

25. Tseytlin S. N. Ocherki po slovoobrazovaniyu i formoobrazovaniyu v detskoy rechi. M.: Znack, 2009. 593 s.
26. Shahovskiy V. I. Znachenie i emotivnaya valentnost edinitz yazyika i rechi // Voprosyi yazyikoznaniya. 1984. № 6. С. 97–104.
27. Flavell J. H. Theory-of-mind development Retrospect and prospect // Merrill-Palmer Quartely. 2004. 50 (3). P. 274–290.
28. Gagarina N. MAIN Multilingual Assessment Instrument For Narratives // ZAS Papers in Linguistics. 2012. 56. P. 1–135.
29. Gardenfors P. How Homo became sapiens on the evolution of thinking. Oxford: Oxford University Press, 2003. 240 r.
30. Legerstee M. Infants sense of people. Precursors to a Theory of Mind. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 230 p.
31. Spelke E. S., Philips A., Woodward A. L. Infants knowledge of object motion and human action // Causal cognition a multidisciplinary debate / Ed. by D. Sperber, D. Premack, A. Premack. 1995. P. 44–78.

**Ю. С. Пузанова**

### **НАСКОЛЬКО ВЕЛИК «БОЛЬШОЙ»: К ВОПРОСУ ОБ ОСВОЕНИИ ДЕТЬМИ ГРАДАЦИОННЫХ ШКАЛ КАЧЕСТВЕННЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ**

Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ № 18-012-00650  
«Семантические категории в грамматическом строе русского языка»

*Градуальная семантика представляет собой непростое сочетание качественных и количественных характеристик, выражаемых разнообразными средствами языка. В настоящем исследовании обсуждаются вопросы освоения детьми ядра градуальной лексики — градуируемых прилагательных и предпринимается попытка дать ответ на вопрос, как дети осваивают этот сложнейший конгломерат субъективности градуального значения и объективности языковых средств его выражения. Результаты двух экспериментальных исследований показывают, что дети 3–6 лет воспринимают различие между градационными шкалами и принимают существование разных подклассов градуируемых прилагательных: с относительным эталоном (большой, длинный), абсолютным минимальным эталоном (грязный) и абсолютным максимальным эталоном (полный). Даже младшие дети способны адекватно использовать разные эталоны при построении градационной шкалы, допускать смещение эталона в зависимости от контекста для одних прилагательных и не делать этого для других.*

**Ключевые слова:** онтогенез лексической системы, качественные прилагательные, эталон сравнения, категория градуальности, градационная шкала.

**Yu. Puzanova**

### **HOW BIG IS «BIG»: CHILDREN'S ACQUISITION OF GRADABLE ADJECTIVES AND THEIR SCALE STRUCTURES**

*Semantics of gradation is a complex body of qualitative and quantitative characteristics represented by different language means. The gradable adjectives that build the core of gradual lexis are discussed in the current study, answering the question of how the combination of subjective gradual meaning and objective language means is acquired by children. Two experimental studies demonstrate that even children between 3 and 6 years of age have knowledge of distinctions*

*in scalar structures of gradable adjectives: relative (big, long), absolute with minimum standard (dirty) and absolute with maximum standard (full). Children can properly shift the standard of comparison according to the context for relative gradable adjectives and not to do so for absolute ones.*

**Keywords:** first language acquisition, gradable adjectives, standard of comparison, scale structures.

### Вступительные замечания

Градуальность является одной из ключевых категорий человеческого мышления и языка, в которой ярко воплощается логическое взаимодействие объективного (непосредственная данность градуируемого объекта) и субъективного (интеллектуальная и эмоциональная оценка градуирующего субъекта). Это одна из базовых антропоцентрических категорий, отражающая процесс познания человеком действительности. Огромный пласт реальности описывается через призму градационных отношений говорящего субъекта к окружающим объектам действительности — предметам, признакам, действиям, событиям и т. д.

Исследованию языковых средств, выражающих градационные отношения, посвящено большое количество работ отечественных и зарубежных лингвистов, характеризующих универсальные основы процесса градуирования [3, 6, 11, 19], обсуждающих статус и устройство самой категории [4], описывающих разнообразные средства выражения градуальной семантики и принципы их организации в лексиконе [1, 8, 12].

Категория градуальности непосредственно связана с базовыми категориями качественности и количественности, а средства выражения градуальной семантики формируют поле, представленное различными градуируемыми единицами. В общем виде градуируемыми единицами называются слова, которые по своим семантико-грамматическим характеристикам могут служить для выражения степени проявления признака [4]. Основным уровнем репрезентации градуальной семантики исследователи признают лексический уровень, отдавая центральное место каче-

ственным и качественно-оценочным именам прилагательным. Ядро градуальной лексики составляют качественные имена прилагательные, семантическая структура которых содержит сему меры и степени проявления признака.

