на интуицията, а се е формирала в продължение на хилядолетия и се основава на опита. Значение има писмеността и интересът на хората към точната последователност, хронологията, календара и др. [вж. Димитрова 1989: 50].

Когато нарушава нормата на усвоявания език, детската реч като призма разлага категорията време и показва определен ред на концептуализация на формиращите я понятия и експлицира и моделите, по които тя се извършва. Еволюцията на представите за време в детската семантична памет съответства на детското познавателно развитие, стимулирано от детската практическа дейност. Редът на концептуализация на темпорални понятия може да се разглежда като свидетелство за тяхната съпоставена когнитивна сложност. Едни понятия започват да се формират по-рано, други — по-късно, защото са такива, а не други познавателните способности на детето. От тях в определена степен се определя и способността на детето за разпознаване на един или друг опит. Разбира се, данните на детската реч могат да се разглеждат като свидетелство за еволюцията на темпорални понятия в езика като социално явление *само в най-общ план*.

1. За ранните детски локализации на събития във времето е характерно съпоставянето им с други събития, с които те се извършват едновременно или в определена последователност (т. е. времето се представя като **част от събитие**).

Срв. например следните детски речеве употреби: “Тате, през тъмното или през светлото ще си дойдеш?” (К., 5 г., 9 м.); “Тате, когато стане малко тъмно ли ще си дойдеш?” (К., 5 г., 9 м.); “Когато е малко светло, ме събуди (т. е. на разсъмване).” (К., 7 г., 5 м.); “Когато се събудя през средата на тъмното, много ме е страх и бягам да дойда при вас.” (К., 5 г., 11 м.); “Мама се връща през тъмното, а тате, когато е по-тъмно.” (в речта на дете на около 6 г. от телевизионно предаване); “Като мине тази госпожа, тогава ще ходя на детска градина ‘т. е., като мине дежурството на тази госпожа’” (К., 5 г., 8 м.). В последния пример събитието, чрез което се осмисля времето, е представено чрез характеризиращ го предмет. Срв. и следния пример: “Мамо, Том (котаракът) малко ще живее – само 15 години. Това са 15 календара.” (К., 7 г., 2 м.) Опознаването на годината като период от време е на основата на опита с календара (на стената), за който детето знае, че всяка година се сменя.

Срв. и следния пример:

- Кога идваш на детска градина?
- На закуска.
- А кога те вземат?
- Като се наспим. (Р., 4 г., 5 м.)

2. Ако се опитаме чрез термините на теорията за лингвистичната категоризация да охарактеризираме развитието на категорията време в детската семантична памет, като психологически най-значими, т. е. като нейни прототипи, следва да определим понятията ‘ден’ и ‘нощ’. Най-ранните детски локализации на събития в обективното време се отнасят именно за времето на деня или нощта (разбира се, с други граници), означавано съответно като “през светлото” и “през тъмното”. Тази особеност на детското езиково и познавателно развитие е в съответствие и с констатираната от Лий закономерност, че най-напред се усвояват силно различаващите се същности [Lee 1992: 218]. Тя е в съзвучие също така с факта, че етимоните на бълг. лексеми *ден* и *нощ* се характеризират с най-голяма древност. Техните континуанти са характерни за голяма част от индоевропейските езици. Освен

това се предполага, че мотивиращ признак на етимона на лексемата *ден* е признакът ‘светъл’ [вж. например БЕР, I: 342, където признакът е определен като ‘светъл, бляскав’]. В контекста на фактите на детското езиково развитие тази хипотеза получава подкрепа и от когнитивна гледна точка (с известно уточняване на признака). Като типологически паралел срв. също с факта, че и в шумерския език един и същ корен означава ‘светъл’ и ‘ден’, както и това, че един и същ корен означава ‘черен, тъмен’ и ‘нощ’ [Halloran]. Също и в езика Jita (банту език) една и съща лексема означава ‘слънце’ и ‘времето през деня’ [CBOLD].

Етимологията на думата *нощ* обаче не е изяснена. Етимологичните речници обикновено посочват етимологично свързаните названия за ‘нощ’ в индоевропейските езици: псл. *naktъ, лит. naktis, латв. nakts, стпрус. naktin (в. п., ед. ч.), гот. nahts, стинд. вед. nák, nák̐tis (мн. ч.), лат. nox, noctis (р. п.), гр. νύξ, νυκτός (р. п.), хет. nekuz ‘вечер’ и реконструират само формално техния ие. етимон. Така например БЕР реконструира индоевропейските форми *nok^w-t- и *nek^w-/*nok^w- [БЕР, IV: 696]. Гамкрелидзе, Иванов, следвани и от Мажулис [Mažiulis, III: 169], говорят и за делабиализационна промяна в корена, защото само в такъв случай всички индоевропейски названия за ‘нощ’ могат да бъдат изведени от един и същ етимон [Гамкрелидзе, Иванов 1984, II: 791—792]. Гласната *е* в корена се реконструира на основата на хетското название за ‘вечер’ и рус. *непопырь* ‘прилеп’.

Обикновено семантична реконструкция липсва. Понякога дори се подчертава, че лексемата трудно се поддава на етимологичен анализ [Мейе 1938: 279]. В отделни случаи се правят частични опити за реконструкция. Например Одри извежда значението на хет. neku-t от neku- ‘мръквам’, без да се аргументира [Одри 1988: 533]. Скит реконструира за англ. nigrescent ‘почерняващ’ (от латински произход: срв. с лат. niger ‘черен’) първоначално значение ‘като нощ’, като го свързва с етимона на англ. night ‘нощ’. За него от своя страна реконструира първоначално значение ‘мъртво време’, като го свързва със санскр. nashta ‘загубен, невидим, мъртъв’, лат. pesare ‘убивам’ [Skeat 1993: 305].

От формална гледна точка може да се допусне, че индоевропейският корен *nek^w-/*nok^w- влиза в редуване с други форми, отразяващи други степени на коренната гласна, а това

е свойствено на индоевропейския праезик. Ако се допусне съществуването на древно редуване $*nek^w- : *nok^w- : *nĭk^w-$, може да се предположи родство с етимона на изразяващите противоположни значения корени, представени в бълг. *никна* ‘показвам се, прораствам’, диал. *ѝзник* ‘изгрев’ (Левочево, Смолянско), *възникна*, словаш. *-nĭknut* ‘възниквам, появявам се’, рус. *-никнуть* ‘възниквам, появявам се’, от една страна, и бълг. *заник* ‘залез’, *заникновам* ‘зализвам’ (Смолян), ‘изчезвам’ (Гоцеделчевско) [бълг. диал. форми са цитирани по БЕР, IV: 644], рус. *сникнуть* ‘навеждам се’, чеш *-nĭknouti*, словаш. *-nĭknut* ‘почина, отмира; изчезна’ и др. Значенията на цитираната поредица названия могат да бъдат обобщени съответно в: ‘появявам се’ и ‘скривам се, изчезвам’. Според БЕР и други етимологични речници, корените в двете редици названия наследяват различни етимони. Идеята за тяхното родство е изразена в: Вгückner: 363, Skok, II: 517—518. Както ще видим родството между тези противоположни значение е напълно възможно.

Предположеното редуване на индоевропейските корени $*nek-$: $*nok-$: $*nĭk-$ има като типологически паралел отразеното в славянските езици редуване на $*teka :$ $*potok :$ $*-ticati ; *reka :$ $*prorok :$ $*proricati ; *greba :$ $*grob :$ $*-gribati ; *pleta :$ $*plot :$ $*sĕplitati$ [Бернщейн 1974: 35]. Балтийският материал позволява допускането и на древно редуване на дългата гласна \bar{i} с дифтонги, отразено в литовски като редуване $y : ie : ei : ai$. Срв. следните балтийски названия: лит. *nykti* ‘смалявам се, изчезвам; преставам да съществувам’, *niekti* ‘омаловажа, пренебрегна, охуля; потисна, угнетя; сметна за неподходящ, отхвърля’, *neikti* ‘пренебрегна, охуля, унижа; измъча, потисна’, *ni-neikti* ‘убия, умъртвя’, *naikinti, naikyti* ‘убивам, унищожавам’, *naikus* ‘бавен, отегчителен; уморителен’, *nykus* ‘празен, оскъден; тъжен, отегчителен; жалък; бавен, муден’, *niekas* ‘дреболия, нещо маловажно’, *nikti* ‘хвърлям се, захващам се (за нещо); не давам покой’, латв. *nieks* ‘дреболия, нещо маловажно’, *nika* ‘повреждане, похабяване, гибел’, *nikns* ‘сърдит, гневен, суров (за вещи и хора)’, *nikties* ‘нахвърлям се, досаждам’ [вж. редуването в Karaliūnas 1987: 26—27]. Извеждането на редица названия със значения образни, емоционално обогрени, някои от които са и противоположни, от един и същ етимон навежда на мисълта за оноματοпоетичен произ-

ход на това гнездо [за признаците на оноματοпоетичните названия и съобразяването с тях в етимологичния анализ вж.: Воронин 1982: 87—90; Колева-Златева 1998б: 93].

Освен това с известни затруднения от формален характер, но не необясними, може да се предположи и формална връзка между корена в индоевропейското название за ‘нощ’ **nek-/*nok-* и корена в представеното в някои индоевропейски езици название на черния цвят: лат. *niger* ‘черен; тъмен’, *nigror* ‘чернота, черен цвят’, англ. *negro* ‘негър’, *nigrescent* ‘почернявам’, фр. *noire* ‘черен’. Някои етимологични речници посочват названието като неясно [Klein 1966—1967: 1037; Ernout–Meillet: 441]. Това, което може да се приеме като безспорно в него, е произходът на наставката. Тя наследява индоевропейска наставка с детерминатив *-g-*, за която е характерно, че служи за образуване на прилагателни [вж. например Мейе 1938: 278; Младенов 1936: 282]. Ако допуснем, че етимонът на това индоевропейско название наследява същия корен като в етимона на *нощ*, то в такъв случай трябва да бъде обяснено изменението на съгласната *k* в *g*. Обикновено се подчертава, че асимилационни промени са възможни само пред звучни и беззвучни преградни и проходни (**s*) съгласни, но не и пред сонанти и гласни, т. е. в такава позиция беззвучните остават беззвучни [Мейе 1938: 154—155]. Посочва се обаче също, че това правило има и изключения: например изключение е преходът **ptm > *bdtm*, засвидетелстван в стб. *седмъ* (срв. с лат. *septem*) [Мейе 1938: 155]. Срв. също със съществуването на паралелните суфикси **-tro/*-dhro* и **-tlo/*-dhlo*, които Мейе обяснява с асимилационни промени [Мейе 1938: 281—282], а Одри със закона на Бартоломе [Одри 1988: 67]. Следователно, ако се приеме съществуването на етимологична връзка между разглежданите индоевропейски названия за ‘нощ’ и ‘черно’, предполагащото при това изменение на *k > g* в позиция пред *g* няма да бъде изолирана промяна, макар и да е необичайна.

Нека видим има ли семантични основания за предполагагане на връзка между посочените названия за ‘нощ’, ‘черен’ и групираните около значенията ‘появявам се’, ‘скривам се’.

• Фактите на детската реч, а също и съпоставката с изразяването на понятията ‘нощ’ и ‘тъмно’/‘черно’ от една и съща лексема в шумерския език доказва възможността за когнитивна връзка между тези понятия. Детската реч експлицира естес-

твената посока на тази връзка. Има данни, че дори когато е усвоило лексемата *нощ*, детето я употребява със старото ѝ значение — ‘тъмното’. Срв. следните примери: “*Вчера през нощта, като си карах колелото, ми падна едно болтче*” (К., 7 г., 2 м.), т. е. става въпрос за предната вечер, когато е било вече тъмно.

Друг пример:

— Кога се вечеря?

— *През нощта.* (К., 7 г., 1 м.)

Този факт е в съответствие със закономерността, че новите форми първоначално се усвояват със стари значения (вж. с. 64).

• Връзката между понятията “черно” и “тъмно” се доказва и от универсалията на цветовете обозначения, която беше разгледана по-горе.

• Детското познавателно развитие дава данни за връзка между представите за “тъмно” и “скрит” (“този, който не се вижда”). Една от ранните детски игри е играта на криеница. Това показва, че тя е елементарна в познавателно отношение дейност. Играта се характеризира със следната особеност: достатъчно е детето да закрие очите си, и мисли, че е скрито, че другите също не го виждат. Това, че то нищо не вижда, че за него самото е тъмно, детето егоцентрично възприема, че е свойствено и на търсеция го: “Аз не виждам, тъмно е — следователно тъмно е и за теб, не ме виждаш, няма ме за теб”.

• Има данни и за когнитивна връзка между значенията ‘крив’ — ‘показвам’ (‘има го’ — ‘няма го’). За това свидетелства например българската игра “дзак”, на която малките деца играят с възрастните. Тази игра в психолингвистичната литература е описана и при английски деца като игра *peekabo* [цит. по Стоянова 1992: 18]. Характерно за нея (при цялата ѝ вариативност!) е криенето и показването на даден предмет или на самия участник в играта, при което всяко показване се съпровожда с изговарянето на съответното междуметие (за българските деца това е междуметието *дзак*). Напълно възможно е значението на това *дзак* да бъде осмислено от детето като означаващо или ‘скривам’, или ‘показвам’. Вече беше отбелязано, че харак-

терна особеност на ранните детски изказвания е, че са силно ситуативно обусловени, че назовават ситуацията като цяло (без да я разчленяват), че са проява на фреймовата репрезентация, която е функция на субдоминантното полукълбо на мозъка (при норма — дясното) [вж. Леонтъев & Леонтъев]. Затова е възможно дадена звукова форма, която се свързва със ситуация, съставена от противоположни действия, да се осмисли като означаваща и двете⁶. Освен това способността на детето в ранна възраст да разпознае опита, свързан с описаната игра (редуване на скриване и показване на предмет), показва, че съответните действия се характеризират с ниска когнитивна сложност, т. е. са лесно разпознаваеми.

Следователно има предпоставки да се търси когнитивна връзка между значенията ‘крива се’ — ‘показвам се’ — ‘тъмно’ — ‘черно’ — ‘нощ’ и това е връзка на принципа на *фамилното сходство*, който се постулира от Витгенщайн като “усложнена мрежа от сходства”, свойствена на членовете на едно семейство, които могат да си приличат по различни физически и психически белези, не споделяни обаче от абсолютно всички членове [Wittgenstein 1978: 32–33]. На този принцип се основава и теорията на Рош за лингвистичната категоризация. Това, че на пръв поглед представената хипотеза може и да изглежда трудно приемлива, намира обяснение с общата постановка, че е трудно да застанеш на гледната точка на древното съзнание, което по различен начин групира обектите от действителността. Както отбелязва Виготски, когато се изследва мисленето на примитивните (древните) хора, трябва да се има предвид това, че “примитивното мислене не е понятийно, че то има комплексен характер, че думата получава в тези езици съвсем друга функционална употреба, използва се по друг начин, не е средство за образуване на понятие и не е негов носител, а се проявява като фамилно име за именуване на обединени по някакво фатическо родство група конкретни предмети” [Виготски 1983: 202].

Представената хипотеза за етимологията на лексемата *нощ* е в съзвучие с общоприетата хипотеза за етимологията на *ден*. Напълно правдоподобно е индоевропеецът да е означавал деня и нощта съответно като “светлото” и “тъмното” — модел, който наблюдаваме в детското езиково развитие и има типологически паралел и в древен език (шумерския)

3. Понятията за ‘сутрин’, ‘обед’, ‘вечер’ късно се усвояват от децата. Това е свидетелство за тяхната по-ниска психологическа значимост, а следователно и по-висока когнитивна сложност. За това свидетелства и първоначалното неразличаване на лексемите *закусвам*, *вечерям*, *обядвам* от децата, които обикновено ги употребяват с по-общо значение ‘храня се’.

Когато в етимологичния анализ се изследват лексеми, изразяващи понятията за ‘сутрин’, ‘обед’, ‘вечер’ или други подобни, техните етимони трябва да се търсят като названия на актуални за практическата дейност на хората събития. Типологически паралел представляват такива български недеетимологизирани названия за означаване на време като *по първи петли*, диал. *по зайдело слънце*, където събитието е предствено чрез характеризиращ го предмет. Както отбелязва Лейкоф, “Времето — това са вещи” [Lakoff 1992]. Затова от когнитивна гледна точка за лексемата *утро* правдоподобна изглежда реконструкцията на първоначално значение ‘време за впрягане’ [цит. по Фасмер, IV: 176, където се прави паралел и с гр. βουλυτός ‘вечер’, буквално ‘време за разпрягане на биковете’].

Факт е обаче, че много от названията за ‘сутрин’, ‘обед’, ‘вечер’ в различните езици трудно се поддават на етимологичен анализ, защото високата им честота на употреба е довела вероятно и до нерегулярни формални промени в тях. Такива промени, и главно съкращаване и редукция, при често употребяваните лексеми отбелязват Мейе, Манчак [Мейе 1938: 61; Mańczak 1970: 62—94; 1977]. Те са в съответствие и със закона на Ципф, който гласи, че “по-често употребяваните езикови елементи са като цяло по-малки от по-рядко употребяваните” [Ципф — цит по: Mańczak 1970: 34].

4. Еволюцията на субективното отражение на времето спрямо акта на комуникация в детската семантична памет на лексикално равнище, тръгвайки от твърдото “**сега**” (характерно за възрастта около 2 г. [Weist, Lyytinen, Wysocka, Atanasova 1997: 111]), минава през етапа “**сега — не сега**” (бинарна опозиция), преди да достигне до етапа “**минало — сега — бъдеще**” (тринарна опозиция). За това особено ярко свидетелстват детските изказвания, съдържащи лексемата *утре*. Тя рано се усвоява от децата, защото често я чуват, но се усвоява със значение, което е различно от нормативно при-

същото ѝ. То съответства на детското познавателно развитие.

Срв. например следните изказвания: “*Тате, ти защо утре ме събуди?* (‘т.е. в определен минал момент (Разговорът се осъществява след следобедния сън)’)” в речта на дете на 3 г. и 6 м. (К.), което в същия разговор добавя: “*Утре, като се удариш, ще те превържа*”. Друг пример: “*Нали, Стефчо, имаше утре много дебелчовци?* — казва К. (3 г., 11 м.) на брат си, след като в компютърна игра убиват последния дебел фашист.

Ето и други примери:

— *Къде ми е вафлата?* — пита К. (5 г., 2 м.).

— Коя вафла?

— *Която ядох утре.*

— Кога утре?

— *Един друг ден, през тъмното.*

— *Мамо, къде е оная кола, дето ти я показях утре?*

— Кога утре?

— *Другия ден, не помниш ли?* (К., 5 г., 3 м.)

— Кога ти купиша тази кола?

— *Вчера, като бях малък.* (М., 4 г.)

Употреба на наречията *утре* и *вчера* със значение ‘не сега’ регистрира и Стоянова в ранната детска реч [Стойнова 1992: 122].

Следователно думата *утре* в детската семантична памет първоначално е записана със значение ‘не сега’, свързвано с бъдещ или минал момент спрямо акта на комуникация. То еволюира в значение ‘не днес’. От него постепенно ще се развият значенията ‘утре’ и ‘вчера’, изразявани от съответните наречия. Преминаването през бинарна опозиция при обозначаването на обективното време в детската езикова система има като типологически паралел характерното за примитивния човек възприемане на света през призмата на бинарни опозиции. Преминаването към тринарни опозиции е свързано с развитието на категорията време [вж. тази закономерност отбелязана в Андреев 1988: 151–152].

Употребата на една и съща лексема за означаване на минал и бъдещ момент може да бъде наблюдавана и в

съвременни езици. Например в езика еве една и съща лексема означава ‘утре’ и ‘вчера’ [цит. по Димитрова 1989: 139]. Също и в езика *Vobangi* (принадлежи към езиците от семейство банту) една и съща лексема означава ‘утре’ и ‘вчера’, също както и една и съща лексема означава ‘деня след утре’ и ‘деня преди вчера’ и една и съща лексема означава ‘третия ден преди днес’ и ‘третия ден след днес’ [CBOLD]. Също и в езика *Vakweri* (банту език) една и съща лексема се използва за означаване на ‘времето от два до пет дни преди или след момента на говорене’ [CBOLD]. По аналогичен начин и българското словосъчетание *друг път* се употребява и относно бъдещ, и относно минал момент спрямо акта на комуникация.

Като разновидност на тези детски речеве употреби могат да се посочат и примери на използване на едно и също название за означаване на време на събития, отстоящи съответно на малко или голямо разстояние в миналото или бъдещето спрямо акта на комуникация: “*След малко ще ти кажа*” и “*Я да видя това, което ми показва след малко*” (М. 4); “*Това ще ми трябва чак отдавна*” (М. 4); “*Някой ден много отдавна ще ми купиш ли дъвка?*” (М., 5 г., 2 м.)

Срв. също със следния пример:

— *Два коня избягаха от казармата.*

— *Кога?*

— *След малко. Аз бях на улицата и ги видях.* (Г., 6 г., 8 м.)

[цит. по Блажев, Попова 1995: 172].

Тези примери могат да бъдат разглеждани като типологически паралел на семантичния развой на наречието *скоро* в българския език. Поради деетимологизацията му, дължаща се на загубата на континуанта на старобългарското прилагателно *скоръ* ‘бърз’, то започва да се употребява не само относно предстоящ след кратък интервал от време момент, но и относно минал момент. Следователно в езика е възможна десемантизация чрез загубване на признака, характеризиращ времето като бъдеще или минало, при съхраняване на признака, характеризиращ отдалечеността от момента на комуникативния акт.

5. Най-ранният модел за членение и измерване на времето, който се проявява в детската реч, е, образно казано, моделът “от спане до спане”. Децата мерят времето чрез спането си.

Срв. следните употреби:

— *Мамо, кога ще ходим на море?*

— Другия месец.

— *Сега, като се наспим ли?*

— Като се наспим, ще бъде утре

— *А още като се наспим, ще бъде ли месец?* — пита дете на 4 г. и 3 м. (К.), опитвайки се и с пръсти да си представи колко пъти ще спи.

— *Колко ще спя при леля Таня* (т. е. ‘колко дълго ще стоя при нея’) ? (К., 6 г., 2 м.)

— Ти есента ще бъдеш ученик.

— *Когато се наспим ли?*

— Не, след три месеца.

— *Колко пъти ще спим?* (К., 5 г., 2 м.)

— *Мамо, кога е Коледа?*

— След един месец.

— *Покажи ми с ръце.*

След показване на броя на дните с ръце К. казва:

— *Значи много ще спим.* (К., 5 г., 8 м.)

Детето опознава цикличността във времето чрез най-очевидната за него циклична дейност от познавателния му опит — спането. Това е в съответствие с факта, че опитът играе решаваща роля в познавателното развитие на индивида и с едно от най-важните “генетично априорни знания” — “вродената склонност да се търсят регулярности⁷” [Попър — цит. по Генова 1997: 89].

Има данни, че в историческото развитие на езика нощното спане също е играло роля като ориентир и мярка. Затова нерядко понятието за ‘утре’ е етимологично свързано с понятието за ‘утро’: срв. бълг. *утре* и *утро*, лит. *rytoj* ‘утре’ и *rytas* ‘утро’, англ. *morning* ‘утро’ и *tomorrow* ‘утре’. Обикновено, когато споменава следващия ден, говорещият го означава като

“утре”, не като се ръководи от часовника, а от това дали е спал нощния си сън (разбира се, при условие, че не се е резсъмнало). Експлицитно това изразяват децата: “*Сега като се наспя, ще ходя ли на детска градина* (т. е. утре)?” (К., 4 г., 3 м.); “*Искам после, като се наспим, пак да отидем тук* (т. е. утре)” (К., 5 г., 4 м.).

Освен това съобразяването с психологическата значимост на нощното спане за семантичната памет на индивида позволява да се даде обяснение и на факта, че континуантите на индоевропейския етимон на лексемата *нощ* са по-широко представени в индоевропейските езици (а следователно се характеризират и с по-голяма *устойчивост!*) в сравнение с континуантите на индоевропейския етимон на *ден*. Тази особеност Клуге обяснява с факта, че хората са измервали времето чрез нощите, а не чрез дните, защото тогава се наблюдава луната [Kluge 1963:]. Без да оспорваме ролята на луната, която тя по принцип е играела за измерване на времето (но в други случаи), ще отбележим, че тази идея би била правдоподобна, ако именно названието на луната беше използвано за означаване на нощта, както това е станало при названието на месеца. По-вероятно е на нощното спане като психологически значима дейност, свързана с нощта, да се дължи по-голямата *устойчивост* на названията за ‘нощ’, дължаща се на по-честотната им употреба, свързана с *измерване на времето*. (Психологически като критерий за различаването на нощта и вечерта, между които няма строга граница, служи също нощното спане. Времето, когато спим, психологически се възприема като нощ, а преди това е вечер. Срв. също с българските формули на речевия етикет *Добър вечер!* и *Лека нощ!* и със значението на бълг. *нощувам* ‘спя нощния си сън’) Освен това нощта се възприема като едно цяло, докато денят е разчленен на части, определяни от различни циклични събития, свързани с практическата дейност на човека.

Интересен резултат показва психолингвистичен асоциативен експеримент, проведен с 1000 българи. 25% от и. л. на стимул *ден* отговарят с реакция *нощ*, докато само 14 % от тях на стимул *нощ* отговарят с реакция *ден*. Този факт свидетелства за прототипността, инвариантността, първичността на понятието за ‘нощ’, за неговата по-висока психологическа значимост, защото в семантичната памет вариантите се стремят

центростремително към прототипа⁸. Фактите на българската реч обаче свидетелстват за друго. Получава се видимо противоречие. Лексемата *ден* има по-неутрална употреба, когато се измерва време. Вместо “Ще прекарам там 5 денонощия” казваме “Ще прекарам там 5 дни”, а не “*Ще прекарам там 5 нощи”, или “Годината има 365 дни”, а не “*Годината има 365 денонощия” или “*Годината има 365 нощи”. Срв. също с факта, че в английски думата *day* означава и ‘ден’, и ‘денонощие’. Следователно, ако се съди само по езиковите данни в тези езици, денят се характеризира с прототипност спрямо нощта.

Но езиците по света предоставят и други факти. Например в африканските езици от семейство банту (например *Nyambo*, *Swahili*, *Bobangi*) наблюдаваме точно противоположното явление: една и съща лексема се използва за ‘нощ’ и ‘денонощие’ при наличието и на лексема за ‘ден’. За носителите на тези езици нощта е психологически по-значима от деня и по езикови данни. Този езиков факт съответства на резултата от цитирания психолингвистичен асоциативен експеримент, но се различава от фактите в български и английски (а също и във всички европейски езици). Съответства на интуитивната нагласа за измерване на времето чрез нощите, проявявана особено ярко в детското езиково и познавателно развитие.

Може да се каже, че измерването на времето чрез нощите, което е характерно за децата (чрез съпоставяне с нощното спане като психологически най-значима циклична дейност) и за примитивните езици (означаващи денонощието и нощта чрез една и съща лексема), и което намира паралел в доказваната чрез психолингвистични експерименти първичност (прототипност) на понятието ‘нощ’ спрямо понятието ‘ден’, се основава на по-елементарна, по-първична, *интуитивно постигана* представа за цикличността и продължителността на времето. Налагането на понятието ‘ден’ като немаркирано в европейските езици се основава вероятно на практическата дейност на хората, на осмислянето на деня като по-важна част на денонощието, когато се извършват редица важни за битието дейности. Така се стига до неосъзнаваното противоречие между добитото чрез опита и дължимото на интуицията. Такова обяснение би могло да се даде на факта, че в българския език като немаркирана се употребява лексемата *ден*, но психолингвистичните експерименти свидетелстват за немаркираност на понятието ‘нощ’.

6. В детското езиково развитие и в езиковата история се открива паралелизъм и по отношение на формирането на временната терминология от пространствената [Clark 1973; Traugott 1978]. Х. Кларк отбелязва, че всяка лексема, която притежава пространствено и временно значение, се усвоява най-напред с пространственото си значение [Clark 1973: 53]. Това доказва, че пространственото значение е когнитивно по-просто от временното и следователно е по-древно. А в рамките на когнитивната лингвистика е доказано, че пространството е източник на твърде основни предконцептуални образи-схеми (image-schemata), такива като “горе—долу”, “напред—назад”, които са основен източник за метафорично развитие [Lakoff, Johnson 1980; Johnson 1987]. Без да се оспорва наличието и на семантични примитиви, свързани с времето (КОГА, ПРЕДИ / СЛЕД и ДЪЛГО / КРАТКО [вж. Wierzbicka 1996: 58, 99])⁹, може да се каже, че *ориентирането* във времето става на основата на концептуалната метафора **ВРЕМЕТО Е ПРОСТРАНСТВО**. Съществуват мнения, оспорващи този тип еволюция [Weist, Luutinen, Wysocka, Atanasova 1997: 113—114]. Но фактът, че децата често прибягват до осмислянето и изразяването на временните представи чрез пространствените, свидетелства за по-голямата очевийност и следователно по-ниска когнитивна сложност като цяло на пространствените представи спрямо временните и за навлизането в по-абстрактната област на временните представи чрез опита и понятията от по-конкретната област на пространствените представи.

За това свидетелстват такива детски изказвания, като: “*Ще изпуснеш горната част на новините (т. е. ‘началото’)*” — казва М. на 5 г. и 9 м. по повод на застъпване на началото на новини с края на детско предаване по различни телевизионни програми.

Срв. и следния пример.

—*Мамо, ще ме вземеш ли по-късно?* (от детската градина)

—*Защо по-късно? Не те разбирам (Цитираното дете обикновено желае да го вземат по-рано от детската градина).*

—*Ще ме вземеш ли по-късно?* — повтаря въпроса си К. (5 г. и 9 м.), който разбира, че не се изразява правилно, и добавя: —*Как е по-назад?*

- По-рано ли искаш да кажеш?
— *Да, ще ме вземеш ли по-рано?*

Това, че ориентирането във времето се основава на пространствените представи, се доказва и от фактите на жестовия език. В ASL (Американския жестов език — най-изследвания жестов език в психолингвистиката) времето — бъдеще или минало — се обозначава, като се използва съпоставянето с въображаема линия — съответно в посоки напред и назад спрямо нея [Бонвиллиан, Нелсън, Чарроу 1984: 108—109] .

Тази обща закономерност (пространствени представи да формират временни) може да бъде конкретизирана. Както отбелязват Лейкоф и Джонсън, пространственото структуриране на времето по линията “напред—назад” се извършва по два модела: на основата на метафорите ВРЕМЕТО Е НЕПОДВИЖНО И НИЕ СЕ ДВИЖИМ ПРЕЗ НЕГО и ВРЕМЕТО Е ДВИЖЕЩ СЕ ОБЕКТ (и се движи към нас), като общото за двете метафори е субективното усещане за движение [Lakoff, Johnson 1980: 41—44]. Първата метафора създава представа за бъдещето като време, намиращо се напред, а миналото — назад. На основата на тази метафора са създадени изрази като: “Гледам напред към бъдещето и не се обръщам назад към миналото”, “Времето напредва”, а също названия на моменти от времето като *бълг. завчера*, *рус. позавчера*, *два дня тому назад*. А на основата на втората метафора в българския език е създадена представата за *предния ден* като за минал ден и за *следващия ден* като за бъдещ ден.

Някои наблюдения върху детска реч ни дават основание да предположим, че първата метафора се основава на по-очевидна представа и следователно е по-древна. За това свидетелстват такива детски употреби, които показват, че ориентирането по линията напред—назад във времето се основава на нейното прилагане. Срв. следните примери: “*Tate, ти назад ме излъга.*” (К., 4 г.); “*Станах 10 минути по-назад*” (М., 5 г., 5 м.).

