

зон ассоциативных полей) или об их несходстве (в случае пересечения периферийных зон).

Литература

1. Баранов, А. Н. Лингвистическая экспертиза текста / А. Н. Баранов. – М., 2007.
2. Новичихина, М. Е. О некоторых трудных случаях лингвистической экспертизы товарных знаков / М. Е. Новичихина // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Филология. Журналистика. – Воронеж, 2012. – Вып. 1. – С. 221–227.
3. Новичихина, М. Е. О возможностях опросов испытуемых в лингвистической экспертизе товарных знаков /

М. Е. Новичихина // Слово и текст: психолингвистический подход. – Тверь, 2014. – С. 204–207.

4. Новичихина, М. Е. Об исследовании ассоциативного сходства в лингвистической экспертизе товарных знаков / М. Е. Новичихина // Известия Тульского государственного университета. Сер.: Гуманитарные науки. – Тула, 2014. – №2. – С. 249–257.

5. Правила составления, подачи и рассмотрения заявки на регистрацию товарного знака и знака обслуживания: утв. приказом Роспатента от 5 марта 2003 г. № 32, зарег. в Минюсте России 25.03.2003 г., рег. № 4322. – М., 2003.

6. Федеральный закон от 18 декабря 2006 г. № 231-ФЗ «О введении в действие части четвертой Гражданского кодекса Российской Федерации». – URL: www.gk-rf.ru.

УДК 81

М. Перотто

Болонский университет, Италия

МОРФОСИНТАКСИЧЕСКИЕ И НАРРАТИВНЫЕ ТРУДНОСТИ В РЕЧИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В ИТАЛИИ

Статья посвящена анализу материала полевого исследования, проведенного в Италии среди русскоязычных детей-билингвов, посещающих так называемые «субботные школы» Рима и Милана. С ними был проведен тест устной и письменной компетенции для выявления трудностей в процессе усвоения или поддержания русского языка. Прошедшие тест дети обладают неодинаковым уровнем билингвизма, в зависимости от разных параметров, в том числе возраста и семейных условий усвоения русского языка, а также периода обучения на родине и в Италии. Результаты показывают наличие больших трудностей на уровне морфологии и построения устного рассказа на русском языке.

Двуязычная речь, витальность языка, морфо-синтаксические ошибки, трудности повествования, переключение кода.

The article is devoted to the analysis of a field research, conducted in Italy in two Russian “Saturday” schools, in Rome and Milan, with Russian-speaking bilingual children. The aim of the test was to identify children’s problems and difficulties in written and oral Russian language acquisition and maintenance. The results show different levels of competence in bilingual children, depending on age and family condition of Russian language acquisition and on the period of study Russian in Italy or in the country of origin. The most significant errors were identified both at the morpho-syntactic and the narrative level of the test.

Bilingual speech, language vitality, morpho-syntactic errors, narrative difficulties, code-switching.

Введение.

Статья посвящается проблемам витальности русского языка у детей и подростков, представляющих в широком смысле второе поколение русскоязычной эмиграции в Италии. Речь идет о тех детях, которые в специализированной литературе называют *heritage speakers* (HS), т. е. говорящих на унаследованном языке. Их присутствие в нашей стране становится в последние годы все более значительным явлением, стимулирующим поиск решений и стратегий в методике преподавания или поддержания их родного языка.

Как уже было указано в [2], центральным аспектом научного исследования этой категории учащихся является то, что в школе и в университете они не могут быть приравнены ни к носителям языка, ни к студентам, изучающим русский как иностранный. Неслучайно с начала века изучение так называемой Heritage Language Acquisition (HLA) стало отдельной

и специфической сферой научного исследования в лингвистике¹.

Наша выборка состоит из 45 детей от 8 до 15 лет, постоянно живущих в Италии и посещающих от третьего до пятого классов субботних школ Рима (25) и Милана (20). В эту выборку входят две типологии детей: в группе А – 17 информантов, родившихся в России, на Украине, в Молдавии² или в других странах СНГ в русскоязычной семье, а в группе

¹ С 2002 г. в США издается *Heritage Language Journal* и в 2010 г. состоялась первая международная конференция о проблеме HLA, организованная исследовательским центром *National Heritage Language Resource Center*. См. на сайте: <http://web.international.ucla.edu/NHLRC/home>.

