

8. *Kruglyakova T. A. Vyibor predlozhno-padezhnoy formy v rechi rebenka vtorogo goda zhizni // Acta Linguistica Petropolitana. Trudy Institut lingvisticheskikh issledovaniy RAN. 2017. T. 13. № 3. S. 727–740.*
9. *Lepskaya N. I. Yazyik rebenka: ontogenez rechevoy kommunikatsii. M.: RGGU, 2013. 311 s.*
10. *Tseytlin S. N. Lingvisticheskie etyudy. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2013. 408 s.*
11. *Tseytlin S. N. Ocherki po slovoobrazovaniyu i formoobrazovaniyu v detskoj rechi. M.: Znak, 2009. 592 s.*

М. А. Еливанова

К ВОПРОСУ ОБ ОСВОЕНИИ ПРОСТРАНСТВЕННОГО КОМПОНЕНТА АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА РУССКОЯЗЫЧНЫМИ ДЕТЬМИ

Исследование посвящено проблеме освоения пространственных отношений и средств их языкового выражения русскоязычными детьми раннего и дошкольного возраста (до 7 лет) в связи с тем, как в языке представлен образ мира, картина мира. В статье рассматриваются особенности пространственного компонента русской антропоцентрической языковой картины мира, а также описываются закономерности освоения детьми концептов-параметров, являющихся основными для антропоцентрической картины мира: направлений вертикальной (верх / низ), сагиттальной (передний / задний) и горизонтальной (правый / левый) ориентации, которые соответствуют осям тела человека. Уделяется внимание стратегиям обозначения пространственных отношений и особенностям значений локативных синтаксем в разные периоды их освоения.

Ключевые слова: картина мира, антропоцентрический, локативная синтаксема, пространственные отношения, детская речь.

М. Elivanova

ON THE ISSUE OF ACQUIRING THE SPACE COMPONENT OF THE ANTHROPOCENTRIC LINGUISTIC WORLD IMAGE BY RUSSIAN-SPEAKING CHILDREN

The research concerns the issue of acquiring spatial relations and means of their verbal expression in connection with the linguistic world image by Russian-speaking children under 7 years of age. The article considers the peculiarities of the space component of the anthropocentric linguistic world image and describe the patterns of acquisition for such major concept measurements as directions of vertical, sagittal and horizontal orientation that correspond to human body axes. The article also reviews the strategies of expressing spatial relations and peculiarities of the meanings of locative syntaxemes in different periods of acquisition.

Keywords: world image, anthropocentric, locative syntaxeme, spatial relations, child language.

Введение

Настоящее исследование проведено в рамках парадигмы исследований Санкт-Петербургской школы онтолингвистики. Теоретической базой для него являются

функциональные лингвистические направления, которые, отталкиваясь от содержания, изучают форму, — теория функциональной грамматики (А. В. Бондарко [20]), коммуникативный синтаксис (Г. А. Золо-

това [10]), а также междисциплинарные исследования, которые связывают язык с культурными, национальными традициями, психологическими и психофизиологическими процессами, являющимися базой для освоения языка и языковых явлений.

Цель исследования — рассмотреть освоение языковых единиц с пространственным значением в связи с тем, как складывается картина мира у маленьких носителей русского языка.

В работе проводился анализ речи детей, полученной в ходе лонгитюдных наблюдений (речь 3-х детей, за которыми мы могли наблюдать с момента рождения до настоящего времени, — младшей из них сейчас 5,8; а также родительские дневники и расшифровки записей устной спонтанной речи 12 детей, Фонд данных детской речи, лаборатория детской речи РГПУ им. А. И. Герцена) и эксперимента в детском саду, в котором приняли участие 64 ребенка младшего, среднего и старшего дошкольного возраста. Некоторые результаты и выводы проверялись на контрольной группе взрослых (студенты в возрасте от 18 лет и старше).

Особенности пространственного компонента русской языковой картины мира: критический обзор литературы

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ И ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНЫ МИРА

Окружающий человека мир очень многогранен. Воспринимая его, взрослый человек опирается не только и не столько на ощущения, которые являются результатом работы анализаторов — зрительного, слухового, кинестетического и т. п. (см., например, [22]), но и на опыт обработки окружающей информации, который предполагает участие таких процессов высшей нервной деятельности (ВНД), как внимание, память, апперцепция, мышление. На все это накладываются эмоциональные состояния, позволяющие активировать или

тормозить перечисленные процессы ВНД, а также «пропускать» или «не пропускать» к мозгу полученную из внешнего (и внутреннего) мира информацию. Мозг просто не в состоянии использовать то количество информации, которое поступает в рецепторные отделы анализаторов (об этом — [5]), а «отбирает» с помощью обозначенных выше процессов ВНД то, что зафиксировано в осознанных концептах, представляющих собой «кванты знаний» [13, 16]. Эти кванты знаний у каждого из нас складываются в своеобразную систему, которую принято называть «концептуальной картиной мира» (или образом мира, моделью мира).