Срв. също:

- Колко хамстера имате?
— *Един, ама по-назад имахме два.* (К., 5 г., 1 м.)

- *Зад морето* чичо Андреев даде на Анатоли една стълба.
- Кога?
- *Когато не бяхме отишли на море.* (К., 7 г., 5 м.)

- Тошко е роден на 5-ти май, а Митко — предния ден. Кога е роден Митко?
- *На 6 май.* (К., 6 г., 10 м.)

- Какво правите в детската градина преди обяд?
- *Спим.* (Г., 4 г., 8 м.)

- Сега коя част на деня е? (11 ч)
- *Обяд*
- А кога е преди обяд?
- *След малко.* (Ц., 6 г.)

- Какво правиш преди обяд?
- *Пиша домашни.* (В действителност анкетираното дете пише домашни след обяд.)
- Кога е преди обяд?
- *Като мене обядът.* (К., 6 г., 10 м.)

- Кога е “утре”?
- *Един ден напред.*
- А вчера?
- *Един ден назад.* (К., 7 г.)

- Кога е преди обяд?
- *Преди обяд е вечер* — с голямо затруднение отговаря А.-М. (4 г., 8 м.), възможно и налучквайки.

Отрязъкът от време, означен с предложното съчетание *преди обяд*, не е психологически значим за детската семантична памет. Не е случайно, че в семантичното пространство на някои езици това време е лагун (празно място, неозначено с лексема) [вж. относно руския език този факт констатиран в Петрова 1996: 149]. Когато се опитват да го осмислят, анкетираните деца правят това на базата на модела **ВРЕМЕТО Е НЕПОДВИЖНО И НИЕ СЕ ДВИЖИМ ПРЕЗ НЕГО**, разбира се, ръководени и от егоцентризма си. В това отношение интересен е и следният пример. Цитираното по-горе дете К., след като му е обяснено, че времето, когато ходи на училище, се нарича “преди обяд”, а

когато пише домашни — “след обяд”, на отново зададен въпрос: “Кога е *преди обяд* и кога *след обяд*?” отговаря: “*Преди обяд е зад обяд, а след обяд — пред обяд*”. За по-голяма убедителност обяснява и нагледно, чрез действие: “*Ето, сега тръгвам, стигам до обяда и се връщам назад — и тук е преди обяд*”. Явно в случая значението на названието *преди обяд* не се извеждат чрез съпоставяне с момента “обяд”, а се осмисля като нечленима цялост, но при опитите да бъде обяснено спрямо него се прилага метафората ВРЕМЕТО Е НЕПОДВИЖНО И НИЕ СЕ ДВИЖИМ ПРЕЗ НЕГО, при която напред е бъдещето, а назад — миналото.

Чрез съобразяването със закономерността пространствената терминология да формира временната може да се даде обяснение например на факта, че лексеми с един и същ корен са развили значения ‘начало’ и ‘край’. Това е характерно за старобългарските лексеми *началло* и *коньць*. Начало и край (в смисъл на ‘време, когато свършва нещо’) имат събитията, а те съществуват във времето. Предметите, които съставят пространството, притежават определени граници, които не могат да бъдат определени като “начало” или “край”, ако не се съпоставят с определено събитие, свързано с тях. Например книгата получава начало и край в контекста на събитието “четене”, коридорът получава начало и край в контекста на събитието “движение” и т.н. Като се има предвид констатираната и в детското езиково развитие, и в езиковата история типологическа особеност пространствена терминология да формира временна, като изходно за корена на разглежданите старобългарски лексеми следва да се приеме значението ‘край (в пространствен аспект)’, а не ‘начало’ или ‘край (във временен аспект)’, т. е. време, когато свършва нещо’. Затова неправдоподобна от когнитивна гледна точка е хипотезата за развой на лексемите *началло* и *коньць* от ие. корен *ken- със значение ‘възниквам, започвам’ [ЭСРЯ, II: 248], ‘раждам се, покарвам, започвам’ [ЭССЯ, IV: 109]. Неправдоподобна е и хипотезата на А. А. Тараненко, който за корена на разглежданите лексеми определя като изходно значението ‘начало’ и обяснява метонимичния семантичен развой, довел до енантисемията, с “промяната на отправната точка за отмерване, при което краят може да се осъзнае като начало и обратно”. Като пример посочва, че “краят на пътя е едновременно и негово начало,

тъй като движението по него се осъществява в двете противоположни посоки” [Тараненко 1989:11—12]. При такова обяснение обаче не става ясно *как тази промяна се осъществява в семантичната памет на индивида*. Ако си послужим със същия пример, ще кажем, че лексемата *начало* не е табела на пътя, така че, гледайки я от другата страна, да бъде осмислена като отбелязваща неговия край.

Когато една форма изразява и пространствено, и временно значение, пространственото значение е по-старо, защото е когнитивно по-просто, т. е. по-лесно опознаваемо. Мислейки за края на даден предмет (например път) в контекста на събитието движение лексемата със значение ‘край (в пространствен аспект)’ може да бъде преосмислена като означаваща ‘начало’. За развоя на значение ‘край (в пространствен аспект)’ в значение ‘начало’ срв. с рус. диал. *Я с самого краю не верила*, т. е. ‘от самото начало’ [СРНГ, XV: 164], бълг. *от край време* ‘от самото начало’.

А значението ‘край (в пространствен аспект)’ на разглеждания корен може да бъде развито от значение ‘отрязък, откъслек (т. е. място, където нещо е отрязано, откъснато)’. Подобна хипотеза БЕР предлага да развоя на значението на българската лексема *край*, наследила псл. *krǫjъ, която е с девербативен произход и е образувана от псл. *krajiti, *kraja (етимон на *кроя*). Така първоначалното ѝ значение се извежда като ‘отрязък’ [БЕР, II: 709].

Има възможност за предполагане на такава хипотеза и относно стб. **коწყъцъ**, **начало**. Може да се докаже етимологична връзка между корена на думата *kon-/*ken- и корена в лит. skinti ‘късам’ (с отслабена степен на коренната гласна), бълг. диал. *откъсна*¹⁰ ‘откъсна’ (в говора на Драка, Бургаско), бълг. същ. *къс* ‘парче от нещо, отрязък’, прил. *къс* (< *ka-s- < *ka-ti), чеш. kusý ‘отрязан’, псл. kęsy, kusu ‘къс’. Така първоначалното значение на *kon-/*ken- може да бъде реконструирано като ‘откъслек’. БЕР неоснователно разглежда етимоните на бълг. *къс* ‘парче от нещо, отрязък’ и прил. *къс* като омоними [БЕР, III: 227—228].

7. Трудността при усвояване на понятията за ‘вчера’, ‘утре’, ‘преди обяд’, ‘след обяд’ от децата може да се обясни и с факта, че такъв тип означаване на времето предполага осмислянето на определено **отношение** на едно понятие спрямо

друго. Например като ‘вчера’ се означава ‘денят преди днес’, а като ‘утре’ — ‘денят след днес’. Както неведнъж е подчертавано, относителните думи се характеризират с висока когнитивна сложност¹¹ [вж. например Пиаже 1997: 107; Лурия 1979: 65]. Затова често в речта на деца могат да се чуят въпроси като: “*Сега утре ли е?*”; “*Сега вчера ли е?*” по повод на изказвания, че нещо се е случило “вчера” или ще се случи “утре”.

Срв. също следните примери:

— *Мамо, кога Стефан скъса на чичо Жоро визитката?*

— *Вчера.*

— *Сега вчера ли е?* (К., 4 г., 9 м.)

— *Мамо, сега утре ли е?*

— *Да.* — *Отговорът е такъв с експериментална цел*

— *Хайде да ми залепиш слушалките (защото е обещано, че слушалките ще бъдат залепени “утре”).* (К., 3 г., 3 м.)

Трудността при осмисляне на отношението е по-голяма, когато то е спрямо действителен център, различен от момента на говорене. Срв. следния пример:

— *Какво имахте преди английския?*

— *Първия час — математика, втория час...*

— *Не изреждай всички часове, а кажи какво имахте преди английския.*

— *Не разбирам какво означава “преди”* — отговаря К. (7 г., 2 м.), нервничейки.

Екстраполоцията на това наблюдение върху езиковата история води до извода, че за относителните названия на времето, за които отношението не се изразява с помощта на предлог, е естествена еволюцията от название с неотносително значение. Такъв е именно случаят с цитираните названия за ‘утре’.

Аналогичен е случаят и с понятията “рано” и “късно”, осмислянето на които също предполага осмисляне на отношение: “рано” се свързва с началото на даден период или с времето преди него, а “късно” — с края на даден период или с времето след него. Затова децата трудно усвояват лексемите, които изразяват тези понятия.

Освен цитираните по-горе примери срв. още следните:

— *Tate, аз те чаках по-бързо, а ти не идваш* — казва дете (К., 3 г., 7 м.) на баща си, който го взема от детската градина.

— Искаш ли да те взема по-рано от детската градина? — пита родител дете на 5 г. и 10 м. (К.). След мълчание (явно детето мисли за значението на думата *рано*, което представлява трудност за него) следва въпрос:

— *Какво беше рано, бързо ли?*

— Ходиш ли на детска градина?

— *Да.*

— Сутрин кога ставаш?

— *Сега съм болен, ама когато не съм болен, трябва да ставам бързо* (т. е. ‘рано’) (В., 5 г., 5 м.).

Осмислянето на представата за “рано—късно” като “бързо—бавно” е лексикализирано в някои езици. Срв. например значенията на гр. *αργά* ‘бавно’ и ‘късно’, също англ. *late* ‘късно’ с *let* ‘забавям’, с което е етимологично свързано [Skeat 1993: 239], а също с лит. *letas* ‘бавен’. Значението ‘късно’ се характеризира с по-висока когнитивна сложност от значението ‘бавно’. Срв. също с регистрираната грешна употреба в речта на грък, който говори български и се намира на начален етап на обучението: “Вечер лягам *бавно*”. Представата за “късно” е изразена чрез представата за “бавно”.

Високата когнитивна сложност на понятията ‘рано’ и ‘късно’ е причина те да не са свойствени на някои по-примитивни езици. Например в езиците от семейство банту Nyambo, Vobangi, Swahili няма лексеми, които да ги изразяват, а в езика Wakwesi идеята ‘късно е’ се изразява от израз с буквално значение ‘денят свършва’ [Твърдението е според публикуваните речници в CBOLD].

За българската лексема *късно* съпоставката със стб. КЪСЕН ‘бавен’, *късьнѣти* ‘бавя се, забавям се’, *късьнѣнїе* ‘бавност, леност’ [цит. по БЕР, III: 229], ст.-рус. *късьнѣти* ‘бавя се’, *късьныи* ‘бавен’ [Срезневский I, 1299], рус. *коснить* ‘бавя се’ [Даль, II: 173], словен. *kesnėti* ‘бавя се’ навежда на мисълта за междинно звено в нейния семантичен развой ‘бавя се’ > ‘закъснявам’, но не и обратното, тъй като такъв е пътят на

познавателното развитие. Реконструкцията на значението, от което е развито значението ‘бавя се’ в това етимологично гнездо е свързано с трудности.

Високата когнитивна сложност на понятията ‘рано’ и ‘късно’ е причина и за трудното усвояване и на други понятия, свързани с тях. Има данни например за усвояване на българските наречия *чак* и *още*, изразяващи антонимичните значения: съответно ‘момент, който се осъществява след определен или обичаен момент, т. е. късно, или след много време (според оценката на говорещия)’ (*Лекар ще дойде чак утре; Ще пристигнем чак след два дни*) и ‘момент, който се осъществява преди определено или обичайно време, т.е. рано’, с по-общо значение ‘много преди или след определено или обичайно време’.

Срв. следните детски примери:

— Ти ли напомни на баба си за мартениците?

— Да, чак сутринта (М., 6 г.)

— *О, Стефан ми е отворил дъвката. Сега трябва чак сега да я ям. Аз исках утре*” (К., 5 г., 11 м.)

— Сядай да си пишеш домашните!

— *Защо чак сега?*

— Ами кога?

— *После.* (К., 6 г., 9 м.)

— Ти си си дошъл много рано от училище...

— *Дойдох си чак в два и половина.*(Всъщност цитираното дете учи след обяд и 14 ч. и 30 мин е твърде рано време за връщане от училище. То иска да изрази именно това, че се е върнало преди много време от училище) (С., 8 г., 4 м.)

— *Попара ще ям още след две седмици* (т. е. няма да е скоро). (М., 6 г., 6 м.)

— *Ще се подстригвам още след една седмица*” — казва дете, което не обича да се подстригва, а “една седмица” за него означава много време. (М., 6 т., 11 м.)

Всъщност високата когнитивна сложност на изразяваните от наречията *чак* и *още* значения е причина за голямото

разнообразие на лексемите, които изразяват тези значения в близкородствени езици. Това се дължи на малката им устойчивост, която се обяснява с когнитивни причини.

3.3. Обобщение

Като обобщение след всичко изложено по-горе в тази глава може да се отбележи следното. Съобразяването с принципите на категоризацията и терминологизацията в етимологичното изследване е проява на когнитивния подход. За неговата актуалност в етимологията вече стана въпрос в първа глава. Когато при реконструкцията на древни лексеми етимологът взема под внимание лексикално-семантичните универсалии, които определят кое задължително е назовано в различните езици като проява на универсално перцептивното (принципите на категоризацията) и това, как то е назовано (принципите на терминологизацията), съобразявайки се и с фактите на детската реч, проявяващи тези закономерности, той *взема под внимание познавателните способности на древния тип мислене*. Така се предпазва от пренасянето на съвременни представи и разбирания върху древния тип отражение на действителността. По този начин се намалява неизбежният за етимологичното изследване субективизъм. А при семантичната реконструкция най-трудното е да застанеш на гледната точка на притежаващия друга семантична памет и друг познавателен опит и поради това възприемащия обективната действителност по съвсем различен начин. Трудно е да си представиш как той категоризира обективната действителност и терминологизира формираните понятия. Затова съобразяването с универсалиите на категоризацията и терминологизацията, а също и с универсалните особености на практическата дейност, следва да бъде пътеводна нишка за етимолога в посока към обективизиране на хипотезата, *особено когато изследва древни названия*. Чрез съобразяването с принципите на категоризацията лексемите се изследват като разнотипни лексеми — според мястото, което заемат в семантичната памет. Така се вземат под внимание различните им възможности за развитие.

А това, че формулираните при такъв подход хипотези на пръв поглед могат и да не изглеждат така очевидни и правдоподобни, може да бъде обяснено именно със съприкосновението на несъизмерими светове, с опита да бъде разгадано и разбрано древното мислене от съвременни позиции, с помощта на съвременния категориален апарат, като се използва съвременният език като метаезик за експлициране на древни значения.

Четвърта глава

Механизми на лексикално-семантичните промени

Както беше отбелязано в първа глава, *най-общите типове семантични промени*, осъществявани в езиковата еволюция, дълго време не се определяха еднакво от различните лингвисти. Много от направените класификации се основават на различни критерии, а често и на смесването им. Извежданите в тези класификации семантични промени като: стесняване, разширяване, метафора, метонимия, синекдоха, хипербола, литота, влошаване на значението, подобряване на значението, табу, пренос и десемантизация¹ е невъзможно да бъдат обяснени от единни принципи и да съставят логически единна система. А е важно, когато се говори за т и п на семантичната промяна, това да се прави на *същностна основа*, да се взема под внимание *механизмът на промяната*, извършвана не другаде, а в семантичната памет на индивида. Така многообразието от частни проявления ще се сведе към по-малък брой същности, които ги определят.

4.1. Метафората и метонимията — основни механизми на семантичните промени

Опити за осмисляне на типовете лексикално-семантични промени на същностна основа в съвременната лингвистика вече съществуват. Те са съобразени с особеностите на асоциативния характер на мисленето, със съществуването на два типа асоциации в мисловната дейност — по *сходство* и по *съседство*, за които още Крушевски отбелязва, че са в основата на структурирането и на езиковата система [Крушевский 1960: 254]. По този начин семантичните промени се свеждат главно към *метафора* и *метонимия*². Такъв подход е ценен с това, че об-

щите закономерности на семантичната еволюция се обясняват чрез тяхната обусловеност от филогенетично наследените невробиологични дадености на мозъка, от закономерностите на мисловната дейност и от главното, вродено свойство на паметта — стремежа ѝ да създава връзки между отделните елементи. От тези връзки (и по-точно от семантичните) е доказано, че зависят и значенията на думите [вж. например Klix 1980: 13]. От тях би следвало да зависят и промените в тези значения. Още Покровски отбелязва, че разглеждането на “вариациите” на значенията на думите като дължащи се на психологическите закони — на асоциациите по съседство и сходство — обяснява закономерния им характер като езиково явление [Покровский 1959: 39].

Определянето на метафората и метонимията като основни механизми на семантичните промени е един от акцентите на когнитивната лингвистика. В своята книга *The Body in the Mind* Джонсън утвърждава идеята, че човешкият опит (определян от тялото, неговите перцептивни възможности, движения) се структурира предконцептуално от образите-схеми (image-schemata — например КОНТЕЙНЕР, ВЪТРЕ—ВЪН, ЧАСТ—ЦЯЛО, ИЗТОЧНИК—ПЪТ—ЦЕЛ), представляващи по своята същност неразчленими гешалти. Те придават на човешкия опит ред и организация, която не се осмисля. Те са източник за формиране на значенията. От тези предконцептуални структури семантичната система на езика се формира чрез метафората и метонимията³ [Johnson 1987]. Това са механизмите, чрез които се развива семантичната система на езика. Специално място в когнитивната лингвистика се отнежда на теорията за когнитивната метафора като основен, *неосъзнат* от индивида инструмент на познанието. Именно защото “работи” още на концептуално равнище, тя се проявява не само в езика, но също в практическата дейност, в създадените митове и легенди, фолклора, анекдотите, вярванията на хората. Тя е също така генератор на сънищата. Но най-лесно може да бъде експлицирана чрез анализ на езиков материал [Lakoff, Johnson 1980; Johnson 1987; Lakoff 1992; Lakoff 1993]. Джонсън отбелязва, че съобразяването с предконцептуалните образи-схеми, които са източници за метафорично и метонимично развитие, е важно за историческата лингвистика, тъй като дава възможност да се определи *посоката* и същността на семантичния развой [Johnson 1987: 193].

Съществуват опити двата типа отношения в мисловната дейност — по съседство и сходство — да се разглеждат като определящи човешката дейност изобщо, в това число и формите на изкуството. Те също се противопоставят като метафорични и метонимични — идея, изказана от Р. Якобсон, подкрепена и доразвита от Р. Барт [Барт 1975: 140—141]. По отношение на механизмите на възприемането на музиката също се говори за метафора и метонимия [вж. например Aksnes, където са цитирани и др. автори по този въпрос]. Всичко това подкрепя целесъобразността на свеждането на семантичните промени към двата основни⁴ типа — метафора и метонимия. Теорията трябва да бъде ориентирана към същността на явленията, а това означава — към тяхното обясняване. Както пише И. Паси, “теорията дотолкова е теория, доколкото и защото търси и намира единство в някакво многообразие” [Паси 1988: 5].

И данните на невролингвистиката подкрепят тази дюдялба на типовете семантични промени. На основата на наблюдения върху речта на афатици Р. Якобсон класифицира “двете кардинални фигури на речта” (при избора на лексикалния материал от страна на говорещия с цел номинация) като метафора и метонимия [Якобсон 1971: II, 254]. Това отново доказва техния универсален характер, тяхната обусловеност от невробиологичната структура на мозъка.

4.2. Детската реч като източник за експериментално изследване на механизмите на семантичните промени

Когато се изследва механизъм на семантична промяна, най-добри резултати могат да бъдат постигнати при наблюдаване на “жива” еволюираща реч. Затова експерименталното изследване на типовете семантични промени в еволюиращата детска езикова система по данни на детската реч, която е наблюдаема в реално време, може да хвърли светлина върху този теоретичен проблем. По този начин могат да се формулират по-ясни хипотези за причините за самите промени и за екстралингвистичните предпоставки за тяхното осъществяване — разбира се, дотолкова, доколкото са известни,

но все пак в значително по-голяма степен отколкото при изследване на ненаблюдаемата в реално време еволюция на езика като социално явление.

Следва да се отбележи, че когато се говори за най-общии типове семантични промени в детската езикова система и в езика като социално явление, се има предвид, че те са напълно съпоставими, тъй като са продукт на един и същ еволюиращ филогенетично формиран човешки когнитивен апарат, чиято работа се основава на асоциациите — по съседство и сходство. При това не се поставя изискване за множественост на наблюденията върху различни деца, както не се поставя и изискване за наблюдения и върху множество еволюиращи езици. Когато се изследва *механизъм на дадено действие*, изискването за количествени показатели отпада. Не може семантичната памет на един индивид да функционира по един начин, а на друг — по друг начин. Смята се, че детето се ражда с определен невробиологичен апарат (“необходими невробиологични дадености”), който заедно с практическата дейност (в това число и “необходимия ранен опит” — вж. първа глава) му позволява да конструира семантичната система на езика не произволно, а по определен начин [Turner 1994, Nerlich].

Нека видим какво точно може да се наблюдава в детската реч с цел изследване на механизмите на семантичните промени на езика.

- Първо, в детската реч могат да бъдат наблюдавани семантични промени, които се осъществяват при усвояването на лексикалната подсистема на входящия език. Извършва се своеобразно *заимстване* на лексикални единици от речта на възрастните. (Детето *усвоява* езика.) Както беше вече отбелязано, тези промени могат да се дължат на прагматическата неопределеност на лексемите в конструкциите и ситуациите, в които децата ги възприемат в съответствие със своя познавателен опит, в зависимост също и от степента, в която са усвоили езиковата система.

- Но детето е и *активен творец на езика*, а не пасивен усвояващ го имитатор. Затова детската реч дава ценни сведения и за това, как *еволюират* в семантичната памет на детето вече усвоените лексикални единици. Тази еволюция е в съответствие с детското познавателно развитие, а също и с по-нататъшното

усвояване на езиковата система. Усвояваните лексикални единици, попълвайки детската семантична памет, влизат във взаимоотношения помежду си, които определят тяхната семантика.

- Лексикално-семантичната еволюция в детската езикова система дава също сведения и за това, как чрез определени усвоени понятия и опит се опознават други понятия и опит, т. е. показва как “работи” концептуалната метафора като активен инструмент на познанието. Индивидът в своето познавателно развитие непрекъснато се сблъсква с нови области, които опознава. В тях той навлиза с натрупаните си знания и опит. При това е важно да се изследва какви стратегии прилага той, макар и най-често неосъзнато. Нерлих смята, че един от начините да се провери дали образите-схеми, за които пише Джонсън, структурират човешкия опит и език предконцептуално, е да се изследват ранните детски метафори, да се провери доколко се основават на тези образи-схеми [Nerlich].

- Много важни са и наблюденията върху *семантичните свръхгенерализации* в детската реч. Те също дават ценни сведения за естествената еволюция на лексикалните единици, които детето създава само в ранния период (до 1 г. и половина) на своето езиково развитие. Семантичната свръхгенерализация е независима от усвояваната езикова система и показва как “работи” човешкият перцептивен и когнитивен апарат, когато установява сходство или връзка между предметите и явленията от обективната действителност при тяхното отразяване в семантичната памет. Този проблем е в тясна връзка и с проблема за лингвистичната категоризация, разгледан в трета глава.

4.3. Прояви на метонимията в детската реч

И така, в най-общ план промените на лексикалната семантика, които се извършват при усвояването ѝ от децата от речта на възрастните, могат да бъдат квалифицирани като прояви на *метонимията*.

4.3.1. Метонимичният пренос като резултат от неправилно разбиране

Като езиково явление метонимичният пренос представлява “изместване” на значението на основата на някакво *съседство*: пространствено, временно, причинно-следствено. Най-често това е *неосъзнат* процес или по-точно казано акт, защото самият пренос е мигновен⁵. Той се дължи на двояката интерпретация от страна на слушащия на определени речеви конструкции, тъй като предметите и явленията от обективната действителност не са строго, еднозначно и окончателно обособени един от друг, особено в езиковото съзнание (по-точно, в семантичната памет — бел. моя: Ж. К.) [Тараненко 1989: 9]. Казано с други думи, “метонимията е резултат от неправилно разбиране (misunderstanding)” [Wells 1979: 205]. Метонимичният пренос се извършва в семантичната памет на слушащия. Образно казано, думите променят значенията си по пътя, който изминават от говорещия до слушащия. Говорещият (в случая възрастният) продуцира дадено изказване, чрез което изразява определен смисъл S_1 . Слушащият (в случая детето), декодирайки това изказване, може да го сведе до смисъл S_2 , който е различен от смисъла S_1 . (За причините за прагматическата неопределеност на конструкциите, която е предпоставка за различната им интерпретация от слушащия, вж. първа глава, с. 58—59). Самите детски примери още веднъж доказват неосъзнатостта на метонимичния семантичен пренос. Именно неосъзнатостта съществено различава метонимията от метафората в традиционното ѝ разбиране, в основата на която лежи аналогията като целенасочена дейност. Отбелязва се също много по-голямата екстралингвистична обусловеност на метонимията от метафората [Wells 1979: 196]. Заради ситуативната обусловеност на метонимичния пренос в когнитивната лингвистика съседството между свързаните понятия се разглежда в контекста на фреймовата репрезентация [вж. например Blank 1996; Koch 1996]. Според Бланк съседството е (a) между понятия от един фрейм (както е в случая с лат. *praeco* ‘messenger’ > староисп. *pregon*, старопорт. *pregao* ‘message’), (b) между понятие и суперординатен фрейм (както е в случая

със средноангл. travail ‘pain’ > англ. travel ‘journey’) и (с) между свързани фреймове (както е в случая със стфр. disner ‘to have breakfast’ > фр. diner ‘to have lunch’ > ‘to have dinner’). Посочва се също така, че за разлика от метафората, чиято основна функция е разбирането, основна функция на метонимията е референтната [Lakoff, Johnson 1980: 36; Taylor 1992: 122].

Метонимичен пренос, резултат от недоразбиране, може да се открие в такива детски употреби като: *сватба*, употребена със значение ‘столова, ресторант’ (в речта на С. на 3 г., 6 м., който за пръв път посещава ресторант по повод на сватба), *българия* ‘знаме (всяко знаме)’ (в речта на К. на 2 г., 5 м., който за пръв път възприема думата във връзка със световно футболно първенство и след това назовава с нея и знамената, които вижда също и пред банките), *жомя* ‘броя по време на игра’ (в речта на С. на 4 г., който казва на друго дете: “*Почвай да жомииш*” по време на игра на криеница, което само е затулило очите си, но не брой на глас), *температура* ‘чело’ (С., 2 г., 9 м.), *операция* ‘превръзка’ (И., 3 г., 4 м.), *рожден ден* ‘торта’ (К., 3 г., 6 м.), *мивка* ‘чешма, кран’ (С., 5 г., 4 м.; В., 6 г., 4 м.; М., 5 г., 5 м.), *група* ‘детска градина’ (С., 4 г., 5 м.), *гости* ‘домакини’ (в речта на С. на 4 г., 10 м., който, връщайки се от гости, казва: “*Гостите и те си записаха филма*”, също и в речта на К. на 5 г., 2 м., който казва: “*Помниш ли, като ходихме при едни гости, какъв диван имаха?*”), *пране* ‘една опрана дреха’ (К., 5 г., 4 м.).

Срв. също и такива изрази като:

— “*Кивито от краставици ли е?* (т. е. сокът “Киви” от краставици ли е)” — пита К. (4 г., 3 м.), който поради непознаване на самата реалия киви е възприел думата *киви* като название за ‘зелен сок’.

К. (3 г., 8 м.) подканя С. да се дуелират с пръчки:

— *Хайде да се защищаваме* (т. е. ‘дуелираме’).

След малко добавя:

— *Баба като беше тук, се защищавохме.*

— *Крушката на лампата изгоря.* (С., 7 г., 5 м.)

(Думата *лампа* е употребена относно полилей.)

— Прочети условието на задачата.
— *Кое е условие, въпросителният знак ли?* — пита К. (7 г., 1 м.), гледайки текста на задачата с недоумение.

— *На баба кранът ѝ е паднал в чешмата.*
— Къде е чешмата?
— *Ей там долу* — казва К. (5 г., 4 м.) и посочва канала, където е паднала капачката на крана.

Всички тези примери свидетелстват за цялостното изместване на понятийното ядро на значенията на лексемите. То е обусловено не само от прагматическата неопределеност на лексемите в конструкциите и ситуациите, в които са възприети, но и от детското познавателно развитие. На цитираните деца им липсва и необходимият културен (социален) опит. Примерите с лексемите *сватба, рожден ден, жомя* свидетелстват за изместване по линията название на даден фрейм > название на предмет или действие, което е негов елемент. Употребата на лексемата *група* като название за ‘детска градина’ свидетелства за изместване в обратна посока: название на елемент на фрейм > название на самия фрейм. Употребата на лексемите *мивка, кран, чешма, лампа, гости* свидетелства за изместване по линията название на елемент на даден фрейм > название на друг елемент на този фрейм.

За възприемането на думата *мивка* като название за ‘чешма’ или ‘кран’, което е регистрирано в речта на различни деца, явно играе роля и осмислянето на нейните деривационни връзки с глагола *мия*. Така детето осмисля първоначалната вътрешна форма на думата — ‘нещо, което мие’. Това е своеобразна реконструкция на нейното първоначално значение. Неговата еволюция се дължи на изменението на конструкцията и предназначението на назовавания предмет, т. е. на екстралингвистични причини.

Що се отнася до метонимичния пренос при усвояването на лексемата *гости*, то той по всяка вероятност се дължи както на възприемането и осмислянето на ситуацията “гостуване” като цяло, така и на възприемането на идиоматичните конструкции *ходя на гости, на гости съм* като неидиоматични аналогично на други конструкции от същия тип: *ходя на кино, на кино*

съм; ходя на цирк, на цирк съм и т. н. Аналогичен метонимичен пренос е характерен и за семантиката на латинската дума *hospes*, която означава и 'гост', и 'домакин' и за която значението 'домакин' е вторично.

Примери на метонимичен семантичен развой, който може да бъде обяснен като резултат от "недоразбиране" от страна на слушащия, има твърде много в езиковата история. Класически пример са названията на частите на човешкото тяло: срв. например: пол. *łudka* 'прасец', рус. диал. *лѣтка* 'бедро'; рус. *лоб* 'чело', словаш. *leb* 'череп', 'глава'; бълг. *чело*, полаб. *selü* 'буза', 'лице'; бълг. *грѣб*, рус. *горб* 'гърбица'; стб. *чрѣво* 'корем, вътрешности', бълг. *черво*. Немалко примери има и в съвременната разговорна реч. Например думата *сателит* започна да се употребява и със значение 'сателитна антена', а понякога и със значение 'сателитен приемник', *тостер* — освен със значение 'електроуред, който служи за печене главно на сандвичи' също и със значение 'печен сандвич', *компакт-диск* вече е и самият диск, и устройството, чрез което може да бъде прослушан и т. н.

4.3.2. Десемантизацията на лексикалното значение като резултат от метонимичен развой

В някои от детските примери на метонимичен семантичен развой се извършва десемантизация. Неин резултат е разширяване на значението на думите.