² Среди русскоговорящих иммигрантов в Италии самые многочисленные группы представляют украинцы, молдаване и белорусы, а этнические русские занимают последнюю позицию в контингенте из восточной Европы [см.: 3, с. 77].

Б – 28, родившихся в Италии в смешанной семье. То, что группа Б самая многочисленная, объясняется преобладанием в Италии женского миграционного контингента из стран Восточной Европы, поэтому в ее состав входят дети, чаще всего имеющие русскоязычную мать и итальянского отца¹. Некоторые дети группы А имели возможность начать усвоение языка и пройти по нему обучение уже на родине в условиях полного погружения в языковую среду, в то время как у детей группы Б усвоение русского проходило только в семье (если мама была намерена сохранить у детей родной язык) и очень часто конкурировало с усвоением итальянского, доминантного, языка. Для этих детей систематическое изучение русского как второго языка часто начинается в указанных субботных школах в условиях дополнительного образования без окружающей языковой среды.

Обе группы детей, согласно С. Монтрулу [10], находятся в возрасте позднего языкового развития, и большинство из них являются субординативными билингвами, так как не усвоили оба языка одновременно в первые три года жизни [12]. Такие дети, если не имели возможности приобрести солидных навыков родного языка в раннем детстве, с трудом смогут достигнуть уровня координативного двуязычия. Кроме того, в семье они тренируют только устную форму речи и, таким образом, их лексический запас не развивается, наоборот, подвергается постепенной эрозии.

Проведенный тест состоит из двух частей: письменной и устной. В настоящей работе мы будем анализировать только результаты второй части теста, в которой дети должны были свободно рассказать историю в картинках «Пик Бадалук уходит в лес».

Результаты тестирования показали, что морфосинтаксический уровень и способность к повествованию являются самыми слабыми участками устного и письменного языка информантов.

Русская графика представляет еще одну трудность для группы Б, хотя надо отметить, что русские дети контрольных групп, с которыми тот же тест был проведен в России (в Москве и Череповце), тоже иногда показывают неуверенность в использовании русского алфавита или трудности правописания и пунктуации². Данные ошибки, если не исправленные на первой стадии обучения, у русскоговорящих подростков и студентов, живущих в Италии, становятся с трудом искоренимым признаком неполноценного билингвизма, как указано в другой нашей работе [2, с. 237].

¹ О материале и методах проведения тестирования в Италии, см. подробнее М. Перотто, М. Низник [3].

² В особенности у 23 детей первого класса 25-й школы г. Череповец (7–8 лет) и 19 детей пятого класса московской школы (11–12 лет), трудности были отмечены у всех детей первого класса, хотя тест был проведен в конце учебного года. У них преобладает еще фонетическое письмо, т. е. прямая транскрипция произношения слов. Дети пятого класса редко показывали орфографические трудности, у них правописание довольно аккуратное и свободное. Обе группы детей-носителей не показывали особых морфологических трудностей ни в письменной, ни в устной речи.

Поэтому незаменимой оказывается роль дополнительного обучения на русском языке особенно для детей группы Б, которые обладают, по словам М. Полинской, *incomplete acquisition*, в то время как для других детей продолжение систематической учебы на родном языке имеет функцию закрепления лингвистических знаний и навыков для достижения или восстановления их *full language* [13].

Далее мы покажем, что присутствие морфологических ошибок и трудностей в повествовании характеризуют прежде всего детей группы Б, в то время как дети группы А, которые родились в России и живут до сих пор в русскоязычной семье, имели возможность развивать с самого начала язык в полном русскоязычном окружении и поэтому сохраняют лингвистический профиль ближе к носителям языка.

Основная часть.

1. Трудности в морфологии

Как уже отмечено в других работах о проблемах русскоговорящих детей разных стран – США, Германии, Израиля [9], [1], [3] – слабые точки русской речи HS являются общими: падежная флексия, употребление местоимений и глагола (особенно категории вида глагола), иногда синтаксис и порядок слов.

