

Л. О. Чернейко

## ДЕТСКИЙ ОПЫТ И ФОРМЫ ЕГО ЯЗЫКОВОГО ВЫРАЖЕНИЯ

*Статья посвящена проблеме вербального детского опыта, накопление которого осуществляется в среде языкового существования ребенка, в инпуте. Предложена типология детского вербального опыта, в основе которой лежат такие лингвистические параметры, как «референциальность» и «проективность». Референциальный опыт выражается в прямых (буквальных) употреблении слов, а также в такой форме, которая названа «опровержением метафоры». Проективный опыт представлен лексически — метафорами (номинативными и когнитивными) и синтаксически — сравнительными конструкциями. Если когнитивная метафора является совершенно необходимым способом в освоении нового (а этот способ присущ мышлению вообще, т. е. филогенетически значим), то сравнение отражает одно из таких чувств жизни (а это «высшие чувства», по И. А. Сикорскому), как эстетическое отношение ребенка к действительности, в котором можно усмотреть и этическое начало в виде бескорыстия образного выражения мысли.*

**Ключевые слова:** вербальный опыт, референциальность, проективность, номинативная метафора, когнитивная метафора, сравнение.

L. Cherneyko

## CHILDREN'S EXPERIENCE AND THE FORMS OF ITS LANGUAGE EXPRESSION

*The paper addresses the issue of childhood verbal experience accumulated via the input in a child's linguistic environment. The authors propose a typology of verbal experience, which is based on such linguistic parameters as "referentiality" and "projectivity". Referential experience is expressed in the direct (literal) use of words, as well as in a form called "refutation of the metaphor". Projective experience is represented lexically — by metaphors (nominative and cognitive), and syntactically — by comparative structures. If the cognitive metaphor is an absolutely essential means of mastering the new (this method being inherent to cognition in general, which makes it phylogenetically significant), then the comparison reflects one of the feelings of life (and these are "higher feelings", according to I. A. Sikorsky), namely, the aesthetic attitude of the child to reality, in which one can also observe the ethical principle in the form of selflessness in the figurative expression of thought.*

**Keywords:** verbal experience, referentiality, projectivity, nominative metaphor, cognitive metaphor, comparison.

*Корни мысли у ребенка лежат в чувствовании.*

И. М. Сеченов

1.0. Авторитетное издание «Новая философская энциклопедия» предлагает следующее определение термина «опыт», за которым стоит один из важнейших в философии познания абстрактных феноменов: «знание, которое непосредственно дано сознанию субъекта и сопровождается чувством прямого контакта с познаваемой реальностью —

будь это реальность внешних субъекту предметов и ситуаций (восприятие) или же реальность состояний самого сознания (представления, воспоминания, переживания и т. д.)» [7, с. 158]. В не менее авторитетной энциклопедии «Культурология» опыт связывается с информацией и определяется в более широком и в более общем смысле как

«обретение и закрепление информации», как «динамичный процесс, имеющий сложное и неоднозначное культурно-символическое наполнение», а формами опыта считаются «впечатления, знания, умения и навыки», которые «при посредстве кодов культуры» могут передаваться в пространстве и во времени [4, с. 126]. Оба определения сфокусированы на глубинном интересе своих дисциплин: философия — на оппозиции «бытие — познание», культурология — на информации и символике форм ее кодирования.

Что касается толковых словарей русского языка, то сопоставление их лексикографических интерпретаций слова *опыт* (толковые словари Д. Н. Ушакова, С. И. Ожегова, словарь существительных Л. Г. Бабенко, МАС и др.), в которых хранится представление об опыте как абстрактном феномене обыденного сознания, приводит в выводу, что в основе понимания этого феномена лежит обобщение практических знаний, основанных на чувственном восприятии мира, поскольку смыслы 'знание' и 'чувственное восприятие' являются лексикографическими инвариантами понятия «опыт» как философского, так и обыденного.