Срв. следните употреби: *крадец* 'лош човек' (С., 3 г.; К., 2 г., 8 м.), *некадърник* 'лош човек' (С., 3 г., 10 м.), *събуя* 'сваля, съблека' (К., 3 г., 3 м. — Срв. употребата "*Събуи ми якето*"). С такова по-общо значение спрямо глаголите *събуя*, *съблека* в общонародния език се употребява глаголят *свалям*: срв. *свалям си якето*, *свалям си обувките*. С по-широко значение е употребена и думата *живея* в изречението: "*Там живее на мама работата*" (К., 3 г., 3 м.), където изразява локативно значение 'намира се' независимо от одушевеността/неодушевеността на субекта на действието. Резултат от десемантизация има и в следните детски изказвания: "*Госпожата е добричка, защото ми*

донесе Стефчо” (К., 3 г., 6 м. — в случая братчето Стефчо е дете на 5 г., 8 м. и е в същата детска градина, но в друга група); *“Доведи ми сандалите*” (К., 3 г. 6 м.). Тези примери свидетелстват за синонимичната употреба на лексемите *доведа* и *донеса*. В тяхната семантика отсъства семантичният компонент, характеризиращ начина на извършване на действието. По подобен начин, с по-широки значения, са усвоени и глаголите за движение: *дойда*, *отида*, *замина*, *донеса*, за което свидетелстват следните детски изказвания: *“Искам да дойдем на гости при баба Ванче*” (вместо *да отидем* — К. 4 г., 4 м.); *“Искам утре с тате пак да отидем тук*” (вместо *да дойдем* — К., 6 г., 6 м.); *“Те ходили ли са друг път у нас? За първи път ли отиват*” (вместо *идвали*, *идват* — К., 6 г., 6 м.); *“Няма да замина при тях*” (вместо *да отида* — Сав., 4 г.); *“Госпожата донесе книжката до един чичо да я гледа*” (вместо *занесе* — К., 5 г., 8 м.); *“Стефан донесе ли парите на баба?”* (вместо *занесе* — 6 г., 6 м.); *“Да дойда ли у Дидо или да не дойда?”* (вместо *да отида* — К., 7 г.); *“Бабо, кога ще ме доведеш при пиленцата?”* (вместо *заведеш* — К., 4 г., 3 м.). С подобна по-широка употреба, без да се различава посоката на действието спрямо дейктичния център АЗ—ТУК—СЕГА, се характеризира диалектната употреба на глагола *вървя*: срв. *върви там*, *върви тук*. Срв. също с рус. *иди тудя*, *иди сюдя*; лит. eik *ten* (‘отиди там’), eik *čia* (‘ела тук’).

Конкретните ситуации на усвояване на значенията на подчертаните лексеми са позволили възприемането им като по-широки, т. е. като стоящи по-високо в йерархията по линията конкретно—абстрактно. Извършваната в резултат на този процес десемантизация, или разширяването на значението на усвоените лексеми, се способства от неусвоеността на лексикалната подсистема на входящия език. Така се проявява и системният характер на езика. Значението на всяка усвоявана лексема, освен че се извежда от контекста, който може да предполага и двояка интерпретация, се определя и от системните връзки в семантичната памет на индивида, които се установяват с други лексеми, с които тя влиза в парадигматични отношения (отношения по сходство). Съседството, на основата на което се осъществява метонимичният пренос, е между понятия от различни равнища на абстракция.

Срв. също възприетите с по-общо значение думи в следните изказвания: “Когато на вратаря му вкараха гол, това последна серия ли беше?” (вместо *полувреме* — М., 5 г.); “Стефчо ме ощипа по косата” (вместо *оскуба* — К., 3 г., 11 м.), “Стефчо ме ощипа” (‘оскуба’ — К., 4 г., 1 м.); “Чакай да се премеря на термометъра” (т. е. на *метъра*, който виси на стената — К., 3 г., 11 м.); “Мамо, оправи ми се звукът” (т. е. *гласът*) — казва К. (4 г., 3 м.), след като е изпил чаша чай, защото е настинал); “Това ли е буквата на номер едно?” (вместо *цифрата* — К., 4 г., 6 м.); “Мони пожелал на теленцето различни хубави желания” (вместо *пожелания* — в речта на К., 3 г., 7 м., който не употребява думата със значение ‘вътрешен стремеж към осъществяване на нещо’, каквото ѝ е нормативно присъщо); “Виж, супата вдига пушек” (вместо *пара* — К., 6 г., 10 м.); “Виж, на колата нещо ѝ стърчи надолу” (вместо *виси* — К. 4 г., 6 м.); “Аз си поръчах да не ходя на куклен театър. И едно момиче си поръча, ама госпожата на него му отговори с хубав глас, а на мен с лош” (К., 6 г., 8 м.); “Защо като включва мивката и водата прави така (‘издава особен звук’)?” (вместо *завъртя крана* — К., 4 г., 11 м.); “Включи мивката” (М., 5 г., 5 м.); “Изключи чешмата” (Мил., 6 г.); “Не изключвай водата” (В., 6 г., 6 м.); “Ако още веднъж ми кажеш този въпрос, няма да ти отговоря” (вместо *зададеш* — К., 4 г., 2 м. — Става въпрос за нежелание за отговор на въпрос “Какво имахте преди английския?” поради затруднение от когнитивно естество. Примерът беше цитиран в трета глава); “Якето не ми става” — казва К. (5 г., 8 м.), като посочва дългите ръкави и недоволства, че то му стига до коленете.

Срв. също:

- *Искам да те попитам пак същото.*
- Какво?
- *Дай ми вода.* (К., 5 г., 3 м.)

Цитираните детски употреби могат да бъдат разгледани и като проява на лингвистичната категоризация, чрез която се установява сходство в разнообразието и се структурира обективната действителност в семантичната памет на индивида. Всъщност възможността за тези детски категоризации се дължи на възприемането на подчертаните лексеми с по-широко, по-

общо (с по-висока степен на абстрактност) значение: *серия* за цитираното дете означава нещо като ‘част от поредица’, *поръчвам* — ‘изявявам желание’, *стърча* — ‘отклонява се (независимо в каква посока)’, *ощипя* — ‘направя нещо с ръка, при което хващам някого за нещо и му причинявам болка’, *буква* — ‘писмен знак’, *кажса* — ‘изричам независимо какво (в това число и въпрос)’ (Със същото по-общо значение е употребена и лексемата *попитам*), *включа* — ‘правя така, че да функционира нещо’, *изключа* — ‘правя така, че да не функционира нещо’, *термометър* е ‘нещо, което мери’, *звук* е ‘издаваният от всяко тяло (одушевено или неодушевено, лице или не-лице) характерен звук’, *дрехата ми става* означава ‘подходяща ми е по размер, т. е. не ми е нито голяма, нито малка’ (а не — ‘не ми е малка’, както е нормативно присъщо на израза *става ми*) и т. н.

Повишаването на абстрактността на значенията на лексемите при усвояването им в детската езикова система може да бъде обяснено и с вродената закономерност децата да усвояват най-напред базисните понятия — т. е. понятията, които не са нито много общи, нито много конкретни, но са достатъчно общи и достатъчно конкретни, че изразяващите ги лексеми да могат да бъдат възможно най-функционални, без това да затруднява детския когнитивен апарат. Казано с други думи, повишаването на абстрактността на усвояваните лексеми е своеобразно придвижване по оста **подбазисно (субординатно) равнище на абстракция — базисно равнище на абстракция — надбазисно (суперординатно) равнище на абстракция** в посока към централното, базисното равнище. Следователно има тенденция за усвояване и на лексеми, изразяващи небазисни понятия, като лексеми, изразяващи базисни понятия.

Могат да се наблюдават и примери на усвояване на лексеми, изразяващи в общонародния език надбазисни (суперординатни) понятия, със значения с намалена абстрактност, близки до базисните. Например дете (К., 7 г.) усвоява лексемата *мебели* (в мн. ч.), тъй като често я чува (във връзка с правени по поръчка мебели), но я усвоява със значение с пониска абстрактност, като назовава с нея само шкафове, бюра. На въпрос “Масата и столовете също ли са мебели?” К. отговаря:

- *Коя маса?*
- Кръглата маса и столовете (всички те са дървени).
- *Също.*
- А малката масичка (която е стъклена)?
- *Не.*
- А диванът?
- *Не... Да не е от дърво?*

При възприемането на значението на лексемата *мебели* също е реализиран метонимичен семантичен развой, като съседството е между понятия по линията абстрактно—конкретно в посока към намаляване на абстрактността. Този пример отново доказва, че базисните понятия се усвояват най-рано. Когато се усвояват названия, изразяващи в общонародния езика надбазисни понятия, те се усвояват със значения близки до базисните.

Понякога метонимичният семантичен пренос, водещ до разширяване на значението на дадена лексикална единица, се способства от неосмислянето на нейната вътрешна форма. По принцип немотивираната за семантичната памет единица полесно променя значението си. Това е правило, валидно за езика изобщо.

Например израза *страшно като из ведро дете* (К., 6 г., 6 м.) употребява в смисъл ‘много страшно’ поради непознаване на думата *ведро*. Друг пример: поради непознаване на деривационните връзки на думата *китаец* тя е осмислена като название на човек от определена раса (с характерна форма на очите). За това свидетелства изразът *един китаец от Япония* (Х., 7 г.). Също и неосмислянето на словообразователния модел на думата, когато той не е достатъчно прозрачен, води до “замаскиране” на нейните деривационни връзки.

Срв. следния пример.

Дете (С., 6 г., 5 м.) гледа филм и казва:

- *Тате, ела да видиш конюшната на прасето.*
- Кой живее в конюшната?
- *Прасетата.*

Думата *конюшня* е възприета с по-широко значение, като название на постройка, в която живеят животни. Този детски пример може да бъде сравнен със семантичния развой на лексемата *козина*, която първоначално е назовавала козината на козата, но също поради неосмисляне на деривационните връзки с лексемата *коза* е изменила значението си по метонимичен път, като го е разширила. Изразът “*Вълкът козината си мени, но нрава – не*” крие в себе си същия абсурд, както и детският израз **конюшня на прасето*. Но такъв е утвърденият път на семантично развитие на лексемите. Те се деетимологизират, като техните мотивиращи признаци престават да се осмислят от носителите на езика. И това е предпоставка за свободата на тяхното семантично развитие.

Срв. и с други христоматийни примери от еволюцията на езика като социално явление, когато лексемите по метонимичен път изменят значенията си, като ги разширяват. Такъв пример е промяната в значението на думата *кожа* < псл. **kozja* ‘козя кожа’. В семантично отношение аналогичен път е изминала и лексемата *козина*. Също и глаголят *стрелям* е разширил значението си, като връзката с лексемата *стрела* е престанала да се осмисля. Срв. също и с израза **компютърен машинопис*, срещнат в реклама, който свидетелства за това, че думата *машинопис* не се свързва с *пишеща машина*. Тези семантични преноси са екстралингвистично обусловени. Кожата на козата явно е била от важно значение за бита на славянина. И стрелянето отначало е било със стрели, както и печатането с компютър се предшества от печатане с *пишеща машина*. Срв. също израза **насипно масло* ‘не пакетирано’, срещнат на табелка в магазин, в който за лексемата *насипно* също е характерно разширяване на значението вследствие на метонимично изместване. Срв. също с израза “*Сипи ми малко вода*”, който е с подобна семантична промяна и не се възприема като неправилен от гледна точка на нормата. Но на руски език например употребата на аналогичния глагол в дадения случай е неприемлива.

4.3.3. Метонимично развитие на формули на речевия етикет

Примери на десемантизация в резултат на метонимичен семантичен развой могат да бъдат наблюдавани и във формулите на речевия етикет.

Срв. например възприетия от детската семантична памет като формула на речевия етикет израз: *“Довиждане, утре пак да дойдеш!”*, който дете (К., 2 г., 5 м.) употребява винаги при раздяля, независимо от това, дали при раздялата то е гост или гостът е някой друг или се разделя с родител сутрин в детската ясла. Изразът се употребява от детето като шампа. Неговото значение не се осмисля като сума от значенията на думите, които го съставят. Чрез този израз детето изразява единствено своето благоразположение към този, с когото се разделя, или по-скоро изразява това, че то самото е добро⁶, че постъпва според правилата на общуването. Срв. също с изрза *“Чао, приятна разходка!”*, който дете (А.-М., 2 г., 1 м.) казва винаги при сбогуване, също и когато то самото излиза.

Всъщност ранното овладяване на формули на речевия етикет е доказателство за тяхната *универсалност*. Значението на възприетите като формули на речевия етикет изрази се извежда от ситуативния контекст, в който са възприети. Те се възприемат като неразчленено цяло. Срв. също и употребявания при раздяля от дете на 1 г. и 10 м. (А.-М.) израз *“Чао, пехи (успехи)!”* Ясно е, че дете на тази възраст не може да знае какво означава думата *успехи*. Разширяването на употребата на възприетите като формули на речевия етикет изрази, която противоречи на тяхното съдържание, е резултат от “недоразбиране” на самата ситуация, на по-широкото ѝ осмисляне. Цитираните детски примери свидетелстват за осмисляне на ситуацията като раздяля изобщо, независимо от това, кой е напускащият, с каква цел и т. н.

Тези детски примери илюстрират две съществени особености на речевия етикет. Първо, тяхна основна функция е изразяването на *положително отношение* към адресата на съобщението. Второ, те се възприемат от носителите на езика като цяло, без да се разчленяват на съставните им компоненти.

Това са десемантизирани изказвания. Именно това прави възможна употребата и на лексеми от чужд произход като формули на речевия етикет във всеки език. Срв. например активната употреба в българската разговорна реч на “Мерси!” и “Чао!”, употребявани по-често от по-дългите български формули “Благодаря!” и “Довиждане!”.

В езика като социално явление също е възможна употребата на една и съща формула на речевия етикет в “противоположни” ситуации, което може да бъде обяснено като резултат от метонимичен семантичен развой. Например за българина изглежда необичайна употребата като поздрав и при среща, и при раздяла (независимо от времето) на итал. *ciao*, пол. *cześć*, чеш. *ahoj*, *nazdár*.

Подобна свръхобобщаваща употреба на формула на речевия етикет е описана и в езиковото развитие на глухонямо дете, което употребява жеста за **ДОВИЖДАНЕ** и при приближаване (вместо **ЗДРАВЕЙ**), и при отдалечаване от събеседника [Бонвиллиан, Нелсон, Чарроу 1984: 110].

В детската реч могат да бъдат наблюдавани и случаи на стесняване на сферата на употребата на формулите на речевия етикет, което също може да бъде обяснено като резултат от “недоразбиране” на ситуацията, обусловено от детския опит. Например дете (С., 5 г.), което редовно е посещавало детска ясла и детска градина, чува как негов родител казва “Довиждане!” при раздяла по обед и учудено реагира:

— *Ти защо казваш “Довиждане”? Сега да не е вечер?*

— *Защо? Само вечер ли се казва “Довиждане”?*

— *Да.*

— *А сега как се казва?*

— *Ами, чао.*

Явно опитът на детето да казва “Довиждане!” главно вечер при раздяла с учителката (по-официален контакт за него) е причина за това възприемане на предназначението на формулата на речевия етикет. В дадения случай също не се осмисля нейната семантиката, извеждана от вътрешната форма на думата, т. е. ‘до следващото виждане, скоро ще се видим отново’.

Отбелязаните особености на функционирането на формулите на речевия етикет (универсалност, десемантизираност,

тенденция към обобщаване, изразяване на положително отношение към събеседника) са свързани с тяхната особена психологическа реалност. Като изказвания техният статус се различава от статуса на другите изказвания, които се пораждат в речта по правилата на пораждащата граматика и с които видимо могат и да си приличат. Срв. например изразите: “Добър ден!” (формула на речевия етикет) и “Добър ден!” (т.е. ‘Денят е добър’). Това много добре доказват данните на невролингвистиката. Установено е, че формулите на речевия етикет се управляват от дясното полукълбо на мозъка, чиито функции по принцип са по-елементарни и не са свързани с анализ на езиковия израз [Якобсон 1985: 276].

Именно поради това, че представляват неразчленимо цяло, което не се подлага на анализ, във формулите на речевия етикет е възможно съхраняването на архаични форми. Например в българската формула “Добър вечер!” думата *вечер* е съхранила по-старото си граматическо значение за род — м. р. Също и формулата “Сбогом!” е съхранила падежна форма, “Здравей!” — императивна форма на глагол, който е отпаднал от езиковата система, и др.

4.3.4. Метонимични промени при усвояването на емотивни лексикални единици

Своеобразни метонимични промени в детската реч могат да бъдат наблюдавани и при усвояването на лексеми, които са натоварени с изразяването на емотивната функция на езика. Известно е, че “значенията на думите в лексикона на индивида са “белязани” в емоционално-оценъчен план” [Залевская 1990: 182]. И данните на невролингвистиката говорят за различната психологическа реалност на езиковите форми, които са натоварени с изразяването на емоционалност. Те се управляват от дясното полукълбо на мозъка и са във висша степен автоматизирани [Якобсон 1985: 275—276]. При усвояването на такива лексикални единици е възможно усвояването на емоционално-оценъчния аспект на тяхното значение при изместване поради недоразбиране на тяхното понятийно ядро.

Срв. следния пример:

— *Аз всеки ден бачкам тука* — казва Д. (6 г., 5 м.) по време на разходка.

— Какво значи “бачкам”?

— *Ами разхождам се, вървя.*

Лексемата *бачкам* е усвоена, като понятийното ядро на значението изцяло е променено, а е съхранено точно само изразяваното пейоративно отношение към назоваваното събитие.

Ето и друг пример. Формата *най-после* дете усвоява със значение ‘колко хубаво’ и често я употребява, когато изразява удовлетвореност от даден факт. Срв. следните изказвания: “*Най-после, че си имам далматинци!*” (К., 5 г., 9 м.); “*Изтрило ли се е? Ох, най-после, че не се е изтрило!*” (К., 5 г., 10 м.); “*Ох, най-после, че тате не е отишъл на работа!*” (К., 6 г., 6 м.) За детската семантична памет формата *най-после* се е превърнала в клише, изразяващо единствено емоционалност, свързана с удовлетвореност от даден факт. Именно защото се възприема като клише и не се разчленява и осмисля аналитично от детето, то не осмисля временната сема в нейното значение.

Подобна е функцията на израза *слава богу* в българския език. Относно този тип елементи на езика интересни са разсъжденията на Хюлингс Джексън, който, коментирайки двойствеността на мозъка, пише: “Ораторът-комунист съвсем не прави грешка, когато започва речта си с думите “Слава богу, аз съм атеист”, тъй като изразът “слава богу” небрежно се използва от хората в разговорната реч просто като възклицание, при което те не се замислят над неговото значение” [цит. по Якобсон 1985:275].

4.3.5. Енантиосемията като резултат от метонимичен развой

В детската реч може да бъде наблюдавана и енантиосемията. Тя също се дължи на метонимичен семантичен развой, при който се стига до изразяване на противоположни значения

от една и съща езикова форма поради двоякото ѝ осмисляне в контекста на дадено събитие.

Такъв е например случаят с лексемата *загася*, регистрирана в речта на различни деца (К., 3 г., 2 м.; Сав., 3 г., 6 м.) със значения ‘загася’ и ‘светна’. Причина за усвояването на лексемата с тези противоположни значения е прагматическата ѝ неопределеност в контекста на събитието “светване/загасване на лампата”. Метонимичният пренос при усвояването на лексемата е между понятия от един фрейм. Тази детска употреба има като аналог употребата на българската диалектна лексема *цакна* (*лампата*), която означава и ‘светна’, и ‘загася’.

Интересен е и следният пример. Дете (К., 2 г., 10 м.) използва израза *намали телевизора/радиото* и когато иска да се намали, и когато иска да се усилва силата на звука на телевизора/радиото. Причината за усвояването на лексемата *намаля* с противоположни значения е отново възможността за двоякото ѝ осмисляне в контекста на събитието “усилване/намаляване на силата на звука на телевизор (радио и др.)”. Или по-точно казано, първоначално цитираното дете е усвоило лексемата *намаля* с по-общото значение ‘правя нещо с радиото/телевизора, при което настъпва промяна със силата на звука’, която употребява в противоположни ситуации. С възрастта у цитираното дете се появява стремеж към формално диференциране на изразяваните антонимични значения. Това то постига чрез добавянето на специални “маркери”. Срв. следните детски изказвания:

“*От това копче се намалява по-силно*” — казва детето за копчето, откъдето се усилва звукът на телевизора.

“*Искаш ли да го намаля по-много, да чуаш?*” — казва К. и усилва звука на телевизора.

“*Намали го по-мъничко*” — казва К., когато иска да се намали силата на звука на радиото/телевизора. (К., 3 г., 3 м.)

По подобен начин са формирани например английските лексикални единици *to turn on* и *to turn off*, изразяващи противоположните значения ‘включва (светлина, радио и др.)’ и ‘изключва (светлина, радио и др.)’.

4.3.6. Промени във валентната структура на лексемите

Интересни наблюдения могат да се извършат и над промените във валентната структура на лексика с признакова семантика, които се извършват при нейното усвояване от децата. Тези промени също могат да бъдат определени като метонимични.

Срв. например следните употреби: *“Не, го купувай, гарантирам те!”*, *“Гарантирам те да дойдеш с мен!”* (К.Т., 9 г.) В случая детската употреба на глагола *гарантирам* е свързана с изразяването на субектна [Sub], обектна [Ob] и съдържателна [Content] валентности за разлика от нормативната употреба на глагола, за която е характерно изразяването на субектна [Sub], адресатна [Adr] и съдържателна [Content] валентности — срв.: А [Sub] *гарантира* С [Content] на В [Adr]⁷.

С подобен тип промяна се характеризират и следните детски употреби: *“Гладен съм със сладолед”*, *“Жаден съм с боза”* (С., 5 г.; К., 6 г.). В случая се изразяват субектна [Sub] и съдържателна [Content] валентности, за разлика от нормативното изразяване само на субектна [Sub] валентност.

Срв. също употребата на лексемата *приличам* в следните детски изказвания: *“Тези пари приличат като златни”* (К., 4 г., 4 м.); *“С тези дънки не приличам добре”*; *“Така приличам като момиче”* (вместо *изглеждам* — К., 5 г., 3 м.); *“Това прилича като машина”* (вместо *изглежда* — К., 5 г., 4 м.). Срв. също аналогичната употреба от друго дете: *“Я, този прилича като Бабов”* [Гр., 6 г., 7 м. — цит. по Блажев, Попова 1995: 142]. Нормативната конструкция А [Sub] *прилича на* В [Ob] е изменена в конструкцията А [Sub] *прилича като* В [Content] поради промяна във валентната структура на лексемата *приличам*. Всъщност промяната на семантичните валентности свидетелства за промяна на лексикалната семантика, която те характеризират и от която се определят. Лексемата *приличам* цитираните деца употребяват със значение ‘изглеждам’.

Тук е уместен паралелът с англ. *to look* ‘изглеждам’ и *to look like* ‘приличам (на)’. Подобно на детските примери и английският език представя двете значения като свързани, като

значението ‘приличам (на)’ е производно от значението ‘изглеждам’. То е когнитивно по-сложно, защото предполага осмислянето на *отношение*. Значението ‘приличам (на)’ може да бъде експлицирано по следния начин: ‘А изглежда, както В изглежда’. (Срв. с дискутираната по-долу трудност при осмислянето на метафоричните употреби на думите, което също предполага осмислянето на отношение.)

В езиковата история също могат да бъдат наблюдавани промени във валентната структура на лексемите, проява на метонимичния семантичен развой, при който настъпва и промяна в техните лексикални значения. Подобна промяна е засвидетелствана например в еволюцията на лексемата *благодаря*. В старобългарския език тя е изразявала субектна [Sub] и обектна [Ob] валентности, при което обектът на действието е бил представен като пряко допълнение (във винителен падеж). Това е свързано с осмислянето на нейната въгрешна форма “даря с благо някого”. Съвременната употреба на думата, при която тя реализира субектна [Sub] и адресатна [Adr], а факултативно и причинна [Caus] валентности: А [Sub] *благодаря* на В [Adr] за С [Caus], свидетелства за нейната деетимологизация и промяна в семантиката, за превръщането ѝ в десемантизирана формула на речевия етикет. Възможно е промяната във валентната структура на тази лексема да се дължи на семантична аналогия с глагола *казвам*: *казвам ти, благодаря ти* (< *казвам ти “благодаря”*).

Метонимичен развой, довел до промяна във валентната структура, може да бъде наблюдавана и в семантиката на глаголите: бълг. *мириша*, англ. *smell*, нем. *riechen*, изразяващи значения ‘възприемам с обонянието си миризма, дъх на нещо’ и ‘издавам, изпускам някаква миризма’. Срв. също значенията на англ. *to taste*, нем. *schmecken* ‘имам определен вкус’ и ‘вкусвам, опитвам’. Отношението между изразяваните двойки значения е отношение на конверсия. (Повече подобни примери от езиковата история вж. в Тараненко 1989.)

Интересен е и следният пример от общонародния език, който може да бъде обяснен като резултат от метонимичен пренос, извършен на дълбинно равнище.

Замисляйки се над значението на израза *личен лекар*, дете задава въпрос: “*Какво значи “личен лекар” – той да е само за мен ли?*” (С., 10 г.) Всъщност детският въпрос обръща

внимание на извършен метонимичен пренос. Значението на лексемата *личен* е възприето такова, каквото би трябвало да бъде според нормата на съвременния български език — ‘принадлежащ само на дадено лице’ или по-точно — ‘принадлежащ на дадено лице и на никой друг’, което обикновено се отнася само за предмет не-лице (но има и изключения: *лична секретарка, личен бодигард*). В такъв случай изразът **А** е **личен лекар** на **С** би трябвало да означава: ‘А е лекар само на С’, т. е. ‘А е лекар на С и на никой друг’ (семата ‘само’ изразява отношение на конюнкция⁸). С такова значение именно изразът е възприет от цитираното дете. Но в българската реч изразът се употребява със значение: ‘само А е лекар на В’. То е получено в резултат на нерегулярен метонимичен развой, при който е извършено “изместване”, но на дълбинно равнище, при комбинирането на семите.

4.3.7. Апелативизацията като резултат от метонимичен развой

Резултат от недоразбиране от страна на слушащия, водещо до “изместване” в лексикалното значение, са и някои прояви на апелативизацията, които се наблюдават в езика като социално явление и могат, макар и рядко (защото рядко се създават такива предпоставки), да бъдат наблюдавани и в детската реч. Те също могат да бъдат квалифицирани като своеобразни метонимични семантични промени.

Срв. например следната детска употреба: “*И старото ми лево е “Атко”*” (К., 7 г., 10 м.). Думата *лево* е усвоена като нарицателно име със значение ‘конструктор’. Това е така, защото цитираното дете не познава думата *конструктор* и думата *лево* е първото название, което е усвоило като название на конкретен конструктор.

Аналогичен семантичен развой са претърпели такива български лексеми като: *веро, ксерокс, хилти, тиксо, латекс, памперс, велтър* (последната вече рядко се употребява поради непопулярността на назовавания предмет) [вж. някои от тези примери по-подробно разгледани в Колева-Златева 1994]. Тяхната апелативизация се дължи на неосмислянето им като

индивидуални (собствени) названия в конкретните речеве ситуации, когато са възприети като названия на конкретни предмети. Тя се способства и от стремежа към езикова икономия, тъй като чрез употребата на тези названия се избягват дългите словосъчетания от типа на “течен миеш препарат за домакински нужди” (вместо *веро*), “копирна машина” (вместо *ксерокс*), “ударно-пробивна бормашина” (вместо *хилти*) и т. н.

Преминаването на собственото име в класа на нарицателните е свързано с промяна в неговата структура като знакова единица. За разлика от нарицателните имена, които като знаци се характеризират с две функции — “сигнификативна, интегрираща и формираща понятията, и номинативна, диференцираща названията на класове от предмети по техните денотати и сигнификати” [Уфимцева 1977: 37], на собствените имена е присъща само “номинативно-идентифициращата функция”. Те не изразяват понятия. При апелативизацията на собственото име се извършва преход от идентифициращото свързване с конкретен предмет към изразяване на понятието за класа еднородни предмети, към които принадлежи и този предмет по определени признаци. “Изместването” на значението е по линията конкретност—абстрактност. То е проява на движението на мисловната дейност към обобщение, което е “най-специфичният, истинският, най-безспорният акт на мисълта” [Виготски 1983: 347]. Това е пътят на формиране на понятието, което в ранното езиково развитие на детето (също както и апелативизираното собствено име!) тръгва от свързването на названието с конкретен предмет. Известно е, че за най-ранните детски лексеми, обикновено създадени от самото дете, а не заимствани от речта на възрастния, напълно липсва обобщението. В акта на зараждането си думата е индивидуално название на конкретен предмет, негов “етикет”. Както отбелязва Виготски, “в началото на развитието в структурата на думата е налице само нейната предметна свързаност, а от функциите — само индикативната и номинативната. Значението като независимо от предметната свързаност и сигнификацията като независима от посочването и назоваването на предмета възниква по-късно” [Виготски 1983: 364].

Налага се изводът, че апелативизацията не е незакономерно езиково явление. Тя е естествен резултат на стремящата се към обобщаване човешка мисловна дейност.

4.3.8. Регулярна метонимия

Като традиционни примери на метонимичния семантичен развой в лингвистичната литература, в това число и в когнитивната лингвистика, обикновено се отбелязват случаите на регулярна метонимия (наричана още “логическа метонимия” [Nunberg 1995]). Такива са случаите, когато се пренася название на част върху цяло, на производител — върху продукт, на институция — върху сграда, където тя се помещава, на място — върху събитие, на дърво — върху дървесина от това дърво, на съдържащо — върху съдържимо и др. Това са метонимични семантични промени, осъществявани често по линията на синтактичния аспект на езика. Някои от тях могат да бъдат обяснени с елиптично развитие, проява на тенденцията към икономия: например *сграда на университета* → *университет* ‘сграда на университета’, *материал от дъб* → *дъб* ‘материал от дъб’. Те не могат да бъдат обяснени с “недоразбиране” от страна на слушащия. Възност регулярните метонимични преноси са дело на говорещия.

Това са метонимични връзки, които се основават на опита и са с висока фреквентност. Лейкоф и Джонсън отбелязват например, че метонимията **ЧАСТ ВМЕСТО ЦЯЛО** произлиза от човешкия опит, от традиционното свързване на частта с цялото [Lakoff, Johnson 1980: 39–40]. Затова е възможно и мисленето за цялото чрез формалното му заместване (представяне) с дадена негова част. Също и метонимията **МЯСТО ВМЕСТО СЪБИТИЕ** Лейкоф и Джонсън обясняват с опита за физическа локализация на събитията. Събитието винаги се осъществява на определено място, от което то е трудно разграничимо [Lakoff, Johnson 1980:40]. Срв. следния детски пример (К., 6 г., 7 м.): “*Тази вафла ще ми бъде за първото училище, а тази за второто*” (т. е. за ‘първия учебен ден и за втория учебен ден’). А употребата на лексемата *конче* с денотативно значение ‘клавиш’, но сигнификативно ‘тон’ в следващия детски пример може да бъде обяснена като проява на регулярната метонимия **ПРИЧИНИТЕЛ ВМЕСТО РЕЗУЛТАТ**, която се основава на причинно-следствена връзка между елементите на едно събитие (в случая събитието

“свирене на пиано”): “Искаш ли сега това да ти го изсвиря на малките копчета?.. А сега на големите?”. (т. е. ‘във висока тоналност’ и ‘в ниска тоналност’ (К., 6 г. 8 м.). (За означаването на високите тонове и ниските тонове като *малки* и *големи* ще стане въпрос по-долу.)

