

НАУЧНАЯ СТАТЬЯ

УДК 81'232.811.161.1

<http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-12-22>

«От первых слов до первого класса»: 100 лет спустя

Ольга Викторовна Мьякшева

*Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н. Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия, myaksheva.ov@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0003-2553-8555>*

Аннотация. В статье на материале дневниковых записей А. Н. Гвоздева «От первых слов до первого класса» и записей «речевого старта» трех детей XXI века предпринимается попытка сравнить формирование речи его сына Жени, зафиксированное в книге и отдаленное от нас столетием, с почти ежедневными наблюдениями за речевым развитием внуков автора статьи с целью выяснения констант и переменных этого развития, подтверждается мысль современных ученых о том, что изучение формирования у детей способности думать и говорить является «ключом» к разгадке многих тайн возникновения и развития коммуникации. В основу исследования положен метод эмпирического наблюдения, внимание уделяется психологическим, гендерным, социальным и философским аспектам проблемы. Исследуются фонетическая, лексическая и грамматическая стороны речи детей. Утверждается, что у каждого ребенка формируются законы своей фонетики, выбор звуков в слове для передачи мысли – своего рода осознанный компромисс между тем, что он может произнести, и тем, как он это делает, чтобы быть понятым. Овладение лексической стороной речи тесно связано с проблемой постижения детьми меняющейся картины мира. Освоение грамматических категорий отражает вариативность формирования у детей грамматических законов. Делается вывод о том, что каждый ребенок формирует свою модель языка, а среда общения требует от него корректировки создаваемой модели по принятым в языке нормам.

Ключевые слова: онтогенез детской речи, фонетика, лексика, грамматика, модель языка ребенка

Для цитирования: Мьякшева О. В. «От первых слов до первого класса»: 100 лет спустя // Русский язык в школе. 2022. Т. 83, № 2. С. 12–22. <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-12-22>.

ORIGINAL RESEARCH ARTICLE

"From first words to the first form": 100 years afterwards

Olga V. Myaksheva

*Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Saratov, Russia,
myaksheva.ov@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2553-8555>*

Abstract. The material of the research includes A. N. Gvozdev's diary entries entitled "From first words to the first form" and the records of the 'speech start' of three XXIst-century children. Taking the data into account, the author attempts to compare the speech acquisition of A. N. Gvozdev's son Zhenya that is recorded in the above-mentioned diary and is 100 years distant from us and the author's almost daily observation of her grandchildren's speech development. This comparison aims to identify the constants and variables of such development. The analysis confirms the idea suggested by modern scientists that studying the formation of children's ability to think and speak is a "clue" to many mysteries of the origin and evolution of communication. The study is based on empirical observation and takes into consideration the psychological, gender, social, and philosophical sides of the issue. The paper examines the phonetic, lexical, and grammatical aspects of children's speech. It is claimed that each child forms laws of his/her own phonetics, and that the choice of sounds in a word to convey thoughts is a certain deliberate compromise between what he/she can pronounce and how he/she can do it to be understood. Mastering the lexical aspect of speech is closely related to the problem of children's comprehension of the changing picture of the world. Mastering grammatical categories reflects variations in the formation of grammatical laws in children. It is concluded that each child creates his/her language model. At the same time, the communication environment requires children to adjust the created model in compliance with the norms adopted in a particular language.

Keywords: children's speech ontogeny, phonetics, vocabulary, grammar, child's language model

For citation: Myaksheva O. V. "From first words to the first form": 100 years afterwards. *Russkii yazyk v shkole = Russian language at school*. 2022;83(2):12–22. (In Russ.) <http://doi.org/10.30515/0131-6141-2022-83-2-12-22>.

Введение. Книга «От первых слов до первого класса: дневник научных наблюдений» А. Н. Гвоздева [Гвоздев 1981], юбилею которого посвящен номер этого журнала, является бесценным источником научных сведений о формировании детской речи, поскольку представляет собой ежедневные записи речи его сына Жени (1921–1941) с комментариями ученого.

В статье предпринимается попытка сравнить формирование речи Жени, зафиксированное в книге и отдаленное от нас столетием, с собственными почти ежедневными наблюдениями за речевым развитием внуков с целью выяснения констант и переменных этого развития¹.

К. Ф. Седов образно показал значимость для современной лингвистики изучения речевого онтогенеза: «Зачастую лингвисты ищут отгадку тайн возникновения и развития коммуникации в исторических памятниках... А рядом бегают и громко продуцируют речевые произведения жизнерадостные “объекты” возможных научных трудов... Не нужно совершать археологических экспедиций и делать раскопок; нужно только обратить свой слух и взор к нашим

детям, племянникам и племянницам, внукам и внучкам» [Седов 2016: 259–260].