В нашей итальянской выборке упрощение и путаница в падежной флексии больше всего распространены у детей группы Б. Посмотрим некоторые примеры:

1. Е. Ш. (группа А): «Это Пик и его семья. Она жила в маленьком доме».
2. А. З. (группа А): «Они жили в деревянной избушке».
3. К. П. (группа А): «Отец вызвал на помощь других людей».
4. Д. В. (группа Б): «Он жил в Африке в лесу... Потом он вышел из дома и пошел в лесу³».
5. А. Г. (группа Б): «Мама сказала, что он не должен идти в лесу, а он пошел в лесу. В лесу был лев...»
6. А. Б. (группа Б) «Лев увидел мальчик, а мальчик испугался и пошел на дереве».
7. Т. П. (группа Б) « Я вижу мальчику, бабушку и муж его».

Дети группы А, имевшие возможность освоить первые структуры языка на родине, показывают довольно богатый лексический запас и образуют правильные предложения, очень похожие на те, которые выбраны детьми русской контрольной выборки, в то время как у детей группы Б замечается путаница в употреблении падежей.

Как отмечает С. Н. Цейтлин, говоря о носителях русского языка, «ребенок овладевает парадигматикой основных частей речи и практически без ошибок осваивает предложно-падежные конструкции примерно через год после того, как произнес свое первое слово» [5, с. 19]. Среди наших информантов у детей группы А вовремя сформировалась система падеж-

³ Курсивом обозначены ошибки.

ной флексии, и поэтому они правильно выражают обстоятельство места употреблением PREP, в то время как дети группы Б, которые с детства больше подвергались влиянию доминантного языка, путают выражение движения и состояния, не дифференцируя ACC от PREP (примеры 4 и 5).

Потеря признака одушевленности / неодушевленности, как подчеркивает В. Жданова: «он видел *русские студенты*» [1, с. 688], – довольно частное явление и в нашей выборке: в прим. 6 информант употребляет NOM вместо ACC=GEN, а в примере 7 приравнивает ACC мужского рода к женскому или просто употребляет NOM.

Редко дети группы Б употребляют правильную форму ACC «льва», преобладают формы «лева» или просто NOM: «они убили *лев/лева*». Такой ошибки не встречается в нашей контрольной выборке. Подобные трудности выявляются в разных американских работах о речи HS: «и мальчик идет искать *лягушка*» [14, с. 53]. Исурин показывает ошибки в употреблении падежей с глаголами движения: «и собака туда пошла *за него*» [9, с. 77].

Глаголы движения представляют большую трудность и для итальянских информантов, особенно в употреблении префиксов и предлогов. Например, в нашей выборке мы часто встречаем формы «*убега-ет/побежал* на дерево», вместо «залезает/залез на дерево», которые предпочитают употреблять дети контрольной выборки. Как указано в прим. 4 и 6, с глаголами движения иногда преобладают выражения состояния: «пошел *в лесу*», «пошел *на дереве*».

В. Жданова замечает у русско-немецких детей изменение в сфере предложного управления для выражения пространственных понятий. Аналогично мы находим такие примеры в группе Б: «мальчик пришел *до мамы* и все хорошо», «мальчик не был *к дому* еще».

Нередко встречаются кальки из итальянского, особенно в речи детей группы Б: «*не можно* идти в лес» (по-итальянски: “non si può”); «папа с трубой *делает знак, делает звон*» (“fa un segno”, “fa un suono”); «мальчик хотел *сделать дырку с лопаткой*» (“fare un buco”). Расширение валентности глагола “делать” (по-итальянски: “fare”, по-немецки: “machen”), замеченное также В. Ждановой [1, с. 687] в речи русско-немецких детей, означает отсутствие в их лексическом запасе других глаголов с более точной семантикой.

Аналогично употребление предложного управления вместо безпредложного («с лопаткой», вместо «лопаткой») – явление общее у итальянских и немецких HS. В итальянском языке это представляет своего рода кальку, так как выражение средства происходит при помощи предлога “con”: “con la paletta” («с лопаткой»).

Кальки встречаются и на уровне синтаксических конструкций: «мальчик спрашивает у мамы, *если* он может пойти в лес», вместо «может ли он...». Употребление вопросительной частицы “ли” конкурирует с итальянским “se” и с английским “if”, поэтому не случайно данная конструкция выявлена почти у всех

наших HS, а также в речи американских и израильских HS (см.: [4, с. 344] и [11, с. 1709]).

