

На правах рукописи

ШАБАЛИНА Ольга Валерьевна

**СТРУКТУРА И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ
МЕТАФОРЫ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ**

Специальность 10.02.19 – теория языка

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Пермь 2007

Работа выполнена на кафедре общего языкознания ГОУ ВПО «Пермский государственный педагогический университет».

Научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент
Доценко Тамара Ивановна

Официальные оппоненты: доктор филологических наук, профессор
Залевская Александра Александровна

кандидат филологических наук, доцент
Баринова Ирина Александровна

Ведущая организация: ГОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена»

Защита диссертации состоится 19 сентября 2007 года в 14 часов на заседании Диссертационного совета Д 212.189.11 при Пермском государственном университете по адресу: 614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15, зал заседаний Ученого совета.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Пермского государственного университета.

Автореферат разослан ___ августа 2007 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
доктор филологических наук

В.А. Салимовский

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Реферируемое диссертационное исследование обращено к проблеме формирования, развития и функционирования метафоры в детской речи.

Актуальность. Изучение метафоры в детской речи традиционно связано с представлением о метафоре как о языковом средстве, или о метафорическом выражении (Лакофф, Джонсон 1990). При таком понимании у исследователей не было сформировано единого мнения о существовании метафоры в детской речи. Одни исследователи (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, А.М. Шахнарович) полагают, что «метафоры в собственном смысле слова еще не существует у ребенка» (Выготский 1984: 101) и детские высказывания наполнены прямым, буквальным смыслом. Другие исследователи (Э. Виннер, М.Б. Елисеева, К. Фюнфштюк, В.К. Харченко), напротив, признают существование метафоры в речи детей и отмечают, что метафора начинает функционировать очень рано: уже в 2-3 года дети способны к собственным переименованиям.

В последние годы расширение научных представлений о метафоре (Полозова 2003; Складаревская 2004; Чудинов, Будаев 2005) связано с изучением ее не только как языкового средства, но и как базового ментального процесса, с помощью которого человек понимает одну область знаний через другую и тем самым углубляет свои представления о мире. Такое понимание метафоры (Лакофф, Джонсон 1990; Lakoff 1987, 1993) может быть продуктивным по отношению к онтогенезу речевого развития ребенка.

В данной работе реализуется психолингвистический подход к исследованию метафоры как когнитивного механизма, приводящего к появлению в речевой деятельности детей определенных языковых фактов. В связи с этим предоставляется возможность дополнить описание разных видов метафорических высказываний в детской речи (Глушечевская 2004; Голева 1997; Елисеева 2000; Фюнфштюк 1998; Харченко 1989; Чеботарева 1996) исследованием структуры метафоры и ее функционирования, поскольку детская метафора как когнитивно-языковой механизм, с помощью которого ребенок формирует представление о мире, практически не исследовалась.

Высокий научный интерес и изменение парадигмы изучения метафоры, существенность новых данных, относящихся к закономерностям детской речи, психологии, когнитологии, а также отсутствие исследований, прослеживающих развитие структуры механизма метафоры в онтогенезе, определяют **актуальность** данной работы.

Теоретической основой исследования является теория Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, согласно которой речевая деятельность обусловлена, с одной стороны, психическими процессами: восприятием, мышлением, памятью; а с другой, - социумом, и, следовательно, является единством «обобщения и общения» (Выготский 1983: 19).

Мы исходим из положения о том, что речевая деятельность – это деятельность знаковая (Выготский 1982, 1983; Пиаже 1994), которая первоначально возникает в общении между ребенком и взрослым и лишь постепенно по мере когнитивного развития переводится внутрь, интериоризируется.

Важным для нас является изучение процесса становления номинации и высказывания (Лепская 1997). Согласно теории Л.С. Выготского, ребенок начинает мыслить слитными представлениями, которые по мере его развития расчленяются и дифференцируются.

В основу исследования положен тезис о влиянии на речевое развитие ребенка закономерностей общего когнитивного развития (Брунер 1984; Пиаже 1994; Слобин 1984). Взаимосвязь когнитивного и языкового развития ребенка особенно ярко проявляется на уровне семантики (Шахнарович, Юрьева 1990), на котором и функционирует метафора.

При описании метафоры мы опираемся на идеи Дж. Лакоффа и М. Джонсона о ее когнитивном механизме и его формировании в доконцептуальном сенсомоторном опыте человека (Лакофф, Джонсон 1990).

Исходя из изложенного, **объектом исследования** избирается метафора. **Предметом исследования** становится механизм метафоры в речи детей дошкольного возраста.

Гипотеза исследования сводится к тому, что метафора формируется и функционирует в процессе когнитивного и языкового развития ребенка. Выявить структуру этого механизма можно при сопоставлении результатов когнитивно-языковой и коммуникативно-речевой деятельности ребенка, направленной на объекты невербального (предметного) и вербального мира.