Способность выражать градацию и интенсивность признака, разные его количественные проявления признается исследователями онтологически обусловленным свойством качественных прилагательных, связанным с тем, что в процессе формирования их значений языковое сознание человека пошло не по пути отображения всех количественных проявлений одного признака в значениях разных слов, а свело все их многообразие к параметрическим характеристикам двух типов: к типу 'больше — меньше точки отсчета' и к типу 'соответствующий — несоответствующий точке отсчета', где под точкой отсчета понимается «формулирующееся в процессе познания предметов или явлений объективной действительности представление о некоем среднем, обычном количестве признака у данного класса предметов» [8, с. 16]. В процессе градуирования свойства объекта соотносятся с основанием градуирования, например, при обозначении параметрических признаков: большой — маленький (размер), молодой — старый (возраст) и т. д.

Универсальным семантическим признаком градуальности является отношение качественного признака к норме (или эталону), которое определяет природу градуальности в любом языке [6]. При этом градуальные значения характеризуются как одни из самых зависимых от прагматики, система градуальных значений чрезвычайно подвижна и постоянно реорганизуется [12].

Как психологический процесс градуирования непосредственно связано с операцией сравнения. При прагматическом анализе оценка неотделима от сравнения, поскольку для того, чтобы определить что-то как длинное, нам необходимо оценить его по параметру длины, далее сравнить с 'нормой', в случае длины — со срединным элементом шкалы, определив в соответствии с которым положение на шкале, наконец, можно назвать объект длинным [6, с. 53–54].

При этом семантический компонент 'норма' считается неопределяемым, но может быть описан следующим образом: он «обозначает такое положение вещей, которое должно представляться (или представляется) большинству говорящих как наиболее вероятное в данной конкретной ситуации» [1, с. 74]. Норма размера, например, определяется индивидуально по отношению к каждому классу объектов.

Поскольку мера проявления признака может быть различной, большую роль в описании градуальной семантики играет градационная шкала, в которой также отражается соотношение субъективного и объективного. Градационная шкала является линейной функцией, состоящей из набора степеней, упорядоченных по отношению друг к другу в соответствии с определенным «параметром». Градационная шкала также имеет направление: степень проявления признака увеличивается в одном направлении и уменьшается в другом. Таким образом, градационная шкала выражает антонимические отношения и организована двумя основными зонами: зоной возрастания признака и зоной убывания признака, а также нейтральной центральной точкой, характеризующей норму или нулевую степень измерения [11].

Помимо общих принципов организации градационных шкал, важно также отметить два компонента структуры, которые являются значимыми для различения подклассов градационных шкал. Первым является

сам факт наличия или отсутствия конечных точек (которые могут выражать как нулевое, так и максимальное значение), что позволяет выделить три типа градационных шкал: полностью открытые (напр., *большой/маленький*), закрытые с одного конца (напр., *чистый/грязный*) и полностью закрытые (напр., *пустой/полный*). Вторым компонентом является основание для сравнения, которое зависит от наличия или отсутствия конечных точек: в случае если конечная точка (или точки) присутствует, то градационная шкала будет считаться абсолютной, а конечные точки будут отражать некий эталон — максимальный (напр., *чистый, сухой, здоровый*) или минимальный (напр., *грязный, мокрый, пустой*); если же конечные точки отсутствуют, то градационная шкала считается относительной, а норма будет находиться где-то на шкале и определяться из контекста.

### **Освоение детьми семантики градуируемых прилагательных**

Поскольку особую роль в становлении категории градуальности играют именно признаковые слова, отдельного внимания заслуживает описание их речевого онтогенеза. Усвоение абстрактных понятий, к которым в детской речи традиционно относят временные, количественные и качественные признаки, происходит позже усвоения конкретных наименований [2]. Это обусловлено сложностью мыслительных процессов, необходимых для обобщения чувственно воспринимаемых явлений. Исследователи отмечают, что путь овладения семантикой качественных прилагательных рассматривается как процесс разделения признака и предмета, а также выработки эталонов и точек отсчета для разного рода оценок: физических (размера, цвета, вкуса), психологических (интеллектуальных, эмоциональных), эстетических, этических и других характеристик [7, 9]. Процесс освоения градуируемых прилагательных связан с определением набора семантических

компонентов в структуре их значения и установлением их иерархии. Не менее важным элементом процесса освоения градуируемых прилагательных является определение принципов их функционирования в различных системных отношениях, организующих лексикон. Освоение ребенком алгоритма градуирования связано с формированием градационной шкалы и учетом различных точек отсчета [5].

