

(имитационное) употребление слов данной части речи и появление первых самостоятельных конструкций этих слов с верным, адекватным частеречным значением – от простых конструкций к всё более сложным, и «языковой протест» как одна из высших форм метаязыковой деятельности, что демонстрирует высокую степень усвоения семантики и грамматики данной части речи.

Интересно было бы «приложить» эту обобщенную модель к освоению детьми других частей речи и проверить, насколько она универсальна.

ЛИТЕРАТУРА

Доброва Г.Р. «Языковой протест» как одно из проявлений метаязыковой деятельности – почему не у всех детей? // Проблемы онтолингвистики – 2012: материалы Международной научной конференции, посвященной 130-летию со дня рождения К.И. Чуковского и 120-летию со дня рождения А.Н. Гвоздева. – СПб.: Златоуст, 2012. – С.467–473.

Елисеева М.Б. Первые прилагательные и наречия в речи русскоязычных детей в сопоставлении с корпусом CLEX // Вестник ЧГУ. – Череповец, 2014, №6. – С. 57-61.

Русская грамматика, т.1. – М.: Наука, 1980.

Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М.: Знак, 2009.

©Доброва Г.Р., 2015

М.А. Еливанова

(РГПУ им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

ОСВОЕНИЕ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРОСТРАНСТВЕННОГО КОМПОНЕНТА КАРТИНЫ МИРА И ОТРАЖЕНИЕ ЕГО В РЕЧИ

Аннотация. В статье говорится об особенностях формирования пространственного компонента антропоцентрической картины мира, о когнитивном освоении пространства ребенком от рождения до 6 лет и отражении его параметров в речи. Основное внимание уделяется параметрам трехмерной системы координат – вертикальной, сагиттальной и горизонтальной осям.

Ключевые слова: речевое развитие, когнитивное развитие,

картина мира, пространственные отношения, пространственные параметры, локативная синтаксема.

Вступительные замечания

Руководствуясь традиционным в изучении речевой деятельности детей подходом, в настоящем исследовании мы прослеживаем взаимосвязь когнитивного и речевого развития детей, а также влияние когнитивной базы на употребление языковых средств. Пространственные отношения для установления такой связи – наиболее благоприятная почва, поскольку предметы и их окружение представлены наглядно, их можно потрогать, услышать звуки, сигнализирующие об их передвижении и т.д. А одновременное обозначение их в речи позволяет выявить взаимосвязь восприятия, мышления и речи.

Под когнитивной базой традиционно понимается совокупность знаний, накопленных человеком в течение жизни, а также психофизиологические процессы, обеспечивающие накопление знаний: восприятие (перцепция), память, концептуализация и мышление в целом. Когнитивное развитие понимается как процесс накопления знаний, опыта, а также развитие мыслительных способностей.

Освоение языка, в свою очередь, не может не оказывать влияния на формирование когнитивной базы ребенка, появление языковых единиц и категорий в значительной степени направляет когнитивное развитие. Основными средствами выражения местоположения предметов и их перемещения являются наречия и падежные и предложно-падежные конструкции, которые мы, следуя терминологии, предложенной Г. А. Золотовой [1988], обозначим как локативные синтаксемы.

Исследование проводилось на материале дневниковых записей и записей устной спонтанной речи 12 детей, а также на материале эксперимента в детском саду, в котором приняли участие дети младшего, среднего и старшего дошкольного возраста.

Пространственный компонент языковой картины мира, его особенности в русском языке

Из всех типов отношений (а отношения подразумевают наличие двух или более объектов) пространственные осваиваются

детьми раньше других.⁷ Пространственные отношения описываются в языке с ориентацией на очень ограниченное количество пространственных параметров.

А. Вежбицкая, проводя семантическое исследование, в числе прочих лексических и семантических универсалий, которые она считает врожденными, выделяет универсалии, характеризующие пространство: где (место), здесь, выше / над, ниже / под, далеко, близко, сторона (side), внутри [Вежбицкая 1999: 173]. Эти «универсально лексикализованные концепты» представляют собой параметры в чистом виде.

Обратим внимание на то, что среди универсалий, выделенных А. Вежбицкой, нет параметров впереди, сзади, справа и слева, хорошо осознаваемых носителями русского языка. Эти параметры представлены в языковых единицах там, где картина мира антропоцентрична (см. Кравченко [1996]), например, в европейских странах. Но даже в родственных языках (например, славянских), количество и состав пространственных параметров-концептов может несколько отличаться [Крылов 1984; Гжегорчикова 2000]. Это и неудивительно. «Совершенно очевидно, что огромное количество информации, которая имеется в сетчатке, мозг не может использовать. Конечное описание образа предмета в высших отделах зрительной системы содержит на несколько порядков меньше информации, чем существует на сетчатке» [Глезер 1993: 32]. А те параметры, которые не концептуализируются в языке, взрослым человеком, как правило, не осознаются.