Комментируя речевое развитие сына, А. Н. Гвоздев основное внимание уделял анализу «языка в себе и для себя», хотя, как всякий большой ученый, не мог не выходить за рамки языка в сопредельные области – психо-, социолингвистику, культурологию, философию языка и многое другое (о чем ниже). В основу нашего исследования положен метод эмпирического наблюдения с попыткой использования дискурса-анализа, в котором важное место занимает анализ всей коммуникативной ситуации, такой аспект помогает ответить не только на вопрос КАК, но и на вопрос ПОЧЕМУ. Безусловно, невозможно построчно сопоставить отраженные в дневнике и собственные наблюдения, поэтому остановимся на наиболее интересных на данном этапе анализа данных. По этой же причине ограничим время наблюдений возрастом детей до 3 лет.

Обсуждение. Начнем с анализа фонетической стороны речи детей. Исследование звукового облика слов, которые произносили дети с самого начала вхождения в речевую среду общения, позволило обнаружить и общее, и отличия. Общим является, во-первых, несовершенство артикуляционного аппарата (в первую очередь большой, занимающий почти всю ротовую полость и малоподвижный язык, который затрудняет формирование звуков). В том, как каждый из детей преодолевал данную проблему, тоже есть общее, но есть и отличия.

Общей особенностью является сокращение произнесения слова до одного, чаще ударного, слога (особенно на самом раннем этапе): Ж: (1,8) *ax* (сахар), *я* (яблоки, сушеные, резаные); В: *я* (яблоко), *бе* (белка, бегемот), *га* (виноград), *пу* (пулыт), *па* (памперс); А: *ко* (молоко, коробка); *та* (трактор), *ба* (шлагбаум) и т. д. Толик этот этап речевого развития «перескочил», поскольку до 2 лет 6 месяцев не говорил, ограничивался обращениями, междометиями и звукоподражаниями; редкие примеры: (2,3) *ка* (пока), (2,6) *як* (рюкзак).

Второй особенностью является упрощение групп согласных в начале и середине неодносложного слова, редукция последнего согласного в конце слова в основном

¹ Предварим анализ необходимыми сведениями о детях и их окружении. Женя родился и жил в Пензе, в летнее время на 1 или 2 месяца выезжал к деду в деревню. Круг общения, как видно из записей, – мама, папа и еще немногочисленные родственники и близкие семьи. Внуки, речь которых сопоставлялась с речью Жени, – это 2 мальчика, Андрей и Толик, и девочка Варя, эти дети – родные брат и сестра (Толик и Варя) и их двоюродный брат (Андрей), много времени проводящие вместе в одном и том же речевом окружении (инпуте) – родителей, бабушек и дедушек, живущих в Саратове. Дети до 3 лет находились на домашнем воспитании (старшие с 2015 по 2018 г., младший – с 2018 по 2021 г.).

При цитировании из дневника наблюдений А. Н. Гвоздева в скобках указываем возраст Жени – год и месяц, таким образом избегая загруженности цитатами, но сохраняя паспортизацию (при необходимости так же указываем и возраст внуков). В тексте статьи ударный звук в целях единообразия обозначаем прописной буквой, а не апострофом, как у автора книги, речь детей оформляем курсивом. В статье приняты следующие сокращения: Ж – Женя, А – Андрей, В – Варя, Т – Толик.

при сохранении гласных и, следовательно, слогов. Ж: (1,8) *нИга* – книга, *тякА* (стакан); (1,9) *камЕка* (скамейка); (1,11) *Дай сЁки* (дай свеклы), *напИ* (снопы); В: *ананА* (ананас), *пупО* (пупок), *матЮтя* (маршрутка).

При анализе того, какие согласные звуки оставались в слове после такого упрощения (или какими звуками заменялись оставшиеся), обнаружилась закономерность: при произнесении этих слов происходили артикуляционные движения от губных (в начале слова) к язычным (начала передне-, затем заднеязычным) и, реже, наоборот, от заднеязычных – к губным. В: *бадИ* (бандит), *пападУка* (помидорка); А: *КудАм-кудАм-кудАм* (вероятно: «куда идем»); Т: *нась* (спать), *бадатЫй* (богатырь); Ж: (1,10) *калять* (кровать). А. Н. Гвоздев, задумываясь над произнесенным Женей словом *масяля* (самовар), размышлял в том же направлении: «Может быть, удобней артикулировать, начиная с губных и переходя к зубным?» [Гвоздев 1981: 27]. Как видим в предыдущем примере и приведенных ниже, такой процесс мог сопровождаться метатезой. Ж: (1,11) *кавОля* (корова), (2,5) *мЕниц* (немец), *вали ЛИбу* (лови рыбу); В: *бидигИ* (бигуди); Т: *батьЕтки* (таблетки).