Различным аспектам освоения детьми семантики градуируемых прилагательных посвящено немало зарубежных исследований, анализирующих как общие принципы овладения семантикой градуируемых прилагательных [10, 13], формирования парадигматических связей в лексиконе [14, 15], так и закономерности функционирования отдельных единиц в детской речи [16, 17, 18]. Тем не менее вопрос о том, что дети знают о разных градационных шкалах прилагательных и как используют это знание, остается открытым.

Описанные выше характеристики градуируемых прилагательных, а также существующее понимание особенностей освоения детьми их семантики позволяют сформулировать основной вопрос исследования следующим образом: включены ли различия между разными эталонами и градационными шкалами в тот объем семантики градуируемых прилагательных, который доступен детям 3–6 лет?

Для ответа на этот вопрос нами были проведены два разных по содержанию эксперимента, результаты которых показали, что не только взрослые, но и дети от 3-х лет воспринимают различие между градационными шкалами и принимают существование разных эталонов.

### **Экспериментальное исследование освоения детьми градуальной семантики прилагательных**

При формулировании задач экспериментального исследования основной вопрос был разбит на более конкретные, связан-

ные с описанными ранее различиями градационных шкал качественных прилагательных.

Во-первых, делают ли дети различие между прилагательными, эталон которых зависит от контекста и типа объектов (прилагательными с открытой градационной шкалой, например, *большой* и *длинный*), и теми, эталон которых не зависит от типа объекта (прилагательными с закрытыми градационными шкалами, например, *полный* и *грязный*)?

Во-вторых, могут ли дети использовать соответствующую контекстуальную информацию и менять эталон сравнения для градуируемых прилагательных с открытой шкалой и не делать этого для градуируемых прилагательных с закрытыми шкалами?

В-третьих, различают ли дети в группе прилагательных с абсолютной градационной шкалой те, которые ориентированы на минимальный эталон (*грязный*), и те, которые ориентированы на максимальный (*полный*)?

Эксперименты были проведены с тремя группами детей по 10 человек в каждой: трехлетними (возрастной диапазон 3,2–3,11; медиана — 3,8), четырехлетними (возрастной диапазон 4,1–4,11; медиана — 4,5) и пятилетними (возрастной диапазон 5,1–5,11; медиана — 5,5). Контрольная группа состояла из 15 взрослых носителей русского языка (возрастной диапазон 18–47 лет). Гендерное соотношение было примерно одинаковым. С целью исключения интерференции между экспериментами был выдержан минимальный период в три недели.

Основными стимульными прилагательными являлись четыре градуируемых прилагательных: два прилагательных с открытой градационной шкалой (*большой* и *длинный*) и два с закрытой градационной шкалой (с минимальным эталоном — *грязный* и с максимальным — *полный*). Контрольными прилагательными были прилагательные, характеризующие форму (*квадратный*, *круглый*), психическое состояние

(веселый, грустный) и цвет (красный, желтый и синий). Каждая экспериментальная сессия начиналась с пробного задания, в котором проверялось понимание стимульных и контрольных прилагательных, а также способность воспринимать инструкции.

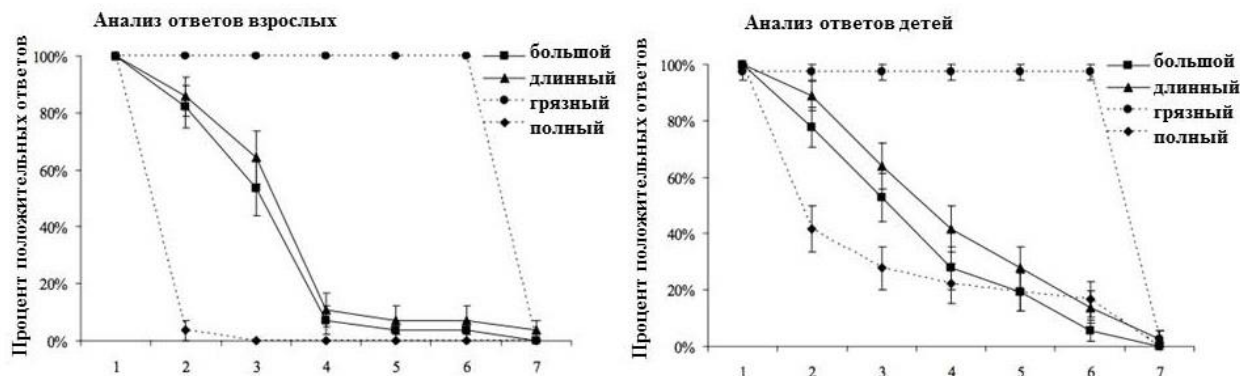
### Эксперимент 1: метод и результаты

Целью данного экспериментального исследования было обратиться к способности детей к градуированию, чтобы оценить освоение ими разных типов градационных шкал прилагательных. Рабочая гипотеза заключалась в следующем: если дети действительно способны провести семантическое различие между тремя подклассами градуируемых прилагательных (относительных, абсолютных минимальных и абсолютных максимальных), то их суждения относительно того, как расположить объекты на шкале в соответствии с их свойствами, должны отражать эти различия.

