

Научная статья
УДК 811.161.1
DOI: 10.20323/2499-9679-2024-3-38-111
EDN: NUFVKU

Механизмы образной концептуализации действительности в онтогенезе речевой способности ребенка

Надежда Анатольевна Чернявская

Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и массовой коммуникации, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева. 443086, г. Самара, Московское шоссе, д. 34
chia20081@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2259-9945>

Аннотация. Статья посвящена изучению формирования и функционирования механизмов образной репрезентации действительности в детской речи. Установлено, что в онтогенезе речевой способности ребенка метафора является ранней когнитивной процедурой, играющей ведущую роль в процессах категоризации и концептуализации явлений окружающего мира. В результате анализа детских метафорических высказываний выделено несколько этапов в динамике процесса образной концептуализации действительности и ведущих механизмов, сопровождающих каждый этап. Ранний этап когнитивного и речевого развития детей (в возрасте до 3-х лет) демонстрирует появление условных метафорических номинаций, основанных на механизмах генерализации, замещения и имитации. На втором этапе (в возрасте 3–4-х лет) активизируются аналоговые возможности детского мышления, формируется система собственно метафорических моделей. В силу синкретизма и аффективности детского восприятия в этот период в речи ребенка преобладают окказиональные метафорические проекции, основанные на механизмах синестезии и гиперболизации. Старшие дошкольники (в возрасте 5–7 лет) приобретают способность к аналитической деятельности и структурированию реалий окружающего мира, задействуя механизмы сегментации и профилирования. Школьники в возрасте от 7 лет демонстрируют умение свободно оперировать образом, отвлеченным от предмета, и овладение конвенциональными нормами метафоризации. В этот период формируются две ментальные стратегии образной репрезентации действительности: экспрессивно-изобразительная, свойственная эстетико-ориентированному, поэтическому мышлению, и рационально-игровая, отличающая социоориентированное, прагматическое мышление. Можно утверждать, что в ходе онтогенеза мысль ребенка движется от генерализованных обобщений к отражению дифференциальных признаков реалий, от неосознаваемых метафорических номинаций к управляемым процессам образной репрезентации и осознанной языковой игре, от эмпирического опыта к постижению абстрактных феноменов.

Ключевые слова: образная концептуализация; мышление; когнитивный механизм; метафора; метафорическая модель; онтогенез; детская речь

Для цитирования: Чернявская Н. А. Механизмы образной концептуализации действительности в онтогенезе речевой способности ребенка // Верхневолжский филологический вестник. 2024. № 3 (38). С. 111–119. <http://dx.doi.org/10.20323/2499-9679-2024-3-38-111>. <https://elibrary.ru/NUFBKU>

Original article

Mechanisms of figurative conceptualization of reality in the ontogeny of children's speech ability

Nadezhda A. Chernyavskaya

Candidate of philological sciences, associate professor at the department of the russian language and mass communication, Samara national research university named after academician S. P. Korolev. 443086, Samara, Moskovskoe shosse, 34
chia20081@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2259-9945>

Abstract. The article examines the formation and functioning of mechanisms for figurative representation of reality in children's speech. It has been established that in the ontogeny of a child's speech ability, metaphor is an early cognitive procedure that plays a leading role in categorizing and conceptualizing the phenomena of the surrounding world. Having analyzed children's metaphorical utterances, the author identified several stages in the dynamic process of figurative conceptualization of reality and the leading mechanisms involved in each stage. The early stage of

© Чернявская Н. А., 2024

children's cognitive and speech development (up to 3 years of age) is marked by the emergence of conditional metaphorical nominations based on the mechanisms of generalization, substitution, and imitation. At the second stage (3–4 years of age) the analog possibilities of children's thinking are activated, and a system of metaphorical models is formed. Due to the syncretism and affectivity of the child's perception during this period, the child's speech is dominated by occasional metaphorical projections based on the mechanisms of synesthesia and hyperbole. Older preschoolers (aged 5–7 years) acquire the ability to analyze and structure the realities of the world around them, using segmentation and profiling mechanisms. Schoolchildren aged 7 and older demonstrate the ability to operate freely with images abstracted from the subject and the mastery of conventional metaphorization norms. This period sees the formation of two mental strategies for figurative representation of reality: expressive-imaginative, characteristic of aesthetically-oriented, poetic thinking, and rational-playing, characteristic of socially-oriented, pragmatic thinking. It is quite possible that in the course of ontogeny the child's thought moves from generalized summaries to the reflection of differential attributes of realities, from unconscious metaphorical nominations to controlled processes of figurative representation and conscious language game, from empirical experience to the comprehension of abstract phenomena.

Key words: figurative conceptualization; thinking; cognitive mechanism; metaphor; metaphorical model; ontogeny; children's speech

For citation: Chernyavskaya N. A. Mechanisms of figurative conceptualization of reality in the ontogeny of children's speech ability. *Verhnevolzhski philological bulletin*. 2024;(3):111–119. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/2499-9679-2024-3-38-111>. <https://elibrary.ru/NUFBKU>