**2.0.** В концепции познавательной деятельности ребенка, разработанной И. А. Сикорским, представлена построенная на психической эволюции обобщенная периодизация детского возраста (который именуется «душой ребенка»), включающая два периода: «первое детство» — от рождения до 7 лет и «второе детство» — от 7 лет до 14. Появившиеся позднее более дробные периодизации и «первого детства», и «второго» подтверждены установленными различиями в развитии детей, но в концепции Сикорского важным представляется тот факт, что периодизация младенчества основывается на понятии «опыт» в его пяти разновидностях, соответствующих пяти сенсорным возможностям человека.

На этой основе чувственный опыт разделяется на такие виды, как вкусовой, обо-

нятельный (самые ранние ступени), осязательный, зрительный и слуховой [9, с. 41–73]. Но важнейшим из детских опытов, который вырастает из чувственного, представляется вербальный опыт — опыт слушания и восприятия речи, к которой ребенок, по наблюдениям психологов, приобщается к концу первого года жизни, понимая ее, но еще не в силах воспроизвести, поскольку «речь знакома ему как внешнее проявление, но не как двигательный акт» [9, с. 93]. И эта «среда языкового существования» (по Б. М. Гаспарову) наряду с поведением взрослых формирует у ребенка такие «чувства жизни» («высшие чувства»), как «эстетическое, интеллектуальное и нравственное» [9, с. 99], которые проявляются в его речи уже в ранние периоды первого детства, например в диалоге «Р — В»: Р. (2,00,22) *Бабуль, а у тебя как котика звали? — В. Фишка. Хороший был котик. Жаль, что погиб. — Р. Да, хороший. Жалко котика. — В. Ты же его не знаешь и не знал. — Р. Я его душою знаю.* Как отмечает У. Найссер, младенцы «собирают всю информацию, относящуюся к речи, по любому из доступных сенсорных каналов. Они смотрят на нее (говорящую мать. — Л. Ч.), прислушиваются к ней, могут, играя, протянуть руку, чтобы потрогать ее» [6, с. 175].

**3.1.** С. Н. Цейтлин обобщила теоретическую базу Петербургской онтолингвистической школы в четырех постулатах, первый из которых представляется важным для следующих рассуждений и иллюстрирующих их примеров: «Каждый ребенок сам строит свою языковую систему, причем проявляет при этом значительную степень творческой активности» [10, с. 8]. Именно творческое начало каждого ребенка определяет индивидуальность его речи, его временной системы языка. И закономерность, сформулированная С. Н. Цейтлин в виде обратно пропорциональной зависимости между возрастом детей и наличием в их речи совпадений («чем меньше возраст ребенка, тем больше совпадений между языковыми системами детей» [10, с. 9]), подтверждается лонгитюд-

ными наблюдениями за речью детей (девочки и мальчика) на протяжении достаточно длительного времени (эти наблюдения составили материал настоящей статьи). Уникальность детского конструирования отдельных словосочетаний и высказываний, особенно метафорического характера (метафор-тропов и сравнений), свидетельствует об уникальности личного опыта и, шире, опыта формирующейся языковой личности.

Трудно принять без дополнительных комментариев со стороны авторов статьи следующее обобщение: «...наблюдения за спонтанной речью детей-школьников показывают, что употребление метафор (как и вообще сравнений и переносов) им почти не свойственно» [16, с. 29–30]). Но можно предложить следующее объяснение: школьники уже практически освоили базовый лексикон общеупотребительного языка, тогда как период первого детства проходит под знаком его освоения, которое включает «метафорический мозг» исключительно по причине острой нехватки средств обозначения раскрывающегося ребенку мира. Эта онтогенетическая особенность филогенетически проявляется и при встрече взрослого сознания с неизведанным и непонятным, которое можно мыслить только метафорически, что и демонстрируют научные тексты (подробнее в [12; 13]).