Концептуальная картина мира складывается, видимо, индивидуально у каждого человека под влиянием и параллельно с языковой картиной мира (об этом, например, С. Г. Тер-Минасова [19], В. А. Маслова [15] и др.). Каждый национальный язык, содержащий в себе опыт, представления народа, нации, отличается своеобразием и накладывает своеобразные рамки на то, как ребенок начинает воспринимать окружающий мир, учится его привязывать к концептам и параметрам. При этом языковая картина мира может содержать в себе представления, далекие от современных научных: например, в русском языке есть выражение «солнце встало», которое фактически свидетельствует о том, что солнце вращается вокруг земли (эти представления опровергали еще во времена античности, а в период Средневековья Н. Коперник доказал обратное). Не лишена языковая картина мира национальных черт, отражающих архетипы, мировоззрение, психологию и в целом менталитет народа [25]. Даже из учебников английского, немецкого, итальянского и др. языков, которые носители соответствующих языков пишут для иностранцев, совершенно очевидны установки, приоритеты и характерные национальные черты языка и коммуникации

(например, у итальянцев-гурманов первые же темы изобилуют гастрономической лексикой, не имеющей аналогов в русском языке, а у немцев — названиями состояний и заболеваний, которые в общении представителей русскоязычного общества оказываются практически табуированными, неприличными).

При этом языковая картина мира настолько же индивидуальна, как индивидуальный ментальный лексикон человека, — каждый из нас наследие предков, закрепленное в словах, устойчивых выражениях, грамматических конструкциях, «пропускает» через себя, в относительно короткие сроки осваивая опыт предшествующих поколений.

ПРОСТРАНСТВЕННЫЙ КОМПОНЕНТ КАРТИНЫ МИРА

Казалось бы, самым объективным компонентом мира может быть пространственный компонент (в своих работах ранее мы называли его «пространственным образом» — см., например, [7, 8, 9]), поскольку концепты, которые складываются при осмыслении пространства, в очень большой степени определяются тем, что мы видим, слышим, чувствуем через прикосновения, то есть ощущениями. Но оказывается, что и в этом определяемом восприятием аспекте можно выделить только несколько универсалий, а остальные компоненты варьируются и предлагаются человеку языковым обществом, а не объективной действительностью. Среди «универсально лексикализованных концептов» [2] — параметров, которые вычлняются благодаря восприятию, — и отечественные, и зарубежные исследователи выделяют параметры места (где, здесь), вертикальной оси (выше / над, ниже / под), расстояния (далеко, близко) и нахождения внутри / снаружи (*side* — сторона) [2, 21]. Они используются как основа представлений о взаимном расположении предметов (пространственных отношений) в любом

языке. Все остальные параметры оказываются как бы факультативными.

Однако чем более похожи языки, чем ближе их родство, тем ближе оказывается набор параметров-концептов. Так, в европейских языках (в том числе в русском), в которых отражена антропоцентричная картина мира [4, 11, 12, 26, 28], универсальный набор пространственных параметров можно дополнить следующими элементами: сагиттальное направление (соответствует передне-задней оси тела человека, от лат. *sagitta* — стрела), горизонтальное направление (соответствует поперечной, правой-левой, оси тела человека; об осях и плоскостях тела человека см., например, [22]). Кроме того, в языковых средствах выражения пространственных отношений (предложно-падежных конструкциях и наречиях, которые Г. А. Золотова назвала локативными синтаксемами [10], а также в лексической группе глаголов со значением пространства) обязательно отражается статичное / динамичное состояние локализуемого предмета, которое также можно считать самостоятельным пространственным параметром-концептом, учтенным в русском языке.

Исследователи-востоковеды отмечают иной тип менталитета китайцев, бирманцев, вьетнамцев, японцев и иную языковую картину мира — абстрагированную от человека, привязанную к сторонам света (при этом ведущим пространственным ориентиром является направление восток — запад, а не север — юг, как у европейцев) [14, 18, 27 и др.]. Ее в раннем возрасте усваивают дети: «Вместо привычных европейцу обозначений правой и левой стороны китаец говорит: “южный флигель дома”, “западная веранда”, “северное кресло” <...>. Эти слова китайский ребенок наполняет реальным содержанием и рано начинает располагать и соотносить конкретные пространственные точки в постоянном объективном географическом пространстве относительно сторон света» [27, с. 70].

Смена языковых картин мира в речевом онтогенезе: освоение пространственных отношений и средств их языкового выражения

Первые представления о пространстве ребенок получает задолго до того, как научается продуцировать речь. Они связаны с активным моторным опытом ребенка — движением глаз, затем рук и головы, тела. Этот этап ориентировки в схеме тела остается почти для всех представителей нашего общества актуальным в отношении горизонтальной ориентации: большая часть взрослых людей определяют правое / левое положение предметов относительно своего тела, а сторона тела определяется тем, какой рукой человек держит ложку во время еды или ручку во время письма, в некоторых случаях — тем, что на одной из рук есть морфологические отличия: родинка, обручальное кольцо.

Постепенно движения в пределах тела выходят за его границы, в направлении вызвавших интерес предметов. Многократно повторяясь, эти движения способствуют сенсорным обобщениям, которые в будущем становятся основой для создания понятий-концептов. Эта связь с собственным телом как этап освоения отношений, начинаясь в грудном возрасте, приходится на период окончания дословесного этапа коммуникации — начала вербального и отражается в первой, наивной языковой картине мира, которую мы можем предложить назвать «дейктической» (то есть основанной на указании) или эгоцентрической в отношении пространственного компонента.