Испытуемым поочередно предъявлялись 4 комплекта, репрезентирующих одно из четырех градуируемых прилагательных. Каждый комплект включал 7 объектов, с разной степенью проявления названного качества: комплект из 7 кубиков разного размера (для прилагательного *большой*), 7 палочек разной длины (для прилагательного *длинный*), 7 контейнеров с крупой от пустого к полному (для прилагательного *полный*), 7 белых носочков с разным количеством пятен на них — от отсутствия до большого количества (для прилагательного *грязный*). Для каждого комплекта экспериментатор указывал на объекты по очереди, начиная с положительного полюса шкалы, и задавал вопрос: «Этот *Y X?*» (где *Y* — объект, а *X* — стимульное прилагательное, например: «Этот кубик *большой?*»).

Прогноз был следующим: для прилагательного *полный* с абсолютной шкалой и максимальным эталоном только один контейнер полностью подходил под описание, для прилагательного *грязный* с абсолютной шкалой и минимальным эталоном под описание подходили все носки, кроме одного, на котором отсутствовали пятна. Несколько иной предполагалась реакция для прилагательных *большой* и *длинный* с относительной градационной шкалой: ожидалось, что примерно на середине шкалы будет происходить переключение и ребенок будет чувствовать более подходящим назвать кубик маленьким вместо большого или палочку короткой вместо длинной.

Для обработки данных объекты были маркированы цифрами от 1 до 7 для каждого комплекта, где объект № 1 репрезентировал максимальную степень проявления названного прилагательным признака, а объект № 7 — минимальную степень. Результаты анализировались относительно совокупного процента положительных ответов на заданный вопрос (рис.).



Результаты эксперимента 1

Анализ результатов показал, что и взрослые, и дети в вопросах с обоими прилагательными с относительной градационной шкалой (*большой* и *длинный*) переставали давать положительные ответы примерно в середине серии. Также достаточно четкими оказались ответы относительно грязных объектов: и дети, и взрослые воспринимали грязным носок с любым количеством пятен. Ответы на стимулы с прилагательным *полный* оказались не столь однозначны. Взрослые респонденты оценивали верным только контейнер № 1 с максимальным количеством крупы, а вот дети оказались более гибкими в оценке. Для того чтобы определить, были ли ответы детей подобны ответам взрослых, мы провели сравнительный анализ ответов на стимулы с прилагательным *полный* и ответов на стимулы с прилагательными *большой* и *длинный*.

Если бы ответы детей соответствовали ответам взрослых, то должна была бы обнаружиться тенденция к тому, чтобы второй и третий объекты характеризовались респондентами как большие и длинные, но не назывались полными. Поэтому для более подробного статистического анализа мы выбрали второй и третий объекты каждой серии. Несмотря на то, что процент положительных ответов детей на стимулы с прилагательным *полный* не был на нуле, как у взрослых для второго и третьего объектов, *t*-анализ показал сигнификантное различие между стимулами с *большой* и *полный*, а также между стимулами с *длинный* и *полный*. Для объекта № 2 *большой/полный*:  $t(35) = -3,456$ ,  $p = 0,0004$ , *длинный/полный*:  $t(35) = -5,659$ ,  $p = 0,000001$ . Для объекта № 3 *большой/полный*:  $t(35) = -2,584$ ,  $p = 0,009$ , *длинный/полный*:  $t(35) = -4,458$ ,  $p = 0,00004$ .

Очевидно, что определенную роль сыграли и условия эксперимента, а именно последовательность предъявления стимулов (относительная шкала  $\Rightarrow$  абсолютная шкала или же абсолютная шкала  $\Rightarrow$  относительная шкала). Одиннадцати из пятнадцати детей (74%), оценивших контейнер № 1

как полный, предъявляли сначала комплекты с прилагательными открытой градационной шкалы (*большой* и *длинный*). Другими словами, десять из семнадцати детей (61%), получавших стимулы в порядке относительная шкала  $\Rightarrow$  абсолютная шкала, определили контейнер № 2 как полный, в то время как только четверо из восемнадцати детей (22%), получавших стимулы в порядке абсолютная шкала  $\Rightarrow$  относительная шкала, дали такие ответы.

По результатам данного теста можно сформулировать три основных вывода.

Во-первых, мы получили подтверждение тому, что и для взрослых, и для детей существуют различия между названными типами градационных шкал, что проявилось в их оценках экспериментальных заданий. Тот факт, что эталон таких прилагательных, как *большой* и *длинный*, является относительным (контекстно обусловленным), нашел отражение в оценках экспериментальных заданий, а именно разделении шкалы в районе контекстной середины.