**3.2.** Исследователи речи детей до 3 лет отмечают, что «ребенок использует игровые переименования»: так, тигр называется *котом*, носовой платок, надетый на голову, — *шапочкой*, а монеты могут выполнять разные функции: изображать поезд, колесо и быть при этом деньгами [2, с. 29]. Эти (и многие другие) факты свидетельствуют о метафоричности сознания ребенка в возрасте неполных двух лет, о его умении создавать образы-тропы, или палимпсесты (термин Б. М. Гаспарова: особенностью образа-тропы является «эффект палимпсестного наложения одних образных представлений на другие» [1, с. 263], которые существуют в их «слиянии и наложении»). В подобных

переименованиях отражается полученный опыт ребенка, но иногда проявляет себя и только что обретенное знание: «Лиза (2,08) спросила: *Это, что ли, гриб опенок пришел сюда в юбочке?* (о себе, так как она была в штанах с юбочкой, а недавно узнала о юбочке у опенка); *Егор, увянь. — Я не увяну, я не цветок*» [2, с. 31–32].

Наглядно-образное мышление — это свидетельство и достаточно развитого воображения ребенка, и наличия уже приобретенного им опыта (главным образом речевого, референциального — ср.: «Сам эффект тропа возникает в качестве игры с первичными образными откликами, предлагаемыми языком» [1, с. 264]), который выражается не только в логически мотивированных сочетаниях (*У бабы Ани красная шапка*), но и в палимпсестных метафорах (*У бабы Ани на голове мак*), важнейшая роль которых (особенно когнитивных) в познавательной деятельности человека уже не требует доказательств. Фактор опыта учитывается и в психолингвистических экспериментах, в частности в таком «герменевтическом», как определение способности детей дошкольного возраста понять метафору: «При подборе метафор мы исходили из того, что явления действительности, сопрягаемые метафорой в пары, были известны детям» [16, с. 31]. Действительно, чтобы взрослому в кракелюре или потрескавшейся штукатурке увидеть очертания иероглифа, необходим опыт встречи с ним. Что касается сравнений, которые тоже присущи речи ребенка раннего возраста (*Самолет, как автобус. Это автобус-птица; Комар кусается, как оса* [2, с. 31]), то их роль и статус в речевой деятельности человека требуют особого комментария.

**3.3.** Если говорить о языке подобий, представленном в той или иной степени в художественных текстах, то сравнение как один из видов тропов противопоставляется метафоре и метаморфозе по формальному основанию — способу языкового выражения. Что касается механизма их образования, то они

могут быть объединены по параметру «проективность» [14; 15]. Однако существенное лингвистическое отличие когнитивной метафоры от простейшей сравнительной конструкции — сравнительного оборота — состоит в том, что когнитивная метафора «обслуживает» абстрактные имена «по необходимости», в силу их эмпирической пустоты, производной от недоступности для чувственного опыта стоящих за ними умопостигаемых феноменов.

Именно этот бесспорный факт позволяет видеть в когнитивной метафоре (а она всегда имплицитна) такой грамматически значимый параметр, как «обязательность», тогда как сравнение — фигура совершенно факультативная, потому что, по словам О. Мандельштама, «оно никогда не диктуется нищенской логической необходимостью» [5, с. 237]. Сказанное в полной мере относится и к детской речи, где сравнительная конструкция (чаще всего с союзом *как*), не связанная с вербальным обеспечением удовлетворения утилитарных потребностей ребенка, проявляет формирующееся у него поэтическое, бескорыстное отношение к миру: **Р.** (2,10,13) *Папа, творог белый, как что?* — **В.** (Пауза). — **Р.** (радостно) *Как облако!*

Изучение сравнительных конструкций в онтолингвистической перспективе представляется важным научным аспектом, поскольку их частотность позволяет обнаружить специфику детской языковой личности, проявляющуюся в ее эстетическом отношении к миру — в одном из важнейших и наивысших «чувств жизни». Составление списка вспомогательных субъектов сравнения (наряду с метафорой) очерчивает реализованный когнитивный потенциал детского интеллекта. Итогом изучения метафор и сравнений в детской речи стал бы словарь, подобный тому, что создается РАН по художественным текстам.