Так как условиями формирования метафоры в онтогенезе являются собственная деятельность ребенка (предметная, игровая, речевая, продуктивная) и влияние на нее взрослого и речевой среды в целом, то определить специфику детской метафоры можно только через ее сопоставление с метафорой взрослых.

Цель исследования – выявление особенностей структуры и функционирования механизма метафоры в речи детей 5-6 лет.

Для достижения цели были поставлены следующие **задачи**:

1. Установить особенности существования и функционирования метафоры.
2. Охарактеризовать условия формирования и развития метафоры в онтогенезе.
3. Дать определение механизму детской метафоры.
4. Определить структуру детской метафоры через выявление особенностей переноса представлений из области-источника в область-мишень невербального и вербального объектов.
5. Выявить особенности функционирования метафоры в спонтанной речи детей.

Для решения поставленных задач в качестве основного **метода исследования** выбран психолингвистический эксперимент, направленный на выявление особенностей структуры механизма детской метафоры.

Одновременное освоение ребенком предметного и языкового мира обусловило включение в эксперимент разных по характеру стимулов: предметов и их вербальных коррелятов (*мяч, варежка, мельница, карандаш*). Основанием для выбора этих стимулов явилось наличие у них сходных и различных признаков. Стимулы-предметы, с одной стороны, доступны прямому наблюдению, выделяются благодаря органам чувств и освоены детьми в основных сферах

деятельности (предметной, игре, обучении); с другой стороны, они имеют ряд отличающихся параметров: форма, функция, материал, цвет, размер. *Стимулы-слова*, с одной стороны, относятся к классу конкретной лексики, являются именами существительными (то есть той частью речи, которая получает оформление в речи детей достаточно рано) и полностью освоены к дошкольному возрасту; с другой стороны, они различаются по количеству лексических значений, по принадлежности к разным тематическим группам, по частотности употребления в речи.

В эксперименте участвовали 132 человека: 64 ребенка (девочки и мальчики 5-6 лет) и 68 взрослых (юноши и девушки 16-18 лет).

Эксперимент проводился в четырех вариантах в зависимости а) от характера стимула; б) от возраста испытуемых.

Материалом исследования стали 528 реакций, полученных в эксперименте.

Другим методом исследования было наблюдение за спонтанной речью детей и анализ детских метафорических высказываний. Источником материала послужили данные словарей детской речи, материалы родительских дневников (опубликованных и неопубликованных), а также собственные наблюдения автора. Материалом исследования стала выборка из 1930 спонтанных метафорических высказываний детей дошкольного возраста.

Методами обработки материала стали семантический и сопоставительный анализ предметно-вербальных и словесно-вербальных метафорических пар у детей и взрослых, методы количественного анализа (вычисление относительной частоты и корреляционный анализ исследуемых параметров).

Положения, выносимые на защиту:

1. Детская метафора является целостным динамичным когнитивно-языковым механизмом.

2. Детская метафора в отличие от метафоры взрослых представляет собой единый механизм, слабо дифференцированный по отношению к вербальным и невербальным объектам.

3. Интегральные семантические признаки, с помощью которых устанавливается сходство между областью-источником и областью-мишенью метафоры, могут быть организованы разными способами: одним вычленимым семантическим признаком или семантическим комплексом (нерасчлененным или расчлененным).

4. Структурообразующими компонентами детской метафоры являются типы интегральных семантических признаков «форма», «функция», «структура», «материал», «цвет», «размер».

5. При функционировании в разных типах коммуникативно-речевых ситуаций детская метафора меняет свои вероятностные характеристики: объем структурных компонентов и их иерархию.

6. Детская метафора отличается от метафоры взрослых по объему смысловых зон области-источника и их соотношению; по степени дифференцированности интегральных семантических признаков относительно вербального и невербального объекта.

Научная новизна определяется тем, что в работе впервые раскрываются особенности детской метафоры как сложного динамичного когнитивно-языкового механизма, слабо дифференцированного по отношению к вербальному и невербальному объекту. Впервые в качестве компонентов структуры детской метафоры рассматриваются интегральные семантические признаки, которые организуются разными способами и складываются в типы интегральных семантических признаков: «форма», «функция», «структура», «материал», «цвет», «размер». Впервые обнаружено, что количество и иерархия типов семантических признаков метафоры меняется в зависимости от ее функционирования в разных типах коммуникативно-речевой ситуации.

Теоретическое значение работы состоит в том, что условия формирования, структура и функционирование метафоры рассматриваются применительно к детской речи. Показано, что развитие метафоры в онтогенезе обусловлено собственной деятельностью ребенка (предметной, игровой, речевой, продуктивной) и влиянием на нее взрослого и речевой среды в целом. Доказано, что дет-

ская метафора представляет собой сложное когнитивно-языковое образование, которое функционирует одновременно на когнитивном, языковом и речевом уровнях; ее структура варьирует при восприятии визуального и вербального объекта и меняет свои вероятностные характеристики при функционировании в разных типах коммуникативно-речевых ситуаций.