Аналогично факт того, что эталон абсолютной градационной шкалы прилагательного *грязный* ориентирован на минимальную степень проявления признака, а эталон абсолютной градационной шкалы прилагательного *полный* ориентирован на максимальную степень, был отражен в реакциях респондентов, отделяющих элемент с минимальным проявлением признака от всех остальных для прилагательного *грязный* и элемент с максимальным проявлением признака — для прилагательного *полный*.

Во-вторых, оценка размера на относительной градационной шкале становится более категоричной в процессе освоения градуальной семантики. Эту тенденцию позволил выявить сравнительный анализ процентов положительных ответов в двух возрастных группах на стимулы № 4 и № 5 комплектов с прилагательными относительного эталона (*большой* и *длинный*).

И, в-третьих, большинство детей (за исключением небольшой группы, интерпре-

тировавшей прилагательное *полный* как ‘заполненный до некоторой степени’) определяют значение прилагательного *полный* как ‘максимально заполненный’ наравне со взрослыми. Этот вывод был подтвержден сравнением ответов на комплект с прилагательным *полный* с ответами на комплекты с прилагательными с относительным эталоном (*большой* и *длинный*). Тем не менее анализ результатов показал, что на интерпретацию семантики прилагательного *полный* в условиях данного эксперимента мог повлиять предыдущий контекст, а именно порядок предъявления стимульного материала.

## Эксперимент 2: *метод и результаты*

Целью данного эксперимента был ответ на вопрос, будут ли знания детей об отличиях градационных шкал отражены в оценке ими элементов этих шкал? И если суждения детей относительно градационных шкал будут отличаться от суждений взрослых, каковы влияющие на это факторы?

Детям предлагалась игра, в которой нужно было научить персонажа правильно просить о чем-то. Детям сказали, что им будут показывать по два предмета или картинки и каждый раз персонаж будет делать запрос. Задачей детей было решить, могут ли они удовлетворить его просьбу, при этом по условиям эксперимента просьбу персонажа не всегда было возможно выполнить. Такая прагматическая задача создавалась следующим образом: каждый запрос был сформулирован по одной и той же схеме («Пожалуйста, дай мне *X Y*», где *X* — стимульное прилагательное, а *Y* — существительное, называющее объект). Решение данной задачи предполагало реализацию двух условий: наличие объекта с качеством *X* (объект с названным качеством должен присутствовать в паре) и уникальность этого объекта (должен быть только один объект с заданным качеством). Однако стимульный материал в парах был

представлен таким образом, что в некоторых парах только один объект отвечал заданным характеристикам, в некоторых парах оба объекта подходили по описанию, а в некоторых — ни одного. Задачей испытуемых было либо принять (выполнить) просьбу, либо отказать в выполнении, оценив запрос как неправильный.

Стимульным материалом послужили пары предметов из комплектов первого эксперимента и пары изображений с контрольными прилагательными, использовавшимися в пробном задании. Всего было 17 пар, 8 из них с градуруемыми прилагательными, в которых 4 пары были с прилагательными относительной градационной шкалы (2 пары кубиков для *большой* и 2 пары палочек для *длинный*) и 4 пары с прилагательными абсолютной градационной шкалы (2 пары контейнеров для *полный* и 2 пары носков для *грязный*).

Для градуруемых прилагательных с относительным эталоном в условиях эксперимента всегда была возможность выбрать один элемент из пары (тот, который в конкретной ситуации превосходил второй по размеру или длине), в то время как для градуруемых прилагательных с абсолютной шкалой выполнение задания было не таким простым. В случае, когда стимульной парой являются два контейнера, из которых один полный, выбор ясен, но в случае двух частично заполненных контейнеров или двух носочков с пятнами, даже если соответствующее свойство проявлено в большей степени, запрос является некорректным, поскольку не выполнены два условия, о которых мы писали выше. В этом случае испытуемый должен оценить просьбу как неправильную. Но если испытуемый будет интерпретировать запрос как неявное сравнение по параметру (воспринимая *X* объект как ‘обладающий большей степенью выраженности признака’), то просьба будет выполнена путем предоставления персонажу более полного контейнера или носка с большим количеством пятен.