Замена твердого согласного мягким вполне объяснима «большим» и «высоким» языком маленького ребенка. Ж: (1,8) *тям* (там), *СЯся* (Саша), *дём* (дом); *сынь* (сын), *касЯ* (коса, у матери), *сёль* (соль); Т: *ня тють* (Я тут), *неть* (нет), *кить* (кит); А: *нись* (вниз), *ям* (сам); В: *тям* (там), *мИська* (мышка).

Общей тенденцией является замена недоступных детям на ранних этапах язычных по месту и сложных по артикуляции звуков [ш], [ш], [ж], [ч], [р], [л] менее сложными. Все дети произносили [с], [с'] вместо [ш] и [ш]. Ж: (1,8) *нисИ* (пиши), *ссЁська* (щечка); (2,2) *ДавАй брОсу лоханку* (Давай брошу в лоханку); А: *исЁ* (еще); В: *Ты агИнский Утис?* (Ты английский учишь); Т: *касЮ* (кашу), *Осей басЁй* (очень большой). Являясь щелевыми и переднеязычными (работает только кончик языка), [с] и [с'] позволяют языку ребенка справиться с произношением.

Женя почти до 2 лет не произносил звуки [л], [л']. Ж: (1,8) *мАцики* (мальчики), (1,10) *фАмпа* (лампа), однако начал произносить

его раньше Андрея, Вари и Толика, употребляя данный звук на его собственном месте, а также вместо [р] и некоторых других звуков. Ж: (1,9) *глясь* (глаз), *кОлька* (корка, хлеб), *ПАпа даля купАля* (Папа дрова покупал), (1,10) *СЕнька... клиська... папАля* (Женька... крышка... пропала), *мАмцьку любЮ* (мамочку люблю), (1,11) *плидУкОля* (приду скоро), (2,1) *налЯли* (сандалии).

Андрей, Варя и Толик на месте [л], [л'] долго произносили [j]. В: *ПанУя, паИ гуЯть* (Папуля, пошли гулять); Т: *сьЯпа* (шляпа), *БАба, туй* (Баба, стул), *мАмотьку Юбу* (мамочку люблю). Переднеязычный мягкий [j] почти не требует работы языка, артикуляция звука связана лишь с небольшим напряжением голосовых связок при проходе воздушной струи.

Впервые звук [р], по записям А. Н. Гвоздева, Женя произнес в 2 года. Ж: (2,0) *падАрки* (подарки), Варя – в 4 года, Андрей и в 6 лет произносит его не во всех позициях. А: *Я могу сказать «Андррей», а сначала в слове не могу: ыба* (рыба), *йак* (рак). Толик звук [р] пока не произносит.

В 1 год и 9 месяцев Жени А. Н. Гвоздев обнаружил, что сыну недоступен звук [в], он заменяет его на более удобный в произношении губной [б]: *бадЯ* (вода), *БАля* (Валя), *дИбцька* (девочка), не произносил он в это время и звуки [з] и [з'], называя себя *СЕня* [Гвоздев 1981: 22–23]. Таких трудностей с произношением данных звуков у внуков не было.

Женя на месте [ч] до 2 лет и 8 месяцев произносил [ц']. Звук [ч] сложный по артикуляции, при произнесении которого работает средняя часть языка, альвеолярный, требующий напряжения всего языка, аффриката. Звук [ц'] тоже аффриката, но для него достаточно работы кончика языка, который прикасается к твердому нёбу. Ж: (1,8) *пиЕцьки* (спички), *даць!* (дать, приказ); (1,9) *сЕпцька* (шепочка); (1,10) *клюць* (ключ), (2,2) *Я хацЮ вадИцьки* (я хочу водички), (2,5) *ДавАй там пьглидИм, цавО там дЕльют* (Давай там поглядим, чего там делают), (2,6) *Два цирвОнца пьлуцИли* (Два червонца получили). Как видим по датам, такое произношение было у Жени довольно долго. Вместо [ч] мальчик мог произносить [с']: (1,9) *Иська* (яичко), *аськИ* (очки), *песЕнья* (печенья).

Варя с начала речевого общения вместо [ч] произносила [тʰ] (зубной, взрывной, при произнесении которого работает только кончик языка, прикасаясь к передним зубам и альвеолам). В.: (1,3) *Тяй будем пить, петЕньки макАть ф тяй* (Чай будем пить, печенки макать в чай), но уже к полутора годам отчетливо артикулировала звук [ч]: *не пачь* (не плачь). Звук [тʰ] на месте [ч] Андрей произносил до 4 лет, а Толик произносит в три с половиной года. А: *тё* (черный); Т: *МАйтик* (мальчик), *ПАпа, тинИ* (Папа, чини).