Практическое значение состоит в возможности использования материалов и результатов исследования в (психо)лингвистических, когнитивных, педагогических работах. Исследование может представлять научный интерес при создании специальных курсов по общему языкознанию, психолингвистике, онтолингвистике. Материалы исследования могут служить теоретико-эмпирической базой для методических рекомендаций по развитию речи и познавательных способностей дошкольников и младших школьников.

Достоверность полученных результатов обеспечивается объемом исследуемого материала (экспериментального и спонтанной речи); сбалансированной выборкой участников эксперимента по фактору «возраст»; сопоставлением результатов исследования по отношению к разным коммуникативно-речевым ситуациям и разным возрастным группам; использованием методов количественного анализа при обработке материала.

Апробация работы. Основные положения диссертации были представлены на Международных научных и научно-практических конференциях: VI Международной конференции «Семантика языковых единиц» (Москва, 1998), XXXIV Международной филологической конференции (Санкт-Петербург, 2005), «Начальное образование: проблемы и перспективы» (Пермь, 2006); на Всероссийских и Российских научных конференциях: «Проблемы детской речи – 1999» (Санкт-Петербург, 1999), «Психолингвистика и проблемы детской речи -2000» (Череповец, 2000); на региональных научно-практических конференциях; «Инновационные системы, процессы и технологии в начальном общем образовании» (Пермь, 2006), «Модернизация начального общего образования» (Пермь 2007), «Лингвистические чтения» (Пермь, 2006).

Материалы диссертации обсуждались на кафедре общего языкознания Пермского государственного педагогического университета (2007) и на заседании Пермской школы социо- и психолингвистики (2007).

Материалы исследования включались в лекционные и практические занятия по курсам «Детская речь» (тема «Становление значения в онтогенезе»), «Преемственность дошкольного и начального обучения» (тема «Развитие речи детей дошкольного и младшего школьного возраста»), «Русский язык в начальной школе» (темы «Языковая компетенция младшего школьника», «Совершенствование речевых умений младших школьников») (1998 – 2007).

По теме исследования опубликовано 8 работ.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, списка литературы, приложения. Работа изложена на 188 страницах, содержит 20 таблиц, 4 рисунка.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность темы, ее научная новизна, практическая значимость. Далее определяются цель, задачи, объект, предмет и теоретическая основа исследования.

Первая глава «**Современные представления о метафоре и ее механизме**» посвящена осмыслению теоретических основ изучения метафоры. В ней дается определение метафоры с учетом различных трактовок термина «механизм» (Залевская 1999; Леонтьев 1969).

Разноаспектные исследования метафоры показали, что метафора – фундаментальное свойство мышления человека, которое существует в разных формах, возникает разными способами и имеет разные функции. При реализации в художественной речи метафора является тропом, который создается намеренно и выполняет образно-эстетическую функцию. При реализации в языке метафора становится естественным языковым средством, выполняющим номинативную функцию. При реализации в когнитивной системе она представляет естественный познавательный процесс и выполняет когнитивную функцию.

В современных исследованиях под метафорой понимается сложный механизм, связывающий разные смысловые области, в который могут включаться разнообразные по характеру действия: перенос (Кассирер 1990), предикацию (Ортони 1990), противопоставление (Вежбицкая 1990), сравнение (Миллер 1990), аналогию (Ришар 1998), смешение (Turner & Fauconnier 1995).

Будучи лингво-ментальным образованием, существующим на когнитивном, языковом и речевом уровнях, метафора предполагает «сращение» языковой и когнитивной системы человека, которое проявляется в «неразрывности предметного значения с вербальным» и ведущей роли предметных значений в построении образа мира (Леонтьев 1997: 268).

Во второй главе **«Метафора у детей дошкольного возраста: условия ее формирования и развития в детской речи»** рассматривается связь метафоры с процессом когнитивного, языкового и коммуникативно-речевого развития ребенка.

Психологические и психолингвистические исследования показывают, что формирование и развитие метафоры происходит в разных видах деятельности ребенка: предметной, игровой, речевой — при активном взаимодействии со взрослым. Именно взрослый вводит ребенка во все виды деятельности и учит его метафоре — обнаруживать сходство между разными объектами, демонстрируя образцы переносов. Во всех видах деятельности у ребенка расширяется опыт замены одного объекта другим.

В этих условиях действия замещения, проецируясь в речь, приводят к возникновению имитации, омофонии и сверхгенерализаций. Имитацию можно рассматривать как предпосылку метафоры. Детская омофония, основанная на фонетическом сходстве звуковых оболочек слов, и лексико-семантическая сверхгенерализация, в основе которой лежит сходство воспринимаемых предметов, являются начальным этапом формирования метафоры, на базе которого в дальнейшем возникают метафорические высказывания.