В период функционирования «дейктической» картины мира для обозначения пространственных отношений ребенок чаще всего использует указательный жест, сопровождаемый вокализациями, указательный жест в комбинации со словом, обозначающим локализуемый объект, или в комбинации с наречиями *там*, *тут*, *здесь*, *туда*, *сюда* или частицами *вон*,

вот (при этом наречия со значением статики появляются раньше, чем наречия со значением динамики, — динамика в этот период отражается в пространственных глаголах или замещающих их ономотопеях типа *бах*) (об этом см., например, [6]).

Лиза Е. (2;0,20) *Мама тут, папа там* (папа в другой комнате).

[Мама:] *Лиза, ты куда?*

[Лиза:] *Т'ам.*

[Лиза:] *Маики.*

[Мама:] *К малинке?*

[Мама:] *Ты куда пошла?*

[Лиза:] *Т'ам.*

[Мама:] *Туда* (направление).

Дальнейшее освоение пространственных отношений идет по пути дифференциации взаимного расположения предметов, не зависящего от положения тела наблюдателя-говорящего. И здесь становится очевидным, что в основу представлений русскоязычного ребенка ложится антропометрическая картина мира, в которой локализуемый предмет относительно ориентира рассматривается как относительно тела человека с его осями (вертикальной, сагиттальной и горизонтальной) и плоскостями, которые осваиваются в разном возрасте и на протяжении разного времени. Несомненно, такой образ видения пространства ребенок получает из инпута. Описать приблизительный путь и закономерности освоения каждой из осей — задача следующего параграфа.

ВЕРТИКАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ, ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В РЕЧИ РЕБЕНКА

Как было отмечено выше, вертикальная ориентация — универсальный параметр-концепт, который необязательно связан с ориентацией в пределах тела человека. Закон всемирного тяготения гласит, что предметы должны перемещаться в свободном падении сверху вниз. Практически все объекты живой природы, артефакты, со-

зданные человеком, ориентированы вертикально.

Но ребенок в грудном возрасте осваивает этот параметр именно в связи с тем, что приобретает способность к принятию вертикального положения тела: учится сидеть, стоять, ходить. При серьезных нарушениях опорно-двигательного аппарата языковые единицы со значением «верх» / «низ» осваиваются с трудом и в более позднем возрасте [3].

Освоение локативных синтаксем — предложно-падежных конструкций (в дальнейшем — ППК) с предлогами *под* и *над*, *из-под*, *с*, а также неспецифических для отражения вертикального положения конструкций с предлогом *на*, наречий *вверх* / *вниз*, *наверху* / *внизу*, *сверху* / *снизу* — растягивается на несколько лет, от раннего до старшего дошкольного возраста.

Самыми первыми появляются ППК, которые интерпретируются взрослыми как *на + П. п.* и *на + В. п.* *:

Лиза Е. (1,11,30) *Зиши а якаки (живые на окошке; о цветах).*

Нина Е. (1,08) *А поу ноги хомама (На полу ноги холодно).*

Предлог *на* может обозначать контактное положение предметов в любом направлении (на стене, на потолке), но, поскольку чаще встречаются ситуации, когда локализуемый предмет находится сверху по отношению к ориентиру, который является опорой, то остальные варианты расположения предметов обозначаются обычно действительными средствами. Именно так обозначали пространственное положение предметов 4 из 13 принявших участие в эксперименте детей в возрасте до 4-х лет.

При этом ППК с предлогом *на* в речи детей может получать не только более узкое значение, но и более широкое — в отношении другой семы: в норме *на* связано с контактом, в речи ребенка младшего и даже среднего дошкольного возраста не-

редко так обозначается и дистантное положение (то есть предлог *на* как бы включает в себя и семантику предлога *над*):

Саша (3,10) *Этот под кроватью, а этот на кроватью* (форма падежа существительного совпадает с той, которая в норме совмещается с предлогом *над*, — тв. п.).

Андрей С. (3,6) *Видела: змея запускали, он на крыше был* (на вопрос взрослого, лежал ли змей на крыше, отвечает отрицательно: *Нет, конечно, он в небе был, я же сказал тебе*).

Еще одной особенностью употребления ППК с предлогом *на* является изменение падежного окончания существительного, которое может свидетельствовать о неразграничении в продуктивной речи состояния статики / динамики локализуемого объекта:

Мама спрашивает Олю М. (1,9,10), которая забралась на стул: *Куда ты залезла? — На столе (на + П. п. вместо на + В. п.);*

Лиза П. (1,7,20) *Где Лиза мылась? — Ану (в ванну);*

Андрей С. (2,6) на вопрос: «*Куда положил (книгу)?*» — отвечает: *На столе*.

Вероятно, причина появления таких высказываний заключается не в том, что ребенок не разграничивает движение и его отсутствие, а в том, что совместить в одной ППК все семы, отражающие в принципе понятные пространственные концепты (локализуемый предмет, предмет-локализатор, ориентир + один предмет на поверхности другого + положение сверху + состояние статики / динамики), которые взрослый учитывает при порождении высказывания автоматически, у ребенка не получается.