**4.1.** Методологически значимым для онтолингвистики является следующее положение Б. М. Гаспарова: «Ребенок не потому

оказывается способен воспринять те или иные слова и выражения, что это ему позволяет сделать уже усвоенная им часть фонологической системы, а напротив, только усваивая и расширяя репертуар известных ему слов и выражений, он приобретает способность манипулировать их звуковыми образами, находить и обыгрывать парониматические сближения и контрасты между ними, получать удовольствие от парадоксальных, шуточных, эстетически фасцинирующих эффектов, возникающих при таком обыгрывании» [1, с. 81]. И это положение подтверждается многочисленными примерами из детской речи периода первого детства, а паронимическая аттракция — один из наиболее эффективных механизмов в освоении новых слов ребенком, который, услышав новое, «уложил» его в своей памяти по ассоциации с тем, что уже отлилось в его вербальном опыте: **В.** *Ветер, снег.* — **Р.** (2,03,07) *Слон.* — **В.** *Какой слон?* — **Р.** *Слон.* *Слон.* — **В.** *Циклон?* — **Р.** (радостно) *Да, да!* (Накануне ребенок услышал это новое слово от мамы); **Р.** (1,09,05) *Мама, это у тебя что? Чебурашки?* — **В.** *Да, мурашки;* **В.** *Мы поедем с тобой быстро-быстро.* — **Р.** (03,05,04) *Нее, быстро нельзя. Там вылезающие милиционеры лежат* (лежащие полицейские); Мальчик (**Р.** 1,11,07) спрашивает девочку на площадке: *Тебя как зовут?* — **Р.** *Соня.* — **Р.** *Садовая?;* **В.** *Федюшка, ты что-то захворал?* — **Р.** (6,01,11) *Нет, я хорошо хожу. Правильно. Я не хромаю.*

Основой владения языком, «обеспечивающей говорящему успешное обращение с ним, является не языковая рефлексия, а языковая память» [1, с. 117]. При этом в основе мнемонического владения языком лежит, по Б. М. Гаспарову, «коммуникативный фрагмент» (КФ), а не какая-либо иная единица. Под КФ понимаются «отрезки речи различной длины, которые хранятся в памяти говорящего в качестве стационарных частиц его языкового опыта и которыми он оперирует при создании и понимании высказывания» [1, с. 118]. Концепция Гаспарова не

противоречит классической концепции «предметной деятельности» ребенка» (Л. С. Выготский, Ж. Пиаже, А. Н. Леонтьев), согласно которой «предпосылки овладения языком — в развитии сенсомоторного интеллекта ребенка» [3, с. 147], производного от «логики вещей», т. е. от возможных действий ребенка и взрослого с предметом, сопровождаемых речью, можно сказать, «вписанных» в речевую среду. Потому и естественно говорить о коммуникативных фрагментах, заполняющих память ребенка и формирующих его вербальный опыт взаимодействия с вещами, что в его сознании сохраняются не сами предметы, а схемы действия с ними. И вся практическая деятельность ребенка погружена в речевую среду, в речевую деятельность взрослых — в инпут.

Мысль Р. Якобсона о том, что «для ребенка мир кончается детской, а всё, что вне, мыслится по аналогии» [17, с. 430], верна, но в отношении сугубо «вещного» детского мира, на который позже проецируется мир невидимых, бестелесных вещей. Но если говорить о речевой среде обитания, то детская заполнена не только видимыми, но и слышимыми вещами, т. е. речью взрослых, составляющих для ребенка среду его «повседневного языкового существования» (Б. М. Гаспаров). Как пишет У. Найссер, младенца «приводит в восхищение практически всё, что его окружает», но «наименования всех этих вещей едва ли могли быть усвоены в отсутствие предварительного их восприятия» [6, с. 177], а восприятие вещи в связи с ее наименованием в повторяющихся контекстах формирует «схемы предвосхищения», составляющие основу «когнитивных карт» (термины Найссера).