Общим процессом у детей можно считать упрощение произнесения слова с двумя и более слогами путем повтора, полного или частичного, слогов: Ж: (1,8) *дьюндЮ* (сундук), *калькОль* (колокольчик), (2,2) *танкАньтик туда нУна* (Стаканчик туда нужно); А: *гон-гон* (попкорн), *хУха* (хрюша), *бЫка-бЫка* (кубики); В: *ВАва* (Варя), *хухИе* (сухие), *кусьЕсьё* (крыжовник); Т: *кукУй* (петух).

Интересно осмысление детьми противопоставления глухих и звонких согласных. Ж: (1,10) *Дай дисИ* (дай часы), *кадЯ* или *гадЯ* (при требовании перемены места), *банка* и *банга* (банка), *маМа блёда нисАть* (мама блюдо несет, вместо *блёда* также *блёта*), (2,0) *пИИгць* и *пИИкць* (прыгать), *глядИть* и *глядИть* (глядить), *леБа* и *леПа* (хлеба). Комментарии ученого содержат мнение о том, что пока нормативное употребление у Жени не утвердилось, колебания в глухости и звонкости еще продолжают, «он представляет лишь место артикуляции, способ же (смычка или фрикация) и участие голосовых связок (звонкость и глухость) отчетливо еще не осознаются» [Гвоздев 1981: 31].

У Толика к 2 годам 6 месяцам стало особенно заметно употребление звонких вместо парных им глухих, особенно в начале слова. Т: *базИба* (спасибо); *даидАдель* (птеродактиль), *бабагаЙ* (попугай), *АмЮ адик* (Хочу в садик), *Там гУбики* (Там кубики), *Дуда баитЕй амаёт* (Туда полетел самолет), *Я закьёвИся насёй* (Я сокровища нашел). На наш взгляд, выбор звонких вместо глухих – сознательный, так речь, при ограниченных артикуляционных возможностях, более отчетлива и для окружающих более слышна. Это не влечет за собой затруднения в понимании речи

ребенка, оставшиеся в слове звуки произносятся согласно норме, контекст помогает правильному восприятию.

В употреблении гласных, по причине их менее сложной артикуляции, дети (кроме Толика) в основном не нарушали языковых норм. Некоторые отступления у Жени А. Н. Гвоздев замечает на протяжении второго года жизни, это безударный вокализм (по отношению к произнесению звуков [э] и [о] в предударных и заударных позициях). Ж: (1,11) *кОнцела, пелЯй* (кончила, отпирай), *телёньчик* (теленочек). У Толика тоже было отмечено отсутствие редукции, в его случае только звука [о] в предударных позициях: *окОй* (открой), *козёй* (козел). Кстати, интересна звуковая интерпретация частотного для детей слова молоко. Ж: *макО*; В: *маякО*; А: *ко*; Т: *оокО*. Как видим, общим является то, что ударный слог произносится всеми.

Как мы уже писали, Толик только на третьем году жизни начал связно говорить, его вступление в активную фазу словесного общения было неожиданно быстрым. Как думается, чтобы «наверстать» упущенное время в тренировке артикуляционного аппарата, Толик нашел оригинальное решение: в качестве основного слогаобразующего звука выбрал гласный [а] (этот звук не требует работы языка и губ, для его произнесения нужно только слегка открыть рот). Т: *АанИт* (позвонит) *ме*; *Аинь айАита туй* (Подвинь, пожалуйста, стул); *Гада Адей адёт?* (Когда Андрей придет); *АтиЯю пой* (Вытираю пол); *Дай макУ* (муку); *Ни баяют вОйки* (Не бывают волки); *ПАпа будит сё акапАть* (Папа будет все покупать); *Эта батОнамасАйка* (Это бетономешалка); *ВАя ягАица* (Варя ругается) и т. д. Ситуация и общий «жизненный опыт» участников общения позволяли мальчику эффективно взаимодействовать с окружающими, даже выйдя за пределы узкого круга (в 3 года 6 месяцев Толик пошел в сад): *Адезда АвАнная казАя атьЯвду* (Надежда Ивановна сказала неправду).

Овладение лексической стороной речи тесно связано с проблемой постижения детьми картины мира, проблемой его номинации, ведь называют они **то** и **так**, **что** и **как** появляется в фокусе их интереса. Начав делать каждодневные записи речевого становления сына, А. Н. Гвоздев

дал полный перечень слов Жени, употребленных им за день в 1 год и 8 месяцев, их было около 70. Большинство из них проносились и внуками в период начала их речевого развития: *мама, папа, тетя, дядя, дом, каша, месяц, масло, яблоки, вода, мышка, спать, дать* и т. д. В нашем речевом материале не встретились по причине отсутствия их репрезентантов в окружении детей следующие: *пепельница, спички, сундук, Капа* (имя), *монах* (игрушка) и некоторые другие.