Наравне с итальянскими студентами РКИ (русского как иностранного) особые трудности у этих детей замечаются на уровне употребления вида глагола. В отличие от носителей языка, которые усваивают глагольные формы в первые годы жизни в полном лингвистическом погружении, дети, которые родились в Италии в смешанной семье, обычно не обладают системой усвоения “item and meaning-focused”, а скорее “highly form-oriented” [7, с. 464], т.е. усваивают глагольную парадигму слишком поздно и через довольно формальное обучение. Наши данные подтверждают, что употребление ими вида оказывается неполным: они не употребляют случайно вид глагола, а только одну из форм видовой пары. Посмотрим следующие примеры:

8. А. П. (группа А): «Бабушка догадалась и заплакала (PF)».

9. К. С. (группа А): «Отец позвал на помощь друзей людей, и они убили тигра».

10. А. Б. (группа Б): «Пришел папа и *звал* (IMP) свои друзья».

11. А. М. (группа Б): «Долго сын *потерялся* (PF)».

В нашей выборке глаголы, обозначающие деятельность (нерезультативные – atelic verbs), например «звать», «плакать», «жить», обычно употребляются детьми второй группы в несовершенном виде, в то время как глаголы результативные (telic verbs), «потеряться», «убить», «дать», чаще появляются в форме совершенного вида. Данное упрощение может быть вызвано также стратегией семантического выбора – не случайно в детской речи усвоение морфологии глагола тесно связано с семантическими свойствами глагольных лексем [8]: видовая пара «говорить»(IMP) / «сказать» (PF) тоже иногда употребляется неправильно: «Мама *скажет* что не надо идти в лес»; «она *скажет* папу Бадалук, и папа *скажет* эти люди». В этих случаях глагол «сказать» употребляется в значении итальянского гл. “dire” (telic verb), а «говорить» как “parlare” (atelic)¹.

Дети первой группы, наоборот, довольно хорошо разбираются в выборе правильного вида.

2. Трудности в повествовании.

При анализе способов устного повествования наших HS было выявлено, что речь детей, родившихся в России и получивших там первое обучение на русском языке (группа А), в среднем более свободна и уверенна по сравнению с речью детей группы Б. Дети группы А не только употребляют правильную падежную флексию и вид глагола без особых затруднений, но у них меньше количества пауз, вызванных незнанием подходящей лексики, и кодовое переключение является редким явлением. Наоборот, дети группы Б нуждаются в стимулах и подсказках, часто

¹ Дополнительные примеры употребления глагольного вида и глаголов движения можно найти в [3].

прибегают к итальянскому языку, имеют бедный лексический запас и несвободное от колебаний повествование.

Попробуем сравнить несколько фрагментов речи детей двух групп:

12. А. З. (группа А): «Мальчик вышел из забора, и пошел в лес. А в лесу был ти... лев, который он уже два дня не ел и был голоден. Когда лев увидел мальчика, лев сразу же набросился на мальчика. Мальчик испугался и потом сразу же забрался на дерево. Лев он рычал, рычал, он хотел его схватить, но не мог его схватить, потому что мальчик он забрался на один... ветку».

13. Т. П. (группа Б): «Мама пошла, например, купить что-то, не видит мальчика, поэтому плачет. Потом идут люди и у них есть даже... как это называется ... ? (подсказка: пушка) идут люди с пушкой, много их».

14. А. П. (группа Б): «Мама говорит Пик, чтобы он не пошел в лес, что-то *raccomanda*. Пик выходит из ворота, идет в лес и встретил волк... *leone* ... лев. У него ... *paura*, он боится».

15. Е. К. (группа Б): «Однажды П. Б. спросил у своей мамы, если он смог пойти в лес и мама ответила, что он мож..., но он должен очень... . Он пошел в лес и увидел лев, который сидел возле... »

В примере 12 информант умеет свободно выражать свои фантазии при помощи подходящих по виду глаголов прошедшего времени¹. Лексика довольно богатая («лев рычал», «набросился на мальчика»), много подробностей и мало пауз, вызванных выбором правильной лексики. Наоборот, в следующих примерах за паузой не следует слово по-русски: или используется итальянский язык (пример 14), или открыто выражается незнание («как это называется?», пример 13), или вообще пропускается слово (пример 15). Кодовое переключение применяется исключительно для заполнения лексического пробела.