Если подвести итог сказанному, то вербальный опыт ребенка, являющийся результатом концентрации всех пяти видов чувственного опыта, не что иное, как хранящиеся в памяти знания и представления, сформированные в результате его вещного, предметного существования в речевой среде взрослых. Вербальный опыт также поддает-

ся типологизации на основании таких общих лингвистических критериев, как «референциальность», «проективность» и «источник информации».

**4.2. Опыт референциальный** широко представлен в детской речи и выражен в прямых (буквальных) употреблении слов. Взрослый смотрел вместе с ребенком мультфильм и назвал улитку *белкой*. На следующий день показывали тот же мультфильм, и ребенок, увидев улитку, обращается к взрослому. **Р.** (2,09,23). *Эта не белка, это улитка. Она ползает.* — **В.** *Да, я вчера ошиблась;* **В.** *Дашка, уедете вы с мамой в Америку, я буду скучать, плакать.* — **Р.** (3,01,07). *Ты не плачь, ты пей валокордин;* Бежим с площадки домой от дождя. **Р.** (3,00,18) *Ветер и дождик называется ураган (Ветих и дозик называюща уваган);* **В.** *Баба Яга вредная?* — **Р.** (3,03,23) *Да, и коварная;* **В.** *Федя, как называется такой красивенький жучок с черными точками?* — **Р.** (3,11,18) *Божья коровка (бозья каофка).* — **В.** *А как определить, сколько ей лет?* — **Р.** *Умом.*

**Опыт проективный** разделяется по способу его языкового воплощения на лексический (метафоры номинативные и когнитивные) и на синтаксический (сравнительные конструкции — обороты и предложения). **Метафоры номинативные:** **Р.** (2,08,10; ковыряется в стиральной машине там, где спрятан шнур). *Открой багажник, я шнур достану!;* **Р.** (2,10,02; смотрит салют). *Это праздник? Это новый год? Букееты!;* **Р.** (1,06,25) *Мама, дай мне такую шапку с дыркой, которая в банку писает.* — **В.** *Воронку?* — **Р.** *Да.* **Метафоры когнитивные:** **Р.** (2,03,02; закрывает поздно вечером глазок двери). *Бай-бай.* — **В.** *Кто «бай-бай»?* — **Р.** *Дырка бай-бай;* **Р.** (2,03,09) *Ворона, слезай с дерева, упадёшь, головку бух и будешь плакать;* **В.** *Федя, смотри, какие красивые горы.* — **Р.** (2,09,12) *Там кто живёт?* — **В.** *Волк.* — **Р.** *Неет. Гром. Ты забыла. Ты боишься?;* **Р.** (2,10,10; глядя на штормящее море). *Море нехорошее. Она ругается;* **Р.** (5,07,06) *Грусть-тоска меня плетет, тер-*

зает, как волк. **Сравнения:** **Р.** (2,05,04) *Мам, где наш дом?* — **В.** *Вот он, здесь, на Истринской.* — **Р.** *Нет, а другой дом?* — **В.** *Ну, наверное, на Малой Филёвской.* — **Р.** *А почему?* — **В.** *Потому что мы там прописаны.* — **Р.** *Как памперс?*; **Р.** (2,07,23) *Баб, это наш дом?* — **В.** *Нет, это дедин Толин.* — **Р.** *А почему?* — **В.** *Ну, потому что он его строил.* — **Р.** *Из чего?* — **В.** *Из кирпича.* — **Р.** *Как поросёнок?*; **Мать** укладывает ребенка спать, а на улице визжат дети. **В.** *Слышишь, проверяльщик уже детей на улице собирает.* — **Р.** (03,05,21) *Угу. Как грибы;* **Р.** (4,02,12) *Мамочка, а мы рисуем ангелочка, такого же, как я, только он летает;* **Р.** (4,02,16; рассказывает о фильме «Домовенок Кузя»). *Кузя ел колбасу в холодильнике, а ночью его помыли, и он стал красивый, как жених.*