То же значение — нахождение одного предмета выше другого — может быть передано наречиями *наверху*, *наверх*, которые осваиваются детьми в тот же самый период, что ППК. Значения наречий, которые дети употребляют с незначительными фонетическими искажениями, обусловленными несовершенством артикуляционного

аппарата, не имеют существенных отличий от нормативного:

Нина Е. (1,8) *Подём аех (пойдем наверх — просится на 2-й этаж загородного дома);*

(1,9) *Сати: лисья опали, аиху низдо (Смотри: листья опали, наверху гнездо).*

Интересно, что верхнее направление, как правило, начинает обозначаться раньше, чем нижнее, и в ППК, и в наречиях: из 12 источников Фонда данных детской речи в 11 зафиксирована именно такая последовательность. Только в дневнике Вити О. в возрасте около 2-х лет отмечено наличие наречия *вниз*, в то время как противоположное направление вертикальной ориентации никак не обозначается:

Витя О. (2,0,19) Вышли из парадной, спустились; следом выходит женщина и спускается. Витя сообщает: *Бабули — ниш (бабуля вниз)! Мама: Бабуля спустилась вниз...*

Из трех детей, за которыми наблюдали мы, у старшего наречия со значением обоих направлений появились практически одновременно (около 3-х лет — он поздноговорящий ребенок), у среднего — сначала нижнее направление (около 2-х лет), затем верхнее, у младшей — сначала верхнее (1,8), позже — нижнее.

Освоение ППК *под + Тв. п., под + В. п.* происходит, как правило, за пределами раннего возраста — они начинают фиксироваться с 3-х лет (в процессе эксперимента 17 из 28 детей 3–4-х лет употребили эту конструкцию, в 4–5 лет ее употребление не вызывало затруднений):

Лиза К. (3,6) *Мишка под кроватью.*

Андрей С. (3,3) *Смоти под кьеслом (Посмотри под креслом).*

При этом дети могут объяснить значение конструкции через синонимичное наречие:

Женя Д. (4,5) *Под столом — это внизу (+ указательный жест).*

Несколько позже — часто ближе к 5 годам — дети осваивают в продуктивной речи ППК с отделительным направлением движения: *с + Р. п., из-под + Р. п.* Особенно сложна для освоения последняя конструкция, поскольку предлог-сращение [17] обозначает не просто взаимное положение предметов, а смену пространственных ситуаций (сначала предмет занимает положение снизу от ориентира, вне поля видимости воспринимающего субъекта, а в следующий момент двигается и оказывается в поле зрения говорящего; две ситуации описывает и предлог-сращение *из-за*, значение которого связано с сагиттальной ориентацией). Иногда сращение заменяется единичным предлогом, в других случаях (когда ребенок уже осознает, что имеет место смена ситуаций, и готов к обозначению их обеих в речи) — вторая часть предлога с его лексико-грамматическим значением заменяется самостоятельной частью речи:

Нина Е. (5,6) *Собака появилась неожиданно из внизу ворот, оттуда (в норме: из-под ворот).*

Отделительное направление остается синкретично представленным и не всегда дифференцируется не только по «антропоцентрическим осям», но и в отношении представлений о положении одного предела внутри / снаружи другого даже в возрасте около 5 лет. Этим объясняется смешение ППК с предлогами *с, от, из*:

Маша Ш. (4,10) *Прыгнула от крыши (имеет в виду «с крыши»);*

Нина Е. (5,1) *Ты видела? Видела? Она на крыше сидела, а потом раз — и улетела из крыши (о птице).*

То есть в высказывании ребенка акцент делается или на локализации предмета, или на его отделительном движении.

Только к концу старшего дошкольного возраста дети перестают испытывать затруднения с нормативным использованием

ППК *над* + *Тв. п.* с учетом семы «отсутствие контакта предметов». В условиях проведенного эксперимента только 20 из 36 ребят, посещавших старшую группу, смогли использовать ее правильно, некоторые даже объяснили значение предлога *над*.

САГИТАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ, ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В РЕЧИ РЕБЕНКА

Передне-задняя ориентация в онтогенезе на сенсорном уровне осваивается в грудном возрасте: движение тела и рук в этих направлениях и накладывающиеся на них зрительные ощущения дают ребенку возможность в возрасте около 3-х месяцев осознать глубину пространства (физиологи зрения считают, что зрение новорожденных плоскостное). К моменту, когда взаимное положение предметов по сагитальной оси начинает обозначаться в речи, ребенок (как и в случае с вертикальной осью) ориентируется на зрительные представления.

Обозначение в речи направлений сагитальной оси начинается несколько позже, чем вертикальной, но тоже в раннем возрасте. При этом четкой тенденции последовательности появления языковых единиц сначала переднего положения (*впереди, вперед, перед* + *Тв. п.*), а затем заднего (*сзади, назад, за* + *Тв. п.*) или наоборот — нет. Иногда обозначение обоих направлений сагитальной оси в раннем возрасте встречается в одном высказывании:

Оля М. (2,1,20) *Ни зад, ни пеёд — аосся юбка (ни зад, ни перед — хорошая юбка).*

Эксперимент в младших и средних группах детского сада подтвердил, что некоторые дети демонстрируют понимание сначала вопросов о переднем расположении одного объекта относительно другого, на вопросы о заднем расположении не реагируют адекватно, другие дети — наоборот.