И така, при усвояването на лексикалните единици от речта на възрастните промените, които се извършват в тяхната семантика, са промени на основата на някакво съседство — пространствено, временно, причинно-следствено, понятийно — и следователно са метонимични. Също и при заимстването от един език (или социолект) в друг или от един идиолект в друг възможните промени са само на базата на отношения на съседство, т. е. метонимични. Метафорични промени при каквото и да било вид заимстване (а това означава извършването им в семантичната памет на слушащия) е невъзможно. Ако слушащият в комуникативния акт при възприемането на лексикалните единици установява някакво сходство, то то може да бъде само формално и има като частна проява ремотивацията (вж. втора глава). В комуникативния акт зараждането на метафоричен пренос е възможно само в семантичната памет на говорещия. По принцип всички езикови изменения — и узуалните и оказионалните — са дело на отделния индивид и първоначално представляват индивидуални “грешки”.

Усвоени със семантика, отклоняваща се от нормативната, лексемите в детската семантична памет ще еволюират семантично в процеса на усвояване на езика и отново ще илюстрират механизмите на семантичната еволюция. Те могат да проявят и по-конкретно типологическо сходство (отнасящо се до съдържанието на самата промяна) с факти от еволюцията на лексикалната семантика в езика като социално явление. Например усвоените с по-широко значение лексеми ще стеснят значението си под влиянието на усвояваните нови лексикални единици, с които те влизат в парадигматични отношения, тъй като по този начин се добавят нови семи към тяхната семантика. Това е противоположен процес на наблюдаваното при заимстването

разширяване на значението, осъществявано на базата на изместване по съседство по линията конкретно—абстрактно. От гледна точка на механизма на промяната стесняването на значението отново ще бъде извършвано чрез метонимични семантични промени с противоположна посока по същата линия. Общото за стесняването и разширяването на значението е това, че механизмът на промяната е метонимичен и че и в двата случая определяща е ролята на съдържанието на семантичната памет.

4.4. Прояви на метафората в детската реч

В детската реч може да бъде наблюдавана и *метафората* като механизъм на семантичното развитие. Справянето с лексикалният дефицит, когато детето е изправено пред необходимостта да назове нов предмет или явление, води или до създаването на метафора, или до образуването на нова дума по усвоените правила на езика (срв. например *резачка* за ‘ножица’ (К., 4 г., 3 м.), *трабантист* за ‘шофьор на “Трабант”’ (Г., 3 г., 5 м.), *ветрея се* ‘правя си вятър с ветрило’ (В., 6 г., 4 м.) и др.). В психолингвистичните изследвания е констатирано, че децата рано започват да продуцират метафори, но твърде късно — да разбират конвенционалните метафори — тези, които са станали факт на усвоявания език [вж. Nerlich, където са цитирани и други автори по този въпрос]. Преди да се спрем на причините за тази особеност, нека видим за какви прояви на метафората може да се говори в детското езиково развитие.

4.4.1. Семантичните свръхгенерализации като проява на метафорично семантично развитие

Като метафорични, тъй като най-често се извършват на основата на асоциации по сходство, могат да бъдат определени ранните детски *семантични свръхгенерализации*. Те се състоят в следното: названието на даден предмет, което детето обикновено създава само⁹, а не усвоява от речта на възрастните,

започва да се употребява за назоваване и на други предмети. Това означава, че за детското съзнание между тези предмети съществува сходство или друга връзка. Всъщност семантичните свръхгенерализации могат да бъдат определени като своеобразни неосъзнати (непреднамерени) метафори дотолкова, доколкото се основават на представата за сходство. Тяхното изследване е важно, защото по този начин се изследва:

(а) как работи човешкият перцептивен и когнитивен апарат, когато установява сходство, а именно — кои са най-очевидните признаци на денотатите, които са предпоставка за тяхното обединяване в семантичната памет на индивида;

(б) причината за тяхното съществуване, която се определя от спецификата на езика като средство за общуване;

(в) характерът на постиганата многозначност, която е съпоставима с многозначността в древния език.

Изследването на психологически значимите (очевидните) признаци на предметите е важно за изследването на механизмите на лингвистичната категоризация, за реконструкцията на древните “категории”. Този въпрос вече беше разгледан по-подробно в трета глава. Механизмът на откриване на сходство е важен проблем не само за теорията на лингвистичната категоризация, но и за теорията на метафората. Стремещт да се търси сходство в разнообразието е вроден. Така езикът по икономичен начин отразява обективната действителност в семантичната памет на индивида.

Причина за съществуването на семантичните свръхгенерализации е *стремещт към устойчивост на езиковата система*, към съхраняването ѝ в непроменен вид. Той е универсална нейна особеност. Проявява се не само в детското езиково развитие, но и в еволюцията на езика като социално явление. Ако езикът не беше устойчива система, трудно щеше да се реализира неговата комуникативна функция, той трудно щеше да бъде конвенционално средство за общуване. Чрез ранната семантична свръхгенерализация се проявява гъвкавостта на езика. Той като комуникативна система се справя с назоваването и на неназованото за целите на общуването.

Получаваната в резултат на семантичните свръхгенерализации многозначност от психолингвистите се определя като своеобразна “дифузност”, тъй като значенията на употребяваните с различни значения форми не са ясно очертани и отгра-

ничени. Както отбелязва Шахнарович, “дифузността е резултат от представите за действителността... Големият брой предмети, които детето отнася към една дума (име), към един звуков комплекс, свидетелства за неотделянето на предмета от ситуацията...” [Шахнарович 1979: 173]. Затова е много трудно да се експлицират тези значения точно със средствата на съвременния език. Обикновено това се прави, като се определят назоваваните предмети. Аналогията с древните езици налага представата за подобна семантична структура и на древните лексикални единици — слаба дискретност на изразяваните значения, висока дифузност. Когато се реконструират древни значения, трябва да се има предвид, че средствата на съвременния език трудно могат да експлицират точно древната дифузна семантика.

4.4.2. Идентифициращи метафори в детската реч

Своеобразни непреднамерени метафори могат да бъдат наблюдавани и сред примерите от по-късната детска реч, когато детето използва дадено усвоено вече название на предмет или явление за назоваване на друг неназован предмет или явление. Тези детски употреби са своеобразни прояви на извършваната автоматично лингвистична категоризация (вж. примери на с. 94). Чрез създаваната многозначност предметите и явленията от обективната действителност се обединяват и групират по сходство, но по начин, който е различен от засвидетелствания в усвоявания език. Тази многозначност вече съществено се различава от създаваната чрез семантичните свръхгенерализации многозначност. Тя се характеризира със значително по-слаба дифузност и по-определена дискретност на значенията.

Ако си послужим с направената от Н. Д. Арутюнова класификация на видовете метафори, този вид метафора в детската реч може да бъде съпоставена с номинативната, “идентифициращата” метафора от езика. Тя се характеризира с липсата на обрзност, със замяната на едно дескриптивно значение с друго и е източник на езикова омонимия [Арутюнова 1978: 333, 340]. И в детското езиково развитие, и в еволюцията на езика като социално явление чрез този вид метафора семантичната памет

на индивида реагира на лексикалния си дефицит. И когато например чрез названието за ‘тънка и плоска част на висшите растения’ *лист* се назове ‘тънък четвъртит къс хартия’, и когато като название за ‘брашно’ в детската реч се използва думата *прах* (А.-М., 2 г., 6 м.; К. 3 г., 8 м. — вж. примера цитиран и по-горе, на с. 94), механизмът на семантичната промяна и обусловилите я причини са едни и същи — пренос на основата на сходство с цел справяне с лексикалния дефицит.

Особено място сред неосъзнатите метафори заемат детските антропоморфни метафори, проявявани в примери от типа на: *водата кашля* (А.-М., 2 г., 6 м.), *радиаторът хълца* (А., 2 г., 8 м.), *“Защо това дърво не е облечено?”* (М., 3 г., 8 м.), *“Не чопли кората на брезичката, нали я боли“* (Н., 4 г. — [Блажев, Попова, 1995: 162]). За актуалността на този вид метафори за детското мислене свидетелства и детското поведение. Например дете описва играчка кола, като показва върху своето тяло нейното устройство (К., 2 г., 10 м.).

Немалко антропоморфни метафори има “застинали” и в езика като социално явление. Сред тях особено показателна е соматичната лексика, за която е твърде характерна преносната употреба за назоваване на ландшафта и други предмети от обективната действителност. Наличието на антропоморфни метафори се определя като универсална особеност на езика [вж. например Palmer 1991: 102—103; Улман 1970: 277—278]. Чрез антропоморфните метафори се обяснява характерната за митологичното мислене на древните хора неспособност за саморазграничаване от обективната действителност, измерването на света със самия себе си [Бертелс 1974: 343]. Фактите на детската реч подкрепят хипотезата за универсалния характер на този вид метафори.

4.4.3. Образни метафори в детската реч

Осъзнатите метафори се появяват в по-късната детска реч. Подобно на *образните метафори* (според класификацията на Н. Д. Арутюнова) от езика като социално явление те се характеризират с образност и с преход на идентифициращото (дескриптивното) значение в предикатно [Арутюнова 1978: 340].

Чрез тях се реализира езиковата тенденция към образност и експресивност, която е важен фактор за обогатяване на лексикалната подсистема и за нейното следващо развитие. Реализираната повторна номинация е източник за образуване на синоними. Те влизат в конкурентни отношения помежду си, които могат да станат причина за отпадане на лексикални единици от езиковата система или за семантична диференциация.

Много употреби от речта на децата изглеждат като образни метафори от гледна точка на възрастния, защото са необичайни (вж. такива примери сред цитираните на с. 94), но чрез тях наблюдаваните деца всъщност се справят с лексикалния си дефицит. Те възприемат и назовават един предмет като друг на основата на някакво сходство. При това не изразяват своето отношение към него.

Като сигурни носители на образност и емоционалност могат да бъдат определени преди всичко детските сравнения, защото експлицитно изразяват сравнението. Срв. например такива детски изказвания като: *"Краката ми са горещи като палачинки"*, *"Тати бърза като ураган"* (Я., 5 г.), *"Много си важен като проста лисица"* (С., 6 г., 2 м.). Образните метафори могат да се наблюдават и в детската практическа дейност, точно в играта: пръчката лесно става конче, фотьойлът — кола, капакът — тенджера — кормило и т. н. Всъщност в играта образните метафори се появяват по-рано.

Късната поява на образните метафори в речта на децата свидетелства за това, че стремежът към експресивност, емотивност не е свойствен на езика в зората на неговото зараждане. Създаваните синоними като негов резултат противоречат на стремежа към идеален езиков ред, който е вроден (вж. втора глава).

4.4.4. Концептуалната метафора — инструмент на познанието

Особено важна роля в езика играе *концептуалната (когнитивната) метафора*, която е *активен инструмент на познанието*. Тя е основният механизъм за усвояване на абстрактните понятия, за навлизане в нови области на знанието. По струк-

тура представлява налагане (mapping) на дадена по-конкретна област, наричана област-източник (source domain), върху друга по-абстрактна област, наричана област-цел (target domain), при което се установяват редица съответствия. Следва да се подчертае, че чрез концептуалната метафора по *неосъзнат* начин се опознават по-абстрактните, по-сложните в когнитивно отношение области чрез по-конкретни и по-малко сложни в когнитивно отношение области. По този начин се проявява и съпоставената когнитивна сложност на тези области. Именно защото е доезиково (концептуално) явление, тя се проявява също така в практическата дейност на хората, фолклора, митовете, легендите, сънищата, анекдотите. По-голямата част от концептуалната система е структурирана метафорично. Това означава, че повечето понятия се осмислят чрез други понятия. В този смисъл може да се говори за йерархия на концептуалните метафори. Важна роля играе тялото с неговите дадености — вертикална асиметрична форма, специфични сетива, движения. Важни са изобщо опитът и всички знания [всички тези особености вж. в: Lakoff, Johnson 1980; Johnson 1987; Lakoff 1992; Lakoff 1993]. Дотолкова, доколкото концептуалната метафора се определя от тялото, от опита, който може да бъде охарактеризиран по-скоро като физически, тя може да бъде универсална. Но тъй като метафората може да бъде зависима и от културния (социалния) опит, следва да се отбележи, че сред концептуалните метафори има и такива, които са специфични за отделните култури.

Ето някои примери, доказващи, че в детското познавателно и езиково развитие концептуалната метафора е действащ фактор, че концептуалната система е структурирана метафорично, като може да се говори и за йерархия на метафори.

Една от изведените от Лейкоф и Джонсън когнитивни метафори е метафората РАЗБИРАНЕТО Е ВИЖДАНЕ [Lakoff, Johnson 1980: 48]. В българския език тя се изразява от изрази като: “*Виждам*, че си подготвен за изпита”, означаващ ‘разбирам, че си подготвен за изпита’; “*Моята гледна точка е различна*”, т.е. ‘по друг начин, от други позиции разбирам нещата’; “*Ясно ли ти е?*”, т.е. ‘разбираш ли’, “*Всичко ми е като през мъгла*”, т.е. ‘нищо не разбирам’ и др.

Цитираният по-горе (на с. 75—76) детски пример, когато дете на неразбиране на реч на чужд език реагира с израза “*Не чувам!*” (К., 3 г., 1 м.), може да бъде обяснен с действието на метафора, от която произлиза метафората РАЗБИРАНЕТО Е ВИЖДАНЕ. Явно може да се говори за по-обща концептуална метафора РАЗБИРАНЕТО Е ВЪЗПРИЕМАНЕ СЪС СЕТИВАТА. Тук може да се говори и за синестезия, за смесване на усещания, възприемани с различни сетива. Така например Лурия отбелязва, че при съвместната работа на усещанията, е възможно качествата на един вид усещания (например слухови) да преминават в друг вид (например зрителни) [Лурия 1975: 19]. Според Улман преобладават синестетичните метафори с посока от по-нисши към по-висши усещания [Улман 1970: 285]. Такъв е преходът и в цитирания детски пример. Това, че в езика като продукт на човешкия когнитивен апарат действа и концептуалната метафора РАЗБИРАНЕТО Е ЧУВАНЕ, която заедно с метафората РАЗБИРАНЕТО Е ВИЖДАНЕ произлиза от по-общата метафора РАЗБИРАНЕТО Е ВЪЗПРИЕМАНЕ СЪС СЕТИВАТА, се доказва не само от цитирания детски пример, но също и от старобългарския глагол ЧОУТИ ‘осъзнавам, забелязвам; чувствам, усещам; възприемам, разбирам’ [СС, 786], съпоставен с бълг. *чуя*, блр. *чуць* ‘чувам’; от банту езика Kalanga, където глаголът *hwisisa* ‘разбирам’ е произведен от *hwisa* ‘cause to hear, give one to taste (правя така, че някой да чуе, да вкуси)’ [SBOLD]. Вероятно могат да се намерят и други подобни примери в езиците по света. Необичайната в контекста на съвременния български език детска употреба не е необичайна в контекста на фактите от езиковата еволюция. Този факт за пореден път показва, че детският език е възможен език и че е целесъобразно изследването на всяка детска употреба с отклоняваща се от нормативната семантика с цел изучаване на “работата” на човешкия когнитивен апарат.

Друг пример. Концептуалната метафора ДЕЙСТВИЕТО Е ДВИЖЕНИЕ¹⁰ може да се определи като генератор на следните детски изказвания:

Въпрос към дете (К., 7 г., 6 м.), което седи пред пианото и дълго разливта нотите:

- Защо не свириш?
- Тръгвам да свирия.

Срв. също:

- *Направи ми горещ шоколад.*
- Като обядваш.
- Тръгвай да го правиш (т. е. ‘започвай’ — майката също е в кухнята).

Други примери: *“Тръгва да ми става студено”* (К., 7 г., 11 м.); *“Тръгнах да се разболявам в сряда, а сега е неделя, вече съм оздравял”* (К., 8 г., 3 м.); *“Като изям филията, тръгвам да ям шоколада”* (К., 8 г., 4 м.). Цитираното дете активно употребява глагола *тръгвам* за означаване на започване на всякакъв вид действие.

Срв. с употребата на английския глагол *to go* с пряко значение ‘вървя, ходя; отивам’, развил подобна широка употреба: срв. *It is going to rain* ‘започва да вали’ — буквално: “Тръгва да вали”.

Метафората **ДЕЙСТВИЕТО Е ДВИЖЕНИЕ** може да се определи като генератор и на значението ‘изчезвам’ в следните детски изказвания.

Дете рисува с “магически” флумастри, които се обезцветяват, и казва:

- *Надрасках една кола с флумастер и като я докоснах с тази четка, флумастерът си отиде.*
- Какво стана?
- *Замина си... изтри се* — К. показва отново действието и пояснява: — *Виж изчезна одрасканото* (К., 6 г., 6 м.).

Срв. с англ. *My bag is gone* ‘чантата ми изчезна’ — буквално: “Чантата ми си отиде”.

Тази метафора доказва също, че представата за движението е когнитивно по-проста от представата за действието изобщо. Това се проявява и в начална училищна възраст при изучаването на частите на речта, когато децата полесно опознават като названия на действия глаголите, които назовават движения, а не тези които назовават състояния.

Могат да се приведат и други примери като доказателство, че концептуалната метафора структурира и детското мислене и език по неосъзнат начин и че универсалните метафори (тези, които не са културно обусловени) се проявяват и в речта на децата. По-горе (в трета глава) бяха разгледани някои метафори, структуриращи категорията “време” на лексикално равнище както в езика като социално явление, така и в индивидуалния детски език. Видяхме, че при опознаването на времето работи концептуалната метафора ВРЕМЕТО Е ПРОСТРАНСТВО, а при ориентирането във времето приоритет има метафората ВРЕМЕТО Е НЕПОДВИЖНО И НИЕ СЕ ДВИЖИМ ПРЕЗ НЕГО.

Ето и още един пример за метафорично структуриране на концептуалната система. Отнася се за възприемането (или по-точно разграничаването) на височината на тоновете в музиката. Например за децата не е свойствено различаването на високите и ниските тонове по начина, по който това е извършено в много европейски книжовни езици. В тях разграничаването е на основата на пространствена метафора по линията горе—долу, като високите тонове са означени като “високи”, ниските — като “ниски”. За това свидетелстват и такива разговорни употреби като “горно до”, “долно до”. Този езиков начин за изразяване на височината на тоновете съответства и на нотната стълбица.

Децата обаче използват друга метафора. Високите тонове за тях са “малки”, “слаби”, “къси” или “ниски”, ниските — “големи”, “силни”, “дълги” или “високи”. Срв. следните детски обяснения на използваните от тях названия за означаване на изсвирен на пиано **висок тон**: “*Нисък е, защото се чува по-леко*” (С., 8 г., 6 м.); “*Тези свирят по-малко, малки са... къси са*” (К., 7 г., 2 м.); “*Нисък е, защото е по-слаб, а високите са по-силни*” (М., 6 г., 11 м.). Разграничаването на високите и ниските тонове чрез езика децата извършват на основата на субективното усещане, че във високите тонове, образно казано, има “по-малко количество звук” и съответно в ниските — “по-голямо количество звук”. Срв. и бълг. диалектно различаване на високите и ниските тонове като *тънко* и *дебело*.

Ако разгледаме цитираните двойки антоними, чрез които метафорично се назовават и разграничават високите и ниските тонове от анкетираните деца, ще видим, че общото, което обе-

динява прилагателните от първата колона, е прототипното значение ‘малък’, от което могат да бъдат изведени, и за втората колона — ‘голям’.

‘ВИСОК’ ТОН	‘НИСЪК’ ТОН
<i>малък</i>	<i>голям</i>
<i>лек</i>	<i>силен</i>
<i>слаб</i>	<i>силен</i>
<i>къс</i>	<i>дълъг</i>
<i>нисък</i>	<i>висок</i>
<i>тънък</i>	<i>дебел</i>

Всъщност идеята за прототипността на значенията ‘голям’ и ‘малък’ не противоречи и на отнасянето им към семантичните примитиви от Вежбицка [Wierzbicka 1996], и на определянето им от Бирвиш като понятия с ниска когнитивна сложност, защото са глобални и не са ограничени с определено измерение [цит. по Ingram 1989: 419]. Освен това изразяването на значението ‘малък’ от лексемата *нисък* и съответно на значението ‘голям’ от лексемата *висок* в цитираните детски примери при означаване съответно на високите и ниските тонове като тонове, съдържащи по-малко и по-голямо количество звук, съответства и на концептуалната метафора ГОРЕ Е ПОВЕЧЕ (ДОЛУ Е ПО-МАЛКО) [вж. метафората в: Lakoff, Johnson 1980: 15–16; Lakoff 1992]. Тази метафора е универсална. Тя е характерна и за българския език и е в основата на изрази като: “Доходите се покачват/падат”, “Цените се повишават/понижават”. Срв. също българския разговорен израз “Говори по-високо”, който означава ‘Говори с по-голяма сила на гласа’.

4.4.5. Осмисляне на конвенционалните метафори

Както беше отбелязано, децата рано започват да мислят метафорично и да творят езикови метафори, но за тях представлява трудност разбирането на конвенционалните метафори. Известно е, че осмислянето на всяко изказване в комуникативния акт се основава на контекста (в това число и на ситуативния) и на работата на семантичната памет, която “опознава”

входящите данни. Когато изказването съдържа метафорично употребена лексема или словосъчетание, чието значение още не е усвоено от детската семантична памет, разбирането ѝ може да бъде успешно само ако детето е в състояние да проследи мислено пътя на нейното създаване. А за това са необходими и съответните знания за света и опит, който да го накара да търси друго значение, не пряко, и да му позволи да го намери. В противен случай изразът ще бъде възприет буквално. Всъщност при възприемането на конвенционални метафори, чиито значения детето не е усвоило, то се озовава в аналогична ситуация, както и възрастният, когато възприема дадена индивидуална метафорична употреба или метафора, която му е непозната.

Срв. следния пример:

Родител прави забележка на дете (К., 5 г., 8 м.), което вечер трудно заспива и все става от леглото:

— Отиваш, лягаш и ако вдигаш пушилката — врякаш, ставаш — ще те накажа. Повтори какво казах.

— *Лягаш и... ако **вдигаш прах**, ще те накажа...*

Могат да бъдат приведени и немалко примери от по-късна детска възраст, които илюстрират възприемането на метафорични изрази, с каквито изобилстват учебниците от началното училище. Явно техните съставители не се съобразяват достатъчно с детските когнитивни способности.

Например израза: “В държавните работи Иван-Асен II предпочитал силата на словото пред силата на оръжието” от учебника по родинознание за трети клас С. (9 г.) преразказва по следния начин: “*Иван-Асен втори им викал силно, крещял им — и те се уплашили*”. А В. (8 г., 11 м.) обяснява това, което е разбрала, като показва как Иван-Асен II говорел с нисък глас “*като кмет*”.

Когато детето създава метафори, което като способност се проявява твърде рано, то изхожда от своята позиция, от своята гледна точка, открива сходството между предметите и явленията такова, каквото му позволява да го открива неговият перцептивен и когнитивен апарат и неговият опит. Когато детето трябва да разбере дадена метафора, употребена в речта на друг, то трябва да застане на неговата гледна точка, от позицията на неговия опит и знания да осмисли метафората. Когато опитът и

знанията са споделени, това е изпълнима задача, но когато не са — това е трудно постижима задача.

На последователността на усвояване на преките и преносните значения на думата обръща внимание Н. Е. Ананиева и изказва мнение, че тя отразява реалната хронология на историческия процес и формирането на конотативното значение на базата на първичното, денотативното [Ананьева 1984: 164].

Невролингвистичните изследвания също показват, че преките, номинативните значения на думите и контекстно обусловените, метафоричните, значения имат различен психологически статус и че е напълно основателно разграничаването им. Например при динамична афазия се съхраняват преките значения и страдат контекстно обусловените, а при сензорна афазия, обратно — съхраняват се контекстно обусловените значения и страдат преките, свободните значения. Това е така, защото при динамична афазия е нарушено комбинирането на единиците, а при сензорна — изборът [Рябова 1968: 244]. Констатирано е, че шизофреникът също не разбира преносните значения на думите [Виготски 1983: 525]. Следователно до момента, до който те се осмислят, като се извеждат от преките значения, те имат по-различен психологически статус от тях и затова са по-малко устойчиви.

Но в историческия развой на лексиката, във връзка с тенденцията към немотивираност на езиковия знак, имаща като последица деетимологизацията на лексикалните единици, преносните значения престават да се осмислят като такива и се превръщат в преки, номинативни значения. Така те могат да станат източници на нови метафорични преноси.

Също и в детската семантична памет е възможно усвояването на дадено преносно значение като пряко особено ако не се познава реалията, съответстваща на изходното значение. Например експерименталното наблюдение над деца показва, че думата *кратуна* им е известна само със значение 'глава' поради непознаване на реалията, съответстваща на изходното за тази метафора значение. Това може да стане предпоставка за загубване и на конотативния компонент на лексикалното значение на тези лексема. По аналогичен начин в процеса на конкуренция между неутрални и експресивни названия на един и същ денотат е възможно отпадането на неутралните названия и изместването им от деетимологизирани експресивни названия. Това е причи-

ната за динамиката на лексиката, за архаизацията и отпадането на много лексикални единици, назоваващи денотати, които продължават съществуването си.

4.5. Обобщение

И така, изследването на типовете семантични промени (от гледна точка на механизма на промяната) през призмата на детската реч чрез разграничаване на възприемането и продуцирането на речта като две страни на речевата дейност налага следните изводи. При това семантичните промени се диференцират като извършени в семантичната памет съответно на говорещия и на слушащия.

1. Промените, извършвани в семантичната памет на слушащия, са неосъзнати и се основават на съседство — пространствено, причинноследствено, временно, понятийно по линията конкретност—абстрактност. Те се дължат на недоразбиране от страна на слушащия на изразения смисъл от говорещия. Тези промени са метонимични. На промени в семантичната памет на слушащия се дължи и “умирането” на образнике метафори, с което е свързана деетимологизацията на съответните лексеми. Тя от своя страна е предпоставка за свободата на тяхното семантично развитие.

2. Промените, извършвани в семантичната памет на говорещия, са промени, осъществени главно на основата на сходство. Те са проява на метафората (осъзната и неосъзната) и на семантичната аналогия. Като продукт на речта на говорещия може да бъде разглеждана и регулярната метонимия, която може да бъде проява и на семантичното развитие по аналогия, т. е. промяната по съседство е провокирана от асоциация по сходство. Регулярната метонимия се дължи и на опита с висока фреквентност.

Пета глава

Общи закономерности на лексикално-семантичната еволюция

Изводите от наблюденията над еволюцията на лексикалната семантика в детската езикова система могат да бъдат използвани като подкрепа или опровержение и на определени хипотези относно общите закономерности (универсалии) в разволя на лексикалната семантика в езика като социално явление, които се отнасят до *съдържанието* на самите промени (вж. първа глава, с. 28). Отново ще подчертаем, че проявяваните в детското езиково развитие и в еволюцията на езика като социално явление закономерности са съпоставими, защото и едните, и другите са продукт на еволюираща семантична памет, определят се от нейните структурни особености и възможности. По този начин съществуването на едни или други семантични универсалии се обосновава от когнитивна гледна точка. Вече видяхме, че детската реч дава доказателства за такива общи закономерности на лексикално-семантичната еволюция като разволя на темпоралната терминология от пространствената (с. 127—128), антропоморфните метафори в примитивния език (с. 164). Нека видим за какви още други закономерности на семантичната еволюция може да свидетелства тя.

5.1. От конкретно към абстрактно или от абстрактно към конкретно значение?

Известни са противоречивите мнения на лингвистите относно закономерностите в посоката на развитие на лексикалната семантика от гледна точка на нейната конкретност/абстрактност. Според Блумфилд, Улман универсално е развитието от конкретност към абстрактност [Блумфилд 1968: 470; Улман 1970: 278]. Бенвенист оспорва тази позиция, като привежда примери за развитие от абстрактност към конкретност и като

цяло определя критериите “абстрактно” и “конкретно” като подвеждащи [Бенвенист 1974: 340—343]. М. М. Маковски също се изказва против антиномията “от конкретно — към абстрактно” или “от абстрактно — към конкретно”, тъй като разделянето на понятията на абстрактни и конкретни рядко съвпада в различните езици [Маковский 1971: 100—102]. Д. Н. Шмелъв подчертава, че и двете направления на развитие могат да се преплитат в семантичната еволюция на една и съща лексема [Шмелев 1973: 217]. Р. Фрумкина отбелязва, че “по никакъв начин не е възможно да се отдели “напълно абстрактното” от “напълно конкретното” и предпочита да говори за “различна степен на конкретност”, за възможността за представяне на съпоставената конкретност на названията чрез поместването им върху една скала [Фрумкина 1984б: 13]. В парадигмата на когнитивната психология също се говори за съпоставена конкретност или абстрактност на понятията (значенията), за възможността за скалирането им и като по-абстрактни се определят значенията на лексемите, “около понятийните възли на които има повече входящи и изходящи връзки” в сравнение с лексемите, “чиито понятийни възли са свързани с по-малък брой други понятия”. Така например значението на лексемата *животно* се определя като по-абстрактно от значението на лексемата *птица*, което от своя страна е по-абстрактно от значението на лексемата *славей*. Колкото по-абстрактна е една категория, с толкова по-малко определителни признаци се характеризира тя. А самият процес на абстракция се определя като “процес на отхвърляне на несъществени свойства и запазване само на ония, които се притежават от всички представители на понятийните класове, стоящи по-ниско в йерархията” [Герганов 1987: 13, 114, 203—204].

Друг спорен проблем на диахронната лингвистика и семантичната типология е въпросът за това дали стесняването или разширяването преобладава в развоя на лексикалната семантика. Например според много лингвисти преобладаващо е стесняването [вж. цитирани различни автори в Улман 1970: 281], според Джефърс и Лехисте — разширяването [Jeffers & Lehiste 1979: 128]. По принцип този проблем не би трябвало да се откъсва от проблема за развоя на лексикалната семантика от гледна точка на нейната абстрактност/конкретност. Стесняването на значението на лексемата, което предполага стесняването на сферата на нейната употреба, означава неговата

конкретизация, а именно — включването на нови семи в резултат на образуването на нови опозиции с други лексеми. Този процес е свързан с промени в дистрибуцията на лексемите. Затова е нецелесъобразно разграничаването на двата вида семантични промени: семантичното развитие от конкретност към абстрактност или обратно и стесняването или разширяването на значението. Това са взаимно свързани процеси.

5.1.1. Десемантизацията като път към абстракцията на значението

Вече видяхме, че усвояваните от децата лексикални единици поради неправилното им разбиране нерядко се десемантизират (вж. четвърта глава, с. 145—147). Десемантизират се по пътя, който изминават от говорещи (възрастния) до слушащия (детето). Десемантизацията е проява на метонимичния семантичен развой. Извършването “изместване” на значението е по съседство по линията **абстрактност—конкретност**.

Усвояваната лексикална семантика във висша степен зависи от детския опит и знания, от съдържанието на детската семантична памет. Поради прагматическата неопределеност на дадено възприемано изказване в неговия контекст (ситуативен и текстов), а също и поради *неусвоеността на лексикалната подсистема на езика* се създават предпоставки за усвояване на дадена лексикална единица, която то включва, със значение по-широко (по-общо, по-абстрактно) от това, което ѝ е нормативно присъщо. Такива са например значенията на детските лексеми: *буква* ‘писмен знак’, *кажса* ‘изричам независимо какво (в това число и въпрос)’, *термометър* ‘нещо, което мери’, *звук* ‘издаваният от всяко тяло (одушевено или неодушевено, лице или не-лице) характерен звук’ (вж. тези и други примери на с. 145—147).