В восточных странах, где люди имеют другой тип сознания и в большей степени абстрагируются от окружающей действительности, принимаются во внимание понятия сторон света, что находит отражение в языковой картине мира. Наблюдатель при этом не является точкой отсчета, т. е. восточные языки в меньшей степени антропоцентричны, чем русский язык. «Вместо привычных европейцу обозначений правой и левой стороны китаец говорит: "южный флигель дома", "западная веранда", "се-

⁷ Согласно ТФГ [1996], предмет, положение которого обозначается относительно другого, называется *локализуемым объектом*, а тот, относительно которого происходит локализацию, – *локализатором*.

верное 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» [Ярмоленко 1961: 70].

Для русского языка характерны параметры-концепты, комбинация которых определяет значение языковых единиц, локативных синтаксем. Следуя за работой В.Г. Гака [ТФГ 1996], опишем их в рамках общих пространственных отношений (характеризуют состояние локализуемого объекта) и частных пространственных отношений (отражают непосредственно положение локализуемого объекта относительно локализатора).

Общие пространственные отношения: (I) динамика (движение есть) – статика (движение отсутствует), движение по наличию вектора может быть (II) направленным и ненаправленным. Направленное движение характеризуется вектором по отношению к объекту-локализатору: (III) приближение и удаление.

Частные пространственные отношения: вертикальная (вверху / внизу) (1), сагиттальная (спереди / сзади) (2), горизонтальная (справа / слева) (3) ориентации; наличие / отсутствие контакта (4), пересечение / непересечение (5), внутри / снаружи (6).

Первые 3 типа частных пространственных отношений составляют трехмерную систему координат и, собственно, определяют антропоцентричность пространства, сами термины заимствованы из анатомии, они используются при описании осей тела человека (см., например [Сапин, Билич: 1996]).

Приведем пример того, как в значении локативной синтаксемы отражается комбинация пространственных параметров: наречие *вверх* обозначает (I) направление вертикальной ориентации, (I) движение (II) направленное, (III) приближение.

Первые представления о дифференциации пространства в трехмерном измерении ребенок получает от координированных движений собственных глаз, рук и т. д. После того как сформируется различительная способность (различение положения объекта по отношению к себе, а потом и к другим объектам), начинают формироваться первичные обобщения (сенсорные по-

нения). Формирование сенсорных понятий является когнитивной предпосылкой для их обозначения в речи.

Дети при освоении каждой оси системы координат составляющие их элементы усваивают неодновременно. Последовательность освоения соответствующих локативных синтаксем также имеет определенные тенденции. Так, вертикальная ось начинает осваиваться в раннем возрасте, но некоторые синтаксемы, описывающие ее, не всегда являются освоенными и в старшем дошкольном возрасте, а горизонтальная (поперечная) ось начинает осознаться в старшем дошкольном возрасте.

Освоение детьми локативных синтаксем вертикальной ориентации

Вертикальная ориентация в языке взрослых может быть выражена с помощью предложно-падежных конструкций (*над + Тв.п., под+Тв.п., под+В.п., с+Р.п., из-под+Р.п., отчасти на+П.п., на+В.п.*) и наречий (*вверх, наверх, вверху, наверху, вниз, внизу, снизу* и т.д.).

Истоки освоения вертикальной ориентации находятся во внеязыковой когнитивной сфере, которая постигается еще в грудном возрасте. Ребенок способен поддерживать вертикальное положение тела: сидеть, стоять, а затем и ходить. Владение процессом ходьбы при этом психологи рассматривают как важный этап освоения вертикальной ориентации. Мышечно-зрительные ассоциации подкрепляются и чувством равновесия (вестибулярный аппарат). Важность способности поддерживать вертикальное положение собственного тела для ориентировки в пространстве подтвердилась в исследованиях Р. А. Вороновой [1956], обследовавшей лежачих детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Наибольшее затруднение эти дети испытывали с ориентацией по вертикали (здоровые дети вертикальную ориентацию осознают раньше, чем другие, что находит отражение и в речи).

Одними из первых в речи начинают появляться локативные синтаксемы, свидетельствующие об усвоении ориентации по вертикальной оси. М. Бауерман отмечает ту же тенденцию в речи англоязычных малышей, констатируя появление глагольных послелогов *up* и *down* в 14–16 месяцев, наряду с *in, on* [Bowerman 1996: 405].

Окончательное усвоение языковых единиц, отражающих параметры вертикальной оси, происходит только в старшем дошкольном возрасте.

Ранний возраст. Одним из первых языковых средств обозначения вертикальной ориентации в речи детей являются предложно-падежные конструкции (или соответствующие им падежные формы) с предлогом *на*. Правда, только падежная форма (без предлога) может интерпретироваться взрослыми с ориентацией на нормативный язык. Наиболее характерное значение локативных синтаксем с предлогом *на* – локализация в объемном пространстве; локализатор – опора для локализуемого объекта:

Оля М. (2.02.27) *Там, а полу ложка ваяится;*

Лиза Е. (1.11.30) *Жии а якаки (живые на окошке; о цветах).*

Интересно, что пространственные отношения статики и динамики, воспринимаемые ребенком зрительно (и через другие сенсорные системы), не всегда находят отражение в речи:

Саша Б. (2.10.00) на вопрос взрослого «*Куда лошадка залезла?*» (вопрос предполагает использование синтаксемы со значением динамики) отвечает: «*На доме*»;

Оля М. (1.09.10) Оля забралась на стул, мама спрашивает дочку: *Куда ты залезла?* – *На столе* (*на + В. п.* вместо *на + П. п.*).