Введение

Интерпретация процессов образной концептуализации действительности относится к актуальным вопросам современного гуманитарного знания. Когнитивная лингвистика обнаружила принципиально новую природу метафоры и метонимии, что привело к кардинальному переосмыслению их сущности – от понимания этих единиц как стилистических ресурсов языка (тропов) и видов лексической многозначности к признанию базовыми механизмами мышления [Лакофф, Джонсон, 2004; Алексеева, Мишланова, 2022; Баранов, 2014; Будаев, 2020; Илюхина, 2022; Кульчицкая, 2013; Песина, Солончак, 2022; Чернейко, 2021; Чудинов, 2020]: «Метафоры в языке – это не украшение мыслей, а лишь поверхностное отражение концептуальных метафор, заложенных в понятийной системе человека и структурирующих его восприятие, мышление и деятельность» [Будаев, 2020, с. 20]. В основе метафоры лежит ментальная проекция познаваемого объекта на уже известный говорящему, освоенный предмет эмпирического опыта: «Метафора есть результат когнитивного процесса, который сопоставляет два (или более) референта, обычно не связываемых, что ведет к семантической концептуальной аномалии», сопровождаемой эмоциональным напряжением [МакКормак, 1990, с. 363]. Привлекаемые элементы освоенной сферы-источника «структурируют менее понятную концептуальную сферу-мишень» [Будаев, 2020, с. 86] и определяют стратегии взаимодействия с ней. Метафора предстает универсальным способом опосредованного мышления о мире – способом освоения окружающей реальности и вербализации полученного знания,

выстраивания индивидуальной картины мира, инструментом регуляции человеческой деятельности и поведения.

Особую значимость изучение процессов метафоризации приобретает в аспекте становления когнитивной и коммуникативной компетенции человеческой личности. Уникальным объектом для анализа зарождающихся механизмов моделирования осваиваемой действительности является феномен детской речи. «Анализ лингвокогнитивного потенциала в онтогенезе позволяет в динамике проследить те процессы, которые в дискурсивной деятельности взрослого свернуты и не всегда доступны для наблюдения» [Самигулина, 2023, с. 81].

Цель настоящей работы – изучение формирования и функционирования механизмов образной концептуализации действительности в речи детей в возрасте от года до 12 лет.

Материал и методы исследования

Источником фактического материала послужили данные словарей детской речи [Гридина, 2012; Харченко, 2002; Харченко, 2012], опубликованных и неопубликованных дневниковых записей родителей [Гвоздев, 1981], сетевых ресурсов [Говорят дети; Солнышко: детский портал], а также спонтанные высказывания детей, зафиксированные автором. Материал собирался методом сплошной выборки. Общее количество исследуемого материала составило около 2 тысяч метафорических контекстов.

В работе использованы методы когнитивно-дискурсивного, дескриптивного, интерпретационного анализа, метод моделирования.

Результаты исследования

Согласно концепции Ж. Пиаже, способность к образной репрезентации действительности формируется уже на стадии сенсомоторного интеллекта – в возрасте до двух лет [Пиаже, 1969]. По мнению большинства физиологов и психолингвистов, в когнитивной деятельности младших дошкольников безусловно доминирует правополушарное мышление – конкретное, эмоционально-образное, синтетическое, диффузное [Симерницкая, 1978; Леутин, Николаева, 2008; Реброва, Чернышева, 2004; Ротенберг, 2009; Самигулина, 2023]. «Полноценным» образным номинациям генетически предшествуют лексические сверхгенерализации и игровые переименования, в основе которых лежат ментальные механизмы обобщения и аналогии. Аналогия – самая ранняя ментальная операция, благодаря которой формируются первичные модели реальности. По словам А. М. Шахнаровича, «первое, что мы невольно делаем, когда встречаемся с чем-то новым или малознакомым, – пытаемся подвести новое под известное» [Шахнарович, 1991, с. 186]. Не владея информацией об объективных свойствах множества явлений и процессов окружающего мира и их взаимосвязях, дети предпринимают попытки назвать и объяснить их на основе сходства с уже знакомыми, доступными реалиями.

Лексико-семантическая сверхгенерализация – наименование разных предметов одной лексемой – порождается явным лексическим дефицитом, вместе с тем она возникает благодаря сходству или пространственно-временной смежности наблюдаемых объектов. Многочисленные примеры детской сверхгенерализации подтверждают улавливание ребенком внешнего сходства разных предметов, близости или подобия реализуемых ими функций, особенностей взаиморасположения в пространстве, но вместе с тем неразличение в силу возраста их дифференциальных признаков и свидетельствуют о формировании механизмов образной концептуализации действительности. Так, дети в возрасте от полутора до трёх лет словом *гол* обозначают мяч, ворота, стадион, футболистов, игру; словом *кот* называют кошку, любое животное семейства кошачьих, изделие из пушистого меха (шубу, варежки, воротник), кошачьи принадлежности (чашки, игрушки, когтеточку, домик, лоток), кошачьи следы, царапины на теле; словом *лошадка* обозначают лошадь, корову, оленя, носорога; словом *муравей* называют любое насекомое; словом *роза* – любой цветок; словом *лужа* – любой водоем; словом *тапки* или *ботинки* – любую обувь и т. п. Для обозначения подоб-

ных номинаций Л. С. Выготский вводит понятие «синкретический образ» [Выготский, 1984, с. 90], выступающий инструментом комплексного, диффузного мышления.

Детские высказывания, содержащие лексические генерализации, отражают «сверхнаивную» концептуализацию действительности – с точки зрения взрослых носителей языка, безусловно комичную: *Мама, смотри, гусь в окно глядит!* (2) – о воробье на карнизе окна; *Сейчас будем картошку феном пылесосить* (2,5) – взбивать миксером пюре; *Фу, какой пыль!* (2,5) – о тумане; *О, свинка!* (3) – о динозавре; *Смотри, какая селедка!* (3) – о дельфине; *Это кошка и ее личинки* (3) – о родившихся котятках; *Мамочка, умоляю тебя, купи мне вот этого красивого, большого петуха!* (3,3) – о павлине; *В телевизоре червяк съел оленя!* (3,5) – впечатлен сюжетом программы «В мире животных», где удав проглотил козленка. Расширение денотативной сферы применения лексических единиц возникает благодаря обобщению наблюдаемого сходства эмпирических или функциональных признаков окружающих ребенка объектов.