**Опыт «книжный»** может быть и референциальным, и проективным, главное, что он отражает источник полученной информации (прочитанные взрослым сказки, стихи, просмотренные мультфильмы и т. п.): **В.** *Ты у меня не просто котик, а кот в сапогах.* — **Р.** (3,04,03; подумав). *И в перчатках;* **В.** *Федька, а что такое «набекрень»?* — **Р.** (2,02,12; задумался). — **В.** *Ну что бывает набекрень?* — **Р.** (радостно) *Вот! Пузо у Лешего набекрень.* — **В.** *Что ты? Пузо же не шапка;* **Р.** (2,11,10) *Я мою пол, как Золушка.*

**5.** По мысли Б. М. Гаспарова, «различные фрагменты языкового материала, хранимые в памяти говорящего субъекта и узнаваемые им в речи других, имеют самую разную протяженность и строение — от отдельных словоформ и словесных сочетаний разной длины до целых предложений или даже целых отрезков текста» [1, с. 69]. Эти фрагменты «не отличаются ни полной выделенностью, ни устойчивостью: они ассоциативно контаминируются друг с другом» [Там же]. Если уровневая организация языка является вполне достоверной лингвистической моделью его структуры, то концепция языка как «мнемонического конгломерата», предложенная в качестве теоретического

конструкта Б. М. Гаспаровым, объясняет механизм развертывания диалога. Особого внимания заслуживает такое действие «мнемонического» ассоциативного закона, как синтагматические возможности асимметричного языкового знака (главным образом глагола).

Так, одной из причин речевой контаминации хранящихся в памяти человека имен существительных является их «синтагматическая общность», т. е. наличие в зоне их сочетаемости хотя бы одного общего предиката. Ассоциированные в диалоге на этой основе существительные получили условное название «синтагматические ассоциаты» (более подробно в [11]). Иллюстрацией ассоциативной валентности предиката может служить такая особая разновидность загадки, как «вопросы-шутки» типа «Что общего между X и Y?», например: «Какое сходство между деревом и преступником? — Обоих сажают». В основе этой языковой игры и тех фактов, которые фиксируются в речи ребенка (например: **В.** *Коля, ты, когда вырастешь, коровку будешь держать?* — **Р.** (1,09) *Да, за хвостик*), лежит один и тот же принцип, а именно текстопорождающая способность асимметричного языкового знака (чаще всего глагола). Более сложные отношения, но тоже основанные на асимметрии знака (существительного *вкус*), представлены в следующем диалоге «Р — В»: **Р.** (5,03) предложил маме разрисовать елками и снежинками окна их квартиры к Новому году, как она это сделала в его детском саду. Мама, подумав о последующем мытье окон, сказала: *Что ты, дома нельзя. Это дурной вкус.* — **Р.** *Мы что, лизать, что ли, это будем?*

В речи наблюдаемых детей показательной является конструкция, которую можно назвать «опровержением предлагаемой метафоры», отмеченная в речи детей и другими исследователями, а именно: **В.** *Федюша, не прыгай на кровати, ссыплешься.* — **Р.** (3,01,05) *Я не ссыплюсь, я не сахар* (ср. приведенный выше пример: *Я не увяну, я не*

цветок); Р. (2,08,07) *Баб, что птица делает?* (птица сидит около Дашиного фартука). — В. *Твой фартук пробует.* — Р. *Пробуют обед, а фартуки не пробуют;* В. *У тебя что-то в голове ни одной светлой мысли.* — Р. (3,02,03) *В голове нееет электрического света!* Подобные конструкции прочно стоят на базе референциального опыта, но выделяет их грамматическая специфика текстопорождающего слова — его полисемия. Отмечается «гендерная» тенденция, связанная с конструкцией «опровержение метафоры»: в наблюдаемом речевом поведении детей эта конструкция оказывается языковой характеристикой речи девочки, тогда как в речи мальчика она встречается спорадически. Но, скорее всего, это характеристика складывающегося типа мышления человека.