Дети очень чутки к осмыслению слов, к их систематизации в своем лексиконе, тем интереснее случаи, когда у них происходит «сбой», по сравнению с языковой нормой, в этой систематизации. Одно из первых слов Жени *брысь*, по мнению А. Н. Гвоздева, имело расширительное значение: «*Брысь* (с [р] губным), *бысь* обозначает вообще “уйди, отстань”, по отношению ко всем. Сегодня мать собралась взять ручку разбитой кружки, которую хотел взять он, и услышала *брысь*. То же я, когда намеревался забрать у него книгу. Так же он отгонял напавшую на него на улице козу» [Гвоздев 1981: 20]. Такой же «сбой» в систематизации наблюдаем в речи Толика. Толику три с половиной года, он пытается ускользнуть от мытья головы и твердо, но сохраняя вполне нейтральную интонацию, произносит: *Басьню а надо мыть* (Башню не надо мыть). Оказывается, *башней* голову ребенка во время купания всегда называет его папа. И получается, что Толик на данном этапе построения лексической системы языка внес в свой ментальный словарь слово *башня* как полный синоним слова *голова*.

Стремление включиться в речевую среду общения и одновременно сохранить сформированный лексикон иногда приводит в противоречие. Ж: (2,1) *Папцька, дай дугЮю Аху* (Папочка, дай другой сахар). «Просит второй леденец. Уже может произнести, но звуковой облик закрепился» [Гвоздев 1981: 65]. А. Н. Гвоздев, приводя подобные примеры (вместо *нетух* Женья говорит *кукУ*, вместо *собака* — *Амка*), делает важное для онтолингвистики обобщение: «Очевидно, при слушании значение вызывает более привычный произносительный образ, несмотря на наличие звукового, который должен бы поддерживать

несколько менее привычный или, точнее, более новый вариант» [Гвоздев 1981: 26].

Расширение лексикона ребенка чаще всего связано с появлением нового предмета, осмыслением нового действия, признака и т. д. Когда Жене стали давать кисель, в его лексиконе появилось слово *кесЕнь* (1,9). Увидев, что бабушка собирается в церковь, Женья произнес: (2,4) *И я тОза пайдУ цЕрьку* (И я тоже пойду в церковь). Однако иногда А. Н. Гвоздев недоумевает по поводу очередного нового слова. Ж: (2,3) *БагАс* (багаж). «Говорит с удовольствием, взвалив на плечо свернутый коврик. Откуда узнал это слово, неизвестно» [Гвоздев 1981: 86].

Безусловно, в наше время трудно быть уверенным в том, что ребенок нигде не мог услышать слово, которое неожиданно произносит (объемы аудиовизуального мира, доступного современному ребенку, огромны), но все же такое употребление нередко тоже удивляет. Проходим мимо шейпинг-зала, Толик спрашивает: (2,9) *ИиУюца?* (Тренируются?) Что это? Зеркальный повтор того, что услышал в этой ситуации, например от проходящих мимо людей, или актуализация в речи уже существующей в сознании леммы, причем в нужной грамматической форме?

О загадках детского разума говорит и такое отмеченное А. Н. Гвоздевым поведение сына: «Некоторые слова понимает очень давно, но упорно не говорит. Например, показывает головку, ротик, глаза, но, несмотря на мои частые повторения, не называет их, тогда как другие слова начинает произносить, услышав один-два раза» [Гвоздев 1981: 21]. Такое речевое поведение типично и для Андрея и Толика. Андрей никогда по просьбе не повторял только что произнесенное им слово (чтобы «закрепить успех») или произносил его, но только в отрицательной фразе. А: (2,2) подходит к холодильнику, показывает на магнетик — танцующую испанку: *Эт тё (тюА)? — Тётя. А: Тётя. Повторяю вопрос: Это кто? Это тётя? Молчит, потом уходя, с досадой: Тётя нии* (читай — *Не приставайте*). И так во всех случаях вторжения в его познавательную деятельность. Подобное в ситуации с Толиком. В 2 года и 3 месяца, когда его основными единицами общения были звукоподражания и междометия, удивил

следующим: подводит к косяку двери, показывает на белую пуговку-ограничитель в ней и говорит *вань*. Подвожу к микроволновке, показываю на белую кнопку-ключатель и предполагаю: *Вань?* Толик отрицательно машет головой: *Ууу вань* (Это не вань), *пИка*. Зять помогает: «Пи́ка – потому что пи́тит». Почему *вань* – так и не поняли. Освоение абстрактной лексики у Вари происходит в пределах ее детского мировосприятия. В 2 года и 6 месяцев из разговора взрослых она услышала слово *вандали́зм*, ее реакция: *МАма, а у меня нет вандали́за, нитево, зАвта в магази́не кУним вандали́з* (Мама, а у меня нет вандализма, ничего, завтра в магазине купим вандализм).