Следва да се подчертае, че основните причини за абстракцията на лексикалната семантика при нейното усвояване са познавателни. Значението на всяка усвоявана лексема, освен че се извежда от контекста, се определя и от парадигматичните връзки с други лексеми в семантичната памет на индивида. А

тези връзки в детската семантична памет обикновено са по-малко на брой от връзките в семантичната памет на възрастния. Затова и усвояваните от децата значения често съдържат по-малък брой семи отколкото им е свойствено в общонародния език. Така значения по-конкретни се усвояват като по-общи (по-абстрактни).

Проява на усвояването на названията, притежаващи по-конкретни значения, като названия с по-общи (по-абстрактни) значения е усвояването и на относителните названия като не-относителни. На този факт неведнъж е обръщано внимание в психолингвистичната литература.

Като относителни се определят названията, чиято семантика съдържа компонент, изразяващ отношение. Класически примери са термините за родство, предлозите. Известно е, че децата рано усвояват термините за родство, но ги усвояват с по-общо значение, не съдържащо компонента, изразяващ отношението. Такива примери отбелязват Пиаже, Лурия, Тейлър и др. [Пиаже1997: 105—118; Лурия 1979: 65; Taylor 1992: 248, 252]. Срв. и следния пример от речта на българско дете:

— *Мисля, че Том (котаракът) е станал баща.*

— *Защо така мислиш?*

— *Стори ми се, че му се е променил гласът* — отговори К. (6 г.), имитирайки мяукане с по-нисък глас.

— *Какво означава да си баща?*

— *Ами, детето пораства и става баща.*

Лексемата *баща* е усвоена по-общото значение ‘възрастен мъж’. Не е усвоена семата, изразяваща отношение. В процеса на детското познавателно и езиково развитие значението на разглежданата детска лексема ще еволюира от неотносително в относително. Този факт свидетелства за съпоставената когнитивна сложност на относителните и неотносителните значения. Вече беше отбелязано, че и невролингвистиката достига до извода за по-високата когнитивна сложност на семантиката, която предполага осмислянето на отношение (вж. трета глава, бел. 11).

Затова в етимологичния анализ, когато се изследват названия с относително значение, следва да се предполага развоят им от названия с неотносително значение. Естествено е понятие

с по-висока когнитивна сложност да еволюира от понятие с по-ниска когнитивна сложност. От тази гледна точка правдоподобна е хипотезата за развой на индоевропейското название за 'син', континуант на което е и българската лексема *син* от етимон, произведен от глаголната основа *sū* 'раждам' [вж. тази хипотеза например в Серебренников 1988: 97], което предполага първоначалната вътрешна форма на названието "роден". По аналогичен начин и лексемата *рожба* (<*рожда*¹ < **rodja* < **roditi*) е променила значението си като е придобила компонента, изразяващ отношение: 'дете на X'. Като типологически паралел на название с неотносително значение, образувано от глагол със значение 'родя', срв. с българския композитум *новороден*.

5.1.2. Лексикално-семантичните промени в светлината на теорията за лингвистичната категоризация

Промените в семантиката на усвояваните от децата лексеми могат да бъдат интерпретирани и в светлината на теорията за лингвистичната категоризация, която предполага разграничаването на надбазисно (суперординатно), базисно и подбазисно (субординатно) равнище на абстракция. С най-висока абстрактност се характеризират понятията от суперординатното равнище и с най-ниска — от субординатното. Базисните понятия от своя страна не са нито много общи, нито много конкретни.

Както вече видяхме, рядко се случва понятия твърде конкретни, от субординатното равнище на абстракция, да се усвояват от децата като по-обща, стоящи по-високо в йерархията **конкретност — абстрактност**. Такъв е например случаят с цитираните детски разчленени названия: *една оса*, *дето яде блузи* за 'молец', *червени семки* за 'фъстъци', *футбол на ръце* за 'хандбал'. Те свидетелстват за усвояването на подчертаните лексеми с по-общо значение, с по-висока абстрактност (вж. повече подобни примери на с. 103). Значението 'молец' е получено от значение, близко до значението 'насекомо', изразявано от лексемата *оса*, чрез прибавяне на диференциален

признак ‘дето яде блузи’. Значението ‘фъстъци’ е получено от значение, близко до значението ‘ядки’, изразявано от лексемата *семки*, чрез прибавяне на диференциален признак ‘червен’. Значението ‘хандбал’ е получено от значение, близко до значението ‘игра с топка (със състезателен характер), в която участват много играчи’, изразявано от лексемата *футбол*, чрез прибавяне на диференциален признак ‘с основно участие на ръцете’. Чрез цитираните детски двучленни названия всъщност се илюстрира механизмът на образуване на по-конкретни понятия (субординатни) от по-абстрактни (базисни) чрез добавяне на диференциални признаци.

А на с.148 беше цитиран пример, свидетелстващ за усвояването на понятие от суперординатното равнище на абстракция (‘мебели’) като по-конкретно понятие (‘дървени мебели’). Това илюстрира детската употреба на лексемата *мебели*. Нейната абстрактност в детската семантична памет е снижена. По принцип такива примери в детската реч не се регистрират често, защото самата употреба на лексемите, изразяващи суперординатни понятия в общонародния език, е твърде рядка. Поради тази причина рядко изразяващи ги лексеми могат да бъдат “заимствани” от речта на възрастните.

Като цяло прави впечатление, че при усвояването и на субординатни, и на суперординатни понятия извършваното “изместване” по линията **конкретност — по-малка конкретност — абстрактност** е по посока към “средата”, която се заема от базисните понятия. Това е в съответствие с установената от когнитивната лингвистика закономерност, че базисните понятия, които не са нито много общи, нито много конкретни, са с най-ниска когнитивна сложност, че чрез тяхната по-голяма употреба както в комуникативния акт, така и в мисловния процес се реализира принципът на когнитивна икономия. Казано с други думи, чрез минимум усилия от страна на семантичната памет на говорещия се постига максимум резултат, т. е. оптимизират се когнитивните усилия. Чрез лексикална единица, съдържаща възможно най-малък брой семи, се кодира възможно най-голям брой денотати. Това, че децата усвояват по-конкретните понятия като по-малко конкретни и твърде абстрактните като по-малко абстрактни свидетелства за съпоставената когнитивна сложност на понятията от базисното равнище на абстракция спрямо понятията от субординатното и суперординатното. Този факт

потвърждава и постановката на психолингвистиката, че децата усвояват най-напред базисните понятия. Всъщност детските базисни понятия могат и да не съвпадат с базисните понятия от входящия език. Важно е, че се потвърждава принципът психологически най-значими, най-функционални за семантичната памет на индивида да са понятията, които не са нито много общи, нито много конкретни. И тъй като по-често може да бъде наблюдавано усвояването на субординатни (твърде конкретни) понятия като базисни (по-малко конкретни) отколкото на суперординатни (твърде абстрактни) като базисни (по-малко абстрактни), може да се обобщи, че и в светлината на теорията за лингвистичната категоризация се налага изводът за преобладаващото усвояване на лексикалните единици със значения по-обща (по-абстрактни). В процеса на детското познавателно и езиково развитие те претърпяват развой към конкретизация.

5.1.3. Лексикално-семантичните промени в светлината на лингвистичния модел "смисъл↔текст"

Нека се опитаме да коментираме съдържанието на извършваните семантични промени при усвояването на лексикалните единици от децата и при по-нататъшния им развой в детската семантична памет в парадигмата на лингвистичния модел "смисъл↔текст", създаден от И. Мелчук и А. Жолковски, доразработван и от други лингвисти [вж. например Апресян 1995].

За този модел е характерно, че естественият език се трактува като "особен вид преобразувател, преобразуващ зададените смисли в съответстващи им текстове и зададените текстове в съответстващи им смисли". Смисълът не може да бъде наблюдаван пряко. Той е инвариантът на всички синонимични преобразувания, в това число и при превод от един език на друг. Всъщност информацията, която се обменя в комуникативния акт, се разглежда като съвкупност от смисли, а физическите сигнали, които пренасят тази информация, са текстовете [Мельчук 1974: 9–12]. Според Жолковски и Мелчук отно-

шението между даден смисъл и реализиращите го текстове е аналогично на отношението между праформата и нейните континуанти в сравнително-историческото езиковедие [Жолковский, Мельчук 1969: 7].

За експлициране на изразяваните чрез текстовете смисли се използва понятието “лексическа функция”. Както отбелязва Мелчук, чрез лексическите функции се описва съчетаемостта на лексемите за изразяване на определени смисли. В по-голямата си част те са универсални (ако не абсолютно, то статистически), макар и да е възможно лексемите, изразяващи една и съща функция в различни езици, да се характеризират с различна дистрибуция [Мельчук 1974: 78–109]. Откриването на проявата на едни или други лексически функции в детските текстове всъщност може само да потвърди техния универсален характер.

Системните наблюдения върху детската реч показват, че децата често усвояват лексемите с по-общо значения, близки до определени смисли, изразявани в общонародния език. Тези смисли могат да бъдат описани с помощта на формулираните в рамките на лингвистичния модел ”смисъл \leftrightarrow текст” лексически функции, с които понякога съвпадат, но не винаги.

Нека се опитаме да коментираме едни или други детски употреби на лексеми, усвоени с по-общо значение, като използваме изведените лексически функции. За тях Мелчук по принцип отбелязва, че списъкът им е непълен и че някои от тях са трудно разграничими [Мельчук 1974: 103, 104]. За обясняване на някои от детските изказвания този списък действително се оказва непълен. Ако детските употреби показват сходство с нормативните употреби на лексемите, то то е само на равнището на смисъла. На равнището на текста се наблюдават отклонения. Казано с други думи, не е усвоена дистрибуцията на лексемите, изразяващи един и същ смисъл.

1. В изказванията: “*Там живее на мама работата*”; “*Сега в градината живее добрата госпожа и няма да плача*” (К., 3 г., 5 м.); “*Тук живее сладоледът*” (изказване на К. (4 г., 3 м.), който посочва фризера в един магазин); “*Ей тук живее бомбата*” (изказване на К. (4 г., 4 м.), който посочва корпуса на пушката си); “*Мамо, къде живее температурата, в челото ли?*” (К., 5 г., 5 м.); “*Тук живее една лада-самара*” (И., 4 г., 5 м.) — подчертаният глагол *живее* изразява смисъл ‘намира се’

независимо от одушевеността или неодушевеността на субекта. Той е усвоен със значение по-общо от това, което му е нормативно присъщо..

2. В изказванията: “Косата на куклата е дълбока, отрежи я тази страшна коса” (К., 3 г., 11 м.); “Дълбока ли ми е температурата? Колко ми е дълбока температурата” (К., 3 г., 11 м.); “Колко ми е дълга температурата?” (К. Т., 5 г.); “Обаче тате ме къпе, където е много голямо морето” (К., 4 г., 3 м.); “Ще си облека дълбоки дрехи. Когато е студено, трябва да си дълбоко облечен.” (К., 7 г., 10 м.) – подчертаните лексеми изразяват смисъл ‘голям’, а отношението между този смисъл и лексемите *коса* (в смисъл ‘дължина на коса’), *температура*, *море* (в смисъл ‘дълбочина на морето’), *дрехи* (в смисъл ‘дебелина на дрехи’) за детската семантична памет съответства на лексическата функция Magn, на която те са аргументи, т. е. ключови думи [вж. Мельчук 1974: 89–90]. Възщност за детската езикова система според цитираните примери са валидни следните записи:

Magn(*температура*)=*дълбока*, *дълга*
при норма
Magn(*температура*)=*висока*;

Magn (*дължина на коса*)=*дълбока*
при норма
Magn(*дължина на коса*)=*дълга*;

Magn(*дълбочина на морето*)=*голямо*
при норма
Magn(*дълбочина на морето*)=*дълбоко*

Magn(*дебелина на дрехи*)=*дълбоки*
при норма
Magn(*дебелина на дрехи*)=*дебели*, *топли*

Общото за всички тези употреби (и нормативните, и детските) е изразяването на сема ‘голям’, която съответства на смисъла (лексическата функция) Magn. Значенията ‘голям’ и противоположното ‘малък’ са определени и като езикови примитиви в теорията на Вежбицка [Wierzbicka 1996] (вж. примери и по-горе, на с. 96–97, 169).

Ето и други примери, в които значението на подчертаната лексема съдържа семата ‘малък’ и които свидетелстват за усвоеност на нейната семантика дотолкова, доколкото изразява смисъла ‘малък’. Разгледан в парадигмата на теорията на Мелчук и Жолковский, той съответства на сложната лексическа функция AntiMagn:

К. (7 г., 1 м.) лежи с родител на диван и казва: “Тук няма място, тънко е.” Малко преди това казва: “Ако вземем един широк лист и един тънък лист...” Срв. също: “Ще ми прочетеш ли най-слабата книжка?” (К., 5 г., 2 м. — употребата на лексемата *слаб* в случая се способства и от противопоставянето ѝ на *дебел*); “Костенурките плуват в тънка вода” (М., 4 г., 10 м.); тънка улица (т. е. ‘тясна улица’) (М., 6 г., 7 м.).

Като типологически паралели срв. с латинското прилагателно *altus* ‘висок’ и ‘дълбок’, англ. *thick* ‘дебел’ и ‘гъст’ значенията на които съдържат семата ‘голям’. Срв. също с шумерското прилагателно *sig; si(-ga)* ‘нисък, късен; малък, тесен, слаб’, [Halloran], англ. *short* ‘къс’ и ‘нисък’, значенията на които съдържат семата ‘малък’.

Ето и някои примери, свидетелстващи за изразяването на лексическите функции Magn и AntiMagn при аргументи глаголи.

“Аз малко си изядох снакито, да не ме боли коремът” (т. е. ‘ядох малко’) (К., 4 г.) — Смисълът ‘малко’ (съответстващ на лексическата функция AntiMagn) експлицитно е изразен за разлика от имплицитното му изразяване от лексемата *хапна*, употребявана нормативно в дадения случай.

“Затвори вратата по-малко” — казва К. (3 г., 8 м.) за тежката метална врата на блока, в който живее, която обикновено, като се затваря, силно се удря. Смисълът ‘малко’ (съответстващ на лексическата функция AntiMagn) също е изразен експлицитно, но не според нормата на езика, както е в словосъчетанието *затвори по-леко*.

“Затвори цялата врата” (К., 3 г., 11 м.), “Затвори всичката врата” (М., 4 г.), “Затвори по-силно вратата” ‘плътно затвори вратата (в пълна мяра)’ (К., 3 г., 11 м.) — Подчертаните лексеми изразяват смисъла ‘в пълна мяра’, близък до смисъла ‘много’, но не съвпадащ с него. Подобна лексическа функция няма в предложения от Мелчук списък.

“Кончетата още не са дойдели... Кончетата все по-много не са дойдели” (К., 4 г., 4 м.) — Отново е налице

експлицитно изразяване на смисъла ‘много’, съответстващ на лексическата функция Magn.

3. В изказванията: “Люти ми на ушите” (като реакция на Н. (3 г., 6 м.) на силен звук на радиото); “Боцка!” (за рани от комар — А.-М., 2 г., 2м.); “Пару!” (като реакция на К. (3 г., 3 м.) на стягащи обувки) — подчертаните лексеми изразяват смисъл ‘причинява ми болка, дискомфорт’. Аналогична лексическа функция няма сред систематизираните от Мелчук.

Срв. също със следния пример:

— Боде! — реагира К. (4 г., 4 м.) на болката от почистване със спирт на рани по краката.

— Щипе ли?

— Боде!

Като типологически паралели към цитираните детски употреби срв. с лит. *gelti* ‘бода, жилия; причинявам болка’, с друга степен на коренната гласна — *gilti* ‘започва силно да боли’, *gylus* ‘жило’. Срв. също с вътрешната форма на лексемата *възпаление*.

4. В изказванията: “Мамо, дъждът ще почва ли?” (в речта на К. (4 г., 4 м.), който чува, че гърми), “Дъждът свърши” (констатация на същото дете при спирането на дъжда) подчертаните лексеми изразяват съответно смисли ‘започва’ и ‘свършва’, а отношението между тези смисли и лексемата *дъжд* съответства на лексическите функции Inser и Fin, на които тя е аргумент [вж. функциите в Мелчук 1974: 96].

Срв. и следния пример:

След спиране на тока С. (7 г., 11 м.) констатира идването му, като казва:

— Токът почна.

— Какво каза?

С. се досеща, че може би е сгрешил, и не отговаря.

— Правилно ли е да се каже “токът почна”?

— Не.

— А как?

— Пуснаха го.

— А токът какво направи, “пуснаха го” те?

— Пусна се, започна.

Този пример добре илюстрира движението на мисълта от смисъла *Inser* към равнището на текста в търсене на лексемата, която го изразява, опита за замяна на една конструкция с друга синонимична, като синонимията се постига чрез комбинацията на дълбинно равнище на различни елементарни смисли за изразяване на един и същ смисъл като цяло. Прави се опит изразът “Токът почна”, в който е изразена лексическата функция *Inser*, да бъде заменен с “Пуснаха тока”, в който е изразена сложната лексическа функция *CausFunc* (вж. по-долу).

Срв. и следващите детски изказвания, в които лексемата *изхабя* изразява смисъл ‘свършвам’ и съответства на лексическата функция *Fin*:

К. (5 г., 4 м.) гледа машина за сок в заведение и казва: “Сокът ще се изхаби” (т. е. ‘ще свърши’);

К. (5 г., 4 м.) гледа блистер с хапчета, от който липсват вече няколко, и казва: “Я виж колко са изхабени!”

“Тетрадката ми се е изхабила вече, имам само три листа” (К., 6 г., 9 м.). — Лексемата *тетрадка* е употребена метонимично в смисъл ‘неизписани листове’.

К. яде яхния, в която е имало картофи, но вече няма и казва: “Къде са картофите? Изхабили са се” (К., 7 г.).

Изразяваният от лексемата *изхабя* смисъл в цитираните детски изказвания може да бъде записан по следния начин:

Fin (сок, таблетки, неизписани листове, картофи)=*изхабя*

5. В изказванията: “Мамо, опече ли кускуса?” (К. 4 г., 3 м.); “Ще ми опечеш ли пуканки?” (К., 4 г., 5 м.); “Мамо, какво печеш в тенджерата?” (К., 4 г., 11 м.); “Аз ще обядвам с боб. А-а, още се пече.” (в речта на К. (5 г., 5 м.), който вижда, че се готви боб в тенджера, а времето е вечерно); “Мамо, наготви питка” (К., 6 г.) — подчертаните лексеми изразяват смисъл ‘приготвям’, а отношението между този смисъл и лексемите *кускус*, *пуканки*, *боб*, *питка* съответства на лексическата функция *Prerap* ‘привеждам в пълна готовност за употреба и функциониране’ [вж. функцията в Мельчук 1974: 98].

Като типологически паралел срв. с етимологията на българската лексема *варя*, която е етимологично свързана с лит.

virti, virsti ‘превръщам от едно състояние в друго’. В дадения случай твърде общо значение, близко до смисъла ‘приготвям (т. е. превръщам от едно състояние в друго)’, е еволюирало в по-конкретно значение с по-стеснена употреба ‘превръщам от едно състояние в друго чрез обработка във вода при 100 градуса’.

С изразяването на лексическата функция Rrerar може да бъде обяснена и употребата на лексемата *изстинал* в речта на дете на 2 г. и 2 м. (А-М.), което казва “*Изстинало е*” и за стоплено ядене в микровълнова печка, и за нещо готвено, когато се остави да изстива. Срв. с нормативната употреба на израза “Готово е”.

Смисъл ‘превръщам се от едно състояние в друго, в пълна готовност за употреба и функциониране’ е изразен от подчертаните лексеми в следните детски изказвания:

“*Тези цветя защо не са узрели?*” — пита К. (5 г., 2 м.) за букет от неразцъфнали лалета.

— *През пролетта разцъфна и тревата* — пише С. (7 г., 4 м.) в съчинение.

— Как така разцъфна?

— *Ами, стана.*

6. Смисъл ‘издавам специфичен звук’ изразява лексемата *пискам* в следното изказване: “*Пискаш като змия*” (вместо *съскаш*) (К., 6 г., 6 м.). Нейната употреба може да бъде обяснена с изразяването на лексическата функция Son ‘издавам специфичен звук’ [Мельчук 1974: 99].

Срв. също с цитирания вече пример:

“*Мамо, оправи ми се звукът*” (т. е. *гласът*) — казва К. (4 г., 3 м.), след като е изпил чаша чай, защото е настинал).

7. Смисъл ‘правя така, че да е налице X’ изразяват подчертаните лексеми в цитираните по-долу детски изказвания. Те реализират лексическата функция Caus [Мельчук 1974: 95].

— *Тези ръкавички баба ми ги е направила.*

— Направила или оплела?

— *Оплела.*

— А казва ли се “направила”?

— *Казва се.* (К., 6 г., 9 м.)

— *Тази блуза кой я ущи?* (т.е. ‘кой е направил така, че тя да съществува’) — пита С. (6 г.) за плетена блуза.

— Ти видя ли мечката (в “Кайлъка” край Плевен) — питат О. (7 г.).

— *Видях я. Тя е нарисувана от глина.*

— Как “нарисувана”?

— *Ами направена.* [цит. по Блажев, Попова 1995: 164]

— *Колко семки си ми извадил?*” (т. е. ‘направил си така, че да е налице резултатът “почистени семки”’) (К., 5 г., 1 м.) Сrv. с цитирания вече пример “*Отвори банана*”, в който глаголет изразява аналогичен комплексен смисъл: ‘правя така, че да е налице резултатът “почистен банан”’.

Ето и друг подобен пример:

— *Дай чинията да разглюбя това яйце.*

— Какво да направиш?

— *Да махна черупките.* (К., 5 г., 2 м.)

Изразен е комплексният смисъл ‘правя така, че да е налице резултатът “почистено яйце”’.

Сrv. също с детските каузални глаголи и техните производни в следните изказвания:

“*Тия хора няма да дойдат кончетата*” (т. е. ‘няма да направят така, че да дойдат кончетата’). (К., 4 г., 4 м.)

“*Йоги ги застраши*” (т. е. ‘направи така, че да ги е страх’). (К., 6 г., 11 м.) — Сrv. с рус. *страшить* ‘правя така, че някой да го е страх’.

“*Фокусникът появяваше бил гълъби от кърпи*” (т. е. ‘правеше така, че да се появяват бели гълъби’). (К., 6 г., 8 м.)

“*Искам да ме стигнеш до...*” (т. е. ‘да направиш така, че да стигна до...’). (А.-М., 3 г., 4 м.)

“*Кой ще ме излети?*” (т. е. ‘ще направи така, че да излети’). (К., 4 г., 5 м.)

“*Угаснали са го телевизора*” (т. е. ‘направили са така, че телевизорът да угасне’). (И., 4 г., 9 м.)

“*Мамо, виж едно умрято пипи. Кой го е умрял* (т. е. ‘на-

правил е така, че да умре’? *Сигурно един чичко го е настъпчил с колата.*” (Хр., 3 г., 5. м.)

Тези детски примери свидетелстват за регулярното образуване на каузални глаголи от глаголи, назоваващи каузираното действие-резултат. Срв. с отбелязаната от Дийн закономерност на детското мислене за осмисляне на действието като притежаващо каузална ефективност (вж. с. 48).

Това детско словообразуване представлява типологически паралел на образуването на каузални глаголи от некаузални чрез аблаута в индоевропейския праезик. Следи на това явление са такива форми в старобългарския език като: **тѣкж** ‘тека’ — **точж** ‘правя да тече’, **мърж** ‘умирам’ — **оуморж** ‘правя да умре’, **пъж** ‘пия’ — **пож** ‘карам да пие’ [вж. примерите в Добрев 1982: 52].

Каузалността е сред основните, универсалните понятия, изразявани от езика [Lakoff, Johnson 1980: 69]. Тази универсалност се проявява в регулярното постигане на минимална (т. е. нулева) дистанция² между “причинител” и “резултат” на концептуално равнище. Такава нулева дистанция може да се наблюдава и при цитираните детски глаголи и отглаголни форми.

8. Противоположен на току-що разгледания смисъл е смисълът ‘правя така, че да не е налице X’, съответстващ според приетата терминология в теорията на Мелчук и Жолковски на лексическата функция *Liçu* ‘правя така, че да не е налице X’ [Мельчук 1974: 24].

Например по повод на сгънати дрехи, които майката е отместила, дете (Хр., 3 г., 5 м.) казва: “*Полека, че сгънах, ще изрошиш*” (т. е. ‘ще направиш така, че да няма ред’). Изразена е лексическата функция *Liçu*.

Тя е генератор и на изказването “*Искам да счупя водата*” (т. е. ‘Искам да направя така, че водата да не тече’) (Кр., 3 г.), в което лексемата *вода* метонимично означава ‘течаща вода’.

9. Смисъл *Mult* ‘множество, съвкупност от еднородни предмети’ е изразен от подчертаните лексеми в цитираните подолу детски изказвания. [вж. лексическата функция *Mult* в Мельчук 1974: 88, 104].

“*Виж, цяла пачка косми*” — казва С. (9 г.), като вижда отскубнато снопче косми от опашката на котка.

С. (8 г., 9 м.) вижда рибен пасаж на картинка и казва: “*Я, виж — цял куп риби*”.

К. (5 г., 5 м.) гледа дърво с много кайсиеви плодове и възкликва: “*Гледай — цяло стадо кайсии!*”

10. Смисъл ‘функционирам’, съответстващ на лексическата функция Func от теорията на Мелчук и Жолковски, по нестандартен начин е изразен в следния детски пример:

— Какво прави ветропоказателят?

— *Показва накъде се движи вятърът.* (К., 7 г., 11 м.)

Срв. този детски пример с цитираната по-долу (на с. 192) употреба на рус. *двигаться* от страдащ от афазия руснак.

11. Лексическата функция Able ‘такъв, който може да прави нещо’ или ‘такъв, с който може да се прави нещо’ [вж. Мельчук 1974: 89] е изразена в следните детски изказвания:

“*Вратарят е много спасителен.*” (т. е. ‘такъв, който може да спасява’) (М., 6 т., 10 м.)

“*Не знам тази касета игрателна ли е.*” (т. е. ‘такава, с която се играе, в която има записани игри’) (К., 7 г.)

12. Лексическата функция Oper ‘извършвам нещо’ [Мельчук 1974: 94] може да бъде наблюдавана в следните детски изказвания:

“*Виж сега какво ще ти изпея*” — казва К. (5 г., 10 м.) и изсвирва нещо на пианото. Лексемата *изпея* същото дете употребява и когато се отнася за изпяване на песен. В семантично отношение тази детска лексема е тъждествена на лексемата *изпълня* от българския език. А тя от своя страна се характеризира с по-висока абстрактност, с по-общо значение от *изпея*, *изсвиря*. Може да се каже, че тя стои най-близо до смисъла, който изразяват и трите лексеми.

Също и в изказването “*Аз написах най-хубавата ябълка в клас*” (К., 5 г., 8 м.) лексемата *напиша* изразява по-общото значение ‘изобразих с ръка с помощта на някакъв инструмент (молив, четка)’.

Разгледаните прояви на лексическите функции в детската реч потвърждават техния универсален характер. Но могат да се наблюдават и примери, илюстриращи неправилното разбиране от страна на децата на определени изказвания, изразяващи стандартни лексически функции. Трудностите в такива случаи се дължат на неспособността на децата да осмислят метафорите, чрез които се изразяват тези смисли. Вече стана въпрос за това, че макар и рано децата да започват да продуцират метафори, разбирането на конвенционалните метафори е свързано с трудности, защото за това е необходим определен познавателен опит, определени знания за света.

Например експерименталните наблюдения над осмислянето на израза от учебника по родинознание за трети клас *Иван-Асен II започнал да сече златни монети* от деца във възрастта между 9 и 10 години показват, че много от тях го възприемат буквално. Например И. (9 г., 9 м.), В. (9 г., 10 м.) обясняват, че *"Иван-Асен II е разсичал златните монети с брадви"*, което приемат като странен факт. Според П. (9 г., 3 м.) *"Иван-Асен II е разсичал монетите с брадви, за да няма бедни, да има пари за всички."* А С. (9 г., 1 м.) е толкова шокиран от осмисления факт (разсичане на монетите), че задава въпрос: *"Защо е трябвало да реже монетите, а не си е купувал с тях?"* Всъщност цитираните деца не разбират смисъла в изказването, съответстващ на лексическата функция Сaus. Причината е неразбирането на метафората, изразяваща този смисъл, поради липсата на съответното енциклопедично знание — как са "правени" парите в миналото, а не неспособността да се осмисли по принцип смисълът 'правя така, че да е налице X'. Това е смисъл, който регулярно се изразява в речта на децата и е генератор на нови думи в техния лексикон.

Като цяло се налага впечатлението, че усвояването на лексемите от речта на възрастния, ако е свързано с изменения и тези изменения не представляват "изместване" по съседство пространствено, темпорално, причинно-следствено (т.е. между понятия с еднаква абстрактност), са по оста **абстрактност—конкретност**, като посоката на изменение най-често е в посока към по-голяма абстрактност (по-точно казано, към средата на

тази ос). Вече беше отбелязано, че това е свързано и с непълната усвоеност на езиковата система и с причини от когнитивен характер. Човешкият когнитивен апарат “работи” най-добре с не много конкретни, но и не много общи понятия.

Ето още примери, илюстриращи тази закономерност. С по-общо значение са усвоени подчертаните лексеми в следните детски изказвания. Тяхната употреба не може да бъде обяснена с изразяването на стандартните лексически функции, систематизирани в цитираното изследване на Мелчук:

“*Не мога да гледам*” (вместо *да виждам*) — казва А.-М. (2 г., 5 м.), когато някой ѝ пречи да да вижда телевизора. Срв. с подобен пример от речта на дете на 3 г. и 8 м., цитиран в Блажев, Попова 1995: 167: “*Искам цял ден да виждам*” (вместо *да гледам*). Става въпрос за неразграничаване на целенасочеността/нецеленасочеността на действието “виждане”.

“*Като остаряя, ще редя пъзела по-добре*” (т. е., ‘като ми се увеличат годините; след време’). (М., 5 г.)

“*Трябват ми въженца за ръчен труд*” (т. е. ‘връв’). (М., 8 г.)— Не се прави разлика между връв и въже. Като типологически паралел срв. с етимологичното гнездо на бълг. *връв*, латв. *viņve* ‘въже’.

“*Аз вдигах ръка, но госпожата не ме избра*”. (става въпрос за изпитване) (К., 7 г.)

“*Засъхнал ли е медът?*” (т. е. ‘втвърден ли е’) (К., 5 г., 4 м.; М., 6 г., 10 м.)

В процеса на усвояване на втори език могат да бъдат наблюдавани “грешки”, аналогични на тези, които се наблюдават в детската реч. Неоспорим факт е, че най-трудно от втория език се усвоява съчетаемостта на лексемите, съчетаемостта, чрез която се изразяват необходимите смисли.

Фактите и на първия, и на втория език доказват, че търсенето на нужната дума винаги върви в посока от смисъла към текста, който го изразява. По думите на А. Брудни “преводът от езика на събитията на езика на думите... е една от основните задачи на мозъка” [Брудный 1968: 161]. Грешките, които се правят при този вид “превод”, които са свързани с дистрибуцията на лексемите, всъщност доказват универсалността на движението на мисълта от по-абстрактния смисъл към по-конкретния езиков текст.

И така, усвоените с по-обща, по-абстрактни значения лексеми, близки до определени смисли, ще еволюират в детската езикова система в съответствие с детското познавателно и езиково развитие, докато тези значения съвпадат с нормативните. Това ще бъде свързано с натрупването на познавателен опит и знания, с усвояването на нови лексеми, парадигматично свързани с дадените. Така разглежданите лексеми ще променят значението си към стесняване, конкретизиране, защото психологическата структура на значението се определя от парадигматичните противопоставяния в езика.