Наблюдаемые в дневниковых записях примеры неразграничения статики / динамики немногочисленны. При этом падежные формы и предложно-падежные конструкции, имеющие в нормативном языке значение статики, преобладают. Можно предположить, что причины неразграничения статики и динамики в значении локативных показателей в речевой продукции детей до трехлетнего возраста заключаются в степени сформированности когнитивной базы, причем не на уровне восприятия и сенсорных понятий, а на уровне языковой концептуализации пространства. Вероятно, при употреблении предложно-падежных конструкций важнее обозначить локализацию предмета, нежели собственно статическое или динамическое состояние предмета.

Интересно, что локализатор в детских высказываниях чаще является опорой, расположенной в горизонтальной плоскости,

причем локализуемый объект располагается сверху от этой опоры. Действительно, если взглянем вокруг, обнаружим, что большинство предметов имеет именно такое расположение вследствие действия силы тяжести. При проведении эксперимента в детском саду оказалось, что при вопросе о расположении на горизонтальной плоскости при верхнем положении локализуемого объекта (*на столе, на полу, на крыше*) дети давали ответы с предложно-падежной конструкцией. При вопросе о расположении на горизонтальной плоскости при нижнем положении локализуемого объекта (*на потолке*) или по вертикальной оси (*на стене*) малыши предпочитали использовать дейктические языковые средства (*там, вон, тут*), которые осваиваются самыми первыми, обозначая положения предмета относительно тела ребенка.

Таким образом, вероятно, *на + П. п., на + В. п.* первоначально имеют более узкое значение, поскольку учитывается не только контакт предметов, но и вертикальная ориентация их взаимного расположения, верхнее положение локализуемого объекта относительно локализатора. Такая закономерность при проведении эксперимента была зафиксирована не сразу. Тест прошли только 13 человек из младшей группы детского сада, у 4 из них удалось обнаружить указанное значение *на + П. п., на + В. п.*, остальные либо предпочитали маркировать любые пространственные отношения дейктическими средствами, либо значение *на + П. п., на + В. п.* расширялось (существует синкретизм предлогов *на* и *над* (*над + Тв. п.*), см. ниже).

Итак, из предложно-падежных конструкций со значением вертикальной ориентации первыми появляются *на+П.п., на+В.п.*, обозначающие верхнее положение локализуемого объекта относительно локализатора (обычно при наличии контакта).

В группе наречий, описывающих пространственные отношения в трехмерной системе координат, также первыми в раннем возрасте появляются *наверху, наверх*:

Лиза Е. (1.10.4) *Аиху – наверху* (часто говорит в последние дни);

(1.09.13) *Тима... аих* (*Тима наверх*, о коте, который пошел наверх);

Оля М. (1.11.28) *Там тисика аху* (*там птичка наверху*).

Только в речи одного ребенка (Вити О.) зафиксирована лек-

сическая единица *ниш*, которая толкуется мамой как синкрет «спускается» и «вниз». Это *ниш* встречается исключительно во время прогулки на улице, в парке и действительно характеризует движение вниз (оппозиция для верха по вертикальной ориентации), например:

Витя О. (2.00.19) Вышли из парадной, спустились; следом выходит женщина и спускается. Витя сообщает: *Бабули – ниш (бабуля вниз)! Мама: Бабуля спустилась вниз...*

При этом наречия *наверху*, *наверх* у Вити О. в этом возрасте не зафиксировано.

Несмотря на то, что в речи детей практически не встречаются наречия и предлог *под* (они возникают позднее), ситуация падения предмета, движения его вниз по вертикальной оси в соответствии с силой тяжести, конечно, знакома ребенку. В определенном возрасте практически все малыши любят выбрасывать из кроватки, с дивана и т. д. игрушки и другие предметы и наблюдать, как они падают. Например, у Лизы Е. такая игра была отмечена в возрасте 8 мес.: (0.8.08) «Полюбила все ронять на пол: когда ей вкладываешь предмет в руку, она её нарочно разжимает и следит за падающими предметами».

Итак, налицо начало формирования вертикальной ориентации и отражение ее в речи в раннем возрасте.

Младший и средний дошкольный возраст. В младшем дошкольном возрасте (до 4 лет) в активной речи появляются *под + Тв. п.* и *под + В. п.* (17 детей из 28 употребляли одну или обе из этих предложно-падежных конструкций; в среднем дошкольном возрасте (4–5 лет) их употребление не вызвало сложностей):

Лиза К. (3 г. 6 м.) *Мишка под кроватью;*

Влада Л. (3 г. 9 м.) *Под стулом мои ноги (на вопрос: «А ноги твои тоже на стуле?»).*

Появление конструкций с предлогом *под* – показатель формирования оппозиции верх / низ (вертикальная ориентация). На наш взгляд, употребление предлога *на* (и соответствующих предложно-падежных конструкций) скорее связано с усвоением ребенком законов гравитации (земного притяжения), поэтому первые реализации этих конструкций направлены на обозначение верхнего положения предмета на горизонтальной плоско-

сти.