Однако потребность полноценно общаться и добиваться действенного результата заставляет ребенка выбирать формы повышения эффективности этого общения. А. Н. Гвоздев пытается научить Женю (1,10) произносить слово *карандаш*, приводимые варианты произношений сына: *гаЛЯнда, глянда, глянциЯ, каляна*. Отец не доволен произношением. Ж: (1,11) *Дай гаЛЯнда* (Дай карандаш). «Я не давал ему. Он, очевидно думая, что я не понимаю, стал говорить *да'й писи'* (дай пиши)» [Гвоздев 1981: 33]. Подобное мы отметили и в своих наблюдениях. Ждем дедушку, Толик (2,4) показывает на черную машину во дворе: *ДЕда аБИИ фЫну*. Не могу понять, что значит – *аБИИ*. Он прибегает к раньше выручавшей «кинетике», показывает пальцами движение ног человека и говорит – *топ-топ*. Предполагаю: *Забыл машину и ушел?*

Ж: (2,5) *ДавАй альбОм пьциАим* (Давай альбом почитаем). А. Н. Гвоздев пишет: «Под “почитаем” подразумевает объяснения, которые я даю. Он отождествляет их с чтением его книжек с картинками. Я медлю, и он зовет: *дава'й пьгляди'м альбо'м, дава'й пьгляди'м сто'ль* (что ль)» [Гвоздев 1981: 95]. Как видим, стремление достичь результата речевого действия заставляет ребенка искать более точные словоупотребления.

Осознание себя, своего собственного Я («персональный дейксис») [Цейтлин 2020: 10]) имеет у детей разные формы речевого воплощения. Женя на вопрос *Ты кто?* отвечает: *МАцик*. О себе он говорит в третьем лице. Ж: (2,1) *МАльчик бУдит купАцца*

лЕцки (Мальчик будет купаться в речке), (2,2) *Он хоЦит кисЕна* (Он хочет киселя). Варя и Андрей иногда тоже называют себя в третьем лице, но только через имя. В: *ВАя пахАя дЕицька* (Варя плохая девочка). Толик с самого начала речевого общения называет себя только «я» (на первом этапе – ня): *Ня вИзу* (Я вижу), (2,6) *Я дУмаю, пАпа скОя пидёт* (...папа скоро придет).

Остановимся подробнее на анализе фразы *Я думаю* и синонимичных ей. Выражение со словом *думал* А. Н. Гвоздев впервые услышал от Жени, когда тому было 2 года и 8 месяцев: «Выражение с “думал“, по-видимому, ему нравится, кажется, он его только усвоил. Сейчас употреблял уже несколько раз. Так, когда умывался и убедился, что вода теплая, сказал: *А я ду'мъл хало'днѣя*» [Гвоздев 1981: 116].

Современный подход к анализу речевого материала позволяет расширить интерпретационную базу этого наблюдения. Интенсивная мыслительная деятельность у Толика к двум с половиной годам стала обозначаться в речи: *Мам, я дУмаю, моИ фЫньки кОнате* (мои машинки в комнате); *Мам, тЕ-то тЕное* (черное), *ме кАзеца, это пОто кАмик* (просто камешек). Представляется, формирование ментального словаря у Толика происходило задолго (по меркам детского возраста – до двух с половиной лет) до «словесного периода», думается даже, что потребность сказать у него сформировалась позже, чем возможность размышлять. Активность в его «речевом старте» вводных *думаю, кажется* и под. является этому доказательством. Фраза Толика *Газа думает, сто я дозе газа* (Коза думает, что я тоже коза), произнесенная им в зоопарке в самом начале «словесного» периода речевого становления, подтверждает наше предположение.

Объем статьи диктует ограничить дальнейшее размышления о формировании лексической стороны речи детей, приведем одно показавшееся нам интересным и связанным с дальнейшим изложением наблюдение ученого. Жене 2 года и 5 месяцев. «Стоит на стуле у стола, разбирает книги и бормочет про себя: *дисэ'вли... даро'зь... цирво'цы пять* – дешевле... дороже... червонцы пять. Интересно, как случай установления смысловых ассоциаций между словами. Ведь едва ли он

по-настоящему понимает хоть одно из этих слов. И однако относит их в одну группу» [Гвоздев 1981: 95].