На основата на разглежданите примери може да се направи и изводът, че по-общото значение, т. е. значението, което е по-близо до инвариантното или до изразявания на дълбинно равнище смисъл, е когнитивно по-просто, по-лесно опознаваемо. Разглеждано в еволюционен аспект, то е по-древно. Разбира се, този факт при семантичната реконструкция не следва да се абсолютизира, тъй като в еволюцията на езика се сблъскват различни тенденции, но явно е възможен паралелът между (1) пораждането на речта от психолингвистична гледна точка, (2) основните линии в еволюцията на лексикалната семантика в езика като социално явление и (3) нейната еволюция в детската езикова система.

5.1.4. Факти на невролингвистиката

Това, че по-общото значение е когнитивно по-просто, се доказва и от данните на невролингвистиката.

Първо, в съответствие с констатираното общо правило речевите функции на субдоминнатното полукълбо (което по принцип е натоварено с изпълняването на по-елементарни функции) да са свързани с пораждането на дълбинната структура на изказването [вж. Леонтьев&Леонтьев, където са цитирани и други автори] може да се предположи, че и усвояването на значенията на лексемите като по-обща, близки до изразяваните смисли, е свързано с тази закономерност.

Доказано е също, че в случаите на динамична афазия, когато се нарушава многозначната структура на думата, се загубват контекстно обусловените (преносните) значения за разлика от преките, номинативните, защото при този вид афазия страда комбинирането на единиците. В процеса на целенасочено обучение на болния се стига до възприемането от негова страна на думи, които са частични синоними, като пълни синоними. Както видяхме, това е факт, който се констатира и в детското езиково развитие и е свързан с усвояването на лексемите с по-общо значение.

Т. Рябова описва случай на руснак с динамична афазия, загубил преносното значение на глагола *идти*, изразявано в конструкции като *троллейбус иде*, *трамвай иде*, но съхранил прякото, контекстно необусловеното значение 'движи се с помощта на краката'. Този пациент като по-уместна в цитираните конструкции определя употребата на глагола *двигаться*: *троллейбус движется*, *трамвай движется*. В процеса на обучение, след като му се обяснява, че са правилни също и изразите: *идет снег*, *идет дождь*, *идут часы*, *идет время*, за този болен семантиката на глагола *идти* се променя по такъв начин, че той става не частичен, а пълен синоним на глагола *двигаться*. Затова болният определя и неправилния от гледна точка на нормата на руския език израз **Земля иде* *вокруг солнца* също като възможен и правилен аналогично на израза *Земля движется вокруг солнца* [Рябова 1968: 237—238]. Това свидетелства за осмислянето на значението на тази лексема като по-общо от нормативно присъщото ѝ значение.

Следователно и при възстановяване на лексикалната семантика след мозъчни нарушения може да бъде наблюдаван аналогичен на проявявания в детската реч път на развитие. Преди всичко това е път към стесняване, конкретизиране на значението на думата. Този път е аналогичен на пътя, който извървява чавешката мисъл от смисъла към текста при неговото пораждаване.

5.1.5. Прояви на лексикално-семантичната абстракция в детското езиково развитие

В езиковото развитие на детето може да бъде наблюдавано не само стесняването (специализирането, конкретизирането) на значенията на лексикалните единици, но също и разширяването (обобщаването, абстракцията).

По принцип такъв е пътят на формиране на понятията. Както отбелязва Виготски, на всеки стадий от своето развитие от психологическа гледна точка понятието представлява **а к т н а о б о б щ е н и е**. “Най-важният резултат от всички изследвания в тази област е трайно установеното положение, че понятията, психологически представени като значения на думите, се развиват” [Виготски 1983: 231].

В ранния етап на езиково и познавателно развитие на детето развитието на понятието тръгва от свързването на названието с конкретен предмет. То е негов “етикет”, негова неделима част. Характерна особеност на ранната детска дума е също това, че тя често е примарно мотивирана (фонетично), определя се от самия назоваван предмет. Преходът от идентифициращото свързване на думата с предмета към изразяване на понятието за класа еднородни предмети е най-яркото свидетелство за движението на мисловната дейност към обобщаване, към абстракция. Следователно детската реч дава недвусмислени доказателства за развитието на значението по линията **конкретност—абстрактност** в посока към по-голяма абстрактност като за естествен път на семантично развитие.

Лингвистичната категоризация, чрез която се открива сходство в разнообразието и се намалява сложността на отразяваната действителност (вж. трета глава), също дава доказателства за движението на мисловната дейност към обобщаване.

Тенденция към обобщаване се наблюдава и в семантичния развой на лексемите от усвоявания език, които са усвоени с по-конкретни от нормативно присъщите им значения. Например, ако дете рано усвои лексема от надбазисното (суперординатното) равнище на абстракция, то тя се “записва” в детската семантична памет обикновено е с по-конкретно

значение (вж. като такъв пример цитираната по-горе употреба на лексемата *мебели*). В нейния развой в процеса на детското познавателно и езиково развитие ѝ предстои да измени значението си, като заеме мястото си в йерархията **субординатно—базисно—суперординатно** равнище на абстракция, свързвайки се с най-абстрактното равнище. Но все пак следва да се отбележи, че такива примери не се наблюдават толкова често, защото лексемите, изразяващи суперординатни понятия, рядко се употребяват.

5.2. Обобщение

Може да се направи следното обобщение относно посоките на семантично развитие.

1. Детското езиково развитие показва, че когнитивно по-прости (по-лесно усвоими) са значенията, които не са нито много общи, нито много конкретни. Това са значения, съответстващи на базисното равнище на абстракция. Те са близки до изразяваните на дълбинно равнище смисли, до определени инвариантни значения.

2. Семантичният развой на лексиката, който съответства на познавателното развитие на индивида, на натрупването на нови знания за света и за самия себе си, и следователно е свързан и с попълването на семантичната памет с нови лексикални единици, е развойт към диференциация, специализация, към конкретизация на лексикалните значения. Лексикалните единици влизат в парадигматични отношения помежду си и стесняват, конкретизират значенията си. Езиковата система се развива. В процеса на развитие се стига също така до обогатяването ѝ с лексикални единици, изразяващи определени смисли на дълбинно равнище, но с различна съчетаемост на равнището на текста.

3. Стремехът към откриване на сходство в разнообразието и регистрирането му чрез езика води и до противоположната посока на развитие — обобщаването, абстрахирането. На обобщаването се основава формирането на понятията. Фиксирането на сходство в разнообразната обективна действителност чрез лингвистичната категоризация също дава доказателства

за стремежа към обобщаване. Най-ярки примери за развоя от конкретно към абстрактно значение дава ранната детска реч с превръщането на лексикалните единици от индивидуални названия в названия на клас от предмети (на основата на установено общо сходство или фамилно сходство).

Всичко това трябва да се има предвид, когато в етимологично изследване се експлицира древна семантика. Ясно е, че средствата на съвременния език, изпълнявайки метаезикова функция, трудно биха могли да експлицират древната семантика точно. Поради това нейното експлициране при семантичната реконструкция винаги трябва да се смята за условно и да се приема, че реконструираното първоначално значение най-често е близко до определено инвариантно значение, характеризиращо се с по-висока степен на абстрактност и дифузност. Вече беше отбелязано, че дифузността е характерна особеност на семантиката на ранните детски лексеми. В психолингвистичната литература неведнъж са цитирани примери, показващи, че една и съща ранна детска езикова форма може да означава и действие, и предмет, и признак в зависимост от ситуацията [вж. например Лурия 1979: 58]. Тази особеност на детското езиково развитие намира паралел например във факта, че индоевропейските глаголи и съществителни имат общ произход, съдържат общи корени и наставки.

Шеста глава

Детската реч като източник на семантични паралели

Както беше отбелязано в първа глава, основният критерий на семантичната реконструкция са *семантичните паралели*. Те доказват *възможността* на предположения в етимологичното изследване конкретен семантичен развой. Не трябва да се забравя, че колкото и да са обусловени екстралингвистично, семантичните промени се извършват в семантичната памет на човека, а там не всичко е възможно. Постъпващата от обективната действителност информация се обработва по начин, който се определя от човешките перцептивни и когнитивни възможности. Затова съобразяването с този факт е важно за етимолога точно толкова, колкото и съобразяването с фонетичните закони.

Когато за доказването на даден семантичен развой се привеждат семантични паралели, като правило не се поставя изискване за честотност. Типологически потвърден е всеки развой, който има поне един семантичен паралел. Като най-сигурни се приемат паралелите от писмено засвидетелстваната езикова история или от езиковата синхрония (лексикалната полисемия). Понякога етимологът си служи и с не толкова сигурни семантични паралели, такива, които също са хипотетични. В този случай обаче хипотетичността се акумулира.

Като източник за *сигурни* семантични паралели би трябвало да може да се използва и детската реч. (Тази теза вече беше аргументирана в първа глава.) При това детските семантични паралели биха доказвали не само връзката между значенията, за които се предполага родство, но биха свидетелствали и за посоката на семантичния развой, за съпоставената когнитивна сложност на свързаните понятия. Естествено е да се предположи, че по-лесно опознаваемо понятие ще еволюира в по-трудно опознаваемо, а не обратно.

Следва да си подчертае, че ако се открива дадена семантична промяна и в индивидуалната детска реч, и в езика като социално явление, това едва ли е случайно явление. То показва как работи човешката семантична памет, когато преработва постъпващата информация, показва кое понятие в кое може да еволюира в нея.

Всъщност такива примери вече бяха разгледани по-горе при анализа на различни езикови явления. Например детската употреба на лексемата *прах* за ‘брашно’ е типологически паралел на литовската лексема *milteliai*, която означава и ‘прах’, и ‘брашно’, т. е. брашното е означено като прах. Формирането на представата за “рано-късно” като “бързо-бавно” в детската семантична памет има като паралел гръцката лексема. *αργά*, означаваща и ‘бавно’, и ‘късно’, а също така и етимологичното гнездо на англ. *late* ‘късно’, *let* ‘забавям’, лит. *letas* ‘бавен’. Формирането на представата за “ден” като “светло” в детската семантична памет има като типологически паралел изразяването на значенията ‘светъл’ и ‘ден’ в шумерския език от една и съща лексема и етимологията на индоевропейското название за ‘ден’. Детската употреба на лексемата *гости* за означаване на ‘домакини’ има като типологически паралел лат. *hospes* със значения ‘гост’ и ‘домакин’. Употребата на лексемата *чувам* за означаване на ‘разбирам’ има като типологически паралел старобългарския глагол **ЧОУТИ** ‘осъзнавам, забелязвам; чувствам, усещам; възприемам, разбирам’.

Нека се спрем и на още някои примери, които доказват, че индивидуалните детските семантични промени не са случайно явление и могат да имат паралели в езика като социално явление. Те могат всъщност да ги онагледят в обозримо време.

1. Не предизвиква спорове например етимологията на българската лексема *мишца*, която има етимологични съответствия и в другите славянски езици. Тя е индоевропейско наследство и се свързва с названието на мишката. Това се смята за безспорен факт [Преображенский 1958, I: 577; Фасмер 1986, III: 27; БЕР, IV: 145]. Лексемата има общ произход със заимстваната от латински лексема *мускул*. Могат да се направят обаче някои уточнения относно нейния семантичен развой и първоначалната ѝ денотатна отнесеност.

Според Преображенски “названието на мишката е било пренесено върху мускулестите части на човешкото тяло в онези времена, когато свиването на мускулите, и особено на ръцете, които са били най-открити и които всеки е можел най-често да наблюдава у себе си, е изглеждало като бягаща под кожата мишка”, т. е. лексемата се представя с първоначална денотатна отнесеност ‘всички мускули на човешкото тяло’, а като “образец” при номинацията е послужила мускулестата част на ръката. Подобна идея изказва и Фасмер. БЕР също разглежда значението ‘мускул’ на лексемата *мишца* като индоевропейско наследство.

Следва да се опбележи обаче, че значението ‘мускул’ в смисъл на ‘тъкан в тялото на човек или животно, която служи за двигателен орган’ е свързано със съвременните представи за анатомията. Затова то трудно би могло да се разглежда като първоначално значение на етимона на разглежданата лексема, наследено още от индоевропейската епоха.

Нека видим как детската семантична памет усвоява това значение и как то еволюира в нея. Децата (особено момчетата) сравнително рано усвояват думата *мускули*, но най-напред я свързват с мускулите на ръцете. На въпроси “Ти имаш ли мускули?” и “Къде са те?” най-малките деца, които отговарят утвърдително, я свързват само с мускулите на ръцете в областта на раменния пояс. Отговорът на въпрос “Имаш ли мускули на друго място?” обикновено е отрицателен. Значението ‘мускул, т. е. тъкан в тялото на човек или животно, която служи за двигателен орган’ в детската реч се изразява едва в по-късен стадий, след придобиването на съответните знания.

Оттук може да се направи изводът, че сред всички останали мускули мускулите на ръцете (и по-точно на мишницата) са психологически най-значими за семантичната памет. Това е свързано с практическата дейност на хората, с важната роля на ръцете в трудовата дейност, с формирането на представата за силата като тясно асоциирана с мускулите на ръцете. Те би трябвало да бъдат и първоначалният денотат на индоевропейския етимон на лексемата *мишца*.

Тази идея се подкрепя и от значенията ‘мишница; ръка’ на стб. *мышьца* [СС: 338], и от съвременното значение на българската лексема *мишца*, която не е развила значението си аналогично на етимологично свързаните с нея названия от дру-

ги езици (срв. с рус. *мышца* ‘мускул’), а се свързва само с мускулите в раменния пояс (Срв. с невъзможността на такива изрази като **коремни мишици*, **мишици на краката*). Това е резултат от метонимично развитие на значението от първоначално значение ‘мускулестата част на ръката от лакътя до рамото’. Следователно понятието ‘мускул’ еволюира от понятието ‘мускулестата част на ръката от лакътя до рамото’. Последното всъщност и по данни на езиковата история може да бъде определено като първоначално значение на индоевропейския етимон на разглежданото название. Следователно има основания да се смята, че и в детското познавателно развитие, и в еволюцията на езика като социално явление значението ‘мускул’ има сходна съдба.

2. Ето и друг пример от детската реч, който може да се интерпретира като семантичен паралел към извършена семантична промяна в езика.

Дете на дете на 4 г. (К.) задава въпрос, след като разглежда рекламна картинка на лъскави обувки: “*Тези обувки защо мигат, а моите и твоите не мигат?*”. В друг случай, след като си измива зъбите и се оглежда в огледалото, същото дете констатира: “*Зъбите ми мигат. Имам мигащи зъби.*” На въпрос на родител “*А ти мигаш ли?*” детето реагира с мигане, което показва, че в неговата семантична памет думата е фиксирана и с това значение Лексемата *мигам* цитираното дете устойчиво употребява със значение ‘блестя, проблясвам’. Ср. и следния пример. След измиване на зъбите К (5 г., 2 м.) отново казва:

— *Сега, ако имаше една лампа, зъбите ми щяха да мигат.*
— Как да мигнат?
— *Ами хоп* — и показва нещо като импулс с ръце — *и една звездичка.*

Аналогична семантична връзка може да бъде наблюдавана и в езиковата диахрония: срв. с рус. *мерцать* ‘проблясвам’, лит. *mirksėti* ‘мигам; проблясвам’, които са етимологично свързани. Значението ‘излъчвам светлина с периодично усилване и отслабване на яркостта’¹ се извежда от значението ‘мигам’

3. Друг пример: дете на 3 г. и 3 м., което правилно употребява думите *голям* и *малък*, когато става въпрос за съпоставяне на предметите по тяхната относителна големина, квалифицира като големи блузите, през деколтето на които трудно му минава главата, и винаги емоционално реагира: “*Не ща я, голяма е!*”

От гледна точка на семантичната памет на възрастния (!) думата като че ли е употребена със значение ‘*малък по размер, тесен, стяга*’. На пръв поглед тази употреба изглежда като грешка, породена от асоциацията с думата *малък*. Същото дете обаче думата *малък* употребява относно блузи с къси ръкави (сравнени с блузите с дълги ръкави) и къси панталонки (сравнени с дългите панталони). Явно в случая се касае за сравняване на предметите по относителна големина. Относно стягащи обувки същото дете реагира с лексемата *пари*: “*Пари!*”, което отново от гледна точка на езиковата система на възрастния изглежда като ‘*малък по размер, тесен, стяга*’. Значението ‘*малък по размер, тесен, стяга*’ се характеризира с висока когнитивна сложност, защото предполага сравняване не по относителна големина, която е “видима”. Срв. и с цитираното по-горе изказване “*Якето не ми става*” от речта на същото дете при обличане на яке, което му е голямо (с дълги ръкави и му стига до коленете). Детето е вече на 5 г. и 8 м., но значението ‘*малък по размер, тесен, стяга*’ още не е усвоено. Изразяваното значение е ‘не ми подхожда (по размер)’.

Следователно в случаите от ранната детска реч, когато цитираното дете на малки по размер дрехи, обувки реагира с лексемите *голям*, *пари* изразява значение, характеризиращо субективното усещане за болка, дискомфорт.

В по-късна възраст (6 г., 6 м.) в речта на същото дете е регистрирана следната употреба:

“*Много е гадна тая блуза — натиска ми в гърлото*” — казва то за блуза, която облича и която му е тясна около врата.

В речта на друго дете (С., 3 г., 10 м.) при изразяване на значение, характеризиращо субективното усещане за болка, е употребена думата *силен*, характеризираща предмета, причиняващ болката. Срв. изказването: “*Силна ли е иглата на чичо доктор?*” (т. е. ‘ще ми причини ли болка’).

Връзката между значенията ‘голям’, ‘силен’, ‘притискам, стягам’ може да бъде наблюдавана в диахронен аспект в езика като социално явление в семантичната еволюция на някои лексеми. Срв. бълг. *голям* с лит. *galia* ‘мощ, сила’; рус. *большой* ‘голям’ със стинд. *balam* ‘сила’; бълг. *велик* с гр. *εἰλω, εἰλεω* ‘притискам, стягам’. Най-елементарно в когнитивен аспект е значението ‘голям’. Това се доказва и от цитираната детска реч.

За връзката между значенията ‘голям’ и ‘силен’ срв. и следния детски пример: “*Джакпотът се усилва*”, т. е. ‘нараства, става голям’ (М., 6 г.), а също и цитираните по-горе (с. 169) примери, илюстриращи оценката на високите тонове като *големи* или *силни*.

4. А следващите детски изказвания свидетелстват за когнитивна връзка между значенията ‘гладък’, ‘лъскав’ и ‘лигав’, което е проява на синестезията, т. е. на смесването на различни видове усещания. Усещане, възприемано чрез осезанието, се осмисля като усещане, възприемано с вкусовия анализатор или зрението:

К. (6 г., 7 м.) опира гладката задна част на молив на устните си и казва: “*Ей тук, като си го опирам, е много лъскаво*” (т. е. ‘гладко’).

Същото дете (на 6 г., 7 м.), като опитва за първи път пържен патладжан, казва:

- *Много е лъскав, ще повърна?*
- Какъв е?
- *Ами гладък.*

В случая лексемите *лъскав* и *гладък* са употребени като синоними и изразяват значение ‘лигав’. Лексемата *лигав* все още не е усвоена.

Срв. и изказването “*На мама кожата е лъскава, защото няма пъпки и точки, но моята е по-лъскава*” (К., 7 г., 11 м.), в което лексемата *лъскав* изразява значение ‘гладък’.

Връзката между значенията ‘гладък’ и ‘лъскав’ е засвидетелствана и в семантичния развой на етимона на българската лексема *гладък*. Срв. със значенията на принадлежащата към

същото етимологично гнездо ствиснем. лексема *glat* ‘гладък, лъскав’ [вж. Фасмер, I: 409; ЭССЯ, VI: 116].

5. Друг пример. Българското наречие *днес* (< стб. *днь* ‘ден’ *съ* ‘този’), руското *сегодня* (< струс. *съго* ‘този’ *дъня* ‘ден’), литовското. *šiandien* (< *šia* ‘този’ *diena* ‘ден’), немското *heute* (ствиснем. *hiutu* < *hiu* ‘този’ *tagu* ‘ден’), английското *today* и др. имат като типологически паралел детската употреба “*на този ден*” за изразяване на значение ‘днес’.

Например дете, което не знае значението на лексемата *днес*, обикновено уточнява нейното значение с въпрос, както в следния случай:

- Днес ще ходим на зъболекар.
- Сега днес ли е?

Това е така, защото за детската семантична памет тази дума е деетимологизирана, не се осмисля връзката ѝ с *ден*. Когато означава “днешния ден”, същото дете използва съчетанието “*на този ден*”, както в следния пример:

- *Ще ходим ли на Малък Чифлик?*
- Да.
- На този ден ли?”
- Не знам.
- *Искам на този ден* (т. е. ‘днес’). (К., 5 г., 5 м.)

6. Ето и друг детски семантичен и словообразователен паралел на осъществено в езиковата история словообразуване и семантична промяна. Детската форма *по-повече*, употребявана като синоним на също детската употреба *по-много* (К., 6 г.), повтаря разволя на лексемата *повече* като сравнителна степен, образувана от стб. *вѣчѣ* ‘повече’ [вж. БЕР, I: 139]. Значението на сравнителната степен *повече* е възприето като значение на не-степенувано наречие, за което свидетелства и детската употреба “*Стига повече*”.

7. Като *figura etymologica* може да се разглежда детската употреба *бърза скорост* (К., 7 г.). Лексемата *скорост* е деетимологизирана и нейната вътрешна форма “бързина” е престанала да се осмисля, но като своеобразна етимологична памет

за тази вътрешна форма (с цел избягване на тавтологията) е нормативното съчетаване с прилагателните *голям*, *висок* и техните антоними за изразяване на лексическите функции *Magn* и *AntiMagn*. Образоването на конструкцията *бърза скорост* показва, че скоростта се осмисля като бързина и това е напълно интуитивно. Следователно, скоростта не се осмисля като функция от пътя и времето.

Това, че между детските семантични промени и осъществените семантични промени в един или друг език може да се открива тъждество, отново доказва твърдението, прието по дедуктивен път, че детският език е възможен език. Затова систематизирането на различни конкретни семантични еволюционни особености, регистрирани в детската реч, може да намери приложение в семантичната реконструкция. Те са ценни с това, че илюстрират посоката на семантичния развой, а не просто доказват връзката между определени значения.

Заклучение

И така, в извършеното изследване беше аргументирана тезата, че лексикалната диахрония на езика може да бъде изучавана през призмата на детската реч. Ако онтогенезата повтаря филогенезата и детското езиково развитие повтаря развитието на езика изобщо, то лексикалните еволюционни особености на индивидуалния детски език трябва да представят в най-общи линии лексикалните еволюционни особености на езика като социално явление.

В подкрепа на тази теза бяха направени паралели между различни индивидуални речеви употреби на деца, усвояващи българския език като първи, и факти на езика като социално явление (български и др.), открити в неговата синхрония и диахрония. В това число бяха приведени и примери от езици, които никога не са контактували с българския, нито се намират в родствени отношения с него. Направените паралели не са малко. Те са с по-общ и по-частен характер. Отнасят се за устройството и функционирането на лексикалното равнище на езика като цяло, за механизмите на лексикално-семантичната еволюция и за по-общи и по-частни закономерности, свързани със съдържанието на тази еволюция. Това, че между факти на еволюцията на езика като социално явление и факти на детската реч се откриват паралели, показва, че е напълно основателно твърдението, че **детският език е “възможен език”**. Затова всяка детска употреба, която се отклонява от нормата на усвоявания езика, заслужава да бъде изследвана. Тя може да представлява типологически паралел на факт от някой конкретен език, от някой период от неговото развитие. Възможно е всяка детска употреба да илюстрира извършен семантичен развой, да разложи и съпостави като призма лексикалните значения според тяхната когнитивна сложност.

Отбелязаните сходства се дължат на “работата” на човешкия перцептивен и когнитивен апарат, който не произволно, а в

съответствие със своите възможности и наследени дадености преработва и отразява постъпващата от обективната действителност информация. Колкото и да е зависима лексикалната еволюция от екстралингвистичния фактор, тя е продукт на човешкия перцептивен и когнитивен апарат. Затова се откриват сходства между различни детски езици, примитивни езици и езици на развити култури, съхранили като своеобразна памет древни особености. Тези сходства могат да бъдат трактувани като закономерности на лексикалната еволюция — закономерности с по-общ и по-частен характер.

Налага се изводът, че събирането и систематизирането на детски речев материал може да бъде от изключителна полза за историческата лексикология и етимологията. Но е важно за тази цел детският речев материал да бъде събиран, систематизиран и изследван на основата на *когнитивен подход* — чрез съобразяване със значимостта на конкретните детски употреби за семантичната памет на самото дете, а не на възрастния. Необходимо е съобразяването и с детското поведение.

Наблюденията над функционирането и развитието на детската езикова система потвърждават постановката, че лексикалното равнище на езика има системен характер. Той е изначален и се дължи на вроденото свойство на паметта да създава ред. Това налага еволюцията на всяка лексикална единица да се разглежда в контекста на лексикалната подсистема като цяло, да се търсят породилите я причини, да се вземат под внимание и нейните последици

Бележки

Първа глава

Теоретични основания

¹ Характерна особеност на пиджина, както отбелязва Слобин, е твърде опростеният му характер, функционална ограниченост, бавно темпо. Неговата креолизация при усвояването му като роден език води до съществени промени, свързани с необходимостта от обслужване на различни сфери от обществения живот. Това е обща закономерност, която може да бъде наблюдавана и в еволюцията на детския език.

² Вж. обяснение на термина по-долу.

³ За съвпадането на референтната и познавателната функция на езика вж. Якобсон 1975: 198. Именуването на вещта предполага нейното познание. Валидно е и обратното твърдение, че познанието на вещта предполага нейното именуване.

⁴ Така например в монографичното изследване на М. Смочинска, в което се разглежда усвояването на полския език като първи, се изследва само усвояването на граматиката, но не и на лексиката [Smoczyńska 1986].

⁵ За процесуалния характер на усвояването на предметната отнесеност на думата вж. например Лурия 1979: 55—60.

⁶ Подобни квалификации за речта на децата в семантичен аспект сме получавали от родители и детски учители при ексцерпиране на изследвания материал. Срв. с такива реплики като: “Моето дете говори правилно, защото ние сме филолози” или “Моето дете по принцип не грехи значенията на думите”. При задаване на уточняващи въпроси към анкетираните деца в условията на естествен експеримент се оказваше, че семантичните категории, за които ставаше въпрос, не са усвоени, независимо от това, че децата не са задавали въпроси за тяхното изясняване, с което да покажат, че не разбират добре възрастния (или всъщност го разбират по-своему). Надценяването на детското владение на езика от страна на родителите е факт, неведнъж отбелязван в психолингвистиката, и е свързан с мнението, че ранното “проговаряне”, както и качествата на са-

мата детска реч са обусловени от интелектуалните способности на детето — позиция наивна и оспорима [вж. Steinberg 1993: 5].

⁷ Според Виготски за комплексното мислене е характерно това, че при него се създават обобщения, които са по структура комплекси на *отделни конкретни предмети* или неща, обединени... не само на основата на субективните връзки, установявани във впечатлението на детето (както е при неустойчивия синкретичен образ, предшестваш комплексното мислене, възникващ на основата на пространствени и временни съприкосновения на отделни предмети), но и *на основата на обективни връзки, действително съществуващи между тези предмети* [Виготски 1983: 179].

⁸ Следва да се отбележи обаче, че при предполагане на първоначална фонетична мотивираност на дадено изследвано название или на първоначален експресивен характер (а много названия възникват именно като такива!) отстъпването от фонетичните закони е наложително. По-подробно за случаите, когато е възможно отстъпването от фонетичните закони вж. Колева-Златева 1998а: 80—85.

⁹ В лингвистиката не е регламентирана строго терминологията, назоваваща регулярните явления в лексикалната семантика. Улман ги нарича и “семантични закони”, и “семантични универсалии”, и “семантични тенденции” [Улман 1970: 251, 192].

¹⁰ По-подробна мотивировка на становището за съществуване на диахронни лексикално-семантични и избощо лексикални закономерности, за техните типове и за породилите ги причини вж. в Колева-Златева 1997а; 1998а: 22—39.

¹¹ Това явление в езикознанието повече е известно под термина “народна етимология” [вж. например Пизани 1956: 128—140; Будагов 1965: 78—82; Георгиев 1985: 202; McMahon 1995: 75, 183—184], заслужено подлаган на критика от някои езиковеди [Никонов 1963: 219; Откупщиков 1973: 232—233]. В лингвистичната литература този процес на вторично сближаване на съзвучни лексеми е известен също като “етимологична реинтерпретация” [Cienkowski 1972: 22] или само като “реинтерпретация” (reinterpretation) [Jeffers&Lehiste 1979: 129; Hock 1986: 296], а също и като “паронимична атракция” [Бертельс 1974: 346].

¹² Улман не се изказва категорично относно съществуването на тази универсалия, а смята, че преди да се прави категоричен извод, са необходими повече примери от различни езици [Улман 1970: 281—282].

¹³ Срв. с типологията в граматическата и фонологическата диахрония, която се основава на честотността като критерий [вж. например Croft 1990: 206—]

¹⁴ Съществува и мнение, че при съставяне на подобен справочник, трябва да се вземат под внимание широк кръг примери — сигурни и по-малко сигурни [Трубачев 1964]. Както отбелязва А. Е. Аникин, при включването само на прозрачните, очевидните етимологични примери, справочникът по семантична типология може да се превърне в малко информативен справочник [Аникин 1988: 15—16].

¹⁵ Когнитивистите широко използват компютърната метафора при изучаване устройството и “работата” на човешкото съзнание. Човешкият мозък с неговите възможности се оприличава на компютърния хардуер, който работи под управлението на сложна самообучаваща се програма (софтуер), локализирана в семантичната памет. Човешкото съзнание (а също и човекът с неговите перцептивни възможности като цяло) се разглежда като система за преработка на информация. При такъв подход, както отбелязва Д. Хотерсол, не се твърди, че хората са компютри, а се смята само, че между хората и компютрите съществуват “полезни сходства” [Chothersall 1985: 175].

¹⁶ Както беше споменато и по-горе, трудно е да си представиш концептуалната система на притежаващия друг тип (или от друг ранг) концептуална система. Така например възрастният неведнъж се е озовавал в ситуацията да се замисля над това, *как мисли* малкото дете, *как то вижда света* или “какво има в главата” на едно животно. Обикновено такива въпроси не възникват спрямо “подобните”. И това се дължи на интуицията. Както и напълно интуитивно възрастните знаят, че трябва да адаптират и адаптират речта си към малките деца, за да бъдат по-успешно разбрани. Също и напълно интуитивно те знаят как да правят това. Такова адаптиране е характерно и за речта на по-големи деца, когато се обръщат към по-малки деца.

¹⁷ Те са с твърде общ характер, но са всеобщи. Срв. например оперативния принцип “Обръщай внимание на края на думата”, който се обуславя от нейната по-голямата психологическа значимост (perceptual saliency) за детето отколкото началото и води до по-ранното овладяване на пост-глаголните и пост-номиналните маркери за дадени понятия от пре-глаголните и пре-номиналните [Слобин 1984]. (Всъщност краят на думата е с по-висока психологическа значимост, когато се отнася до възприемането ѝ при водеща роля на формата а не на значението. Такава е ситуацията, когато възприеманата дума е нова за семантичната памет.)