Некоторые дети, правильно выполняя действия по инструкции, содержащей конструкции *под + Тв. п.* и *под + В. п.*, затрудняются в их самостоятельном использовании, предпочитая им наречия *вниз, внизу*.

Даша П. (4 г. 2 м.): *На полу, возле кровати, внизу* (о персонаже, расположенном под кроватью).

Коля С. (4 г. 8 м.) *Дом, у него крыша... Наверху крыша, внизу крыши – окошко*.

При вопросе типа: «Что находится под столом (под кроватью)?» девочка и мальчик реагируют адекватно: наклоняются под стол, смотрят, называют предметы. Наречия иногда используются, чтобы объяснить значение предложно-падежных конструкций:

Женя Д. (4 г. 5 м.) *Под столом – это внизу* (+ указательный жест).

У тех детей, кто оперировал в активной речи конструкциями статики и динамики достигающего направления, нередко возникали трудности с правильным использованием конструкций отделительного направления *с + Р. п.* Появляется она в активной речи у большинства детей в среднем дошкольном возрасте.

Настя З. (4 г. 9 м.) *Спрыгнул с гаража, ср.:*

Лиза К. (3 г. 6 м.) *С крыши на пол*.

Интересно, что иногда происходит замена *с + Р. п.* сочетаниями *из + Р. п.*, *от + Р. п.*, обозначающими удаление от локализатора, но не по вертикальной оси, а в горизонтальной плоскости (случаи обратной замены не встречались):

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

Коля С. (4 г. 8 м.) *Из домика упал, из крыши, а потом обратно... человек-паук*.

Итак, в младшем-среднем дошкольном возрасте осваиваются синтаксемы со значением второй составляющей вертикальной ориентации (нижний), а также языковые средства, позволяющие комбинировать значения вертикальной ориентации со значением статики / динамики (приближение или удаление).

Старший дошкольный возраст. К старшему возрасту затруднения в использовании языковых средств обозначения

ния пространственных отношений могут объясняться рядом причин, среди которых можно выделить сложность смысловых отношений, передаваемых локативными синтаксемами, и сложность собственно языкового выражения. Например, в конструкциях *из-за + Р. п.*; *из-под + Р. п.* (второй из предлогов обозначает отделительное движение по вертикальной оси из нижней точки) предлоги квалифицируются в РГ-80 как парные предлоги-сращения. Трудность их усвоения в плане содержания заключается в том, что они обозначают две ситуации: 1) местонахождение вне поля видимости, сзади чего-то или под чем-то и 2) движение предмета, как правило, по направлению к наблюдателю и появление его в пределах поля видимости. Однако эту последовательную смену ситуаций дети 5–6 лет в состоянии осмыслить, но трудность заключается, видимо, именно в соединении двух служебных слов, поэтому можно слышать собственное конструирование этих предлогов старшими дошкольниками.

Примером сложности смысловых отношений, передаваемых локативными показателями, можно считать конструкцию *над + Тв. п.*, значение которой находится в некотором противоречии с действием силы тяжести. В 5–7 лет конструкция *над + Тв. п.*, обозначающая нахождение выше поверхности предмета или любой плоскости при отсутствии контакта с этой поверхностью, еще нельзя считать абсолютно усвоенным. Интересен тот факт, что часто вместо *над + Тв. п.* дети употребляют *на + П. п.* (Дима К. (6 л. 4 м.) *Вампир летает на крыше*, – говорит, передвигая игрушку, не касаясь крыши игрушечного домика) или не соответствующую норме конструкцию *на + Тв. п.* (Влада Л. (3 г. 9 м.) *Пятачок подпрыгнул на кроватью*, – Влада отвечала на уточняющий вопрос: *Над чем подпрыгнул Пятачок?*; Саша (3 г. 10 м.) *Этот под кроватью, а этот на кроватью*). Возможно, что в последнем случае 1) наблюдаем особую промежуточную стадию освоения конструкции *над + Тв. п.* или 2) сталкиваемся с фонетическим искажением предлога *над*.

Для некоторых детей оперирование сочетанием *над + Тв. п.* не представляет трудности (20 старших дошкольников из 36). В большинстве этих случаев дети были в состоянии объяснить ее значение, о чем свидетельствуют примеры, приведенные ниже.

Кирилл (5 л. 7 м.) *Над гаражом – это наверху, на небе летает, на крышу не садится.*

Маша К. (6 л. 2 м.) *Над кроватью – это наверху, выше... нельзя дотрагиваться.*

Итак, в старшем дошкольном возрасте дети осваивают те локативные показатели, которые сложны как в плане передаваемых ими смысловых отношений, так и в плане формы выражения. Вертикальная ориентация осваивается очень постепенно. На основании этапов освоения можно сделать выводы о том, какие параметры вертикальной ориентации легче, а какие сложнее.

Освоение детьми локативных синтаксем сагиттальной ориентации

Сагиттальная ориентация в языке взрослых может быть выражена с помощью предложно-падежных конструкций (*перед+Тв. п., за+Тв. п., за +В.п., из-за+Р.п.*) и наречий (*вперед, сзади, назад*).