Таким образом, тесная связь когнитивного, языкового и речевого опыта ребенка позволяет определить детскую метафору как когнитивно-языковое образование, основанное на действии сравнения.

В третьей главе «Исследование структуры и функционирования метафоры в детской речи» представлены цель, общая схема исследования, характеристика материала и обсуждение результатов. На основании анализа экспериментальных данных и спонтанной речи выявляются особенности структуры и функционирования детской метафоры

Согласно теории Дж. Лакоффа (Лакофф, Джонсон 1990; Lakoff 1993), метафора подразумевает понимание одной области через призму другой. При этом знания из области нашего опыта – области-источника (source) – переносятся в другую менее знакомую область – область-мишень (target) и служат ключом для ее понимания. Поэтому экспериментальное исследование структуры метафоры предполагает анализ этих областей и тех смысловых связей, которые активизируются в процессе сравнения.

Поскольку область-мишень метафоры была задана списком стимулов, то для характеристики области-источника все полученные в эксперименте ответы рассматривались как экспликация некоторых смысловых зон (табл. 1).

Таблица 1

**Относительная частота смысловых зон области-источника метафоры
у детей и взрослых (среднее)**

№	Смысловая зона	Дети		Взрослые	
		предмет	слово	предмет	слово
1.	Геометрические фигуры	0,37	0,27	0,28	0,33
2.	Бытовые предметы	0,20	0,22	0,22	0,15
3.	Средства игры	0,12	0,07	0,01	0,00
4.	Средства письма и рисования	0,07	0,04	0,01	0,13
5.	Части тела человека	0,07	0,04	0,06	0,07
6.	Плоды	0,05	0,09	0,14	0,01
7.	Растения и их части	0,05	0,06	0,02	0,01

8.	Небесные тела	0,04	0,06	0,01	0,01
9.	Живые существа и части их тела	0,01	0,05	0,04	0,03
10.	Графические знаки	0,01	0,03	0,00	0,00
11.	Одежда	0,01	0,01	0,01	0,07
12.	Пищевые продукты	0,00	0,03	0,01	0,00
13.	Сказочные персонажи и предметы	0,00	0,02	0,01	0,01
14.	Инструменты	0,00	0,01	0,01	0,00
15.	Времена года	0,00	0,00	0,04	0,02
16.	Сакральная сфера	0,00	0,00	0,03	0,01
17.	Механизм и его части	0,00	0,00	0,02	0,04
18.	Школа	0,00	0,00	0,02	0,01
19.	Средства передвижения по воде	0,00	0,00	0,01	0,07
20.	Игра	0,00	0,00	0,01	0,01
21.	Война	0,00	0,00	0,01	0,00
22.	Табачные изделия	0,00	0,00	0,01	0,00
23.	Семья	0,00	0,00	0,00	0,01

Анализ таблицы 1 показал:

1) Дети, как и взрослые, чаще всего осуществляют метафорический перенос в смысловые зоны области-источника, отличные от смысловых зон области-мишени.

2) У детей область-источник вербального объекта (*слова*) шире, чем область-источник невербального объекта (*предмета*). Это расширение происходит за счет смысловых зон «пищевые продукты», «сказочные персонажи и предметы», «инструменты», в которых репрезентируются знания о повседневной предметной и социо-культурной деятельности ребенка и взрослого.

3) Дети, как и взрослые, при установлении сходства с конкретными объектами наиболее часто осуществляют перенос в смысловые зоны «геометрические фигуры» и «бытовые предметы». Однако область-источник детской метафоры отличается от области-источника метафоры взрослых:

а) область-источник метафоры у детей более компактна и однородна, чем у взрослых;

б) у дошкольников смысловые зоны области-источника *предмета* без остатка включаются в область-источник *слова*, у взрослых область-источник *предмета* и *слова* пересекаются

Изучение связей между областью-источником и областью-мишенью метафоры проводилось с опорой на семантические признаки, которые в рамках данной работы рассматриваются как интегральные. В результате семантического анализа предметно-вербальных и словесно-вербальных метафорических пар был выявлен определенный спектр интегральных семантических признаков (далее ИСП).

Распределение интегральных семантических признаков по фактору частоты показало существование в детской метафоре двух классов семантических признаков: постоянных и переменных. У взрослых в метафорических парах существуют только переменные ИСП (см. рис. 1а и 1б).

1) Постоянные ИСП имеют относительную частоту, равную 1, и встречаются в каждой метафорической паре у одного стимула. Постоянными ИСП являются «округлость» у стимула *мяч* и «продолговатость» у стимула *карандаш*. Эти признаки уже в раннем возрасте являются важными (Кларк 1984) и их можно считать прототипическими для детской метафоры.