¹⁸ Вж. цитираното изследване на Лейкоф [Lakoff 1993], в което изведените на основата на езиков материал концептуални метафори се използват при обясняване на сънища, тъй като се разглеждат като техни генератори

¹⁹ Идеята за вродения характер на семантичните примитиви (фундаменталните човешки концепти) вж. също изразена във Wierzbicka 1996: 14, 16.

²⁰ Колкото по-стабилно (entrenched) е едно понятие, толкова по-лесно се извиква от паметта. Честотата на успешна употреба на понятието (неговата стабилност) зависи от мястото му в нея, от връзките му с други понятия и следователно от възможността да бъде извикано по различни пътища. Например понятията от базисното равнище на абстракция са по-стабилни от понятията от суперординатното равнище, защото са свързани с повече понятия и по повече пътища могат да бъдат активирани [Deane 1992: 35, 194].

²¹ Затова Пиаже нарича науката за познанието генетична епистемология [Piaget 1968].

²² Както отбелязват например Маркс и Кронан-Хиликс, “психологически реагираме и преживяваме в съгласие с онова, което *помним*. Паметта е ядрото на познавателните процеси” [Marx, Cronan-Hillix 1987: 41].

²³ Под прагматическа неопределеност на речта се разбира възможността за двояка интерпретация на изрази и лексикални единици от страна на слушащия.

²⁴ Това адаптиране на речта на възрастния към речта на детето е характерно само за ранната детска възраст. Свързано е с неусвоеността на граматиката на входящия език от детето и констатирането на този факт от страна на възрастния. Това

доказва, че граматиката на езика е най-показателна за усвояването му. Обикновено по усвоеността на граматиката се съди за усвоеността на езика (и за първия, и за втория). Както беше вече отбелязано, семантичното развитие продължава най-дълго. Възрастните често не забелязват лексикално-семантичните отклонения в речта на детето и затова не адаптират (или не адаптират достатъчно) речта си в семантично отношение към възможностите на децата. Това много добре илюстрират и учебниците в началното училище, често критикуван недостатък на които е това, че не се съобразяват с детския категориален апарат и са трудно разбираеми за децата.

²⁵ Това особено добре доказват случаите със слепи глухоними, чието познавателно развитие, прокарващо пътя на езиковото, се дължи на практическата дейност, на действието като най-примитивен начин за репрезентация на знанието [по този въпрос вж. например Karaliūnas 1997: 243—251]

Втора глава

Предпоставки и последствия от системния характер на лексикалното езиково равнище. Прояви на тенденциите с общ характер

¹ В психолингвистичната литература това явление е известно също като генерализация [вж. например Шахнарович 1979: 195].

² Става въпрос за ранната детска реч, когато детето се стреми да разграничи различните названия, които то само създава като формално еднакви в резултат на семантичната свръхгенерализация (при която използва едно и също название за означаване на различни предмети на основата на установено сходство или друга връзка между тях).

³ Примери за реконструкция на прозрачни исторически връзки, съществуващи между исторически произвеждащата и производната основа вж. също в изследването на Н. Е. Ананиева [Ананьева 1984: 164]. Те също могат да бъдат обяснени като проява на ремотивацията — резултат от стремежа към мотивираност на езиковия знак.

⁴ Редупликацията е характерна и за лексикалните форми от речта на възрастните към децата [Steinberg 1997: 23]. Явно

възрастните интуитивно схващат, че редуплицираните названия са по-разбираеми за децата.

⁵ По-подробно относно критериите за опознаване на названията със звуко-символичен произход в етимологичния анализ вж. Колева-Златева 1998: 92—96.

Трета глава

Принципите на категоризацията и терминологизацията и тяхното значение за етимологията

¹ Например един и същ денотат, който може да бъде назован и чрез лексемата, изразяваща подбазисното понятие *доберман*, и базисното — *куче*, и надбазисното — *животно*, най-често в комуникативния акт се назовава чрез лексемата, изразяваща базисното понятие. Срв. например изрази като: *Купих храна за кучето*; *Изведох кучето*; *Кучето ми е болно* с **Купих храна за добермана* (или *животното*); **Изведох добермана* (или *животното*); **Доберманът* (или *животното*) *ми е болен*.

² Като класификатори Е. Кларк определя знаменателните и служебните думи, които се използват за категоризация на предмети. Такава функция в българския език изпълняват например лексемите *брѝ* и *дѝши*. Срв. например употребите: *папки*, *лалета*, *кучета* — 5 броя, *посетители*, *пътници* — 5 души.

³ А до идеята за ограничена свобода на индивида при избора (разбира се, неосъзнат) на мотивиращ признак на названието достигат и изследвания на лексикален материал, обединен по тематични групи. Това са изследвания, които не са осъществени в парадигмата на когнитивната лингвистика, и идеята за пълна произволност на мотивиращия признак не се оспорва от когнитивна гледна точка, а чрез анализ на недеетимологизирана лексика [вж. например: Меркулова 1965: 72; Павел 1983: 94; Сетаров 1988: 3].

⁴ За актуалността на тенденцията към експресивност по отношение на соматичната лексика — причина за нейната динамиката, за първоначалния експресивен характер на много съвременни деетимологизирани неутрални соматични названия вж. по-подробно в Колева-Златева 1997в: 117.

⁵ Освен това, когато съществува етимологична връзка между название на свойство и название на конкретен предмет, не е задължително названието на предмета да бъде вторично, т. е. да бъде с признакова мотивираност. Например за лексемата *корав* е ясно, че е образувана от лексемата *кора*, т. е. като корав се осмисля предметът, който притежава характерното свойство на кората — твърдостта. По тази логика напълно възможно е и признакът ‘остър’ да бъде осмислен като признак на камъка.

⁶ Изразяването на противоположни значения от една лексема нерядко се посочва от психолозите като характерна особеност на древните езици. Във връзка с този проблем най-висока популярност е получила статията на Фройд “За противоположните значения в примитивните езици”. Изразяването на противоположни значения от една лексема се посочва и като особеност на ранната детска реч [вж. такива примери в Ingram 1989: 411].

⁷ Тази вродена склонност да се търси регулярност е проявена особено ярко и в музиката, където минимална циклична единица е тактът.

⁸ Тези данни, както и тълкуването им, са представени от проф. Е. Герганов в лекция на тема: “Асиметрия, прототипност и маркираност”, изнесена в Института по български език и литература при БАН.

⁹ Факт е обаче, че те не се проявяват твърде рано в детската реч. Срв. с констатираната от Ю. Стоянова особеност, че българските деца на около двегодишна възраст (цитираните примери са на деца съответно на 2 г. и 1 м. и 2 г. и 5 м.) отклоняват въпросите, съдържащи въпросителната дума *кога* [Стоянова 1992: 121].

¹⁰ Формата *откъна* е по-архаична от книжовната *откъсна*. Последната е получен в резултат на контаминация с *къс* ‘парче от нещо, отрязък’. Няма предпоставки за предполагагане на елизия на *с* в *откъна*.

¹¹ Данните на невролингвистиката също свидетелстват за различна психологическа реалност и различна психологическа сложност на езиковите единици, които изразяват отношение [Лурия 1968: 208—210]. Констатирано е, че пораждането на изказване, изразяващо отношение, се характеризира с по-голяма трудност [Лурия 1]

Четвърта глава

Механизми на лексикално-семантичните промени

¹ Вж. тези типове промени в класификациите, представени в първа глава. Те са извършени от позициите на обективистичен подход към значението, при който то се трактува като даденост, която не зависи от субекта.

² Върху разграничаването на тези два типа семантични промени днес се обединяват редица лингвисти [вж. в Интернет MMG].

³ В цитираната книга на Джонсън метонимията е само спомената. Основно място е отредено на метафората, но специално се подчертава, че това не омаловажава ролята на метонимията в езика [Johnson 1987: 192—193].

⁴ Иронията е също “фигура на речта”, но нейната роля в езиковата еволюция е твърде ограничена. Тя е социално обусловена и предполага познаването на вярванията и убежденията на другите. Констатирано е, че децата твърде късно започват да я разбират. Твърде късно се научават да разпознават кога говорещият изразява противоположното на това, което казва [Nerlich].

⁵ На непроцесуалния характер на метонимичния пренос обръща внимание Уелс [Wells 1979: 205].

⁶ За прототипността на понятията ‘добър’и’лош’ в категорията “социални качества на човека”, от които израстват понятията ‘вежлив’и’невежлив’ вж. по-горе, четвърта глава, с. 96.

⁷ Вж. интерпретацията на семантичните валентности в Апресян 1995: 125—126.

⁸ Подобно тълкуване на функцията на рус. *только* ‘само’ вж. в Мельчук 1974: 55—57.

⁹ Най-често това е оноματοпоетично название, т. е. название, чиято форма се определя от изразяваното значение.

¹⁰ Вж. тази концептуална метафора също в [Lakoff 1992] и в базата данни на концептуални метафори, създадена от университета в Бъркли под ръководството на Лейкоф [СМНР].

Пета глава
*Общи закономерности на лексикално-
семантичната еволюция*

¹ Вж. тази форма регистрирана в Геров, V: 84. За формалната промяна срв. с диал. *надежба* (<*надежда*). Първоначалното значение на етимона на *рожба* е ‘раждане’. То е претърпяло метонимично развитие.

² Според Байби изведеният от Хайман “принцип на дистанцията”, съгласно който разстоянието между езиковите форми съответства на разстоянието между изразяваните понятия, се проявява и в иконичността на езиковите единици [Bybee 1992: 358].

Шеста глава
*Детската реч като източник на семантични
паралели*

¹ Вж. такова експлициране на значението на лексемата *мерцать* в съчетание със *звезда* в Селиверстова 1968: 151

Цитирана литература

- Абаев 1986: В. И. Абаев. Как можно улучшить этимологические словари // Этимология 1984. Москва, 1986.
- Ананьева 1984: Н. Е. Ананьева. К вопросу о “неправильностях” в детской речи (на материале польского языка) // Исследования по славянскому языкознанию. Под ред. В. П. Гудкова. Изд. Московского университета, 1984.
- Андреев 1988: И. П. Андреев. Происхождение человека и общества. Москва, 1988.
- Андреев 1986: Н. Д. Андреев. Раннеиндоевропейский праязык. Ленинград, 1986.
- Аникин 1988: А. Е. Аникин. Опыт семантического анализа праславянской омонимии на индоевропейском фоне. Новосибирск, 1988.
- Апресян 1974: Ю. Д. Апресян. Лексическая семантика (Синонимические средства языка). Москва, 1974.
- Апресян 1995: Ю. Д. Апресян. Избранные труды. Т. I. Лексическая семантика (Синонимические средства языка), Т. II. Интегральное описание языка и системная лексикография. Школа “Языки русской культуры”, 1995.
- Аристотел 1975: Аристотел. За поетическото изкуство. София, 1975.
- Аркадьева 1990: Т. Г. Аркадьева. Преобразования этимологических связей слов в системной организации русской лексики. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора фил. наук. Ленинград, 1990.
- Арутюнова 1978: Н. Д. Арутюнова. Функциональные типы языковой метафоры // Известия АН СССР, Серия лит. и яз., т. 37, 4, сс. 333—342.
- Барт 1975: Р. Барт. Основы семиологии // Структурализм: “за” и “против”. Москва, 1975.
- Бейтс 1984: Интенции, конвенции и символы // Психолингвистика (Сборник статей). Под. ред. А. М. Шахнаровича. Москва, 1984, сс. 50—102.
- Белецкий 1950: А. А. Белецкий. Принципы этимологических исследований (на материале греческого языка) Киев, 1950.

- Бенвенист 1974: Э. Бенвенист. Общая лингвистика. Москва, 1974.
- БЕР: Български етимологичен речник. София, 1971...
- Бернштейн 1974: С. Б. Бернштейн. Очерк сравнительной грамматики славянских языков. Чередования. Именные основы. Москва, 1974.
- Бертельс 1974: А. Е. Бертельс. Лексикализация поэтических метафор и терминов и ее значение для процесса формирования лексики // Проблемы семантики. Москва, 1974.
- Блажев, Попова 1995: Б. Блажев, В. Попова. Чудесата на детската реч, София, 1995.
- Блумфилд 1968: Л. Блумфилд. Язык. Москва, 1968.
- Бонвиллиан, Нельсон, Чарроу 1984: Дж. Д. Бонвиллиан, К. Э. Нельсон, В. Р. Чарроу. Язык и языковые способности у глухих детей и у детей с нормальным слухом // Психолингвистика. (Сборник статей). Под. ред. А. М. Шахнаровича. Москва, 1984, сс. 103—142.
- Бородина, Гак 1979: М. А. Бородина, В. Г. Гак. К типологии и методике историко-семантических исследований. Ленинград, 1979.
- Бояджиев 1995: Ж. Бояджиев. Увод в езикознанието. Пловдив, 1995.
- Брудный 1968: А. А. Брудный. Пути и методы экспериментальных семантических исследований // Теория речевой деятельности (Проблемы психолингвистики). Отв. ред. А. А. Леонтьев. Москва, 1968.
- Брудный 1971: А. А. Брудный. Значение слова и психология противопоставлений // Семантическая структура слова. Москва, 1971.
- Брунер 1977: Дж. Брунер. Психология познания. Москва, 1977.
- Брунер 1984: Дж. Брунер. Онтогенез речевых актов // Психолингвистика (Сборник статей). Под ред. А. М. Шахнаровича, Москва, 1984.
- Будагов 1963: Р. А. Будагов. Сравнительно-семасиологические исследования. Москва, 1963.
- Будагов 1965: Р. А. Будагов. Введение в науку о языке. Москва, 1965.
- Булаховский 1953: Л. А. Булаховский. Введение в языкознание. Москва, 1953.
- Булаховский 1978: Л. А. Булаховский. Избранные труды в пяти томах. т. 3. Славистика. Русский язык. Киев, 1978.

- Бутон 1984: Ш. Бутон. Развитие речи // Психолингвистика (Сборник статей). Под. ред. А. М. Шахнаровича. Москва, 1984, сс.307—324.
- Вандриес 1937: Ж. Вандриес. Язык. Лингвистическое введение в историю. Москва, 1937.
- Варбот 1984: Ж. Ж. Варбот. Праславянская молфонология, словообразование и этимология. Москва, 1984.
- Варбот 1986: Ж. Ж. Варбот. О возможностях реконструкции этимологического гнезда на семантических основаниях // Этимология 1984. Москва, 1986.
- Варбот 1995: Ж. Ж. Варбот. Морфо-семантическое поле лексем в этимологическом словаре и возможности его реконструкции // Известия АН, Серия литературы и языка 1995, № 4, с. 60—65.
- Василевич 1987: А. П. Василевич. Исследование лексики в психолингвистическом эксперименте (На материале цветообозначения в языках разных систем). Москва, 1987.
- Виноградов 1995: В. В. Виноградов. Слово и значение как предмет историко-лексикологического исследования // Вопросы языкознания, 1995, № 1, с. 5—36.
- Виготски 1983: Л. С. Виготски. Мислене и реч (Избрани психологически изследвания). София, 1983.
- Воронин 1982: С. В. Воронин. Основы фоносемантики. Ленинград, 1982.
- Гак 1972: В. Г. Гак. К проблеме общих семантических законов // Общее и романское языкознание. Изд. Московского университета, 1972.
- Гак 1974: В. Г. Гак. О функциональном подходе к изучению грамматических явлений // Иностранные языки в высшей школе, 1974, № 8, сс. 58—66.
- Гамкрелидзе, Иванов 1984: Т. В. Гамкрелидзе, В. В. Иванов. Индоевропейский язык и индоевропейцы. Т. I, II, Тбилиси, 1984
- Гвоздев 1961: А. Н. Гвоздев. Вопросы изучения детской речи. Москва, 1961.
- Генова 1997: Д. Генова. За репрезентацията на значението и употребата на езика. В. Търново, 1997.
- Георгиев 1985: В. Георгиев. Проблеми на българския език. София, 1985.

- Герганов 1987: Е. Герганов. Памет и смисъл. София, 1987.
- Геров 1975—1978: Н. Геров. Речник на българския език. София 1975—1978.
- Городецкий 1968: Б. Ю. Городецкий. О психолингвистической интерпретации результатов семантической типологии // Теория речевой деятельности (Проблемы психолингвистики). Москва, 1968.
- Гринберг 1970: Дж. Гринберг. Некоторые грамматические универсалии, преимущественно касающиеся порядка значимых элементов // Новое в лингвистике. вып. V. Москва, 1970,
- Гринберг, Осгуд, Дженкинз 1970: Дж. Гринберг, Ч. Осгуд, Дж. Дженкинс. Меморандум о языковых универсалиях // Новое в лингвистике. вып. V. Москва, 1970,
- Гринфилд 1984: П. М. Гринфилд. Информативность, пресуппозиция и семантический выбор в однословных высказываниях // Психолингвистика. (Сборник статей). Под. ред. А. М. Шахнарвича. Москва, 1984, сс. 208—220.
- Даль 1989: В. Даль. Толковый словарь живого великорусского языка, т. II, Москва.
- Димитрова 1989: Ст. Димитрова. Лингвистична относителност. София, 1989.
- Димитрова 1993: Ст. Димитрова. Мисли за подхода към изследването на детската реч в психолингвистичен и социолингвистичен аспект // Съпоставително езикознание, 1993, кн. 3—4, с. 84—89.
- Добрев 1982: И. Добрев. Старобългарска граматика. Теория на основите. София, 1982.
- Жолковский, Мельчук 1969: А. К. Жолковский, И. А. Мельчук. К построению действующей модели языка “СмыслЦТекст” // Машинный перевод и прикладная лингвистика, 1969, вып. 11, сс. 5—35.
- Журавльов 1982: А. Ф. Журавлев Технические возможности русского языка в области предметной номинации // Способы номинации в русском языке. Москва, 1982.
- Журавльов 1986: В. К. Журавльов. Принцип йерархичности звуковых изменений в этимологии // Этимология 1984, Москва, 1986.

- Залевская 1990: А. А. Залевская. Слово в лексиконе человека (психолингвистическое исследование). Воронеж, 1990.
- Зимняя 1976: И. А. Зимняя. Смысловое восприятие речевого сообщения // Смысловое восприятие речевого сообщения. Москва, 1976.
- Золотова 1987: Н. О. Золотова. Разграничение ядра и периферии в исследованиях организации лексики // Психолингвистические исследования: звук, слово, текст. Калинин, 1987, сс. 101—108.
- Ивашина 1975: Н. В. Ивашина. К реконструкции лексической подсистемы // Методы изучения лексики. Под ред. А. Е. Супруна. Минск, 1975.
- Иллич-Свитыч 1971: В. М. Иллич-Свитыч. Опыт сравнения ностратических языков (семитохамитский, картвельский, индоевропейский, уральский, дравидский, алтайский). Введение. Сравнительный словарь (б—к). Москва, 1971.
- Исаченко 1958: А. В. Исаченко. К вопросу о структурной типологии словарного состава славянских литературных языков // *Slavia*, XXVII, Praha 1958, sešit 3, s. 334—352.
- Казанджиев 1940: С. Казанджиев. Психология на възприятието. София, 1940.
- Карпова, Труве 1987: С. Н. Карпова, Э. И. Труве. Психология речевого развития ребенка. Издательство Ростовского университета, 1987.
- Кларк 1984: Е. В. Кларк. Универсальные категории: о семантике слов-классификаторов и значениях первых слов, усваиваемых детьми // Психолингвистика. (сборник статей). Под ред. А. М. Шахнаровича. Москва, 1984, сс. 221—240.
- Колева-Златева 1994: Ж. Колева-Златева. Комуникативната функция на езика и въпросът за обогатяването на речниковия му състав // *Проглас*, 1994, № 2, с. 101—107.
- Колева-Златева 1997а: Ж. Колева-Златева. Проблеми на семантичната реконструкция (Етимологично и семантико-типологично изследване в областта на българската соматична лексика). Дисертация за присъждане на научната и образователна степен “доктор”. В. Търново, 1997.

- Колева-Златева 1997б: Ж. Колева-Златева. За когнитивния подход при семантичната реконструкция // Съпоставително езикознание, XXII, 1997, № 2, с. 77—86.
- Колева-Златева 1997в: Ж. Колева-Златева. Методологични бележки относно етимологичните изследвания по тематични групи (Върху материал от българската соматична лексика) // Българистични проучвания 2. В. Търново, 1997, с. 115—128.
- Колева-Златева 1998а: Ж. Колева-Златева. Семантична реконструкция (Методологични аспекти). В. Търново, 1998.
- Колева-Златева 1998б: Ж. Колева-Златева. Български названия със звуко-символичен произход // Проглас, 1998, № 2, с. 92—109.
- Колева-Златева 1999: Ж. Колева-Златева. Към етимологията на псл. *bedro // Българистични проучвания 5. В. Търново, 1999, с. 117—124.
- Колева-Златева 2000: Ж. Колева-Златева. Устойчивостта на названието като критерий в етимологичното изследване // Филологически сборник в памет на проф. д-р Г. Димов. В. Търново, 2000.
- Коспарова 1969: М. Коспарова. Особенности на детския говор // Български език, 1969, XIX, кн. 6, с. 532—545.
- Коул, Скрибнер 1977: М. Коул, С. Скрибнер. Культура и мышление. Москва, 1977.
- Крушевский 1960: Н. В. Крушевский. Очерк науки о языке (извлечения) // В. А. Звегинцев. История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях, ч. I, Москва, 1960.
- Леонтьев 1971: А. А. Леонтьев. Психологическая структура значения // Семантическая структура слова. Москва, 1971.
- Леонтьев 1974: А. А. Леонтьев. Исследования детской речи // Основы теории речевой деятельности. Москва, 1974, с. 312—317.
- Леонтьев & Леонтьев: А.А.Леонтьев, Л.А.Леонтьев. Способы представления знаний и их компьютерное моделирование — Online. Available: <http://www.kcn.ru/>

tat_en/science/fccl/conf9810/leontyev.htm, Date of access: 27 October 1999.

- Лепская 1990: Н. И. Лепская. Категория количества: ее формирование в онто- и филогенезе // Структуры языкового сознания. Москва, 1990, сс. 277—290.
- Ломов 1986: Б. Ф. Ломов. Когнитивные процессы как процессы психического отражения // Когнитивная психология (Материалы финско-советского симпозиума). Москва, 1986, сс. 7—21.
- Лотман 1978: Ю. М. Лотман. Феномен культуры // Семиотика культуры. (Труды по знаковым системам). Ученые записки Тартуского государственного университета, 463 вып., Тарту, 1978, сс. 3—17.
- Лурия 1968: Проблемы и факты невролингвистики // Теория речевой деятельности. Москва, 1968, с. 198—218.
- Лурия 1975: А. Р. Лурия. Ощущения и восприятие. Ч. 2, Москва, 1975.
- Лурия 1979: А. Р. Лурия. Язык и сознание. Издательство Московского университета. 1979.
- Лурия 1: А. Р. Лурия. Основные проблемы нейролингвистики. Часть 1 — Online. Available: <http://www.csa.ru:81/DistanceLearning/ch1.html>, Date of access: 27 October 1999.
- Маковский 1971: М. М. Маковский. Теория лексической аттракции (Опыт функциональной типологии лексико-семантических систем). Москва, 1971.
- Маковски 1977: М. М. Маковский. Соотношение необходимости и свободы в лексико-семантических преобразованиях // Вопросы языкознания, 1977, №3.
- Мартынов 1971: В. В. Мартынов. Анализ по семантическим микросистемам и реконструкция праславянской лексики / / Этимология - 1968. Москва, 1971.
- Маслов 1987: Ю. С. Маслов. Введение в языкознание. Москва, 1987.
- Мейе 1938: А. Мейе. Введение в сравнительное изучение индоевропейских языков. Москва — Ленинград, 1938.
- Мельчук 1974: И. А. Мельчук. Опыт теории лингвистических моделей "смысл \leftrightarrow текст". Москва, 1974.
- Меркулова 1965: В. А. Меркулова. О некоторых принципах

- этимологии названий растений // Этимология 1964. Москва, 1965.
- Мечковская 1983: Н. Б. Мечковская. Язык как исторически изменяющееся явление // Общее языкознание. Под общей ред. А. И. Супруна. Минск, 1983.
- Миллер 1968: Дж. А. Миллер. Психоллингвисты (О представителях новой науки, изучающий язык) // Теория речевой деятельности (Проблемы психоллингвистики). Отв. ред. А. А. Леонтьев. Москва, 1968.
- Михеев, Фрумкина 1991: А. В. Михеев. Р. М. Фрумкина. Категоризация и концептуальные классы // Семантика и категоризация. Отв. ред. Ю. А. Шрейдер. Москва, 1991.
- Младенов 1927: С. Младенов. Увод във всеобщото езиковедение. София, 1927.
- Младенов 1936: С. Младенов. Сравнително индоевропейско езиковедение. София, 1936.
- Младенов 1992: С. Младенов. Избрани произведения. София, 1992.
- Мусаев 1985: Предисловие // Теория и практика этимологических исследований. Отв. ред. К. М. Мусаев, Москва, 1985.
- Негневицкая, Шахнарович 1981: Е. И. Негневицкая, А. М. Шахнарович. Язык и дети. Москва, 1981.
- Немец 1986: И. Немец. Раскрытие понятийного ядра слова при лексическом анализе языка древнего периода // Этимология 1984. Москва, 1986.
- Никонов 1963: В. А. Никонов. Поиски системы // Этимология. Исследования по русскому и другим языкам. Москва, 1963.
- Обухова 1981: Л. Ф. Обухова. Концепция Жана Пиаже: за и против. Москва, 1981.
- Одри 1988: Ж. Одри. Индоевропейский язык // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXI. Москва, 1988.
- Откупщиков 1967: Ю. В. Откупщиков. Из истории индоевропейского словообразования. Ленинград: Изд. Ленинградского университета, 1967.
- Откупщиков 1973: Ю. В. Откупщиков. К истокам слова. Москва, 1973.

- Павел 1983: В. К. Павел. Лексическая номинация. Кишинев, 1983.
- Паси 1988: И. Паси. Метафората. София, 1988.
- Паул 1960. Г. Паул. Принципы истории языка. Москва, 1960.
- Пенчева 1998: М. Пенчева. Човекът в езика. Езикът в човека. София, 1998.
- Пернишка 1993: Е. Пернишка. За системността в лексикалната многозначност на съществителните имена. София, 1993.
- Петрова 1986: Кр. Петрова. Хрононимите в рамките на 24 часа в руския и българския език // Ономастично и етнолингвистично пространство на езика. Сборник в чест на проф. Николай Ковачев. В. Търново, 1986, с. 143—152.
- Пиаже 1969: Ж. Пиаже. Психология интелекта // Ж. Пиаже. Избранные психологические труды.. Москва, 1969.
- Пиаже 1984: Ж. Пиаже. Генетический аспект языка и мышления // Психоллингвистика (Сборник статей). Под. ред. А. М. Шахнаровича. Москва, 1984, сс.325—335.
- Пиаже 1997: Ж. Пиаже. Суждение и рассуждение ребенка. Санкт-Петербург, 1997.
- Пиаже, Инельдер 1963: Ж. Пиаже, Б. Инельдер. Генезис элементарных логических структур (Классификации и сериации). Москва, 1963.
- Пизани 1956: В. Пизани. Этимология. История — проблемы — метод. Москва, 1956.
- Покровский 1959: М. М. Покровский. Избранные труды по языкознанию. Москва, 1959.
- Потебня 1990: А. А. Потебня. Теоретическая поэтика. Москва, 1990.
- Преображенский 1958: А. Г. Преображенский. Этимологический словарь русского языка. Москва, 1958.
- Рябова 1968: Т. В. Рябова. Виды нарушения многозначности слова при афазии // Теория речевой деятельности (Проблемы психоллингвистики). Отв. ред. А. А. Леонтьев. Москва, 1968.
- СБР: Старогръцко-български речник. София, 1992.
- Селиверстова 1968: О. Н. Селиверстова. Значение слова и информация // Теория речевой деятельности

- (Проблемы психолингвистики). Отв. ред. А. А. Леонтьев. Москва, 1968.
- Сепир 1993: Э. Сепир. Избранные труды по языкознанию и культурологии. Москва, 1993.
- Серебренников 1973а: Б. А. Серебренников. К проблеме реконструкции архаичных значений слов // Общее языкознание. Методы лингвистических исследований. Отв. ред. Б. А. Серебренников. Москва, 1973.
- Серебренников 1973б: Б. А. Серебренников. Конкретные научно-исследовательские методы и их структура // Общее языкознание. Методы лингвистических исследований. Отв. ред. Б. А. Серебренников. Москва, 1973.
- Серебренников 1977: Б. А. Серебренников. Номинация и проблема выбора // Языковая номинация (Общие вопросы), Москва, 1977.
- Серебренников 1988: Б. А. Серебренников. Как происходит отражение картины мира в языке? // Роль человеческого фактора в языке (Язык и картина мира). Отв. ред. Б. А. Серебренников. Москва, 1988.
- Сетаров 1988: Д. С. Сетаров. Типология номинации, мотивации и лексикосемантических преобразований. Вильнюс, 1988.
- Слама-Казаку 1984: Т. Слама-Казаку. Методология психолингвистического подхода в контрастивных исследованиях // Психолингвистика (Сборник статей), под ред. Шахнаровича, Москва, 1984.
- Слобин 1976: Д. Слобин. Психолингвистика // Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. Москва, 1976.
- Слобин 1984: Д. Слобин. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика (Сборник статей). Под. ред. А. М. Шахнаровича. Москва, 1984, сс.. 143—207.
- Сосюр, 1992: Ф. дьо Сосюр. Курс по общей лингвистике. София, 1992.
- Срезневский 1989: И. И. Срезневский. Словарь древнерусского языка. М., 1989.
- ССРЛЯ: Словарь современного русского литературного языка. Изд. АН СССР, Москва—Ленинград, 1950—
- Старославянский словарь: Старославянский словарь (по руко-

- писям X—XI веков), Под ред. Р. М. Цейтлин, Р. Вечерки, Э. Благовой, Москва, 1994.
- Стоянова 1992: Ю. Стоянова. Вашето дете говори. София, 1992.
- Супрун, Клименко 1974: А. Е. Супрун, А. П. Клименко. Исследование лексики и семантики // Основы теории речевой деятельности. Москва, 1974, сс. 188—219.
- Тараненко 1989: А. А. Тараненко. Языковая семантика в ее динамических аспектах (Основные семантические процессы). Киев, 1989.
- Тодоров 1994: Т. Ат. Тодоров. Етимологични етюди. София, 1994.
- Трубачев 1964: О. Н. Трубачев. “Молчать” и “таять”. О необходимости семасиологического словаря нового типа // Проблемы индоевропейского языкознания. Этюды по сравнительно-исторической грамматике индоевропейских языков. Москва, 1964.
- Трубачев 1976: Трубачев О. Н. Этимологические исследования и лексическая семантика // Принципы и методы семантических исследований. Москва, 1976.
- Трубачев 1980: О. Н. Трубачев. Реконструкция слов и их значений // Вопросы языкознания, 1980, № 3, с. 3—14.
- Трубачев 1985: О. Н. Трубачев. О семантической теории в этимологическом словаре. Проблема омонимов подлинных и ложных и семантическая типология // Теория и практика этимологических исследований, Москва, 1985.
- Трубачев 1988: О. Н. Трубачев. Приемы семантической реконструкции // Сравнительно-историческое изучение языков разных семей. Теория лингвистической реконструкции. Отв. ред. Н. З. Гаджиева. Москва, 1988.
- Улман 1970: С. Улман. Семантические универсалии // Новое в лингвистике. Вып. 5. Москва, 1970.
- Успенский 1969: Б. А. Успенский. Языковые универсалии и актуальные проблемы типологического описания языка // Языковые универсалии и лингвистическая типология. Москва, 1969, сс. 5—18.
- Уфимцева 1977: Лексическая номинация (первичная нейтральная) // Языковая номинация (Виды наименований). Москва, 1977.