Перед Темой В. (3,5) лежит несколько предметов, названия которых ему знакомы, за спиной у Темы на стене висит картинка с изображением паровоза, на полу тоже стоит несколько предметов. Мальчик употребляет для обозначения пространственного положения предмета в речевой продукции только дейктические наречия и частицы (*там, вот*), на вопрос: «*Что находится перед тобой?*» — смотрит на стол, прямо перед собой; «*Что за тобой?*» — смотрит на экспериментатора вопросительно, ожидаемой реакции в виде поворота головы нет.

Даня П. (3,8), напротив, поворачивает голову назад, когда слышит вопрос о том, что находится у него за спиной, на вопрос о том, что расположено перед ним, не реагирует, смотрит на собеседника вопросительно.

Та же ситуация наблюдается при самостоятельном продуцировании локативных синтаксем.

Наши наблюдения позволяют сделать вывод о том, что и ППК, и наречия *впереди, вперед сзади, назад* используются одинаково часто детьми. В возрасте 3–4-х лет дети маркируют с помощью этих слов взаимное расположение предметов в трехмерном пространстве, но для плоскостного изображения (при описании картинок) предпочитают менее специфичные по значению предлоги и наречия *возле, около, рядом*.

Встречается необычное использование языковых средств для обозначения направлений сагитальной ориентации в речи детей. Например, использование ранее освоенного предлога *под* вместо предлога *за*:

Вероника П. (3,11) *Мишка залез под шкаф от пчел.*

Тимоша Ж. (3,10) поправляет: *За шкаф, там же стоит...*

Возможно, эта ошибка обусловлена в том числе исчезновением из поля зрения

локализуемого предмета (и предлог *под*, и предлог *за* часто это предполагают).

Предлог *за* может иметь несколько значений. Наиболее распространенное из них — «нахождение одного предмета с задней стороны другого». Другое (тоже пространственное) значение (в конструкции *за + В. п.*) — «расположиться лицом к передней стороне предмета»: *сесть за стол, за пианино*. Не понимая предлог в последнем значении, Лиза С. (до 3-х лет) заплакала в ответ на предложение папы посадить ее за пианино, решив, что отец хочет поместить ее именно с задней стороны инструмента.

Интересно, что русский язык предлагает языковые средства для обозначения статичного положения предмета на сагиттальной оси (*перед + Тв. п., впереди, за + Тв. п., сзади*) или движения-приближения (*вперед, назад*). Для обозначения движения как отделения от передней части специфических языковых средств не существует, а аналогичное движение от задней части предмета используется только предлог-сращение *из-за*, который, как мы указывали выше, описывает несколько ситуаций и осваивается детьми только в старшем дошкольном возрасте.

Интересно также, что локативные синтаксемы, обозначающие направления сагиттальной ориентации, без труда используются детьми в отношении живых объектов, но вызывают затруднения, если речь идет о неживых предметах. Собственно, неживым предметам сагиттальная ориентация часто может быть приписана, например, домам: считать ли передней частью дома ту, где расположена входная дверь, или ту, которая выходит на улицу? Кроме того, взрослые иногда вообще игнорируют собственную сагиттальную ориентацию неживых предметов и используют в речи стратегию обозначения взаимного расположения предметов, которая связана с прохождением пути следования. Фраза

«*Остановите маршрутку перед грузовиком*» в зависимости от языковой стратегии может интерпретироваться водителем как «*остановите перед тем, как на пути вашего следования начнется грузовик*» (учитывается путь следования) или как «*остановите, когда проедете переднюю часть грузовика*» (учитывается собственная сагиттальная ориентация грузовика).

ГОРИЗОНТАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ, ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В РЕЧИ РЕБЕНКА

Различать левую / правую сторону тела взрослые намеренно обучают ребенка, начиная с раннего возраста. Практически в любом родительском дневнике наблюдения за развитием речи ребенка этот момент можно встретить. Однако и в старшем дошкольном, и даже во взрослом возрасте человек может испытывать трудности в использовании прилагательных *правый, левый*, наречий *вправо, влево, справа, слева, направо, налево*, а также предлогов *слева от, справа от* и т. п. Пока затруднения преодолеваются, дети стремятся использовать дейктические наречия (*там, здесь, туда, сюда*) и частицы (*вон, вот*) или наречие *сбоку*, а также окказиональные сочетания типа *с боковой стороны* (Аня 7,2).

Основная причина затруднений заключается в том, что правая и левая стороны тела человека симметричны, между ними нет значимых для зрительного восприятия отличий, поэтому мышечные ощущения остаются основным источником определения сторон тела и затем определения положения локализуемого объекта относительно одной из этих сторон. Б. Г. Ананьев отмечал, что употребление слов *справа, слева* долгое время ограничивается ситуацией различения ребенком своих рук [1].