Безусловно, более всего способность анализировать, обобщать, систематизировать речевой материал формирует грамматика. А. Н. Гвоздев услышал от сына (2,3) глагольную форму *балЕю*: «Откуда он взял “болею“, неизвестно, потому что, кажется, у нас этого слова нет – говорим “хвораю“. Впрочем, в прошедшем времени употребляется “заболел“. Может быть, он вполне самостоятельно образовал 1-е лицо настоящего времени» [Гвоздев 1981: 82].

Выявление грамматических сведений из речи окружающих людей, на наш взгляд, на первых этапах речевого развития ребенка жестко детерминировано его прагматическими потребностями. Общность этих потребностей обуславливает то, что первыми освоенными всеми детьми грамматическими средствами являются следующие: именительный, дательный и винительный падежи существительного, побудительные формы глагола: повелительное наклонение и инфинитив в значении категоричного требования (ср.: [Лепская 1997]).

Первым словом Жени уже в год и 4 месяца было *дать* (в значении требования), инфинитив продолжает быть востребованным и далее: (1,10) *алиТЬ* (налить). Побуждение к действию выражается в основном формами повелительного наклонения: Ж: (1,9) *нисиИ* (неси); *тюсиИ* (туши); (1,10) *читайИ* (читай); (2,0) *Глиди-ка!* *Лясё* (Гляди-ка! Хорошо); (2,4) *ПАпа, атрЕс мне хлЕпа, цёрнйИ* (Папа, отрежь мне хлеба, черного).

У Вари (еще до года) первыми в значении побуждения к действию стали использоваться: многозначное *км* (пойдем, положи, посади), *на* (возьми, дай). В: (2,3) *кой* (открой), *каИ* (качай), *дадиИ* (посади) и нек. др. А: *тись* (качай), *пайс* (купаться), *чи* (включи, выключи), *кусь* (есть). У Толика этап включения в общение в узко прагматическом ракурсе («подай-принеси») пришел на «дословесный» период. Толику полтора года. Типичная ситуация: бежит к пустой вазе, в которой обычно лежат яблоки, обращается ко мне *Баба* и бьет по вазе, неодобрительно ворча. На вопрос *Яблоко хочешь?* радостно кивает и «режет»

по ладошке ребром другой ладони, что означает – *И порежь*.

Употребление падежных форм началось у Жени (и у внуков в нашем материале) с именительного (точнее – звательного) падежа. Обратив на себя внимание, привлечь было одной из первых задач. Далее – употребление начальной формы существительного в значении объекта наблюдения или обладания, направления движения и адресата. «Я его нес с гулянья, и он говорил *дюнью*к* (сундук), чтобы я посадил его на сундук, на котором обычно его раздевают» [Гвоздев 1981: 28]. Следующий этап – формирование форм дательного направления и адресата и винительного объекта. «По-видимому, усваивает дательный падеж. Уже несколько дней говорил: *Па'пи* (к папе), *Ма'ми* (к маме), когда просился, особенно ночью, чтобы его положили к папе или к маме. Обычно же говорит *па'па, ма'ма*» [Там же: 23]. Ж: (1,9) *ТяиИ пЕцкУ* (Топи печку). «Сказал несколько раз. Первоначально повтoрял за Верой, когда она мне говорила это» [Там же: 21]. Ж: (1,10) *ПАпа, нИськУ читАць* (Папа, книжку читать); (2,2) *Я гуНО пайдУ* (Я на гумно пойду).

Соглашусь с ученым в том, что местный падеж тоже рано осмысливается детьми, но потребность в нем возникает значительно реже. Ж: (1,10) *нИська там талЕ* (книжку там на столе), *Там гасЕцки* (Там в горшочке).

Неупотребление предлогов на этом этапе – общее в речевом развитии всех четверых детей, поскольку предлоги, являясь проклитиками, осложняли бы артикуляцию слов.

Формы творительного падежа наблюдаются в речевом материале Жени (и в наших материалах) последними. Как представляется, значительно осложняет нормативное использование этих форм разнообразие значений и окончаний. Ж: (1,11) *Дай макОм* (дай с молоком); (2,2) *Я пайдУ МАмьцкам, пАпйИ* (Я пойду с мамочкой, с папой); (2,3) *Път камОдъй кУбик твоЙ лизЫт* (Под комодом кубик твой лежит); (2,5) *Я сибЕ нОс нькармИл ЯблѣкйИ* (Я себе нос накормил яблоком); (2,9) *НЫнчи он з бантАма* (Нынче он с бантами); В: *Я испетЮ пиѣоскИ с ваЕньем и капУтом*

(Я испеку пирожки с вареньем и капустой); Т: *Тю с Исем* (Хочу картинку с рысью).