- Уфимцева 1988: А. А. Уфимцева. Роль лексики в познании человеком действительности и в формировании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке (Язык и картина мира). Отв. ред. Б. А. Серебренников. Москва, 1988.
- Фасмер 1986—1987: М. Фасмер. Этимологический словарь русского языка. Москва, 1986—1987.
- Фресс 1966: П. Фресс. Экспериментальный метод // Экспериментальная психология. Редакторы-составители: П. Фресс, Ж. Пиаже. Москва, 1966.
- Фрумкина 1984а: Р. Фрумкина. Предисловие // Психолингвистика. (сборник статей). Под. ред. А. М. Шахнаровича. Москва, 1984, сс.5—19.
- Фрумкина 1984б: Р. Фрумкина. Цвет, смысл, сходство (Аспекты психолингвистического анализа). Москва, 1984.
- Харалампиев 1994: И. Харалампиев. Законът за неутрализация на аломорфите и някои промени в българските форми за сегашно време // Проглас, 1994, № 2, с. 32—36.
- Хенигсвальд 1970: Г. Хенигсвальд. Существуют ли универсалии языковых изменений? // Новое в лингвистике. Вып. 5. Москва, 1970.
- Хомский 1965: Н. Хомский. Логические основы лингвистической теории // Новое в лингвистике. Москва, вып. IV, 1965.
- Хъдсън 1995: Р. Д. Хъдсън. Социолингвистика. София, 1995.
- Черемисина 1989: Н. В. Черемисина. Семантические принципы в диахронии языка и в динамике текста (к проблеме взаимоотношения языка и мышления) // Вопросы исторической семантики русского языка. Калининград, 1989.
- Шахнарович 1979: А. М. Шахнарович. Психолингвистические проблемы овладения общением в онтогенезе // Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, А. М. Шахнарович. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. Москва, 1979.
- Шахнарович 1981: А. М. Шахнарович. Овладение значением слова // Е. И. Негневицкая, А. М. Шахнарович. Язык и дети. Москва, 1982.
- Шахнарович, Юрьева 1990: А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева. Психолингвистический анализ семантики и грам-

- матики (На материале онтогенеза речи). Москва, 1990.
- Шмелев 1964: Д. Н. Шмельов. Очерки по семасиологии русского языка. Москва, 1964.
- Шмелев 1969: Д. Н. Шмелев. Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка). Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. Москва, 1969.
- Шмельов 1973: Н. Д. Шмельов. Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка). Москва, 1973.
- ЭСРЯ: Этимологический словарь русского языка. Под ред. Н. М. Шанского, Издательство Московского университета, 1963 и сл.
- ЭССЯ: Этимологический словарь славянских языков. Под ред. О. Н. Трубачева, Москва, 1974...
- Якобсон 1975: Р. Якобсон. Лингвистика и поэтика // Структурализм: “за” и “против”. Москва, 1975, с. 193 - 230.
- Якобсон 1985: Р. Якобсон. Избранные работы. Москва, 1985.
- Aitchison 1992: J. Aitchison. Language change: progress or decay? Cambridge, 1992.
- Aitchison 1989: J. Aitchison. The Articulate Mammal (An Introduction to Psycholinguistics). London, 1989.
- Aksnes: H. Aksnes Meaning Generation in Music Listening – Online. Available: <http://metaphor.uoregon.edu/aksnes.htm>, Date of access: 5 February 2000.
- Andersen 1978: E. Andersen. Lexical universals of body-part terminology // Universals of Human Language, ed. by J. Greenberg, vol. 3, Standford, Calif.: Standford University Press, 1978.
- Blanár: 1984: V. Blanár. Lexikálno-sémantická rekonštrukcia. Bratislava, 1984.
- Blank 1996: A. Blank. Co-presence and Succession: a cognitive typology of metonymy. — In: Metaphor and Metonymy Group Abstracts. Workshop on Metonymy. Hamburg University, Germany June 23-24, 1996. — Online. Available:<http://www.le.ac.uk/psychology/metaphor/hamburg.html>, Date of access: 3 Februar 2000.
- Brückner: A. Brückner. Słownik etymologiczny języka polskiego. Warszawa, 1957.

- Buck 1949: C. D. Buck. A dictionary of selected synonyms in the principal Indo-European languages. Chicado. London, 1949.
- Bybee 1992: J. L. Bybee. The Diachronic Dimension in Explanation. — In: Explaining Language Universals, ed. by J. A. Hawkins, Blackwell, 1992.
- Bynon 1986: T. Bynon. Historical Linguistics. Cambridge University Press, 1986.
- CBOLD: Comparative Bantu Online Dictionary. University of California at Berkeley. — Online. Available: <http://www.linguistics.berkeley.edu/CBOLD/>, Date of access: 1 Februar 2000.
- Chomsky 1968: N. Chomsky. Language and mind. — Online. Available: <http://home.mira.net/gaffcam/phil/chomsky.htm>, Date of access: 27 October 1999.
- Chothersall 1985: D. Chothersall. Psychology. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Co., pp. 75—109 — In: Психология на познанието. Христоматия. Съставител: Л. Андреева. София, 1999.
- Chung: K. S. Chung. The @ symbol, *Linguist List*, 7.968, 1996 — Online. Available: <http://linguistlist.org/issues/7/7-968.html#1>, Date of access: 8 May 2000.
- Church 1971: J. Church. Methods for the Study of Early Cognitive Functioning // Language Acquisition: Models and Methods. Ed. by R. Huxley, E. Ingram. London, New York, 1971.
- Cienkowski 1972: W. Cienkowski. Teoria etymologii ludowej. Warszawa, 1972.
- Clark 1973: H. H. Clark. Space, time, semantics and the child. — In: T. E. Moore (ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press, 1973.
- CMHP: Conceptual Metaphor Home Page. — Online. Available: <http://cogsci.berkeley.edu/MetaphorHome.html>, Date of access: 9 November 1999.
- Croft 1990: W. Croft. Typology and universals. Cambridge. New York. Port Chester. Melburn. Sydney, 1990.
- Davies, Corbett, McGurk, MacDermid 1998: I. R. L. Davies, G. G. Corbett, H. McGurk, C. MacDermid. A developmental study of the acquisition of Russian color terms — In:

- Journal of Child Language (1998), 25, pp. 395–417. Cambridge University Press.
- Deane 1992: P. Deane. Grammar in Mind and Brain (Explorations in Cognitive Syntax), Cognitive Linguistics Research, Mouton de Gruyter, Berlin – New York, 1992.
- Ernout–Meillet: A. Ernout, A. Meillet. Dictionnaire étimologique de la langue latine. Paris, 1951.
- Feldman 1990: R. S. Feldman. Understanding Psychology. New York: McGraw-Hill Publishing Company, 1990 — In: Психология на познанието. Христоматия. Съставител: Л. Андреева. София, 1999.
- Fraenkel 1962–1965: E. Fraenkel. Litauisches etymologisches Wörterbuch. Heidelberg–Göttingen, 1962–1965.
- Galeas 1998& G. G. Galeas. Scalar Categorization. — Online. Available: <http://www.staff.ncl.ac.uk/jon.west/issue03/crocco.htm>, Date of access: 09 November 1999.
- Geeraerts 1985: D. Geeraerts. Cognitive restrictions on the structure of semantic change — In: Trends in linguistics. Studies and monographs 20. Historical semantics. Historical word-formation, ed. by J. Fisiak, Berlin, New York, Amsterdam, 1985.
- Givón 1979: T. Givón. From Discourse to Syntax: Grammar as a Processing Strategy // Syntax and Semantics, vol. 12. Discourse and Syntax, Academic Press, 1979.
- Halliday 1993: M. A. K. Halliday. Language as social semiotic (The social interpretation of language and meaning). London, New York, Melbourne, Auckland, 1993.
- Halloran: J. A. Halloran. Sumerian Lexicon. Version 3.0 — Online. Available: <http://www.sumerian.org/sumerlex.htm>, Date of access: 11 January 2000.
- Havlová 1965: E. Havlová. O potrebe slovníku semantických zmen // Jazykovédné aktuality, 1965, № 4.
- Havlová 1979: E. Havlová. Zum Problem der Homonyme in der etymologischen Forschung // Zeitschrift für Slawistik, 1979, Bd. 24, Heft 1, S. 51-54.
- Hawkins 1992: J. A. Hawkins. Explaining Language Universals // Explaining Language Universals, ed. by J. A. Hawkins, Blackwell, 1992.
- Hock 1986: H. H. Hock. Principles of Historical Linguistics. Trends

- in Linguistics. Studies and Monographs 34, Berlin, New York, Amsterdam, 1986.
- Ingram 1996: D. Ingram. First Language Acquisition. Method, Description and Explanation. Cambridge University Press, 1996.
- Jakobson 1942: R. Jakobson. Six lectures on sound and meaning. — Online. Available: <http://home.mira.net/~gaffcam/phil/jakobson.htm>, Date of access: 27 October 1999.
- Jakobson 1971: R. Jakobson. Selected writings. I: Fonological studies, II: Word and language. sec. exp. edition, The Hague, Paris: Mouton 1971.
- Jeffers&Lehiste 1979: R. J. Jeffers, I. Lehiste. Principles and methods for historical linguistics. Cambridge, Massachusetts, London, 1979.
- Johnson 1987: M. Johnson. The Body in the Mind (The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason). The University of Chicago Press. Chicago and London, 1987.
- Karaliūnas 1972: S. Karaliūnas. Semantika ir etimologija // Lietuvių kalbotyros klausimai. XIII. Vilnius, 1972.
- Karaliūnas 1987: S. Karaliūnas. Baltų kalbų struktūrų bendrybės ir jų kilmė. Vilnius, 1987.
- Karaliūnas 1997: S. Karaliūnas. Kalba ir visuomenė (Psichologiniai ir komunikaciniai kalbos vartojimo bruožai). Vilnius 1997.
- Karmiloff-Smith 1987: A. Karmiloff-Smith. Some Recent Issues in the Study of Language Acquisition. — In.: New Horizons in Linguistics 2, ed. by J. Lyons, R. Coats, M. Deuchar, G. Gazard, Penguin Books, 1987.
- Klein 1966—1967: E. Klein. A comprehensive etymological dictionary of the English language. Amsterdam—London—New Yourk, Vol. I 1966, Vol. II 1967.
- Klix 1980: Cognition and memory (Knowledge and meaning comprehension as functions of memory), ed. by F. Klix, J. Hoffmann. Berlin, 1980.
- Kluge 1963: F. Kluge. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin, 1963.
- Koch 1996: P. Koch. Frame and Contiguity: On the Cognitive Basis of Metonymy and Certain Type of Word Formation — In: Metaphor and Metonymy Group Abstracts. Workshop on

- Metonymy. Hamburg University, Germany June 23-24, 1996. — Online. Available: <http://www.le.ac.uk/psychology/metaphor/hamburg.html>, Date of access: 3 Februar 2000.
- Labov 1973: W. Labov. 1973. The boundaries of words and their meanings. In: Bailey, C.-J. N. & Shuy, R. W. (Eds.), *New Ways of Analysing Variation in English*. Washington: Georgetown University Press, pp. 340-373.
- Labov 1989: W. Labov. On the mechanism of linguistic change. — In.: *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. ed. by J. J. Gumperz, D. Hymes. Basil Blackwell, 1989.
- Lakoff 1987: G. Lakoff. *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
- Lakoff 1992: G. Lakoff. *The Contemporary Theory of Metaphor* — Online. Available: http://www.ac.wvu.edu/~market/semiotic/lkof_met.html, Date of access: 22 June 1999.
- Lakoff 1993: G. Lakoff. *How Metaphor Structures Dreams: The theory of conceptual metaphor applied to dream analysis*. — Online. Available: http://www.ac.wvu.edu/~market/semiotic/lkof_drm.html, Date of access: 22 June 1999.
- Lakoff, Johnson 1980: G. Lakoff, M. Johnson. *Metaphors we live by*. Chicago, London, 1980.
- Lee 1992: M. Lee. *Language, perception and the world // Explaining language universals*. ed. by Y. A. Hawkins, Blackwell, 1992.
- Lightfoot 1999: D. Lightfoot. *The Development of Language: Acquisition, Change and Evolution*. Blackwell, 1999.
- Machek 1971: V. Machek. *Etymologický slovník jazyka českého*, Praha, 1971.
- Mańczak 1970: W. Mańczak. *Z zagadnień językoznawstwa ogólnego*. Wrocław – Warszawa – Kraków, 1970.
- Mańczak 1977: W. Mańczak. *Słowiańska fonetyka historyczna a frekwencja*. *Zeszyty naukowe uniwersytetu Jagiellońskiego, prace językoznawcze*, z. 55, Kraków, 1977.
- Marx, Cronan-Hillix 1987: M. H. Marx, W. A. Cronan-Hillix. *Systems and Theories in Psychology*. New York: McGraw-Hill Book Company, pp. 403–422 — In: *Психология на познанието. Христоматия*. Съставител: Л. Андреева. София, 1999.

- Mazzocco 1997: M. M. M. Mazzocco. Children's interpretation of homonyms: a developmental study. – In: *Journal of child language*, 1997, 24, pp. 441–461.
- Mažiulis 1988–1997: V. Mažiulis. Prūsų kalbos etimologijos žodynas. Vilnius, 1988–1997.
- McMahon 1995: A. M. S. McMahon. *Understanding Language Change*. Cambridge University Press, 1995.
- Milroy 1992: J. Milroy. *Linguistic Variation and Change*. Blackwell, 1992.
- MMG: Metaphor and Metonymy Group. — Online. Available: <http://www.le.ac.uk/psychology/metaphor/>, Date of access: 3 February 2000.
- Moonwomon 1994: B. Moonwomon. Color categorization in early Greek. // *The Journal of Indo-European Studies*, vol. 22, numbers 1&2, 1994, pp. 37–65.
- Němec 1980: I. Němec. *Rekonstrukce lexikálního vývoje*. Praha, 1980.
- Nerlich 1999: B. Nerlich. *Semantic Development and Semantic Change with special reference to metaphor and metonymy An overview of theories from 1950 to 1990*. — Online. Available: <http://www.le.ac.uk/psychology/metaphor/semdev.html>, Date of access: 24 June 1999.
- Nunberg 1995: G. Nunberg. Transfers of meaning // *Journal of semantics*, vol. 12, numb. 2, 1995, pp. 109–132.
- Palmer 1991: F. R. Palmer. *Semantics*. Cambridge, 1991.
- Piaget 1955: J. Piaget. *The Construction of Reality in the Child*. — Online. Available: <http://home.mira.net/~gaffcam/phil/piaget2.htm>, Date of access: 27 October 1999.
- Piaget 1968: J. Piaget. *Genetic Epistemology*. — Online. Available: <http://home.mira.net/~gaffcam/phil/piaget.htm>, Date of access: 27 October 1999.
- Pokorny: J. Pokorny. *Indogermanisches etymologisches Wörterbuch*. Bd. I. Bern – München: Francke, 1949–1959.
- Rosh 1973: E. Rosh. On the internal structure of perceptual and semantic categories. In: Moore, T.E. (ed.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York: Academic Press. 111–144.
- Rosh 1977: E. Rosh. Human Categorization. In: N. Warren (ed.), *Studies in Cross-cultural Psychology*. London: Academic Press.

- Rusek 1984: J. Rusek. Studia z historii słownictwa bułgarskiego // Monografie slawistyczne, 46, Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk - Łódź, 1984.
- Sabaliauskas 1966: A. Sabaliauskas. Lietuvių kalbos leksikos raida // Lietuvių kalbos leksikos raida. Lietuvių kalbotyros klausimai, VIII, Vinius, 1966.
- Sabaliauskas 1990: A. Sabaliauskas. Lietuvių kalbos leksika. Vilnius, 1990.
- Schröpfer: J. Schröpfer. Wörterbuch der vergleichenden Bezeichnungslehre. Onomasiologie. Bd. I. Lief. 1/2, 3/4. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag, 1979–1981.
- Searle 1990: J. R. Searle. Metaphor, — In: The Philosophy of Language. Ed by A. P. Martinich. New York, Oxford, 1990.
- Skeat 1993: W. W. Skeat. The Concise Dictionary of English Etymology. Wordsworth Editions Ltd, 1993.
- Skinner 1989: B. F. Skinner. The origins of cognitive thought. — Online. Available: <http://home.mira.net/~gaffcam/phil/skinner.htm>, Date of access: 27 October 1999.
- Skok: P. Skok. Etimologijski rječnik hrvatskog ili srpskog jezika. Zagreb, 1971...
- Sławski: Fr. Sławski. Słownik etymologiczny języka polskiego. Kraków, 1952...
- Sławski 1974: Fr. Sławski. Wstęp. Zarys słowotwórstwa prasłowiańskiego // Słownik prastowiański. pod red. Fr. Sławskiego. t. I. Wrocław - Kraków - Gdańsk, 1974.
- Slobin. 1977: D. Slobin. Language Change in Childhood and History, — In: Language Learning and Thought. Ed. by J. Macnamara. New York, San Francisco, London, 1977.
- Smith, Wilson 1990: N. Smith, D. Wilson. Modern Linguistics (The Results of Chomsky's Revolution), Penguin Books, 1990.
- Smoczyńska 1986: M. Smoczyńska. The Acquisition of Polish. Millsdale, New Jersey, London, 1986.
- SP: Słownik prasłowiański. Pod red. Fr. Sławskiego, t. I. Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk, 1974.
- Steinberg 1992: D. Steinberg. Psycholinguistics. Language, Mind and World. London and New York, 1992.
- Steinberg 1993: D. Steinberg. An Introduction to Psycholinguistics. London and New York, 1993.
- Sweetser. 1990: A. E. Sweetser. From Etymology to Pragmatics

- (Metaphorical and cultural aspects of semantic structure).
Cambridge, 1990.
- Szemerényi 1990: O. Szemerényi. Einführung in die vergleichende Sprachwissenschaft. Darmstadt, 1990.
- Taylor 1992: J. R. Taylor. Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory. Oxford, Clarendonpress, 1992.
- Traugott 1978: E. C. Traugott. Spatio-temporal relations. — In: J. H. Greenberg (ed.), *Universals of human language*, Vol. III, Stanford, CA: Stanford University Press, 1978.
- Turner 1994: M. Turner. Design for a Theory of Meaning. — In: W. Overton, D. Palermo, (eds.), *The Nature and Ontogenesis of Meaning*, Lawrence Erlbaum Associates, 1994, pp. 91—107. — Online. Available: <http://www.wam.umd.edu/~mturn/WWW/design.html>, Date of access: 7 February 2000.
- Weist, Lyytinen, Wysocka, Atanasova 1997: R. M. Weist, P. Lyytinen, J. Wysocka, M. Atanasova. The interaction of language and thought in children's language acquisition: a crosslinguistic study. — In: *Journal of Child Language*. 24 (1997), pp. 81—121. Cambridge University Press.
- Wells 1979: R. S. Wells. Metonymy and Misunderstanding: An Aspect of Language Change. — In: *Current Issues in Linguistic Theory*. Ed. by R. W. Cole. Indiana University Press, 1979.
- Wierzbicka 1992: A. Wierzbicka. *Semantics, Culture and Cognition (Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations)*, Oxford University Press, 1992.
- Wierzbicka 1996: A. Wierzbicka. *Semantics (Primes and Universals)*. Oxford, New York: Oxford University Press. 1996.
- Wittgenstein 1978: Wittgenstein L. *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell, 1978.
- Wolf 1973: J. G. Wolf. *Language, brain and hearing (An introduction to the psychology of language with a section on deaf children's learning on language)*. London, 1973.

Предметен показалец

- абсолютизиране на езиковата система 68, 69, 70, 79
абстрактност/конкретност на значението (понятието) 28, 48, 88, 95, 103, 146, 147, 158, 160, 165, 172, 174—176, 190—192
 базисно равнище на абстракция (основно равнище; basic level) 95, 96, 148, 178
 надбазисно равнище на абстракция (суперординатно равнище; superordinate level) 95, 148, 178
 подбазисно равнище на абстракция (субординатно равнище; subordinate level) 95, 147, 178
антропоними 66, 80
апелативизация 66, 157
афазия 17, 18, 19, 22, 86, 188, 192
биогенетичен закон 17
валентност 155, 156
временна терминология 28, 31, 127—131
вроденост на универсалните езикови особености 31, 39, 43, 47, 50, 64, 67, 68, 92, 96, 208
вътрешна форма на думата 36, 144, 148, 151, 178
гещалт 54, 138
граматическа семантика 22, 48, 49
граматика (граматическо равнище) 19, 33, 54, 70
деетимологизация 66, 91, 124, 149, 172, 202
десемантизация 28, 124, 137, 145, 146, 150, 151, 176
дифузност на значенията на многозначната дума 60, 61, 66, 162, 163
еволуция на лексикалното значение вж. *лексикално-семантична диахрония*
егоцентризъм 51, 55, 130
езиково развитие вж. *усвояване на първия език*
екстралингвистични фактори 12, 21, 25, 26, 30, 33, 44, 57, 101, 139, 142, 144, 149, 196
енантиосемия 153
естествен експеримент 62
етимология 12, 13, 23, 26, 29, 31, 33, 35, 61, 93, 101, 135, 205, 210
етнолингвистика 11

жестов език 44, 128
заимстване 59, 70, 140, 160
закон за неутрализация на аломорфите 69
знак (езиков)
 индивидуализираща функция на езиковия знак 80
 конвенционалност на езиковия знак 80
 номинативна функция на езиковия знак 80
 произволност (арбитражност, немотивираност) на езиковия
 знак 27, 80
изследователски методи
 метод на компонентния анализ 66
 метод на семантичната типология (вж. също *семантични
 паралели*) 57
 метод на системното наблюдение 62, 78
 сравнително-исторически метод 57
 съпоставително-типологически метод 57
изследователски подходи
 дедуктивен 14, 37
 когнитивен 14, 33, 34, 63—64, 102, 114, 131, 135, 174, 211
 макролингвистичен 11
 микролингвистичен 11
ирония 212
историческа лексикология 12, 26, 205
картина на света 60
категоризация 36, 46, 61, 62, 79, 93, 98, 99, 101, 102, 105, 110, 111,
117, 121, 135, 136, 141, 147, 162, 163, 178, 180, 210
каузалност 48, 187
класификатори 98
когнитивен апарат 11, 12, 14, 33, 34, 39, 43, 44, 46, 54, 58, 98, 99,
101, 102, 140, 141, 147, 171, 190, 196, 204
когнитивен подход вж *изследователски подходи*
когнитивна икономия 33, 47, 91, 96, 98, 179
когнитивна лингвистика 11, 18, 43, 64, 138, 142, 159, 179, 211
когнитивна психология 175
когнитивна сложност 18, 19, 36, 42, 43, 44, 47, 55, 61, 88, 101, 106,
108, 116, 122, 127, 128, 131, 132, 134, 165, 168, 169, 177, 179, 191,
196, 200
когнитивни (познавателни) способности (умения) 20, 34, 45, 56,
61, 62, 102, 116, 135

контакт (езиков) 17, 22
 креолизация 17, 22, 206
 лексикален дефицит 88, 94, 161, 163, 165
 лексикално значение 12, 19, 33, 34, 36, 48, 49, 50, 87
 лексика (лексикално равнище) 21—22, 70
 лексикално-семантична диахрония (лексикално-семантични промени) 12, 13, 15, 19, 20, 22, 23, 24, 29, 33, 37, 55, 65, 66, 82, 83, 84, 101, 102, 138, 149, 160
 закономерности 23, 24, 26, 30, 41, 101, 138, 175, 204, 207, 213
 лексическа функция 180, 181, 182, 183, 184, 185
 маркираност/немаркираност 63
 метафора 23, 27, 34, 137, 138, 139, 142, 161—173, 189, 190, 212
 антропоморфна 28, 36, 164, 174
 когнитивна (концептуална) 33, 44, 102, 128, 129, 130, 138, 165—170, 208
 номинативна (идентифицираща) 163
 образна 89, 164, 173
 синестетична вж. *синестезия*
 метонимия 23, 26, 27, 89, 137, 138, 139, 141—160, 173, 212, 213
 регулярна метонимия 159
 механизми на лексикално-семантичните промени 28, 37, 38, 41, 51, 137, 138, 160, 204, 212
 мислене 19, 21, 33, 34, 36, 41, 43, 44, 50, 52, 55, 137
 детско мислене 17, 21, 31
 комплексно мислене 21, 207
 примитивно (древно) мислене 31, 35, 121, 135, 136
 мотивираност 148
 морфематична 66, 70, 81, 82
 семантична 66, 70, 82
 фонетична (ономатопея) 27, 66, 70, 82, 83, 90—91, 193, 207, 210
 мотивиращ признак 99, 100, 101, 102, 105, 107, 117, 149, 211
 наивна картина на света 21
 невролингвистика 11, 152, 171, 177, 192, 212
 нерегулярни фонетични промени 89, 122, 207
 норма (езикова) 18, 19, 20
 нарушаване на езиковата норма 18—19
 омонимия, омоними 24, 26, 70, 71, 78, 79, 80, 92, 163
 неутрализиране на омонимията 71, 78, 109, 115
 ономатопея вж. *мотивираност (фонетична)*

онтогенеза 17, 20, 22, 30, 31, 37
отношение (относителни думи) 47, 65, 132, 133, 156, 177, 212
очевидност вж. *психологическа значимост*
паронимия, пароними 27, 87
перцептивен апарат 11, 12, 14, 33, 39, 42, 43, 44, 46, 54, 58, 98, 99, 101, 102, 141, 171, 196, 204
пиджин, пиджинизация 17, 22, 206
повторна номинация 26, 88—89
познавателен опит 12, 20, 21, 23, 32, 33, 34, 43, 44, 45, 49, 50, 60, 63, 64, 116, 126, 127, 128, 135, 136, 138, 140, 151, 159, 165, 176, 189, 191, 198
познавателно развитие 20, 43, 44, 47, 50, 54, 60, 62, 68, 82, 88, 93, 96, 100, 108, 134, 143, 166, 177, 180, 191, 209
полисемия (многозначност) 24, 26, 61, 79, 100, 163, 192
 разпадане на полисемията 70
 регулярна (системна) 24, 84
понятие 20, 36, 61, 95, 142, 158, 196
 базисно понятие 46, 47, 88, 96, 97, 98, 103, 147, 148, 178, 179, 209, 210
 надбазисно понятие (суперординатно) 98, 148, 178, 179, 209, 210
 подбазисно понятие (субординатно) 98, 103, 148, 178, 179, 210
 стабилност на понятието (entrenchment) 47—48, 209
 формиране на понятието 20, 93, 101, 113, 116, 121, 158
прагматическа неопределеност на изказването (двояка интерпретация на изказването) 59, 60, 140, 142, 143, 146, 153, 154, 176, 209
практическа дейност вж. *познавателен опит*
предметна отнесеност на думата 20, 21, 206
примитивен език (древен език) 80, 89, 114, 163, 175, 211
пространствена терминология 28, 31, 127—131
прототип 23, 33, 65, 95, 96, 117, 126, 127, 169, 213
психолингвистика 11, 68, 78, 128, 179, 206
 психолингвистика на развитието (developmental psycholinguistics) 39, 68
психолингвистични фактори 24, 37
психологическа значимост (очевидност; perceptual saliency) 32, 36, 47, 95, 96, 98, 100, 101, 104, 107, 110, 113, 122, 125, 126, 128, 130, 162, 179, 198, 208

развой на лексикалното значение вж. *лексикално-семантична диа-хрония*
разширяване на значението 27, 28, 29, 137, 145, 146, 147, 148, 149, 160, 175, 176
редеревияция 77
редупликация 66, 82, 83, 91, 210
реконструкция
 семантична 13, 23, 24, 31, 33, 34, 101, 135, 142, 191, 196
 формална 23, 24
ремотивация (детска етимология, народна етимология) 27, 74, 75, 76, 79, 81, 160, 207, 210
реч на възрастните към децата 210
речев етикет 66, 150—152
свръхрегулация 68, 69, 76, 86
семантична аналогия 27, 84
семантична памет 12, 14, 20, 21, 22, 26, 33, 34, 35, 37, 59, 60, 61, 67, 69, 70, 71, 74, 75, 77, 78, 81, 83, 86, 87, 91, 94, 98, 102, 103, 106, 108, 113, 122, 125, 130, 135, 140, 146, 147, 148, 150, 153, 160, 163, 170, 176, 179, 180, 182, 199, 208
семантични паралели 23, 25, 29, 31, 34, 55, 57, 61, 196—202, 213
семантични примитиви 96, 97, 128, 168, 208
семантична реконструкция вж. *реконструкция*
семантична свръхгенерализация 22, 61, 79, 83, 88, 98, 141, 161, 163, 210
семантична типология 13
синестезия 28, 166, 201
синонимия, синоними 26, 89, 91—92
 семантична диференциация на синоними 26, 91
системност 22, 25, 30, 58, 59, 67, 69, 70, 79, 81, 84, 91
 давление на езиковата система 75, 81, 92, 140, 146, 160
социолингвистика 11, 38
социолингвистични фактори 24, 37, 44, 60
сравнително-историческо езикознание 180
стесняване на значението 27, 28, 29, 88, 91, 137, 151, 160, 175, 176, 191, 192
структурна функция (на афикси) 81
сходство 36, 61, 62, 83, 93, 94, 98, 99, 101, 108, 141, 147, 160, 161, 162, 163, 171, 173
 фамилно сходство 121

темпорална терминология 28, 31
 тенденция към диференциация 26, 71, 91, 109
 тенденция към икономия 26, 60, 69, 89, 91, 104
 тенденция към мотивираност на езиковия знак 27, 74, 80, 81, 82, 210
 тенденция към образност и експресивност 26, 66, 88, 89, 105, 111, 165, 211
 тенденция към произволност, немотивираност на езиковия знак 27, 172
 тенденция към унификация 26—27, 69, 84, 85
 теория за лингвистичната относителност 21, 35
 типология (типологически особености) 18, 25, 38, 79, 208
 семантична 13, 29, 39, 53, 55, 57, 175, 183, 208
 терминологизация 93, 99, 100, 101, 102, 105, 135, 136, 210
 универсалии (универсални особености, категории, признаци) 13, 18, 25, 28, 29, 31, 33, 38, 43, 47, 58, 63, 64, 68, 71, 77, 95, 96, 100, 101, 105, 107, 139, 150, 152, 162, 164, 166, 168, 170, 174, 180, 181, 187, 189, 207
 усвояване на
 втори език 20, 68, 87, 191
 граматиката 19—20, 44, 77, 206, 209
 лексикалната семантика (семантично развитие) 20, 22, 206, 209
 първия език (езиково развитие) 17, 19—20, 22, 44, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 58, 59, 67, 68, 70, 79, 82, 88, 96, 100, 161, 163, 166, 177, 180, 191, 206, 209
 активност на детето в процеса на усвояване на първия език 51, 52, 68, 70, 74, 86, 140
 фонетиката 20
 устойчивост 18, 88, 95, 102, 110—111, 126, 135, 162, 172
 филогенеза 17, 30, 31
 фонетичен закон 24, 25, 90, 196, 207
 фонологично равнище 18, 19, 30, 54
 функции на езика
 експресивна (емотивна) 26, 89, 90, 152
 естетическа 91
 комуникативна 89, 162
 метаезикова 136, 162, 163
 референтна 18, 206
 познавателна 18, 89, 206