## Результаты эксперимента 2 (процент соответствия ожидаемым ответам)

Возраст	Контрольные стимулы			Основные стимулы			
	Цвет	Форма	Псих. сост.	большой	длинный	грязный	полный (–/–, +/–)
Группа 3	92	95	93	95	90	90	60 (40, 100)
Группа 4	98	100	100	95	95	85	65 (30, 100)
Группа 5	100	100	100	100	100	95	65 (30, 100)
Взрослые	100	100	100	98	98	98	94 (88, 100)

Полученные ответы были закодированы в соответствии с предполагаемым ответом для каждой пары. Предполагалось, что испытуемые в ответ на запрос дадут 0, 1 или 2 объекта в зависимости от пары. Контрольные пары были подобраны таким образом, чтобы вызвать все три возможных варианта ответа. Для пар с открытой градационной шкалой ожидалось, что испытуемый даст объект, в котором названное свойство выражено в большей степени, а для пар с закрытой градационной шкалой ожидалось, что испытуемый даст подходящий объект, если запрос корректен. Однако для пар, где оба контейнера не являются полными, мы ожидали, что испытуемый признает просьбу неправильной и не даст ни одного контейнера, и для пар, где оба носка имеют пятна, мы ожидали, что испытуемый также признает просьбу неправильной и либо даст оба, либо не даст ни одного носка.

Данные (см. табл.) демонстрируют, что и дети, и взрослые показали максимально высокие результаты для контрольных прилагательных, а также для прилагательных с открытой градационной шкалой. Они достаточно хорошо справились с заданиями с прилагательным *грязный*. А вот реакции на стимулы с прилагательным *полный* демонстрируют другую динамику. Показатели детей для этих пар значительно ниже. Для более яркой иллюстрации мы привели по отдельности результаты для пар, где оба контейнера неполные (–/–), и пар, где один из контейнеров полон, а второй — нет (+/–). Второй вариант не вызвал никаких затруднений ни у взрослых, ни у детей, а вот на пары стимулов, где оба контейнера были

неполные, ответы детей значительно отличались от взрослых.

Чтобы найти объяснение таким результатам, был сделан сравнительный анализ данных двух последовательностей предъявления, выявивший интересную закономерность. Все 15 детей, которым пара с двумя неполными контейнерами была предъявлена раньше, чем пара (+/–), приняли просьбу и дали персонажу более полный из двух контейнеров. А те дети, которым эти пары достались позже, чаще отклоняли запрос, называя его неправильным: 10 детей отклонили запрос, а только 5 приняли и дали персонажу более полный контейнер. Кроме того, были и три взрослых ответа, когда в паре (–/–) на просьбу дать полный контейнер был отдан более полный контейнер. Все трое взрослых также видели пары стимулов *неполный/неполный* раньше, чем *полный/неполный*.

Более тщательный анализ последовательности предъявления позволил сделать предположения о причинах появления данных реакций. В случае, когда пара (–/–) появлялась раньше, чем пара (+/–), ей предшествовали только три пары: две контрольных и одна пара с открытой шкалой (с прилагательным *длинный*). Возможно, именно наличие этой пары повлияло на то, что дети ответили на стимул с закрытой шкалой и абсолютным эталоном как на стимул с эталоном относительным, поступая по аналогии и ошибочно ориентируясь на контекст для определения стандарта сравнения. Мы могли бы предположить, что дети используют именно принцип аналогии при освоении градуируемых прилагательных, но в этом случае было бы ло-



гичным ожидать, что они будут объединять подклассы градуируемых прилагательных в одну категорию вместо адекватного освоения семантики. Но наш первый эксперимент показал, что даже самые младшие из испытуемых уже способны дифференцировать подклассы градуальных прилагательных, а значит, описанная выше модель поведения скорее объясняется влиянием условий эксперимента, чем особенностью процесса освоения градуальных прилагательных. Вторым возможным объяснением является то, что дети нуждались в большем опыте с градуируемыми парами, чтобы впоследствии правильно оценить запрос.

### Общие выводы

Проведенные эксперименты позволили показать, что даже младшие дети дифференцируют подклассы градуируемых прилагательных. Они способны определить, что относительный эталон градуируемых прилагательных (таких, как *большой* и *длинный*) зависит от контекста, а абсолютный эталон не зависит. Более того, дети делают различие между максимальным и минимальным абсолютными эталонами и градационными шкалами. Оценка семантической репрезентации этих прилагательных практически не отличается от оценки взрослых. Мы обнаружили, что с прилагательным *полный* реакции детей несколько отличались от реакций взрослых, однако указали некоторые факторы, которые могли стать причиной этих отличий. Можно говорить о том, что дети корректно формируют градационную шкалу, но испытывают некоторые затруднения при оценке максимального эталона.

Допускаемая детьми определенная гибкость в отношении оценки связана с не-

полной сформированностью семантического представления и выражается в прагматической неточности. Дети могут присваивать качество эталона элементам шкалы, несколько отклоняющимся от максимального значения.