2) Переменные ИСП имеют относительную частоту ниже 1 и встречаются не во всех метафорических парах одного стимула. В распределении переменных ИСП обнаруживается следующая градация их количественных показателей: сильные (с высокой относительной частотой), значимые (со средней относительной частотой) и слабые (с низкой относительной частотой). При поиске сходства по переменным ИСП большую роль играет индивидуальный когнитивный и речевой опыт человека.

На рисунках 1а и 1б показано, что предметно-вербальная и словесно-вербальная метафорические пары создаются обычно с помощью одного и того же ИСП как у детей, так и у взрослых. Соответственно 92% и 85% случаев.

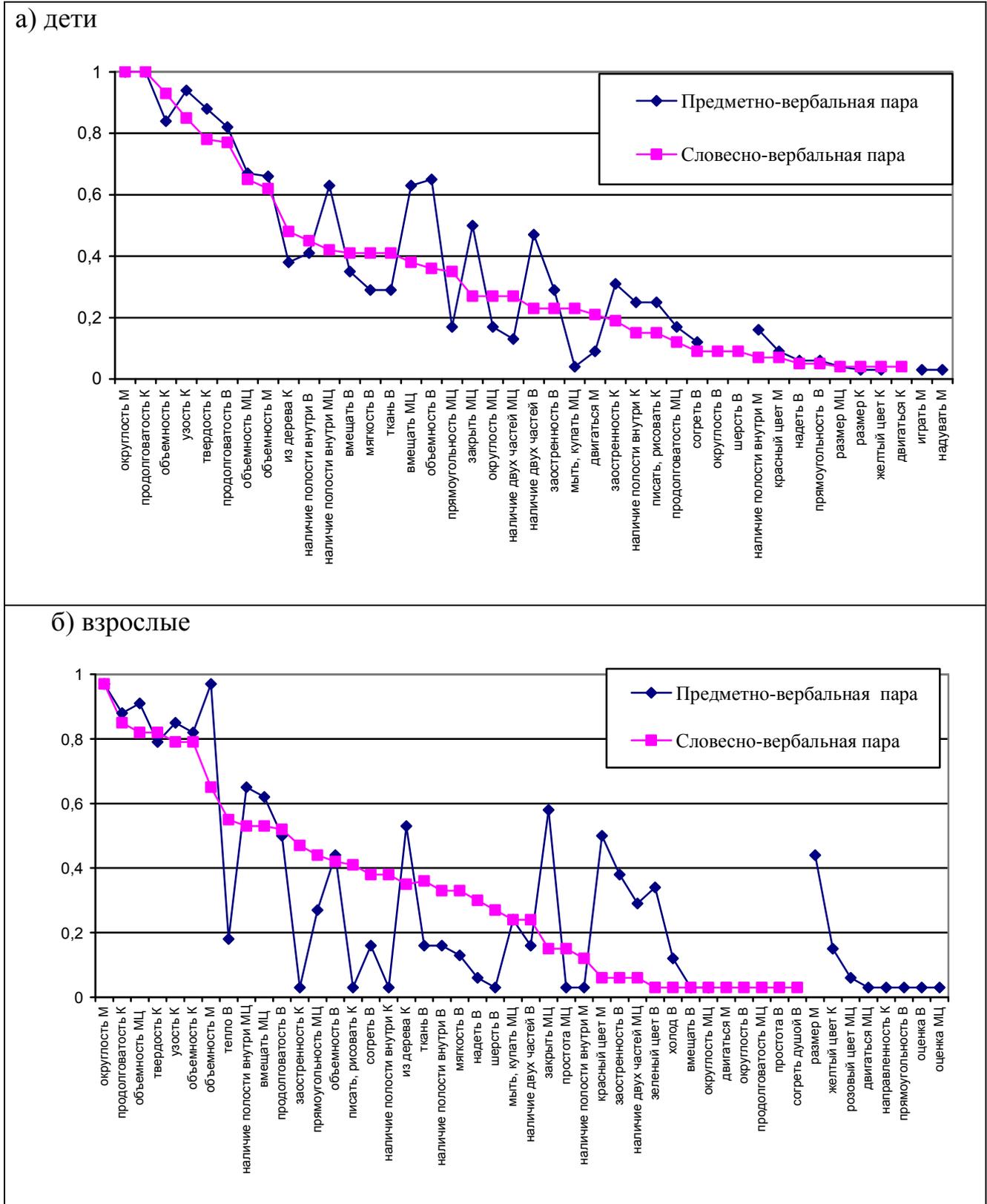


Рис. 1. Функционирование интегральных семантических признаков в метафорических предметно-вербальных и словесно-вербальных парах детей и взрослых¹

¹ На рисунке символом М обозначен стимул *мяч*, символом В – стимул *варежка*, символом МЦ – стимул *мыльница*, символом К – *карандаш*.