В отличие от генерализаций, игровые переименования носят преднамеренный характер. В процессе игровой деятельности дети способны использовать любой предмет в символической функции – замещая иной предмет, а также отождествляя самого себя или другого человека с неодушевленным объектом или живым существом: *Я прыгаю бабочкой. Крылышком махаю, вот так* (2,4) – прыгает с возвышения; *Это моё седло, я на лошадке катаюсь* (3,5) – пытается передвигаться по полу, сидя на подушке; *Смотри, я построил замок! Я там король* (3); *Папа, я зайчик, а ты лиса, беги за мной!* (4); *Я курочка. Хочешь, мама, чтоб много яичек родилось?* (4,10). С возрастом, приобретением опыта и развитием воображения игровые переименования усложняются. Мама везет ребенка на санках: *Мама, ты лошадь, а я в карете еду* (4,5); *Давай играть, что я твой пингвиний сын и мне нужно глубоко нырять!* (5); Накладывает в ведро речной песок: *Только сегодня в нашем магазине отличная лечебная грязь! Покупайте грязь! Вода в подарок!* (5); *Я фея, дарю тукельки, хорошие сны, а ещё зубы забрать могу, если выпали* (6); *Я полицейский! Садись в тюрьму и думай о своем поведении!* (6); Во дворе 7-летний мальчик раздает указания детям помладше: *Играть будем в машину. Я – машина, ты – левое переднее колесо, ты – правое, ты – заднее, и ты – ещё одно заднее* (7); На прогулке в детском саду девочка бросается на

живот в снег с грязью с криком: **Боевые черепахи, за мной!** (6) – следом падают ещё три «черепахи».

Показательно, что во многих случаях подобные детские высказывания отражают закономерный (хотя и не всегда отчетливо улавливаемый) переход от игровых переименований к мотивированному метафорическому переносу: *А ты волк. У тебя зубы большие* (2,7) – отцу во время игры; *А я ветер! Я веду корабль* (4,7); *Это мы называем дракончик* (6,6) – зажигает несколько спичек сразу; *Макает оладьи в сметану: Ой, помогите! Меня болото засасывает!* (6,1); Дети колот грецкие орехи и разговаривают от их имени: *Кто меня разобьет, тот будет есть мой мозг!* (7).

Если сверхгенерализации демонстрируют принадлежность к одной и той же концептуальной области, то игровые переименования и метафорические номинации отражают осмысление реалии одной понятийной сферы в логике другой сферы.

Наряду с речетворчеством при освоении логики переноса ребенок нередко прибегает к имитации речи взрослых носителей языка. Довольно рано дети начинают употреблять явно заимствованные из инпута клишированные высказывания, содержащие стертый перенос: *Дождь (или снег) идет; Солнышко спряталось (село, зашло, взошло); Звезды горят; Зима пришла; Душа болит; Терпение лопнуло; Молоко убежало; Гора игрушек* и т. п. Как пишет Е. А. Барляева, «не освоить метафору нельзя – язык настойчиво навязывает человеку метафору» [Барляева, 2008, с. 165]. При зарождении способности к метарефлексии ребенок пытается прояснить мотивацию переносного словоупотребления, задавая уточняющие вопросы или высказывая сомнения: В.: *Видишь, бабочка сидит. Р.: А где ее стульчик?* (2); *Как же молоко может убежать, ведь у него ног нет?* (2,7); *А почему на голове хвостик?* (3,4). В раннем возрасте дети нередко противоречат взрослым, демонстрируя буквальное понимание переносного значения: В.: *У тебя книга вверх ногами. Р.: Здесь нет ни одной ноги!* (2); В.: *Настя, посмотри, снег идет!* Р.: *Это Настя идет, а снег лежит!* (2); В.: *У меня ноги гудят. Р.: Я послушал, они не гудят* (3).

В связи с многочисленными фактами, свидетельствующими о непонимании маленькими детьми значения образных номинаций, способность дошкольников к осознанному метафорическому переносу ставится под сомнение. Ряд исследователей (С. Л. Рубинштейн, А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева, К. Ф. Седов) опираются на принципиальное положение Л. С. Выготского, согласно которому «метафоры в собственном смысле слова еще не существует у ребенка. Метафоры являются для него действительным сбли-

жением впечатлений» [Выготский, 1984, с. 101]. По утверждению К. Ф. Седова, детские метафоры «напоминают магические образы первобытных людей: говоря метафорами, маленький человек не осознает наличие в его словоупотреблениях двух значений» [Седов, 2008, с. 87]; первые элементарные способы метафорического мышления появляются у детей только к концу дошкольного возраста [Седов, 2008, с. 89]. Другие ученые (А. Н. Гвоздев, Т. А. Гридина, В. К. Харченко, М. Б. Елисеева) утверждают, что метафорический механизм начинает функционировать уже на ранних этапах онтогенеза – с двухлетнего возраста. А. Н. Гвоздев подчеркивает: «сам ребенок уже осознает возможность переноса значения и пользуется этой возможностью с целью известной выразительности» [Гвоздев, 1990, с. 60]. Словари детской речи В. К. Харченко, основанные на богатейшем фактическом материале, содержат множество примеров неосознанных и преднамеренных метафорических переносов [Харченко, 2002; Харченко, 2012]. По убеждению Н. М. Голевой, детским высказываниям свойствен тропеический симбиоз: они «сопровождаются обилием образных средств, часто наслаивающихся одно на другое» [Голева, 2021, с. 84]. В зарубежной онтолингвистике данную проблему решают путем своеобразного компромисса – дифференцируя процессы производства и понимания метафоры [Pearson, 1990]: дети продуцируют метафорические номинации с самого раннего возраста, но понимать метафоры они не способны [Gentner, 1988].