При этом результаты второго эксперимента пролили свет на то, какие знания существуют у детей относительно того, что используемая в эксперименте форма запроса предполагает одновременное выполнение двух условий (наличия и уникальности объекта с называемым качеством). Когда персонаж просил объект определенного качества, дети последовательно давали ему один объект для пар градуируемых прилагательных с относительным эталоном и отказывались выполнять просьбу, если ни один из объектов не подходил по характеристикам. Более того, их вербальные комментарии являются неопровержимым доказательством, что дети совершенно точно понимали, что запрос предполагает выделение только одного объекта. Так, дети говорили: (1) «Дать самый большой?», (2) «Нет! У меня же два красных! А он думает, что должно быть два разных цвета», (3) «Какой красный тебе дать?», (4) «Он должен сказать, какой формы!».

Совокупность результатов обоих экспериментов свидетельствует об объективности существования различных стратегий при оценке градуируемых прилагательных с открытыми и закрытыми градационными шкалами. Работа демонстрирует четкое разграничение взрослыми и детьми двух подклассов градационных шкал, один из которых позволяет смещение эталона в зависимости от контекста, а второй — нет.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Апресян Ю. Д. Избранные труды. Т. I: Лексическая семантика: Синонимические средства языка. М.: Языки русской культуры, 1995. 472 с.
2. Воейкова М. Д. Прагматические аспекты усвоения ребенком прилагательных // Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика. Новая серия. Прагматический аспект усвоения языка / отв. ред. Ю. С. Кудрявцев, И. П. Кюльмоя. Тарту: Тарт. гос. ун-т, 1999. С. 11–21.
3. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. М.: Наука, 1985. 228 с.

4. Колесникова С. М. Функционально-семантическая категория градуальности в современном русском языке. М.: Высшая школа, 2010. 279 с.
5. Пузанова Ю. С. Роль параметрических прилагательных *большой* и *маленький* в становлении категории градуальности // Русский язык в школе. 2012. № 12. С. 23–27.
6. Сепир Э. Градуирование: семантическое исследование // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика. М., 1985. С. 43–78.
7. Цейтлин С. Н. Усвоение ребенком имен прилагательных // Детская речь: норма и патология: межвузовский сборник научных трудов. Самара: Самар. гос. пед. ун-т, 1996. С. 4–16.
8. Шрамм А. Н. Очерки по семантике качественных прилагательных: на материале современного русского языка. Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. 135 с.
9. Яценко М. А. Усвоение ребенком семантики качественных прилагательных // Семантические категории в детской речи / редкол.: С. Н. Цейтлин (отв. ред.) и др. СПб.: Нестор-История, 2007. С. 300–313.
10. Bartlett E. Sizing things up: The acquisition of the meaning of dimensional adjectives // Journal of Child Language. 1976. Vol. 3. P. 205–219.
11. Bierwisch M. The semantics of gradation // M. Bierwisch & E. Lang (Eds.) Dimensional adjectives: Grammatical structure and conceptual interpretation. 1989. Vol. 26. P. 71–262.
12. Bolinger D. Degree Words. The Hague: Mouton, 1972. 324 p.
13. Bornstein M. On the development of color naming in young children: Data and theory // Brain and Language. 1985. Vol. 26. P. 72–93.
14. Brewer W., Stone J. B. Acquisition of spatial antonym pairs // Journal of Experimental Child Psychology. 1975. Vol. 19. P. 299–307.
15. Clark E. V. On the child's acquisition of antonyms in two semantic fields // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 1972. Vol. 11. P. 750–758.
16. Ebeling K. S., Gelman S. A. Children's use of context in interpreting *big* and *little* // Child Development. 1994. Vol. 65. P. 1178–1192.
17. Eilers R. E., Kimbrough Oller D., Ellington J. The acquisition of word-meaning for dimensional adjectives: The long and short of it // Journal of Child Language. 1974. Vol. 1. P. 195–204.
18. Keil F., Carroll J. The child's acquisition of *tall*: Implications for an alternative view of semantic development // Papers and Reports on Child Language Development. 1980. Vol. 19. P. 21–28.
19. Kennedy C., McNally L. Scale structure, degree modification, and the semantics of gradable adjectives // Language. 2005. Vol. 81. P. 345–381.