Коэффициент Спирмена (r_s) показал высокую корреляцию рангов ИСП у всех стимулов в структуре детской метафоры: *мяч* $r_s=0,875$, ($\rho \leq 0,05$), *варежка* $r_s=0,765$ ($\rho \leq 0,01$), *мельница* $r_s=0,850$ ($\rho \leq 0,01$), *карандаш* $r_s=0,950$ ($\rho \leq 0,01$), и среднюю корреляцию у всех стимулов – в структуре взрослой метафоры *мяч* $r_s=0,643$ ($\rho \geq 0,05$), *варежка* $r_s=0,681$ ($\rho \leq 0,01$), *мельница* $r_s=0,763$ ($\rho \leq 0,01$), *карандаш* $r_s=0,612$ ($\rho \leq 0,05$). На этом основании можно сделать следующий вывод: один и тот же ИСП имеет равную значимость в предметно-вербальной и словесно-вербальной метафорической паре у дошкольников, тогда как у взрослых обнаруживаются различия. Высокая корреляция ИСП в предметно-вербальной и словесно-вербальной метафорических парах обусловлена функционированием в детской метафоре постоянных признаков, малым количеством разных по отношению к невербальным и вербальным объектам ИСП, небольшой разницей относительной частоты одного и того же ИСП.

В результате анализа экспериментального материала было выявлено, что в структуру метафоры может включаться либо один интегральный семантический признак, либо целый семантический комплекс (СК). Семантический комплекс – это метафорическая связь, которая осуществляется одновременно несколькими ИСП. Семантический комплекс может быть нерасчлененным или расчлененным. В нерасчлененном семантическом комплексе все признаки равнозначны (например, метафорическая пара *мяч – колобок* характеризуется «округлостью-объемностью-движением»). Расчлененный семантический комплекс характеризуется комбинацией одного вычленимого семантического признака с нерасчлененным СК (например, метафорическая пара *мельница – маленькая коробочка* характеризуется одним вычленимым ИСП «маленький размер» и нерасчлененным СК «объемность-наличие полости внутри-вмещать-закрывать»). Чаще всего структура детской метафоры, как и структура взрослой метафоры, организуется нерасчлененным СК.

Анализ ИСП по их семантической общности позволил выявить основные типы смысловых связей в механизме детской метафоры: *форма, функция, структура, материал, цвет, размер, смежность в пространстве*. Данные при-

знаки являются чувственно воспринимаемыми признаками объекта, что согласуется с мнением Дж. Лакоффа и М. Джонсона о том, что метафора возникает из сенсомоторного опыта человека (Johnson 1987; Lakoff, Johnson 1980).

Количественные характеристики каждого типа ИСП детской метафоры представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Основные типы интегральных семантических признаков
детской метафоры**

Тип связи	Предметно-вербальная пара			Словесно-вербальная пара		
	Средняя	Ранг	Кол-во стимулов	Средняя	Ранг	Кол-во стимулов
Форма	0,55	1	4	0,54	1	4
Структура	0,14	2	4	0,13	3,5	4
Функция	0,13	3,5	4	0,13	3,5	4
Материал	0,13	3,5	2	0,15	2	2
Смежность в пространстве	0,03	5	2	0,03	5	2
Цвет	0,01	6,5	2	0,01	6,5	2
Размер	0,01	6,5	2	0,01	6,5	2

Ранговые показатели основных типов ИСП свидетельствуют о том, что наиболее важным компонентом детской метафоры является **форма**. (например: *мяч – круг, шар*). Форма, по мнению Е.В. Кларк, является «главным признаком, обуславливающим констатацию сходства». Этот тип ИСП можно назвать структурообразующим компонентом детской метафоры, так как он актуализируется у всех стимулов и имеет самую высокую частоту как в предметно-вербальной (0,55), так и в словесно-вербальной (0,54) метафорической паре.

Вторым важным компонентом детской метафоры является **структура** (например, *варежка – туловище и одна лапка*). Структура также актуализируется у всех стимулов, хотя и имеет невысокую относительную частоту (0,14 — в предметно-вербальной паре и 0,13 — в словесно-вербальной паре). Знания о

структуре предметов накапливаются у детей постепенно, в процессе манипуляций с предметами.

Третьим важным компонентом детской метафоры является **функция** (например, *мельница – коробочка*). Функция», как и структура, актуализируется у всех стимулов и имеет относительную частоту 0,13. По мнению некоторых ученых, слово «должно впитать в себя все возможные действия с предметом, стать носителем системы предметных действий» (Эльконин 1989: 348).

Четвертым важным признаком детской метафоры является **материал** (например, *карандаш – дерево*). Он актуализируется только у двух стимулов (*варежка* и *карандаш*) и имеет относительную частоту 0,13 — в предметно-вербальной и 0,15 — в словесно-вербальной паре. При освоении этих стимулов и манипуляциях с ними обязателен длительный тактильный контакт (в отличие от стимулов *мяч, мельница*).