На наш взгляд, в онтогенезе речевого развития ребенка метафора уже на самых ранних этапах выступает как важнейший когнитивный инструмент освоения и интерпретации действительности.

Дети начинают употреблять первые условно метафорические высказывания приблизительно с 1 года 11 месяцев: *Суну в карман* (1,11) – о варенье, в которую сует руку; *Я летаю* (2,1) – качаясь на качелях; *Мама, смотри, собака-медведь!* (2,5) – о большой лохматой собаке; *Это такая ложка. Он ест так* (2,5) – о ковше экскаватора; *Блинчик вспотел* (2,5) – о каплях воды; *Смотри-те, молоко!* (3) – о снеге; *Тучка – это домик, там живёт дождик* (3); *На меня ветер дышит* (3,2); *Дождик мне плюнул в лицо* (3). Хотя ребенком освоены прямые значения используемых лексических единиц, остается не вполне ясным, метафора перед нами или буквальное наделение одних предметов свойствами других. Вместе с тем очевидно, что сознание ребенка устанавливает в данных случаях не тождество, а именно подобие предметов, принадлежащих разным концептуаль-

ным сферам. Рассматриваемые контексты отражают действие механизма произвольной образной аналогии и зарождение способности сопоставлять разные объекты действительности.

Первоначально ребенком улавливается сходство формы или функции эмпирически наблюдаемых реалий: Листок ландыша называет **рыбка**, падающие с деревьев листья – **бабочками** (2); *Я себе нос **накормил** яблоком* (2,5) – испачкал; *Листья покатались, и стала длинная **змея** из листьев* (2,7); *Снег летит* (3,5) – о тополином пухе; *Ого, самолёт небо **царапает*** (4) – видит след от реактивного самолета. Подтверждают действие собственно метафорического механизма в детской речи, по нашим наблюдениям, следующие признаки: сближение реалий разных концептуальных сфер; наличие в лексиконе ребенка прямой номинации характеризуемого объекта и освоенность прямого значения слова-образа; констатация не тождества, а подобия реалий; понимание условности уподобления, сопровождаемое особой, выразительной интонацией и/или комментарием, свидетельствующим об осознании переноса даже в раннем возрасте.

К 4–5 годам складывается система основных метафорических моделей: антропоморфная, натурморфная, артефактная метафоры, первоначально направленные на сравнение и осмысление предметных, сенсорно воспринимаемых сущностей. Среди выявленных нами моделей преобладает антропоморфная, однако это преобладание оказалось незначительным.

Антропоморфная метафора основана на изначально присущем ребенку анимизму мышления – тотальном одушевлении всего окружающего. «Антропоморфичность мышления свойственна человеку с тех пор, как он начинает осознавать себя человеком, и особенно ярко проявляется в детстве, затрагивая системные свойства мышления как инструмент „приручения” природных объектов и явлений» [Песина, Вторушина, 2022, с. 47]. Наделяя неодушевленные объекты и явления физиологическими, ментальными, деятельностными человеческими качествами, детское сознание фиксирует визуальную, звуковую, функциональную общность элементов вещного, человеческого и природного мира: *Наша машина **спотыкается*** (3,5) – о езде по неровной дороге; *Кастрюля **сердится*** (4) – о кипящей кастрюле; *Телевизор **заснул*** (4) – о неработающем телевизоре; *Мама, посмотри, как луна **похудела!*** (4,5); *Небо красное. Всё, **заболело!*** (4); *Баранка – это **подруга** бублика* (4,5); *Какой **грустный** бантик...* (4,8) – о банте, который не удается пышно и красиво завязать; *Смотрите, машины-**близнецы*** (5) – об одинаковых машинах; *Пазлы **тренируют***

ум (6); *Ура! Мы **предводители** пробки!* (7) – едет в машине, которая первой остановилась на светофоре. Самые продуктивные детские образы – семьи, организма, движения, состояния сна, разноаспектных проявлений социального взаимодействия (*лечить, учить, тренировать, играть, побеждать, нападать, ссориться, дружить* и др.). Социоморфная метафора в речи детей безусловно преобладает над образными репрезентантами физиологической и эмоциональной сферы.

Антропоморфизм детского мышления проявляется и в активном продуцировании артефактных и натурморфных метафор.

В составе натурморфной модели в речи детей доминирует зооморфная метафора. При этом метафорическую характеристику получает не только человек, но и неодушевленный объект: *У нас дома **ежик** растет* (4) – о кактусе; *Нет, я эти толстые, как **гусеница**, не люблю. Я люблю тоненькие, маленькие **червячки!*** (4) – о макаронных изделиях; Ребенок требует мясо и отказывается от зелени: *Ты ешь свои **витамины**, а мы с бабулей **хищники*** (4,5); Девочку просят поиграть с 9-месячной сестренкой, которая ползает по полу: *Нет, я хочу в бабочку играть, а она еще **гусеница*** (6); *Эта машина **зимующая**, а у папы – **перелетная*** (5) – смотрит на засыпанную снегом машину; *Этот карандаш такой **бесполезный**, как **уставшая лошадь!*** (6) – неудовлетворенная собственным рисунком, девочка задумчиво разглядывает карандаш; *Мама, я есть хочу, как **бык** после бегов!* (9); *Бродим по школе, как **олени** по тундре* (10) – о кабинетной системе. В речи детей школьного возраста зооморфизмы приобретают символическую функцию, отражая усвоение общенациональных эталонов образной номинации: *Когда дождь, и **черепаха** становится **гепардом!*** (8,5) – о вынужденном беге во время дождя; *Не такой уж он и **динозавр!*** (11) – о пожилом враче.