Контексты, приведенные выше для иллюстрации сравнительных конструкций в речи ребенка (*как волк, как памперс, как грибы* и под.), обнаруживают такие ассоциативные окказиональные сопряжения имен в детской речи, как «*мы-памперс*», «*дети-грибы*», «*тоска-волк*». Из них только первое представляется абсолютно лишенным формальной логики, зато в нем обнажено действие механизма синтагматической ассоциации, в которой прямой объект глагола *прописать* является предметом, говоря языком математики, «картинной плоскости», плоскости, на которую проецируется объект изучения (на языке лингвистики — это вспомогательный субъект метафоры), т. е. хорошо известной ребенку «вещью» из его повседневного предметного опыта. Речевая ассоциативная валентность имени существительного обеспечивается неоднозначностью сочетающегося с ним глагола, обладающего в диалоге большим текстопорождающим потенциалом. Однако окказиональность ассоциативной связанности имен ограничивается строгими рамками узуальной сочетаемости многозначного глагола (например, омофонией форм двух глаголов-омогра-

фов — общеизвестного, но не известного ребенку *прописАть* и глагола сугубо детской речи *прописать*).

**Выводы.** Вербальный опыт ребенка, который вырастает из чувственного и является вершиной развития интеллекта младенческого периода (недаром возраст 1 год обозначается Л. С. Выготским как один из детских «кризисов» — ребенок вырывается из кокона немoty), поддается классификации, но уже не на сенсорной основе, а на собственно языковой. Классификационно значимыми представляются два базовых параметра — это «референциальность» и «проективность», в соответствии с которыми можно выделить опыт референциальный и опыт проективный. Эти виды опыта обнаруживают себя в разных формах языкового выражения — лексически (в прямых и переносных значениях слов) и синтаксически (в сравнительных конструкциях). Поскольку любая классификация является некоторой моделью сложных отношений единиц языка в речи, постольку и в предлагаемой классификации можно обнаружить пересечение материала. Так, в форме, которая названа «опровержением метафоры», представлен и референциальный (логически аргументированный, «истинный») опыт, и сугубо языковой, основанный на синтагматике многозначного слова (как правило, глагола). Опыт проективный выражается лексически — метафорами (номинативными и когнитивными) и синтаксически — сравнительными конструкциями. Если когнитивная метафора является совершенно необходимым способом в освоении нового (а этот способ присущ мышлению вообще, т. е. филогенетически значим), то сравнение отражает одно из таких «чувств жизни», как эстетическое отношение ребенка к действительности, в котором можно усмотреть и этическое начало в виде бескорыстия образного выражения мысли и чувства.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гаспаров Б. М.* Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М.: НЛО, 1996. 352 с.
2. *Елисеева М. Б.* Лексикон ребенка раннего возраста // Речь ребенка: ранние этапы: Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып. 1. СПб., 2000. С. 15–33.
3. *Кубрякова Е. С.* Проблемы онтогенеза речевой деятельности // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. М.: Наука, 1991. С. 141–185.
4. *Культурология. Энциклопедия: в 2 т. Т. 2.* М.: РОССПЕН, 2007. 1184 с.
5. *Мандельштам О. Э.* Избранное. М.: Интерпринт, 1991. 480 с.
6. *Найссер У.* Познание и реальность. Благовещенск: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 1998. 224 с.
7. *Новая философская энциклопедия: в 4 т. Т. 3.* М.: Мысль, 2001. 692 с.
8. *Сеченов И. М.* Элементы мысли // Элементы мысли. СПб.: Питер, 2001. С. 209–355.
9. *Сикорский А. И.* Душа ребенка. М.: Юрайт, 2019. 162 с.
10. *Цейтлин С. Н.* Введение // Речь ребенка: ранние этапы: Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып. 1. СПб., 2000. С. 8–14.
11. *Чернейко Л. О.* Синтагматический ассоциат как текстопорождающий фактор детской речи // Проблемы онтолингвистики — 2007: материалы междунар. науч. конф. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. С. 209–211.
12. *Чернейко Л. О. М. В.* Ломоносов и язык науки // Филологические науки. 2011. № 6. С. 3–14.
13. *Чернейко Л. О.* Философские проблемы языка и лингвистики // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2016. № 1. С. 7–25.
14. *Чернейко Л. О.* Сравнение: универсальная форма языка подобию и ее организующая роль в структуре художественного текста // Труды Института русского языка им. В. В. Виноградова. Вып. 10. М.: Ин-т рус. языка, 2016. С. 631–642.
15. *Чернейко Л. О.* Понятия «проекция» и «проективный смысл» в терминсистеме когнитивной лингвистики // Критика и семиотика. 2019. № 2. С. 158–170.
16. *Шахнарович А. М., Юрьева Н. М.* Ребенок и язык: овладение метафорой // Вопросы филологии. 1999. № 1. С. 29–35.
17. *Якобсон Р.* Работы по поэтике. М.: Прогресс, 1987. 464 с.