Еще одна трудность состоит в выборе времени глагола, тесно связанном с видом. Часто у детей группы Б повествование передается только в настоящем времени или, если начинается в настоящем, может переходить к прошедшему времени в случае результативного глагола («идет в лес и встретил волк»). Как утверждает А. Джакалоне Рамат в работе об усвоении итальянского как второго языка, дети как правило ассоциируют признак результативности, выраженный в русском языке PF, с прошедшим временем (*principle of selective association*) [Цит. по: 8, с. 28] и раньше усваивают настоящее время глагола IMP и прошедшее время PF. Этим, наверное, можно объяснить частый переход от настоящего к прошедшему времени: «он гуляет в лес, а там тигр, а здесь он боится тигра, поэтому залез на дерево, чтобы тигр не съел его». Т. Анштатт [6] объясняет употребление

настоящего времени у русско-немецких HS влиянием немецкого языка (в котором данное время более распространенное в случае рассказа сказок), а в нашей выборке трудно убедиться в этом, так как в итальянском языке употребление прошедшего времени как повествовательного столько же частое.

Выводы.

Результаты анализа речи русско-итальянских HS показывают, что поддержание и развитие русского языка в Италии для второго поколения иммигрантов представляет собой очень сложное явление, особенно если дети родились в Италии в смешанной семье, как происходит у большинства информантов. Во многих из этих случаев дети не могут развивать координативный билингвизм, так как усваивают русский язык одновременно с итальянским, получают только ограниченный input (в семье) и систематическое обучение в школах дополнительного образования без окружающей языковой среды. Наоборот, дети, которые родились в России и там прошли первые годы обучения, если живут в русскоязычной семье, отличаются высшей языковой компетенцией: их речь более свободная, богатая с лексической точки зрения и правильная с морфологической. В настоящей работе было выявлено, что у всех детей присутствуют трудности на уровне падежной флексии, выбора вида глагола и стратегий повествования. Это является общим с группами HS из других стран: США, Германии, Израйля.

Следовательно, потребуется еще много усилий в области разработки общей методики и специальных учебников для поддержания у этих детей унаследованного языка с учетом их различных требований и с целью развития у всех полноценного билингвизма.

Литература

1. Жданова, В. Язык русской диаспоры: к проблеме типологии морфологических и синтаксических характеристик / В. Жданова // Смыслы, тексты и другие захваты-вающие сюжеты. – М., 2012. – С. 682–695.
2. Перотто, М. Витальность русского языка у второго поколения русскоязычных мигрантов в Италии / М. Garzanti, A. Alberti, M. Perotto, B. Sulpasso (Eds.) // Contributi italiani al XV Congresso degli Slavisti. – Firenze. – 2013. – P. 229–247.
3. Перотто, М. «По-русски говорим мы с детства...» из опыта неформального обучения русскому языку в Израиле и в Италии / М. Петотто, М. Низник // Инструментарий русистики: ошибки и многоязычие // Slavica Helsingiensia. – 2014. – В. 45. – С. 75–95.
4. Полинская, М. Русский язык первого и второго поколения эмигрантов, живущих в США / М. Полинская // Slavica Helsingiensia, XL. – 2010. – P. 336–352.
5. Цейтлин, С. Отклонения от нормы при освоении русского языка как первого и как второго / С. Цейтлин // Инструментарий русистики: ошибки и многоязычие // Slavica Helsingiensia. – 2014. – В. 45. – С. 14–20.
6. Anstatt, T. Aspect and tense in storytelling by Russian, German and bilingual children / T. Anstatt // Russian Linguistics. – 2008. – №32. – P. 1–6.
7. Gagarina, N. Verbs of Motion in Russian: An Acquisitional Perspective / N. Gagarina // The Slavic and East European Journal. – 2009. – V. 53. – №3. – P. 451–470.

¹ В речи детей контрольной группы (из московской школы) преобладает прошедшее время и PF. Ту же стратегию выбрали русскоязычные носители в контрольной группы работы Т. Анштатт [6].