Самыми частотными в исследуемом материале оказались образы змеи (как эталона длины и гибкости), медведя (в первую очередь эталона лени), собаки, ежа; из частей тела животных важны для детей *крылья* и *когти* (в силу значимости их функций – перемещения, нападения, защиты); среди действий животных актуальны *ползать* и *летать*: первое – как самый ранний и типичный для ребенка способ перемещения; второе – напротив – как недоступный и желаемый способ.

Нередки детские ассоциации с объектами неживой природы: *Если пойдешь в этих домах, так и не пройдешь. Там **тайга** домов!* (4); *Надо быть **солнышком**, радоваться всему, а ты **тучка!*** (4,5) – обращается к старшей сестре; *Я сегодня в **снегу** буду спать: одеяло же белое!* (4,9); *Такая красивая внутри, белая! Мне кажется, я ем **небо***

(5,2) – о груше; *Сейчас будет песочный водопад* (5,3); *Как можно пить такую горячую смолу!* (6,7) – о крепком чае; *И ходит она, как будто океан бурлит* (6,9) – о недовольной, ворчливой соседке. Наиболее актуальным в детской речи оказался образ воды, чаще всего привлекаемый для выражения признаков динамичности и интенсивности процессов и представленный широким кругом репрезентантов: *огонь потек, полился; льется время; кровь течет струей, целое море птиц; океан добра; волны облаков; не суп, а болото; не волосы, а водопад.*

Менее частотной оказалась фитоморфная метафора: *Ой, какая луна! Как арбуз! А бывает как банан* (3,5); *Надо собрать букет сосулк* (4); *Кактус* (5) – о царапающемся котенке; *Когда солнце вышло – все небо красное, а само солнце как апельсин!* (8,1).

Артефактная метафора – закономерное порождение детского эгоцентрического мышления с присущим ему артификализмом (термин Ж. Пиаже) – убеждением в том, что окружающая реальность, в том числе явления природы, создана людьми. Неслучайно самым частотным репрезентантом этой модели стал глагол *включить*, используемый по отношению к самому широкому кругу объектов, включая натурфакты и – позже – абстрактные феномены: *включи солнце, луну, небо, день, ночь, глазки, праздник, смекалку, воображение.* В рамках артефактной модели для современных детей частотны метафора механизма и цифровая метафора: *Я дрожу, как холодильник* (5,2) – после купания в речке; *Пусть лук растет большой. Как фонтан* (7,9) – о посаженном зеленом луке; *Я просыпаюсь, как гоночная машина, – быстро!* (5); *Я бегаю, как вентилятор: от меня холодный воздух идет* (5,7); *Ей надо надеть костюм танка!* (6) – при обсуждении новогоднего костюма младшей сестры намекает на ее характер; *Андрюха, как увидел черешню, набросился на нее и начал молотить, как комбайн* (10,5); *Сейчас загрузится* (4,5) – в ожидании лифта; *Я завис* (4,5) – задумался; *Мама, скачай мне воды!* (4) – налей; *Мама, активируй мне капюшон!* (5,5) – вытащи из-под воротника; *Дед побежал из леса вслед за зайцем, потому что заяц – его навигатор* (7). Широко распространена и пищевая метафора, нередко функционирующая в форме прямого сравнения: *Корки нету – один мякиш остался* (4) – о книге без обложки; *Какая погода молочная!* (4) – о тумане; *Сыро, как в мясе* (5) – о сырой, дождливой погоде; *У меня глаза коричневые, как котлета* (5); *Что ты глаза вытаращил? Как манная каша они у тебя, размазанные* (5,9).

Приведенные примеры отражают образное переосмысление конкретных, предметных сущно-

стей с опорой на их сенсорно воспринимаемые признаки – визуальные, аудиальные, кинестетические (обонятельные, вкусовые, тактильные). Часто детский мотивирующий признак с точки зрения узуса является периферийным, случайным, что порождает неожиданные, окказиональные ассоциации: *книга – хлеб* (общий смысловой признак – мягкость), *глаза – котлета* (цвет), *погода – мясо* (сенсорный дискомфорт); *ребенок – холодильник* (непроизвольные мелкие колебательные движения), *ребенок – вентилятор* (высокая скорость и круговая траектория перемещения), *ребенок – гусеница* (способ перемещения и условное сходство внешнего облика) и др. Ряд смысловых параллелей сопровождает и общность эмоционально-аффективных реакций ребенка, порождая гиперболизацию привлекаемого образа (*лук – фонтан, карандаш – лошадь, груша – небо, кошка – дельтаплан, человек – океан, ребенок – гоночная машина, экскаватор, комбайн*).

К старшему дошкольному возрасту, наряду с непреднамеренными образными аналогиями, в детской речи появляются преднамеренные, осознанные метафоры, экспрессивно характеризующие объекты внешнего и внутреннего мира, а также сложные абстрактные процессы и явления, сущность которых возможно познать при помощи лишь метафорических репрезентаций: *Мама, а сон – он как ветер?* (5); *Папа, а эхо – это тень голоса?* (5); *Расползлись мои мечты, как черные змеи* (10,8); *Три года промчатся, словно голубой конь* (11). Показательно, что в основе подобных метафор лежат уже не эмпирически воспринимаемые признаки соотносимых реалий, а их ассоциативная близость в памяти ребенка. В отличие от ранних образных репрезентаций, обращает на себя внимание умозрительный характер мотивации и усложнение структуры образа.