## REFERENCES

1. *Gasparov B. M.* Jazyk, pamjat', obraz. Lingvistika jazykovogo sushhestvovanija. M.: NLO, 1996. 352 s.
2. *Eliseeva M. B.* Leksikon rebenka rannego vozrasta // Rech' rebenka: rannije jetyapy: Trudy postojanno dejstvujushhego seminaru po ontolingvistike. Vyp. 1. SPb., 2000. S. 15–33.
3. *Kubryakova E. S.* Problemy ontogeneza rechevoj dejatel'nosti // Chelovecheskij faktor v jazyke: jazyk i porozhdenie rechi. M.: Nauka, 1991. S. 141–185.
4. *Kul'turologija. Enciklopedija: v 2 t. T. 2.* M.: ROSSPEN, 2007. 1184 s.
5. *Mandel'shtam O. E.* Izbrannoe. M.: Interprint, 1991. 480 s.
6. *Najsser U.* Poznanie i real'nost'. Blagoveshhensk: BGK im. I. A. Bodujena de Kurtenje, 1998. 224 s.
7. *Novaja filosofskaja enciklopedija: v 4 t. T. 3.* M.: Mysl', 2001. 692 s.
8. *Sechenov I. M.* Elementy mysli // Elementy mysli. SPb.: Piter, 2001. S. 209–355.
9. *Sikorskij A. I.* Dusha rebenka. M.: Yurajt, 2019. 162 s.
10. *Tseitlin S. N.* Vvedenie // Rech' rebenka: rannije jetyapy: Trudy postojanno dejstvujushhego seminaru po ontolingvistike. Vyp. 1. SPb., 2000. S. 8–14.
11. *Chernejko L. O.* Sintagmaticheskij asociat kak tekstoporozhdajushhij faktor detskoj rechi // Problemy ontolingvistiki — 2007: materialy mezhdunar. nauch. konf. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2007. S. 209–211.
12. *Chernejko L. O. M. V.* Lomonosov i jazyk nauki // Filologicheskie nauki. 2011. № 6. S. 3–14.
13. *Chernejko L. O.* Filosofskie problemy jazyka i lingvistiki // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 9: Filologija. 2016. № 1. S. 7–25.
14. *Chernejko L. O.* Sravnenie: universal'naja forma jazyka podobij i ee organizujushhaja rol' v strukture hudozhestvennogo teksta // Trudy Instituta russkogo jazyka im. V. V. Vinogradova. Vyp. 10. M.: In-t rus. jazyka, 2016. S. 631–642.
15. *Chernejko L. O.* Ponjatija "proekcija" i "proektivnyj smysl" v terminosisteme kognitivnoj lingvistiki // Kritika i semiotika. 2019. № 2. S. 158–170.
16. *Shahnarovich A. M., Jur'eva N. M.* Rebenok i jazyk: ovladenie metaforoj // Voprosy filologii. 1999. № 1. S. 29–35.
17. *Jakobson R.* Raboty po pojetike. M.: Progress, 1987. 464 s.