Менее важными типами смысловых связей для детской метафоры оказались **смежность в пространстве** (например, *варежка – рука*), **цвет** (например, *мяч – солнышко*) и **размер** (*мельница – маленькая коробочка*). Эти типы ИСП актуализируются в единичных случаях и не у всех стимулов.

Коэффициент Спирмена, близкий к 1 ($r_s=0,98$), показывает полную корреляцию основных типов смысловых связей в предметно-вербальной и словесно-вербальной метафорической паре у детей. У взрослых в механизме метафоры сохраняются те же типы ИСП и появляются новые: оценка, температура и др. В отличие от детей, у взрослых коэффициент Спирмена несколько ниже ($r_s=0,84$). Следовательно, с возрастом происходит дифференциация метафоры в зависимости от уровня ее функционирования: когнитивного или языкового.

Сопоставление основных типов ИСП детской метафоры в ситуации эксперимента и спонтанной речи (см. рисунок 2) показало, что в зависимости от ситуации меняется количество типов ИСП и происходит их переструктурирование. Если в экспериментальной ситуации в структуре метафоры актуализируется 7 типов ИСП и доминирующим является «форма», то в ситуации естественной спонтанной речи количество типов ИСП увеличивается в два раза и доми-

нирующим оказывается «функция». Наряду с «функцией» в ситуации спонтанной речи высокую активность проявляет «форма». Такие типы ИСП, как «структура», «цвет», «размер», «материал» оказываются менее активны, а «оценка», «запах», «температура» характеризуются как окказиональные, возникающие по случаю.

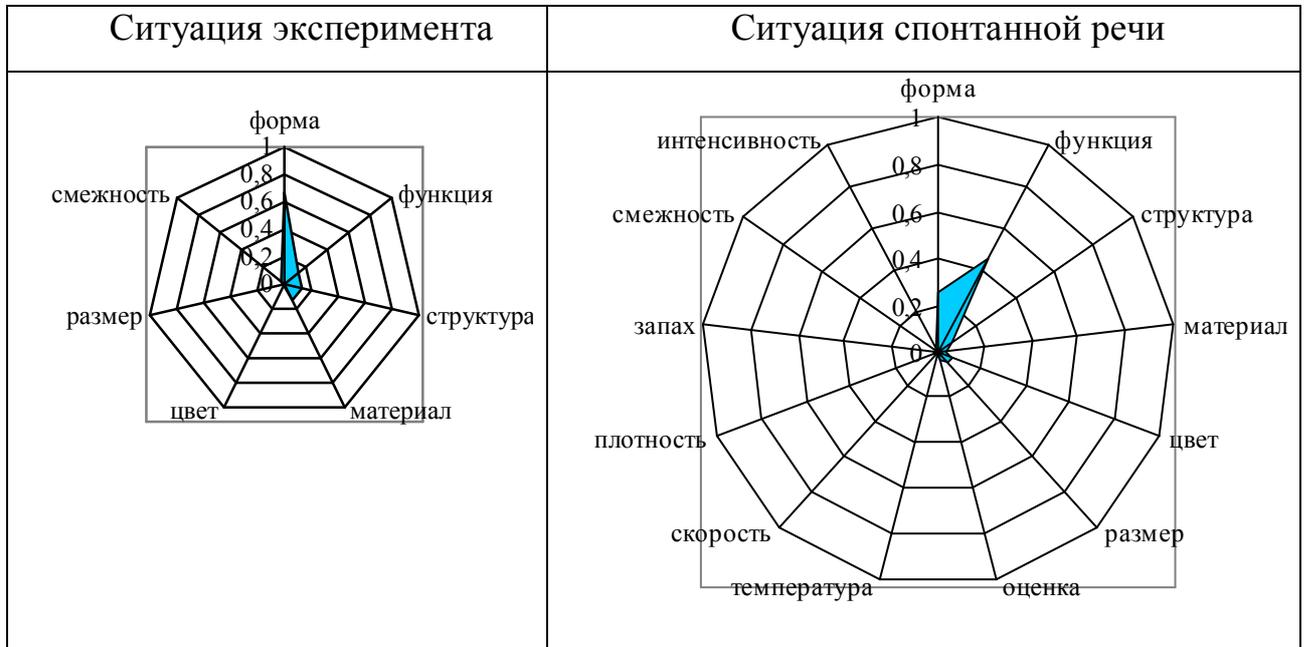


Рисунок 2. Структура детской метафоры в разных коммуникативно-речевых ситуациях

В спонтанной речи детей дошкольного возраста были выявлены такие типы метафорических высказываний, как замещения, сравнения, игровые переименования, образные выражения. Основанием для функционирования разных типов метафорических высказываний является единый когнитивно-языковой механизм, при помощи которого ребенок устанавливает сходство между объектами.