Мы обнаружили, что в речи старших дошкольников формируется, с одной стороны, эстетическая метафора, выступающая репрезентантом и инструментом поэтического мышления: *Танцуют капельки, как фонтанчик. Как будто наперегонки бегают. Брызги будто фейерверк* (6,6); *Музыки много вокруг... музыка ветра, музыка дождя, музыка улицы, музыка шуршащей бумаги... как услышишь, сразу танцуй и ты станешь счастливой!* (7); *Какое классическое сегодня небо!.. Экспрессия – да и только!* (7); *Печаль красоты* (7,3) – о мелодии; *Лунное настроение* (6,5). Рождаемый образ в этом случае, как правило, оригинален, отличается семантической емкостью, многоплановостью.

С другой стороны, рационально-прагматическое отношение к действительности посредством социоморфной метафоры порождает

во многом стереотипный, семантически одномерный образ, хотя и нередко трансформированный, но основанный на логике узуальных, регулярно воспроизводимых метафорических моделей: *Зима никак не хочет уходить, с весной борется* (5); *Добро побеждает зло, а иногда ничья!* (5); *Мама, ты пилот! Ты у нас семьей управляешь* (6); *Мама велела ходить в шарфе. А я вчера в нем даже заснула. Перевыполняю план!* (5,11); *Все птицы улетели на юг, а голуби забастовали* (~7).

По-видимому, есть основания уже на этом этапе онтогенеза дифференцировать две ментальные стратегии метафорической репрезентации действительности: экспрессивно-изобразительную, свойственную эстетико-ориентированному, поэтическому мышлению, и рационально-игровую, отличающую социоориентированное, прагматическое мышление.

И в том и в другом случае дети обнаруживают высокий уровень когнитивного и коммуникативного развития: способность к определению содержания абстрактных реалий, осознанному экспериментированию с семантикой языкового знака и языковой игре. Многие детские метафорические высказывания носят афористичный характер: *Я с ленью борюсь... И каждый раз проигрываю!* (6); *Войну приносит ветер вражды* (6); *Человек без жены что дерево без гусеницы!* (7); *Когда ты счастлива – ты полна жизнью* (9); *Лень – это уснувшее трудолюбие* (11).

Заключение

Таким образом, анализ детских метафорических высказываний позволяет выделить несколько этапов в динамике процесса образной концептуализации действительности и ведущих механизмов, сопровождающих каждый этап. Ранний этап когнитивного и речевого развития детей (в возрасте до 3-х лет) демонстрирует появление условных метафорических номинаций, основанных на механизмах генерализации, замещения и имитации. На втором этапе (в возрасте 3–4-х лет) активизируются аналоговые возможности детского мышления, начинает формироваться система собственно метафорических моделей. Вместе тем восприятие ребенка в этот период отличается синкретизмом, диффузностью, аффективностью. В речи преобладают окказиональные метафорические проекции, основанные на механизмах синестезии и гиперболизации.

В старшем дошкольном возрасте (в возрасте 5–7 лет) дети приобретают способность к аналитической деятельности и структурированию реалий окружающего мира, задействуя механизмы сегментации и профилирования. В этот период обна-

руживается умение структурировать объекты, вычленять их общий мотивационный признак, который может совпадать или не совпадать с узуальным – в зависимости от уровня когнитивной, социокультурной и коммуникативной компетентности ребенка.

Школьники в возрасте от 7 лет демонстрируют способность свободно оперировать образом, отвлеченным от предмета, и овладение конвенциональными нормами метафоризации. В их речи игровые переименования и окказиональные метафоры постепенно уступают место осознанной языковой игре. Структура образа усложняется. Формируются две ментальные стратегии образной репрезентации действительности: экспрессивно-изобразительная, свойственная эстетико-ориентированному, поэтическому мышлению, и рационально-игровая, отличающая социоориентированное, прагматическое мышление.

В ходе онтогенеза мысль ребенка движется от генерализованных обобщений к отражению дифференциальных признаков реалий, от неосознаваемых метафорических номинаций к управляемым процессам образной репрезентации и осознанной языковой игре, от эмпирического опыта к постижению абстрактных феноменов.

В целом, формированию способности к образной репрезентации действительности, с одной стороны, способствует игра и детское воображение, фантазирование, произвольное наделение одного предмета свойствами другого, отождествление принципиально разных реалий. С другой стороны, нельзя исключать влияние инпута, предлагающего детям устойчивые образные модели, представляющие собой готовые универсальные когнитивные схемы, некую матрицу для осмысления нового, неизвестного или слишком сложно-го явления в логике уже знакомой реалии.

Нет оснований сомневаться в том, что метафора является ранней ментальной процедурой, играющей ведущую роль в процессах категоризации и концептуализации явлений окружающего мира. В онтогенезе речевой способности ребенка она реализует как номинативную функцию, компенсируя недостаточный уровень языкового развития подрастающей личности, так и когнитивную, выступая в качестве инструмента эмоционально-экспрессивного освоения и интерпретации действительности.

Библиографический список

1. Алексеева Л. М., Мишланова С. Л. Жизненный цикл метафоры // Когнитивные исследования языка. 2022. № 4 (51). С. 192–196.
2. Баранов А. Н. Дескрипторная теория метафоры. Москва : Языки славянской культуры, 2014. 632 с.