## REFERENCES

1. Apresyan Yu. D. Izbrannyye trudy. T. I: Leksicheskaya semantika: Sinonimicheskie sredstva yazyika. M.: Yazyiki russkoy kulturyi, 1995. 472 s.
2. Voeikova M. D. Pragmaticheskie aspekty usvoeniya rebenkom prilagatelnykh // Trudy po russkoi i slavyanskoi filologii. Lingvistika. Novaya seriya. Pragmaticheskii aspekt usvoeniya yazyika / otv. red. Yu. S. Kudryavtsev, I. P. Kyulmoya. Tartu: Tart. gos. un-t, 1999. S. 11–21.
3. Volf E. M. Funktsionalnaya semantika otsenki. M.: Nauka, 1985. 228 s.
4. Kolesnikova S. M. Funktsionalno-semanticheskaya kategoriya gradualnosti v sovremennom russkom yazyike. M.: Vysshaya shkola, 2010. 279 s.
5. Puzanova Yu. S. Rol parametricheskikh prilagatelnykh *bolshoy* i *malenkiy* v stanovlenii kategorii gradualnosti // Russkiy yazyik v shkole. 2012. № 12. S. 23–27.
6. Sepir E. Graduирование: семантическое исследование // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. Лингвистическая прагматика. М., 1985. С. 43–78.
7. Tseitlin S. N. Usvoenie rebenkom imen prilagatelnykh // Detskaya rech: norma i patologiya: mezhvuzovskiy sbornik nauchnykh trudov. Samara: Samar. gos. ped. un-t, 1996. S. 4–16.
8. Shramm A. N. Ocherki po semantike kachestvennykh prilagatelnykh: na materiale sovremennogo russkogo yazyika. L.: Izd-vo LGU, 1979. 135 s.
9. Yaschenko M. A. Usvoenie rebenkom semantiki kachestvennykh prilagatelnykh // Semanticheskie kategorii v detskoi rechi / redkol.: S. N. Tseitlin (otv. red.) i dr. SPb.: Nestor-Istoriya, 2007. S. 300–313.
10. Bartlett E. Sizing things up: The acquisition of the meaning of dimensional adjectives // Journal of Child Language. 1976. Vol. 3. P. 205–219.

11. Bierwisch M. The semantics of gradation // M. Bierwisch & E. Lang (Eds.) Dimensional adjectives: Grammatical structure and conceptual interpretation. 1989. Vol. 26. P. 71–262.
12. Bolinger D. Degree Words. The Hague: Mouton, 1972. 324 p.
13. Bornstein M. On the development of color naming in young children: Data and theory // Brain and Language. 1985. Vol. 26. P. 72–93.
14. Brewer W., Stone J. B. Acquisition of spatial antonym pairs // Journal of Experimental Child Psychology. 1975. Vol. 19. P. 299–307.
15. Clark E. V. On the child's acquisition of antonyms in two semantic fields // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 1972. Vol. 11. P. 750–758.
16. Ebeling K. S., Gelman S. A. Children's use of context in interpreting *big* and *little* // Child Development. 1994. Vol. 65. P. 1178–1192.
17. Eilers R. E., Kimbrough Oller D., Ellington J. The acquisition of word-meaning for dimensional adjectives: The long and short of it // Journal of Child Language. 1974. Vol. 1. P. 195–204.
18. Keil F., Carroll J. The child's acquisition of *tall*: Implications for an alternative view of semantic development // Papers and Reports on Child Language Development. 1980. Vol. 19. P. 21–28.
19. Kennedy C., McNally L. Scale structure, degree modification, and the semantics of gradable adjectives // Language. 2005. Vol. 81. P. 345–381.

**В. К. Харченко**

## ВНУТРИТЕЛЕСНОЕ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ

*В статье рассматриваются проблемы внутрителесной лингвистики на материале корпуса детских высказываний. Вслед за А. В. Нагорной, которая исследовала англоязычные тексты, автор отмечает важность изучения детской interoцепции. Указываются причины невнимания лингвистики к этому аспекту. Анализируется конкретность причинно-следственных связей: дробность восприятия, динамика, степень, продолжительность внутрителесных ощущений. Рассматриваются возможные домены при передаче interoцепции: тело как дом, тело как компаньон, тело как механизм, тело как биологический организм, тело как социум. Первые два домена (дом и компаньон) наиболее частотны у детей.*

**Ключевые слова:** дети, высказывания, А. В. Нагорная, interoцепция, ощущения, тело, боль.

**V. Kharchenko**

## CHILD EXPRESSION OF INTROCEPTIVE SENSATIONS

*The article is devoted to the issue of verbal expression of introceptive sensations, based on a corpus of child speech data. Similarly to Alexandra Nagornaya, whose research work is based on English literary texts, the author points out the significance child interoception research. The reasons for the lack of attention to this issue on the part of linguists are determined. Some aspects of the cause-effect relationship, i. e. the differentiation of perception, dynamics, degree, and duration of introceptive sensations are studied. Possible domains in the process of interoception transfer are considered: the body as a home, the body as a companion, the body as a mechanism, the body as an organism, the body as a society. The first two domains (the body as a home and as a companion) are more frequent among children.*

**Keywords:** children, remarks, Alexandra Nagornaya, interoception, sensation, body, illness.

В отечественной лингвистической науке теория interoцепции, или внутрителесных ощущений, пока еще только начинает раз-

виваться [5]. «Сам термин “interoцепция” был введен в научный обиход английским физиологом Чарльзом Шеррингтоном для