Совершенно очевиден путь освоения плана содержания языковых единиц со значением направлений горизонтальной ориентации: сначала ребенок научается

определять положение предметов относительно своих рук, себя. Относительно собеседника это положение может быть обозначено в том случае, если он принимает «эго-совмещенное» положение [11], то есть смотрит в ту же сторону, что ребенок, а тело его в пространстве занимает такое же положение, как тело ребенка. На следующем этапе ребенок в состоянии определить расположение предмета относительно сторон тела собеседника, если собеседник лицом и телом повернут к ребенку («эго-обращенное» положение [11]), для этого ребенок мысленно «разворачивает» свое тело и, принимая таким образом «эго-совмещенное» положение с телом собеседника, определяет положение локализуемого предмета относительно него. Исключение из правила, когда дошкольник выбрал в качестве «точки отсчета» не себя, а собеседника, мы встретили лишь однажды.

Петя П. (6,4) объясняет взрослому, что справа от собеседника — это со стороны той руки, которой он (взрослый) пишет (взрослый — левша):

[Взрослый:] *А где же тогда у тебя правая рука?*

[Петя:] *Вот эта.* (Показывает на свою левую руку.)

Интересно, что «собеседник-ориентир», «собеседник-локализатор» при этом наполняется новым содержанием тоже постепенно. Сначала им может быть ребенок примерно такого же возраста и размера, как сам говорящий, а позже — взрослый. Еще позже в роли локализатора может выступать животное или игрушка, сделанная по подобию человека или животного, и, наконец, любой объект окружающей среды, как живой (дерево, куст), так и неживой (дом, гараж, предмет мебели и т. п.).

Если локализатором является живое существо с реально существующими осями тела, то обозначение положения локализу-

емого предмета относительно него редко будет иметь варианты. Если же локализатором является неживой артефакт, то у детей вырабатываются определенные стратегии языкового обозначения пространственного положения предметов относительно него.

Меньше половины детей старшей группы (15 из 36), с которыми проводился эксперимент в детском саду, не испытывали затруднений в использовании языковых средств со значением направлений горизонтальной ориентации, если локализатором являлся неодушевленный предмет. При этом три ребенка (20%) выбрали стратегию, при которой этот неживой предмет наделялся осями тела человека: у него были как бы свои передняя / задняя, правая / левая стороны. Эту стратегию мы условно назвали *недейктической антропоцентрической стратегией*, сопровождающейся персонализацией локализатора.

Остальные 12 детей (80%) мысленно располагали локализатор на одной оси с собой и определяли положение локализуемых предметов, ориентируясь на свои правую и левую руки, — *дейктическая стратегия*. При более внимательном анализе и проверке наличия этих стратегий у взрослых людей оказалось, что последняя стратегия может быть представлена двумя вариантами: 1) говорящий может не приписывать собственную горизонтальную ориентацию предмету, но при этом учитывает зрительно воспринимаемую асимметрию в сагиттальном направлении; 2) говорящий вообще не считает, что неживой артефакт каким-то образом ориентирован, а воспринимает все через призму ориентации относительно своего тела и порядка встречаемости локализуемого предмета и локализатора на своем пути (см. параграф о сагиттальной ориентации). Надо заметить, что дети при выборе стратегии обозначения пространственного положения предме-

тов рефлексировать больше, чем взрослые, и не отвергают второго варианта стратегии. У взрослых же, которые в процессе коммуникации применяют разные стратегии обозначения пространственных отношений, диалог нередко заканчивается своеобразным конфликтом: выбранную стратегию каждый из собеседников считает единственно возможной и правильной.

Выводы и перспективы исследования

При освоении параметров-концептов пространственного компонента антропоцентрической языковой картины мира, за основу которой принимается образ тела человека с его осями и плоскостями, можно выделить некоторые общие закономерности.

В начале формирования пространственных параметров-концептов грудной ребенок ориентируется на собственные мышечные ощущения, большинство из которых (направления вертикальной и сагиттальной ориентации) постепенно совмещаются со зрительными ощущениями таким образом, что в более позднем возрасте ребенок, а потом и взрослый человек используют последние в качестве сенсорного эталона-обобщения, служащего основой создания концепта. Сенсорное обобщение является базой для овладения способами языкового выражения пространственных отношений. В случае с горизонтальной ориентацией зрительные обобщения невозможны, поэтому невозможно свернуть промежуточные звенья алгоритма использования лексических и лексико-грамматических средств со значением *слева / справа*, что вызывает затруднения даже у взрослых людей.

При переходе к освоению языковых средств оказывается, что ребенок часто не в состоянии именно в речи учесть всех сем, заключенных в значении локативных синтаксем, особенно предложно-падежных конструкций. В результате несовершенства языковой концептуализации пространства в речи ребенка раннего возраста не всегда верно отражается состояние статики / достигаемой динамики локализуемого объекта, а отделительная динамика маркируется в речи в последнюю очередь. Если же для детей важнее обозначить именно динамичное состояние локализуемого объекта, то может возникнуть смешение направлений антропоцентрических осей или неучет пересечения / непересечения границ локализатора на начальном этапе движения (смещение ППК с предлогами *из* и *с*, *из* и *под* и т. п.).

Трудности в использовании языковых средств выражения пространственных отношений ребенок может испытывать и в близком к школьному возрасте. Причины трудностей могут быть разными: языковая сложность (предлоги *из-за*, *из-под*), смысловая сложность (сема «отсутствие контакта» у предлога *над*). В таких случаях ребенок часто стремится маркировать пространственные отношения ранее освоенными синтаксемами с более широким значением, например, действительными наречиями.