3. Барляева Е. А. Метафора как реализация символа // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2008. Вып. 3. Ч. II. С. 161–166.
4. Будаев Э. В. Сопоставительная политическая метафорология. Санкт-Петербург : Научные технологии, 2020. 464 с.
5. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. Москва : Педагогика, 1984. 432 с.
6. Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1981. 324 с.
7. Гвоздев А. Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка. Куйбышев : Изд-во Саратовского ун-та (Куйб. филиал), 1990. 104 с.
8. Говорят дети. URL: <http://old.det.org.ru/> (дата обращения 05.04.2024).
9. Голева Н. М. Комплексная тропеическая природа детских умозаключений // Научный результат. Социальные и гуманитарные исследования. 2021. Т. 7. № 3. С. 81–90.
10. Гридина Т. А. Объяснительный словарь детских инноваций. Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2012. 202 с.
11. Илюхина Н. А. Дискурсивный аспект генезиса когнитивной метафоры // Язык – текст – дискурс: дискурсивное измерение языковых процессов. Самара : Самарская гуманитарная академия, 2022. С. 20–27.
12. Кульчицкая Л. В. Когнитивная метафора – концептуальная метафора – метафорическая модель: онтологический статус понятий // Личность. Культура. Общество. 2013. Т. 15. № 1(77). С. 117–124.
13. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. Москва : Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
14. Леутин В. П., Николаева Е. И. Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность. Санкт-Петербург : Речь, 2008. 368 с.
15. МакКормак Э. Когнитивная теория метафоры // Теория метафоры / под ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журинской. Москва : Прогресс, 1990. С. 358–386.
16. Песина С. А., Вторушина Ю. Л. Антропоморфизм в обиходной картине мира // Гуманитарно-педагогические исследования. 2022. Т. 6. № 4. С. 46–51.
17. Песина С. А., Солончак Т. Ю. Классификация метафор с позиций удаления от первоначального смысла и типа интеллекта // Когнитивные исследования языка. 2022. № 4(51). С. 255–259.
18. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа и ребенка. Логика и психология. Москва : Просвещение, 1969. 659 с.
19. Реброва Н. П., Чернышева М. П. Межполушарная асимметрия мозга человека и психические процессы. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 96 с.
20. Ротенберг В. С. Межполушарная асимметрия, ее функция и онтогенез // Руководство по функциональной межполушарной асимметрии. Москва : Научный мир, 2009. Гл. 6. С. 164–184.
21. Самигулина Ф. Г. Специфика речемыслительной деятельности в онтогенезе: психо- и социолингвистический аспекты // Проблемы онтолингвистики – 2023: вариативность речевого онтогенеза. Санкт-Петербург : ООО «Издательство ВВМ», 2023. С. 80–84.
22. Седов К. Ф. Онтопсихоллингвистика: становление коммуникативной компетенции человека. Москва : Лабиринт, 2008. 320 с.
23. Симерницкая Э. Г. Доминантность полушарий. Москва : Изд-во МГУ, 1978. 95 с.
24. Солнышко: детский портал. URL: https://solnet.ee/sol/013/h_000 (дата обращения 05.04.2024).
25. Харченко В. К. Корпус детских высказываний. Москва : Изд-во Литературного института им. А. М. Горького, 2012. 520 с.
26. Харченко В. К. Словарь современного детского языка. В 2-х т. Белгород : Изд-во Белгородского гос. ун-та, 2002.
27. Чернейко Л. О. Языковая метафора и метафорическое мышление // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 63. Москва : МГУ им. М. В. Ломоносова, МАКС Пресс, 2021. С. 40–61.
28. Чудинов А. П. Когнитивно-дискурсивная парадигма в современной политической метафорологии // Когнитивные исследования языка. 2020. № 2 (41). С. 142–145.
29. Шахнарович А. М. К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. Москва : Наука, 1991. С. 185–220.
30. Gentner D. Metaphor as structural mapping: The relational shift // Child Development. 1988. № 59. P. 47–59.
31. Pearson B. The comprehension of metaphor by preschool children // Journal of Child Language. 1990. № 1. JCL 17. P. 185–203.

Reference list

1. Alekseeva L. M., Mishlanova S. L. Zhiznennyj cikl metafory = The life cycle of a metaphor // Kognitivnye issledovaniya jazyka. 2022. № 4 (51). S. 192–196.
2. Baranov A. N. Deskriptornaja teorija metafory = Descriptive theory of metaphor. Moskva : Jazyki slavjanskoj kul'tury, 2014. 632 s.
3. Barljaeva E. A. Metafora kak realizacija simvola = Metaphor as a symbol realization // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Serija 9. Filologija. Vostokovedenie. Zhurnalistika. 2008. Vyp. 3. Ch. II. S. 161–166.
4. Budaev Je. V. Sopostavitel'naja politicheskaja metaforologija = Comparative political metaphor studies. Sankt-Peterburg : Naukoemkie tehnologii, 2020. 464 s.
5. Vygotskij L. S. Sbranie sochinenij. V 6 t. T. 4. Detskaja psihologija = Collected works. In 6 vols. Vol. 4. Children's psychology / pod red. D. B. Jel'konina. Moskva : Pedagogika, 1984. 432 s.
6. Gvozdev A. N. Ot pervyh slov do pervogo klassa. Dnevnik nauchnyh nabljudenij = From first words to the first form. The diary of scientific observations. Saratov : Izd-vo Saratovskogo un-ta, 1981. 324 s.
7. Gvozdev A. N. Razvitie slovarnogo zapasa v pervye gody zhizni rebenka = Evolution of vocabulary in the child's first years. Kujbyshev : Izd-vo Saratovskogo un-ta (Kujb. filial), 1990. 104 s.