Когнитивными предпосылками освоения сагиттальной оси являются движение рук и корпуса ребенка в передне-заднем направлении, т.е. мышечные ощущения. Именно они связаны с формированием представлений о глубине пространства. Но поскольку к мышечным ощущениям очень быстро присоединяются зрительные (в физиологии считается, что трехмерное зрение сменяет плоскостное приблизительно в возрасте 3 месяца), то к моменту появления локативных синтаксем со значением сагиттальной ориентации ребенок ориентируется в основном на зрительные представления.

Появление в речи языковых единиц, отражающих параметры передний / задний, первоначально связано с определением сторон тела человека (или игрушки):

Лиза Е. (2.01.02) *А яника сятик зяди... (у львенка хвостик сзади).*

Редко эта оппозиция выражается исключительно лексическими средствами (единственный случай в дневниковых записях), причем представлены обе составляющие сагиттальной оси:

Оля М. (2.01.20) *Ни зад, ни пед – аося юбка (ни зад, ни пед – хорошая юбка).*

Правильное определение и название сторон (или соответствующих частей) тела или асимметричных по сагиттальной оси

предметов первоначально не означает, что ребенок с легкостью употребляет локативные синтаксемы, указывающие на пространственное расположение одного предмета впереди или сзади другого.

Например, Оля М. (3 г. 3 м.) показывает, где у домика передняя сторона (аргументирует: «*Где дверь*») и где задняя сторона, однако с обозначением расположения игрушки с какой-либо стороны затрудняется (равно как с инструкцией типа: «*Поставь куколку перед домиком*» – ставит за домик). Девочка, четко определяя стороны асимметричных по сагиттальной оси предметов, затрудняется с определением расположения локализуемого объекта относительно каждой из этих сторон при выполнении действий по инструкции (в то же время создается впечатление, что, смешивая переднее и заднее направление, Оля не выходит за рамки сагиттальной оси).

При анализе материала, полученного в ходе эксперимента, трудно установить жесткую последовательность появления в пассивной, а потом и в активной речи локативных синтаксем, характеризующих одну из составляющих сагиттальной ориентации. Это касается как определения расположения локализуемого объекта относительно собственного тела, так и расположения локализуемого объекта относительно предметов, асимметричных по сагиттальной оси.

Например, Тёма В. (3 г. 5 м.), не употребляя еще в речи никаких локативных синтаксем, кроме дейктических (*там, вон, вот*), на вопрос: «*Что находится перед тобой?*» – смотрит на стол, прямо перед собой; «*Что за тобой?*» (ожидаемая реакция – поворот головы или корпуса) – смотрит на экспериментатора вопросительно, реакции нет.

Ср.: Наташа Т. (5 л. 6 м.) *Перед гаражом* (об игрушке, стоящей перед гаражом).

При передвижении игрушки за гараж на глазах у девочки и вопросе: «*А где она теперь находится?*» – «*О-о, это сложно*»; однако через некоторое время в спонтанной продуктивной речи наблюдалась и конструкция *за + Тв. п.*

Несколько чаще наблюдаем в речевой продукции синтаксемы *за + Тв. п.*, *за + В. п.*, *сзади, назад* при отсутствии синтаксем *перед + Тв. п.*, *впереди, вперед*.

Например, Дания П. (3 г. 8 м.) на вопрос: «*Что у тебя за стеной?*» – поворачивает голову назад, отвечает: «*Паровоз*» (на стене, находящейся за его спиной, действительно висит бумажный паровоз с вагонами), при этом вопрос: «*А что находится перед тобой?*» – приводит мальчика в некоторое замешательство.

Ср.: Тимоша Ж. (3 г. 10 м.) *Сзади меня – вот там* (показывает за спину). *Машина поехала назад* (+ подражание звукам мотора; о заднем ходе машины). Возражает (справедливо) своей коллеге по группе: *Не сзади, а рядом* (игрушка стоит сбоку от гаража).

При этом Тимоша Ж. положение предмета перед локализатором обозначал чаще с помощью конструкций *около + Р. п.*, *рядом с + Тв. п.* (или наречий *около*, *рядом*), не отражающих положение предмета в соответствии с трехмерной системой координат.

В старших группах детского сада (после 5 лет) дети, как правило, свободно оперируют локативными показателями, отражающими обе составляющие сагиттальной ориентации, хотя очень часто вместо нормативного *сзади* (ср. *впереди*) появляется словообразовательная инновация *взади* (которая совпадает с просторечным словом):

Рома М. (6 л. 5 м.) *Бычок впереди домика, а куколка взади.*

Дети младших групп детского сада нередко используют специфические языковые локативные синтаксемы сагиттальной ориентации для характеристики других параметров. Так, Дания П. (3 г. 8 м.) по инструкции: «*Поставь машинку за домик*» – прячет машинку в домик, внутрь.