В перспективе интересно было бы исследовать, как осваивается пространственный компонент других языковых картин мира детьми (например, китайской), а также проанализировать нюансы освоения русской языковой картины мира детьми-билингвами.

ПРИМЕЧАНИЕ

* О правомерности интерпретации взрослыми предложно-падежных конструкций, которые продуцирует ребенок раннего возраста, см., например, статью Т. А. Кругляковой, публикуемую в этом же выпуске журнала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф.* Особенности восприятия пространства у детей. М.: Просвещение, 1964. 304 с.
2. *Вежбицкая А.* Семантические универсалии и описание языка. М.: Языки славянской культуры, 1999. 770 с.
3. *Воронова Р. А.* Опыт различения пространственных отношений у детей, имеющих поражение опорно-двигательного аппарата // Известия Академии пед. наук РСФСР. 1956. Вып. 86. С. 63–98.
4. *Гжегорчикова Р.* Понятийная оппозиция верх — низ и языковая модель пространства // Логический анализ языка: Языки пространств / отв. ред. Н. Д. Арутюнова, И. Б. Левонтина. М.: Языки русской культуры, 2000. С. 78–83.
5. *Глезер В. Д.* Зрение и мышление. СПб.: Наука, 1993. 284 с.
6. *Еливанова М. А.* К вопросу о пространственном дейксисе в речи детей младшего дошкольного возраста // Возрастное коммуникативное поведение: сборник научных трудов. Воронеж: Истоки, 2003. С. 174–178.
7. *Еливанова М. А.* Формирование категории локативности в языковой системе детей дошкольного возраста: дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2004.
8. *Еливанова М. А.* Освоение детьми пространственных отношений и средств их языкового выражения: учебное пособие к спецкурсу. СПб., 2006. 94 с.
9. *Еливанова М. А.* Категория локативности и ее выражение в детской речи // Семантические категории в детской речи / отв. ред. С. Н. Цейтлин. СПб., 2007. С. 317–338.
10. *Золотова Г. А.* Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. М.: Наука, 1988. 440 с.
11. *Кравченко А. В.* Язык и восприятие: Когнитивные аспекты языковой категоризации. Иркутск: Изд-во Иркутского ун-та, 1996. 159 с.
12. *Крылов С. А.* К типологии дейктических систем // Лингвистические исследования: Типология. Диалектология. Этимология. Компаративистика: в 2 ч. Ч. 1 / отв. ред. В. И. Подлесская. М.: Наука, 1984. С. 138–148.
13. *Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г.* и др. Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е. С. Кубряковой. М.: Изд-во филол. фак-та Москов. ун-та, 1996. 245 с.
14. *Ли Тоан Тханг.* Пространственная модель мира. М., 1993. 193 с.
15. *Маслова В. А.* Лингвокультурология. М.: Академия, 2010. 202 с.
16. *Попова З. Д., Стернин И. А.* Язык и национальная картина мира. Воронеж: Истоки, 2007. 61 с.
17. Русская грамматика: в 2 т. Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология / гл. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Наука, 1980. 784 с.
18. *Рубец М. В.* Восприятие и языковая картина мира (на материале китайского языка): дис. ... канд. филос. наук. М., 2015.
19. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М.: Изд-во МГУ, 2008. 352 с.
20. ТФГ: Теория функциональной грамматики: Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность / отв. ред. А. В. Бондарко. СПб.: Наука, 1996. 228 с.
21. *Серебренников Б. А., Кубрякова Е. С., Постовалова В. И.* и др. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / отв. ред. Б. А. Серебренников. М.: Наука, 1988. 215 с.
22. *Сапин М. Р., Билич Г. Л.* Анатомия человека: учебник для вузов: в 2 т. М.: Медицинское информационное агентство, 2010. 463 с.
23. *Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: лингвистика детской речи. М.: Владос, 2000. 240 с.
24. *Цейтлин С. Н.* Лингвистические этюды. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. 408 с.
25. *Шмелев А. Д.* Русская языковая модель мира: материалы к словарю. М.: Языки славянской культуры, 2002. 224 с.
26. *Яковлева Е. С.* Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). М.: Гнозис, 1994. 343 с.
27. *Ярошенко А. В.* Роль речи в отражении пространства // Проблемы восприятия пространства и пространственных предложений / под ред. Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова. М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1961. С. 69–71.
28. *Bowerman M.* Learning how to Structure Space for Language: A Crosslinguistic Perspective // Language and Space / Ed. by L. Bloom, M. Peterson, L. Nadel, M. Garrett. Cambridge, 1996. P. 385–433.