8. Govorjat deti = Children speak. URL: <http://old.det.org.ru/> (data obrashhenija 05.04.2024).
9. Goleva N. M. Kompleksnaja tropeicheskaja priroda detskih umozaključenij = The complex tropaeic nature of children's inferences // Nauchnyj rezul'tat. Social'nye i gumanitarnye issledovanija. 2021. T. 7. № 3. S. 81–90.
10. Gridina T. A. Ob#jasnitel'nyj slovar' detskih innovacij = Explanatory dictionary of children's innovations. Ekaterinburg : Ural'skij gosudarstvennyj pedagogičeskij universitet, 2012. 202 s.
11. Ijuhina N. A. Diskursivnyj aspekt genezisa kognitivnoj metafory = A discursive aspect of the cognitive metaphor genesis // Jazyk – tekst – diskurs: diskursivnoe izmenenie jazykovyh processov. Samara : Samarskaja gumanitarnaja akademija, 2022. S. 20–27.
12. Kul'chickaja L. V. Kognitivnaja metafora – konceptual'naja metafora – metaforičeskaja model': ontologičeskij status ponjatij = Cognitive metaphor - conceptual metaphor - metaphorical model: ontological status of concepts // Lichnost'. Kul'tura. Obshhestvo. 2013. T. 15. № 1(77). S. 117–124.
13. Lakoff Dzh., Dzhonson M. Metafory, kotorymi my zhivem = Metaphors we live by. Moskva : Editorial URSS, 2004. 256 s.
14. Leutin V. P., Nikolaeva E. I. Funkcional'naja asimmetrija mozga: mify i dejstvitel'nost' = Functional brain asymmetry: myths and reality. Sankt-Peterburg : Rech', 2008. 368 s.
15. MakKormak Je. Kognitivnaja teorija metafory = Cognitive theory of metaphor // Teorija metafory / pod red. N. D. Arutjunovoj i M. A. Zhurinskoj. Moskva : Progress, 1990. S. 358–386.
16. Pesina S. A., Vtorushina Ju. L. Antropomorfizm v obihodnoj kartine mira = Anthropomorphism in everyday worldview // Gumanitarno-pedagogičeskie issledovanija. 2022. T. 6. № 4. S. 46–51.
17. Pesina S. A., Solonchak T. Ju. Klassifikacija metafor s pozicij udaleniya ot pervonachal'nogo smysla i tipa intellekta = Classification of metaphors in terms of distance from the original meaning and the type of intellect // Kognitivnye issledovanija jazyka. 2022. № 4(51). S. 255–259.
18. Piazhe Zh. Izbrannye psihologičeskie trudy. Psihologija intellekta. Genezis čisla i rebenka. Logika i psihologija = Selected psychological works. Psychology of the intellect. The genesis of number and the child. Logic and psychology. Moskva : Prosveshhenie, 1969. 659 s.
19. Rebrova N. P., Chernysheva M. P. Mezhpolutsharnaja asimmetrija mozga čeloveka i psihicheskie processy = Interhemispheric asymmetry of the human brain and mental processes. Sankt-Peterburg : Rech', 2004. 96 s.
20. Rotenberg V. S. Mezhpolutsharnaja asimmetrija, ee funkciya i ontogenez = Interhemispheric asymmetry, its function and ontogeny // Rukovodstvo po funkcional'noj mezhpolutsharnoj asimmetrii. Moskva : Nauchnyj mir, 2009. Gl. 6. S. 164–184.
21. Samigulina F. G. Specifika rechemyslitel'noj dejatel'nosti v ontogeneze: psiho- i sociolingvističeskij aspekt = Specific speech-thought activity in ontogenesis: psycho- and sociolinguistic aspects // Problemy ontolingvistiki – 2023: variativnost' rečevogo ontogeneza. Sankt-Peterburg : OOO «Izdatel'stvo VVM», 2023. S. 80–84.
22. Sedov K. F. Ontopsiholingvistika: stanovlenie kommunikativnoj kompetencii čeloveka = Ontopsycholinguistics: the development of human communicative competence. Moskva : Labirint, 2008. 320 s.
23. Simernickaja Je. G. Dominantnost' polusharij = Hemispheric dominance. Moskva : Izd-vo MGU, 1978. 95 s.
24. Solnyshko: detskij portal = The Sun: children's portal. URL: https://solnet.ee/sol/013/h_000 (data obrashhenija 05.04.2024).
25. Harchenko V. K. Korpus detskih vyskazyvanij = Children's phrases corpus. Moskva : Izd-vo Literaturnogo instituta im. A. M. Gor'kogo, 2012. 520 s.
26. Harchenko V. K. Slovar' sovremennogo detskogo jazyka = Dictionary of modern children's language. V 2-h t. Belgorod : Izd-vo Belgorodskogo gos. un-ta, 2002.
27. Černejkova L. O. Jazykovaja metafora i metaforičeskoe myshlenie = Linguistic metaphor and metaphorical thinking // Jazyk, soznanie, kommunikacija. Vyp. 63. Moskva : MGU im. M. V. Lomonosova, MAKS Press, 2021. S. 40–61.
28. Čudinov A. P. Kognitivno-diskursivnaja paradigma v sovremennoj političeskoj metaforologii = The cognitive-discursive paradigm in contemporary political metaphor studies // Kognitivnye issledovanija jazyka. 2020. № 2 (41). S. 142–145.
29. Šahnarovich A. M. K probleme jazykovoj sposobnosti (mehanizma) = Toward the problem of linguistic ability (mechanism) // Čelovečeskij faktor v jazyke: jazyk i porozhdenie reči. Moskva : Nauka, 1991. S. 185–220.
30. Gentner D. Metaphor as structural mapping: The relational shift // Child Development. 1988. № 59. P. 47–59.
31. Pearson B. The comprehension of metaphor by preschool children // Journal of Child Language. 1990. № 1. JCL 17. P. 185–203.

Статья поступила в редакцию 19.05.2024; одобрена после рецензирования 12.06.2024; принята к публикации 20.06.2024.

The article was submitted on 19.05.2024; approved after reviewing 12.06.2024; accepted for publication on 20.06.2024