Более частотная ошибка – использование конструкций *под + Тв. п.*, *под + В. п.*, указывающих на расположение по вертикальной оси, вместо *за + Тв. п.*, *за + В. п.*:

Вероника П. (3 г. 11 м.) *Мишка залез под шкаф от пчел;*

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

Подобные ошибки фиксируются при обозначении детьми взаимного положения предмета на плоскостном изображении, а не в трехмерном пространстве. Сама Вероника П. при обозначении расположения предметов (или их передвижении) в трехмерном пространстве (а не на рисунке) совершенно верно обозначала как расположение локализуемого объекта относительно ло-

кализатора по сагиттальной оси, так и передвижение:

Вероника П. (3 г. 11 м.) *Шла задом. А потом задом перёд* (имеет в виду, видимо, задом наперед, передвигает куклу действительно спиной вперед, по направлению к себе) *и встала вперёд* (имеет в виду: перед домом).

Ребенок первоначально осознает наиболее распространенное значение локативных синтаксем с предлогом *за* – нахождение одного предмета с задней стороны другого. В связи с этим интересен следующий пример:

Лиза С. (до 3 лет) папа предложил посадить дочь «за пианино»; ответная реакция – слезы и нежелание переместиться на указанное отцом место. После расспросов выяснилось, что Лиза решила, что папа хочет усадить ее не на стул перед пианино (ср.: сесть за стол и т. п.), а с противоположной, задней стороны.

В случае языкового освоения параметров сагиттальной оси можем констатировать ту же закономерность, что и при освоении вертикальной оси: сначала осваиваются общие пространственные отношения – статика и (практически без хронологического разрыва) достигаемая динамика (в случае с задним расположением локализуемого объекта относительно локализатора предлог, маркирующий частные пространственные отношения, один и тот же). Отделительная семантика, предусмотренная в нормативном языке для заднего положения предмета, а для переднего положения не предусмотренная вовсе, осваивается лишь в старшем дошкольном возрасте. Локативные синтаксемы сагиттальной ориентации используются изначально относительно живых существ и кукол, а затем относительно неодушевленных артефактов (типа дома, гаража и т. п.).

Освоение детьми локативных синтаксем горизонтальной ориентации

Способы выражения горизонтальной ориентации в русском языке могут быть разнообразны: прилагательные (*левый, правый*), производные наречия (*влево, направо, сбоку*), производные сложные предлоги (*слева от, сбоку от* и т. д.). Помимо специфических обозначений боковой стороны, могут быть и неспецифические обозначения – дейктические средства (местоименные наречия *там, здесь* и др., сопровождаемые жестами рук, поворотом головы, движением глаз), употребление которых основа-

но на связи «зрительной ориентации со своим собственным телом и использованием его в качестве указательного средства» [Падучева, Крылов 1992]. Именно в случае с горизонтальной осью дейктические средства употребляются чаще взрослыми людьми.

Понятиям правый / левый родители пытаются обучать детей с самого раннего возраста. Практически все дневники и расшифровки содержат эпизоды, демонстрирующие такие попытки.

Дима С. (1.11.27) мама показывает Диме руки

– [Мама:] *Что это у мамы?*

– [Дима:] *Лютьки (ручки).*

– [Мама:] (Показывает правую руку.) *Вот это у мамы какая рука?*

– [Дима:] *Вотя.*

– [Мама:] *Правая.*

– [Дима:] *Палия (правая).*

– [Мама:] *А где у Мити правая?*

– [Дима:] (Показывает обе руки.) *Вотя.*

– [Мама:] *Правая, а левая?*

– [Дима:] (Показывает наоборот.) *Вотя.*

– [Мама:] *Все забыл. (Раньше показывал правильно.)*

Оля М. (2.03.16) Мать учит дочь различать правую и левую сторону. Девочке нравится мысль о том, что стороны имеют разные названия, и она подолгу упражняется в определении левых и правых частей тела: *Это какая ука? это павая, а это евая.*

Однако и в старшем дошкольном возрасте эти параметры представляют собой определенную сложность. Попробуем определить причины затруднений.

Оппозиция понятий правый / левый появляется в онтогенезе позднее, чем оппозиция понятий верх / низ (вертикальная ориентация) и перед / зад (сагиттальная ориентация). Употребление лексем, обозначающих соответствующие понятия, носит первоначально имитационный характер (повторение слов за матерью в диалоге, как у Димы С.).

В освоении плана содержания лексем *правый, левый* и их словообразовательных производных мы можем выделить следующие три этапа.

1. «ЭГОЦЕНТРИЧЕСКИЙ» – ребенок определяет позицию правый / левый относительно себя и относительно собеседника, если тот принимает «эго-совмещенное» [Кравченко 1996] положение, т. е. тело ориентировано в ту же сторону, что и у малыша. Понятие «боковой» сформировано.

Пример: взрослый и Влада (3 г. 8 мес.) сидят друг напротив друга; у себя Влада безошибочно определяет правую и левую руку; у взрослого – зеркально; когда взрослый предлагает Владе перейти на свою сторону, получает правильный ответ. На вопрос, почему же так получилось, девочка отвечает: *Значит, у тебя руки меняются*. Б. Г. Ананьев отмечал, что употребление слов *справа, слева* долгое время ограничивается ситуацией различения ребенком своих рук.