REFERENCES

1. *Anan'ev B. G., Ryibalko E. F.* Osobennosti vospriyatiya prostranstva u detey. M.: Prosveschenie, 1964. 304 s.
2. *Vezhbitskaya A.* Semanticheskie universalii i opisaniye yazyika. M.: Yazyiki slavyanskoy kulturyi, 1999. 770 s.
3. *Voronova R. A.* Opyit razlicheniya prostranstvennykh otnosheniy u detey, imeyuschih porazheniye oporno-dvigatel'nogo apparata // *Izvestiya Akademii ped. nauk RSFSR.* 1956. Vyip. 86. S. 63–98.
4. *Gzhegorchikova R.* Ponyatiynaya oppozitsiya verh — niz i yazyikovaya model prostranstva // *Logicheskiy analiz yazyika: Yazyiki prostranstv* / otv. red. N. D. Arutyunova, I. B. Levontina. M.: Yazyiki russkoy kulturyi, 2000. S. 78–83.
5. *Glezer V. D.* Zreniye i myshlenie. SPb.: Nauka, 1993. 284 s.
6. *Elivanova M. A.* K voprosu o prostranstvennom deyskise v rechi detey mladshogo doshkol'nogo vozrasta // *Vozrastnoye kommunikativnoye povedeniye: sbornik nauchnykh trudov.* Voronezh: Istoki, 2003. S. 174–178.
7. *Elivanova M. A.* Formirovaniye kategorii lokativnosti v yazyikovykh sistemykh detey doshkol'nogo vozrasta: dis. ... kand. filol. nauk. SPb., 2004.
8. *Elivanova M. A.* Osvoeniye detmi prostranstvennykh otnosheniy i sredstv ih yazyikovogo vyirazheniya: uchebnoye posobie k spetskursu. SPb., 2006. 94 s.
9. *Elivanova M. A.* Kategoriya lokativnosti i ee vyirazheniye v detskoy rechi // *Semanticheskie kategorii v detskoy rechi* / otv. red. S. N. Tseytlin. SPb., 2007. S. 317–338.
10. *Zolotova G. A.* Sintaksicheskiy slovar: Repertuar elementarnykh edinits russkogo sintaksisa. M.: Nauka, 1988. 440 s.
11. *Kravchenko A. V.* Yazyik i vospriyatie: Kognitivnyye aspekty yazyikovoy kategorizatsii. Irkutsk: Izd-vo Irkutskogo un-ta, 1996. 159 s.
12. *Kryilov S. A.* K tipologii deyticheskikh sistem // *Lingvisticheskie issledovaniya: Tipologiya. Dialektologiya. Etimologiya. Komparativistika: v 2 ch. Ch. 1* / otv. red. V. I. Podlesskaya. M.: Nauka, 1984. S. 138–148.
13. *Kubryakova E. S., Demyankov V. Z., Pankrats Yu. G. i dr.* Kratkiy slovar kognitivnykh terminov / pod obsch. red. E. S. Kubryakovoy. M.: Izd-vo filol. fak-ta Moskov. un-ta, 1996. 245 s.
14. *Li Toan Thang.* Prostranstvennaya model mira. M., 1993. 193 s.
15. *Maslova V. A.* Lingvokulturologiya. M.: Akademiya, 2010. 202 s.
16. *Popova Z. D., Sternin I. A.* Yazyik i natsionalnaya kartina mira. Voronezh: Istoki, 2007. 61 s.
17. *Russkaya grammatika: v 2 t. T. 1: Fonetika. Fonologiya. Udarenie. Intonatsiya. Slovoobrazovaniye. Morfologiya* / gl. red. N. Yu. Shvedova. M.: Nauka, 1980. 784 s.
18. *Rubets M. V.* Vospriyatie i yazyikovaya kartina mira (na materiale kitayskogo yazyika): dis. ... kand. filos. nauk. M., 2015.
19. *Ter-Minasova S. G.* Yazyik i mezhkulturnaya kommunikatsiya. M.: Izd-vo MGU, 2008. 352 s.
20. *TFG: Teoriya funktsionalnoy grammatiki: Lokativnost. Byitiynost. Possessivnost. Obuslovlennost* / otv. red. A. V. Bondarko. SPb.: Nauka, 1996. 228 s.
21. *Serebrennikov B. A., Kubryakova E. S., Postovalova V. I. i dr.* Rol chelovecheskogo faktora v yazyike: Yazyik i kartina mira / otv. red. B. A. Serebrennikov. M.: Nauka, 1988. 215 s.
22. *Sapin M. R., Bilich G. L.* Anatomiya cheloveka: uchebnyk dlya vuzov: v 2 t. M.: Meditsinskoye informatsionnoye agentstvo, 2010. 463 s.
23. *Tseytlin S. N.* Yazyik i rebenok: lingvistika detskoy rechi. M.: Vlados, 2000. 240 s.
24. *Tseytlin S. N.* Lingvisticheskie etyudy. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2013. 408 s.
25. *Shmelev A. D.* Russkaya yazyikovaya model mira: materialyi k slovaryu. M.: Yazyiki slavyanskoy kulturyi, 2002. 224 s.
26. *Yakovleva E. S.* Fragmentyi russkoy yazyikovoy kartiny mira (modeli prostranstva, vremeni i vospriyatiya). M.: Gnozis, 1994. 343 s.
27. *Yarmolenko A. V.* Rol rechi v otrazhenii prostranstva // *Problemy vospriyatiya prostranstva i prostranstvennykh predlozheniy* / pod red. B. G. Anan'eva, B. F. Lomova. M.: Izd-vo Akademii ped. nauk RSFSR, 1961. S. 69–71.
28. *Bowerman M.* Learning how to Structure Space for Language: A Crosslinguistic Perspective // *Language and Space* / Ed. by L. Bloom, M. Peterson, L. Nadel, M. Garrett. Cambridge, 1996. P. 385–433.