8. *Gebert, L.* Acquisizione dell'aspetto nelle lingue slave e romanze / L. Gebert // *L'analisi linguistica e letteraria*. – 2010. – XVIII. – P. 21–36.
9. *Isurin, L.* Lost in Between: The case of Russian Heritage Speakers / L. Isurin // *Heritage Language Journal*. – 2008. – V. 6. – P. 72–104.
10. *Montrul, S.* Knowledge of tense– aspect and mood in Spanish heritage speakers / S. Montrul // *International Journal of Bilingualism*. – 2009. – V. 13. – №2. – P. 239–269.
11. *Niznik, M.* Searching for a New Identity: The Acculturation of Russian –born Adolescents in Israel / M. Niznik //

- ISB4, *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, ed. J. Cohen et al., MA. Somerville. – Cascadia Press. – 2005. – P. 1703–1721.
12. *Paradis, M.* A neurolinguistic theory of bilingualism/ M. Polinsky. Amsterdam, 2004.
13. *Polinsky, M.* Incomplete Acquisition: American Russian / M. Polinsky // *Journal of Slavic Linguistics*. – 2006. – V. 14. – P. 191–262.
14. *Polinsky, M.* Heritage Language Narratives / M. Polinsky // *Heritage Language Education: a New Field Emerging*, N.Y.: Routledge. – 2008. – P. 149–164.

УДК 882.086

В. Ю. Прокофьева

Оренбургский государственный педагогический университет

ЛОКУС «ИТАЛИЯ» В ПОЭЗИИ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА: ЛЕКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье исследуется лексическая экспликация художественного концепта «Италия», представленного русской поэзией начала XX века, вычлняются смысловые парадигмы, основанные на ключевых компонентах концепта и образующие микрополя лексем-носителей типической информации, выявляется основной набор поэтических гештальтов страны. Схожесть в отборе языковых средств при описании Италии поэтами обосновывается общими способами концептуализации заданного пространства.

Локус, художественный концепт, гештальт, фрейм, лексическая структура текста, Италия, поэзия Серебряного века.

The article explores the lexical explication of an art concept «Italy» in Russian poetry of the beginning of the 20th century. A special emphasis is laid on the sense paradigms based on the key semantic components of the concept and forming micro-fields of the typical information lexemes. Also the main set of poetic gestalts of the state is discovered. Similarity in the choice of language means used by the poets to describe Italy is reasoned by the common ways of the given space conceptualization.

Locus, art concept, gestalt, frame, text lexical structure, Italy, poetry of the Silver Age.

Введение.

Русский образ Италии вошел в отечественную художественную литературу со времени первых русско-итальянских встреч и «далее развивался, по сути дела, в одном направлении: ощущение Италии как мира идеального (*земной элизий*) и в то же время близкого, *своего*, откуда и вечное стремление к Италии» [10, с. 40]. В пристрастиях поэтов Серебряного века Италия занимала одно из важных мест, «была своего рода перекрестком эпохального культурного пространства» [8, с. 564], особенно после выхода в начале XX века нескольких переизданий книги литератора и эссеиста П. Муратова «Образы Италии». Под ее влиянием «тысячи русских экскурсантов ездили обозрывать памятники итальянского Возрождения, бродили не только по Риму и Флоренции, но и бороздили городки Умбрии и Тосканы, о которых услышали впервые от Муратова» [2, с. 159]. Стихи об Италии, ее городах, культуре, духе и душе находим в творчестве А. Ахматовой, А. Блока (цикл «Итальянские стихи»), В. Брюсова, М. Волошина, Н. Гумилева («римский» цикл в «Романтических цветах»), Вяч. Иванова, В. Комаровского (цикл «Итальянские впечатления»), М. Кузмина («Стихи об Италии»), О. Мандельштама, Б. Пастернака, В. Ходасевича, В. Шершеневича и др.

Основная часть.

Стремление русских к Италии находим в поэзии Серебряного века и в лексическом маркировании пространства (ср. употребление слов, обозначающих итальянские реалии, с различной хронологической отмеченностью: *палаццо, форум, колесницы, Колизей, колоннада, гондола* и др.), и в концептуализации страны как нереального, гипотетического пространства, мечты, возможного мира, созданного художниками в широком смысле этого слова (ср. название страны перифразой *родина Гольдони* в приводимом далее фрагменте Кузмина). Отсюда – употребление глагольных предикатов с ориентацией на физическое или ментальное пространство, как, например, во фрагменте из стихотворения М. Кузмина, где глагол *улетать*, кроме метафорического значения «быстро уезжать», поддерживаемого названием средства передвижения – *в ...вагоне*, содержит еще ассоциативный оттенок значения «полет мысли», наведенный в тексте употреблением слова из тематической группы обозначений ментальных состояний:

Отрадно **улетать** в стремительном вагоне
От северных **безумств** на **родину Гольдони**.
(Кузмин)