2. «ПРОМЕЖУТОЧНЫЙ» ЭТАП – ребенок имеет представление о правом / левом относительно себя и собеседника, одушевленного лица, но возникают трудности при определении этих понятий относительно неодушевленного предмета. Также создается впечатление, что осознание правой / левой стороны тела собеседника зависит от его размеров. Так, некоторые дети в средних группах детского сада соглашались со стабильным положением правой / левой руки собеседника, если собеседник – такой же ребенок (но не взрослый). А когда дети безошибочно определяют правую / левую сторону относительно себя и собеседника, то все еще затрудняются при определении горизонтальной ориентации относительно игрушек – кукол, созданных по подобию человека или животных. При изображении правой / левой сторон тела на плоскостном изображении (плоскостной рисунок) ребенок не ориентируется.

3. ЭТАП СВОБОДНОГО ВЛАДЕНИЯ – свободно ориентируется в окружающей среде и может перенести представление о правом / левом на схематическое изображение (плоскостной рисунок). При этом дети аргументируют выбор названия: «*Определяю по правой руке, той, которой кушаю*» – исходная точка алгоритма. Иногда ребенок выделяет какое-либо морфологическое, т. е. внешнее, зрительно воспринимаемое отличие одной из рук. Так, Маша К. (6 л. 2 м.) определяет левую руку по пуговкеманту.

Большинство взрослых испытуемых (52 студента в возрасте

18–19 лет) при определении позиции правый / левый также руководствуются ведущей моторной деятельностью правой руки (примеры объяснений, «как определяю, где – справа»: «Я долго думаю, какой рукой ем, значит, там – право, а другая сторона, соответственно, левая», «У меня право – где ложка, лево – наоборот», «Правой пишу, держу ручку»); кроме того, были получены ответы, связанные с положением сердца и внешними (морфологическими) отличиями одной руки от другой (наличие обручального кольца, родинки и т. д.).

У собеседника, сидящего напротив, правая рука на этом этапе (соответственно, положение справа / слева от собеседника) определяется автоматически: твоя правая рука напротив моей левой. С этой точки зрения интересен следующий пример:

Петя П. (6 л. 4 м.) объясняет взрослому, что с п р а в а от него (взрослого) – 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; определяет автоматически и, конечно, ошибается.)

При освоении средств выражения пространственных отношений ребенок выбирает словесные средства выражения тех понятий, которые уже сформировались.

Пример: Слада Ц. (4 г. 9 м.), Коля С. (5 л. 2 м.) на этапе «эгоцентризма» самостоятельно не употребляли обозначения *слева*, *влево*, *справа*, *вправо*, предпочитая говорить *сбоку*, *вбок*; Аня (7 л. 2 м.) употребляла ненормативное *с боковой стороны*. На еще более раннем этапе ребенок предпочитает использовать дейктические средства выражения.

Беседа со старшими дошкольниками выявила различные варианты ответов на вопрос о том, какая сторона обозначается как *правая*, какая сторона – как *левая* у ориентированных неодушевленных предметов (гараж, будка, телевизор и др.). Из 15 детей, которые справлялись с оценкой положения предмета на горизонтальной оси при локализаторе – неодушевленном предмете (этап свободного владения), трое (20 %) персонализировали предмет, объясняя это тем, что если у предмета есть свои передняя и задняя стороны, то должны быть свои правая и левая стороны, как у человека (недейктическая стратегия), остальные 12

(80 %) как бы располагали предмет на одной оси с собой и оценивали положение остальных предметов относительно своей правой и левой руки (дейктическая стратегия обычного пользования). Главный критерий при выборе дейктической или недейктической стратегии в этом случае – одушевленный или неодушевленный локализатор:

Маша К. (6 л. 2 м.) *Взрослый: Справа от домика, это где?*

Маша показывает, сначала персонифицируя, а затем в соответствии с дейктической стратегией нормального пользования, сопровождая исправление словами: *А, нет, нет, домик-то неживой.*

В речи взрослых носителей языка есть та же тенденция: большинство испытуемых признавали собственную переднезаднюю ориентацию домика, но ориентацию правый / левый приписывали относительно себя.

При освоении параметров горизонтальной оси правый / левый и у маленьких, и у взрослых людей можно наблюдать тот этап развития пространственных представлений, когда ориентация происходит в пределах собственного тела: справа – правая рука, слева – левая рука. Отсутствие морфологических зрительных стимулов для различения правой – левой сторон тела у человека, у животных (билатеральная симметрия) препятствует переходу на качественно новый уровень усвоения понятий горизонтальной ориентации.

Общие закономерности при освоении локативных синтаксем, обозначающих ориентацию в рамках трехмерной сетки координат

При освоении локативных синтаксем, обозначающих ориентацию в пределах каждой из трех осей системы координат, есть общие закономерности.

Вначале происходит чувственное познание пространства. Формирование сенсорных понятий является когнитивной предпосылкой для овладения способами их языкового выражения. Представляется, что чувственное восприятие и различение является первой ступенью когнитивного развития, на которой базируется следующая, заключающаяся в возможности сенсорных обобщений. Эта вторая, в свою очередь, является когнитивной предпосылкой для овладения способами языкового выражения

пространственных отношений. Степени сформированности когнитивной базы проявляется в способности к языковой концептуализации пространства.