Отличительными чертами метафорических высказываний является различная степень дифференцированности семантических признаков, которая эксплицируется в различных вербальных структурах. За счет освоения новых языковых структур, включающихся в процесс метафоризации, происходит развитие когнитивной деятельности ребенка. Если первоначально механизм метафоры используется ребенком произвольно и неосознанно, то по мере расширения

когнитивно-языкового опыта происходит постепенное осознание и намеренное использование метафоры в различных ситуациях повседневного общения.

В результате исследования формулируются **основные выводы**:

1. Детская метафора является когнитивно-языковым механизмом, который функционирует в речи. Осваивая окружающий мир, ребенок пользуется метафорой для формирования и развития своего когнитивного, вербального и социо-культурного опыта.

2. Условием формирования и развития детской метафоры является активное взаимодействие ребенка со взрослым во всех видах деятельности (предметной, игровой, коммуникативно-речевой), в которых у ребенка формируется и развивается опыт замены одного объекта другим.

3. Детская метафора, в отличие от метафоры взрослых, предметна и возникает на основе чувственного опыта ребенка. Ее предметность проявляется в установлении сходства между конкретными объектами, тогда как у взрослых актуализируются представления о признаках не только конкретных, но и отвлеченных объектов. Область-источник метафоры у детей более компактна и однородна, чем у взрослых. Расширение объема области-источника и дальнейшее развитие метафоры обусловлено увеличением когнитивно-языкового и социо-культурного опыта человека.

4. Сходство между областью-источником и областью-мишенью метафоры устанавливается интегральными семантическими признаками (постоянными и переменными), которые могут быть организованы разными способами. Интегральные семантические признаки складываются в интегральные семантические типы, функционирующие во множестве коммуникативно-речевых ситуаций. Структурообразующими компонентами детской метафоры являются типы интегральных семантических признаков «форма», «функция», «структура», «цвет», «размер», «материал».

5. Структура метафоры динамична и вариативна. Необходимость обозначить объекты во множестве коммуникативных ситуаций естественного общения обуславливает появление окказиональных, возникающих по случаю, типов ин-

тегральных семантических признаков, за счет которых увеличивается разнообразие структурных компонентов метафоры. Включение механизма метафоры в естественное речевое поведение ребенка сопровождается его внутренней перестройкой – переструктурированием иерархии типов интегральных семантических признаков. Вариативность механизма метафоры – это его адаптация к новым условиям языковой среды.

6. Результатом функционирования метафоры в естественной коммуникативно-речевой ситуации являются разные типы метафорических высказываний: замещения, сравнения, игровые переименования, образные выражения. Эти типы детских метафорических высказываний возникают практически одновременно и отражают разные пути развития метафоры в детском возрасте.

В **Заключении** отмечается, что детская метафора является целостным динамичным вариативным когнитивно-языковым механизмом, который включает инвариантные и вариативные семантические структуры, имеющие разные веса и разный статус.

Основные положения диссертации отражены в следующих **публикациях**:

1. **Метафора как механизм формирования нового знания в процессе обучения / О. В. Шабалина // Народное образование. – 2007. – № 5. – С. 148-152. – (Издание рекомендовано ВАК).**

2. Предпосылки и становление переносного значения в онтогенезе / Т. И. Доценко, О. В. Постникова (Шабалина) // Семантика языковых единиц: докл. VI Междунар. конф.: в 2 т. – М., 1998. – Т. 1. – С. 127-129.

3. Функционирование механизма детской метафоры при восприятии визуального и вербального объекта / Т. И. Доценко, О. В. Постникова (Шабалина) // Проблемы социо- и психолингвистики: сб. ст. / отв. ред. Т. И. Ерофеева; Перм. гос. ун-т. – Пермь, 2006. – Вып. 8: Социокультурный аспект речи провинции. – С. 131-139.

4. Когнитивная метафора в детской речи / С. Л. Мишланова, О. В. Постникова (Шабалина) // Усвоение ребенком родного (русского) языка: межвуз. сб. работ молодых авторов. – СПб., 1995. – С. 64-67.

5. Когнитивный механизм детской метафоры / О. В. Шабалина // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Начальное образование: проблемы и перспективы» (г. Пермь, 27-28 сентября 2006 г.) / отв. ред. Н. А. Линк; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2006. – С. 72- 74.
6. Метафора в речи детей / О. В. Шабалина // Материалы XXXIV Междунар. филол. конф., Санкт-Петербург, 14-19 марта 2005 г. – СПб., 2005. – Вып. 22, ч. 2: Общее языкознание. – С. 55-58.
7. Предпосылки возникновения переносного значения слова в онтогенезе / О. В. Постникова (Шабалина) // Фатическое поле языка. – Пермь: ПГУ, 1998. – С. 101-107.
8. Использование метафоры в образовательном процессе / О. В. Шабалина // Лингвистические чтения–2006. Цикл 2: материалы конф. (г. Пермь, 3 ноября 2006 г.). – Пермь, 2006. – С. 196 – 201.