Роль чувственного познания как когнитивной базы для использования локативных синтаксем в отдельных случаях очевидна, в других менее очевидна. Например, употребляя синтаксем, отражающие горизонтальную ориентацию, даже взрослые люди не могут отвлечься от мышечного чувства как первого этапа алгоритма определения правой / левой стороны своего тела, тела собеседника или какого-либо предмета. Использование же локативных синтаксем вертикальной и сагиттальной ориентации не требуют пристального внимания к ощущениям от собственного тела (хотя в раннем детстве, в период становления представлений о том, что такое впереди / сзади, вверху / внизу, эти ощущения очень важны).

При освоении локативных синтаксем дошкольниками младшего и среднего возраста можно наблюдать, как происходит членение пространства в сознании будущих носителей русского языка в рамках частных пространственных отношений. При освоении каждого параметра трехмерной системы координат очевидна общая закономерность последовательности усвоения языковых средств, выражающих общие пространственные отношения: статика (где?) – достигаемая динамика, приближение (куда?) – отделительная динамика, удаление (откуда?). В последовательности освоения параметров в рамках частных пространственных отношений столь четких закономерностей не наблюдается.

Ненормативное использование локативных синтаксем может быть связано со сложностью передаваемых ими смысловых отношений, например, невозможностью при концептуализации отразить в одной предложно-падежной конструкции или в одном наречии все наблюдаемые параметры объективной действительности (смещение *из + Р. п.* и *от + Р. п.* обусловлено тем, что не учитывается пересечение / непересечение границ локализатора на начальном этапе движения), сложностью перцептивных оснований для использования наречий и предложно-падежных конструкций (отсутствие зрительных стимулов для различения правой / левой сторон тела) или особенностями язы-

кового выражения пространственных отношений (вместо предлога-сращения *из-за* в старшем дошкольном возрасте используется, например, конструкция *из зада* и т. п., где вторая часть предлога заменяется знаменательным словом).

Ненормативное использование предложно-падежных с пространственным значением в речи детей заключается а) в смещении локативных показателей (*из + П. п.* и *от + П. п.*, *справа* и *слева* и т. д.) или б) в регулярной замене одного локативного показателя другим (*на + П. п.* вместо *над + Тв. п.*, *из + П. п.* вместо *из-за + П. п.*). В последнем случае наблюдаем расширение значения замещающих предложно-падежных конструкций (*на + П. п.*, *из + П. п.*).

При освоении локативных синтаксем возможно как расширение (см. выше), так и сужение их значения. Например, предложно-падежная конструкция *на + П. п.* первоначально используется для обозначения расположения предмета на горизонтальной плоскости, сверху, при контакте. С точки зрения нормативного языка, здесь нет ошибок в употреблении локативных синтаксем. В случае, если ребенок не знает, каким образом маркировать частные пространственные отношения, он использует усвоенные ранее локативные синтаксем с более широким значением. Особенно явно это проявляется на начальных этапах речевого развития, когда самыми распространенными являются дейктические наречия *тут*, *там*, *здесь* и местоимения-частицы *вот*, *вон*.

Окружение ребенка играет большую роль в познании малышом окружающего пространства и в усвоении языковых средств выражения пространственных отношений. Речь, обращенная к малышу (инпут), как бы создает своеобразную сетку, которая, накладываясь на объективную действительность, дает возможность осознать параметры действительности, зафиксировать за ними определенные наименования. Общаясь с ребенком во время повседневной деятельности и во время игры, взрослый способствует развитию базовых процессов восприятия, психических процессов памяти и внимания, обеспечивающих восприятие и интерпретацию пространственных отношений, мыслительных процессов. При общении с окружающими у ребенка закрепляются ассоциации о взаимном местоположении двух и более предметов в привычном окружении, что находит отраже-

ние в речи. Наиболее распространенные в разговорной речи взрослых средства передачи пространственных отношений усваиваются детьми в первую очередь.

ЛИТЕРАТУРА

Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языка. – М., 1999.

Воронова Р. А. Опыт различения пространственных отношений у детей, имеющих поражение опорно-двигательного аппарата // Известия Академии пед. наук РСФСР: Вып. 86. – М., 1956. – С. 63–98.

Гжегорчикова Р. Понятийная оппозиция верх – низ и языковая модель пространства // Логический анализ языка: Языки пространств / Отв. ред. Н. Д. Арутюнова, И. Б. Левонтина. – М., 2000.

Глезер В. Д. Зрение и мышление. – СПб., 1993.

Золотова Г. А. Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. – М., 1988.

Кравченко А. В. Язык и восприятие: Когнитивные аспекты языковой категоризации. – Иркутск, 1996.

Падучева Е. В., Крылов С. А. Дейксис // Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис / Отв. ред. Т. В. Булыгина. – М.: Наука, 1992. – С. 154–267.

ТФГ: Теория функциональной грамматики: Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность / Отв. ред. А. В. Бондарко. – СПб., 1996.

Ярмоленко 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.

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: The Mit Press, 1996. – P. 385–433.

©Еливанова М.А., 2014