Освоение частеречных категорий и употребление слов в речи согласно их требованиям — чрезвычайно трудная задача. Данная задача после этапа освоения детьми необходимого для жизнедеятельности грамматического «ликбеза» отражает вариативность в формировании грамматических законов. Как совершенно справедливо пишет Т. А. Гридина, «дети с особой остротой ощущают потребность увидеть за словесной формой некое доступное им содержание, следуя при этом не установлениям нормы, а “логике” языковой системы (путем сверхгенерализации интуитивно выведенного “правила”, алгоритма)» [Гридина 2018б: 66].

Женя почти до трех лет употреблял формы женского рода вместо мужского, это употребление можно назвать устойчивой чертой его модели языка. Ж: (1,10) *СЕна гуляЯ* (Женя гулял); *МАйчик прУа сЁля* (Мальчик гулять пошел); (2,0) *ПАпа бай-бай лигЛА, ни мисАй!* (Папа лег спать, не мешай); (2,5) *Я фсЕ крндасЫ пЪтирЯла* (Я все карандаши потерял); (2,6) берет сломанный карандаш и говорит: *сламАлся, аНА ни пИсЪт* (сломался, он не пишет). Вероятно, доминирование «женскости» связано с возрастом ребенка, возможно, ролью мамы в его жизни, однако выяснение причин — предмет более внимательного рассмотрения.

Дети воспринимают мир, по сравнению со взрослыми, по-другому, «уникальный образ мира ребенка — производное от доступных ему форм познания и мышления» [Гридина 2015: 174]. Наш материал показал, например, что границы одушевленности в нем значительно расширены. У Андрея одушевленными осмысливаются игрушки-«машинки»: *Мне купили паровоза; Он перевозит вертолётА и сломанных пожарных машин*. Преодоление нелегких для него препятствий тоже может отразиться в выборе формы выражения: (застегивает пуговицы на кофте) *Уже двух застегнул, осталось одного*. Возможно, выбор формы одушевленного существительного связан и с эмоциональным компонентом (так может осмысливаться что-то пугающее, таинственное и потому «живое»): *Я видел таких луж, они страшные*. У Вари одушевленность распространяется на такие предметы:

А я мячика глажу; Вижу ромашек (пауза) *ромашки; Я смотрю твоих растений* и т. д.

А. Н. Гвоздев предполагал, что, изучая употребление глаголов совершенного и несовершенного вида, Женя сформулировал свой закон образования видовой пары: при помощи суффикса *и* для глаголов совершенного вида [Гвоздев 1981: 72]. Ж: (2,2) *БарАска ганИли* (Барашка угнали); *Вот как плЮнул* (Вот как плюнул); (2,6) *АткалИл* (Отколол).

Освоение данной категории внуками не обратило на себя внимания, кроме того, что иногда грамматически верный механизм образования наталкивался на речевой запрет; см., например, фразу Андрея, произнесенную почти в 3 года: *А мне потом захочивается поесть* (его видовая пара: *захотеть* — **захочивать*).

Модель грамматического строя языка Толика включала следующую схему образования форм будущего времени: для всех глаголов (совершенного и несовершенного вида) при помощи вспомогательного элемента *быть*. Т: *КакУю ти БУдись зять фИньку?* (Какую ты будешь брать машинку?); *Кто вОйка стИЕтит БУдет?* (т. е. — «кто волка встретит?»). Уместно привести здесь такое обобщение современного канадско-американского ученого: «...овладение языком представляет собой пример индукции — случай построения обоснованных обобщений относительно будущего на основе ограниченного материала, доступного в настоящем» [Пинкер 2013: 57].

Первые высказывания, с которых дети начали постижение синтаксических отношений в языке, — побудительные. Ж: (1,8) *ПАпа дИ* (папа, иди); (2,0) *Сюда клядИ* (Сюда клади); А: *ВАя, тутИсь* (Варя, садись). Первые синтаксические структуры — с пространственной локализацией предмета (чаще — через местоименные наречия). Ж: (1,8) *ТЁся там* (Тося там); В: *Там зук* (Там жук); Т: *МАма тут дОми* (Мама тут, в доме). Данные факты вполне укладываются в гипотезу о первичности тех типов высказываний и структур, которые содержат наиболее востребованные для эффективного общения смыслы.

Интересно отметить общую для Жени и внуков-мальчиков черту, которую А. Н. Гвоздев описал так: «Говорит, имитируя связную речь, различные бессмысленные звуки. В них вкрапливаются и знакомые

слова» [Гвоздев 1981: 26]. Ж: (1,8) *Гудя-ка-ка гИдека; АИИ гАбао гадЮка голИ, голИ гИдя-ка*. Ученый предполагает, что такими упражнениями Женя усваивает интонацию связанной речи, и делает вывод о том, что каждая сторона языка усваивается обособленно [Там же: 29]. Современная онтолингвистика накопила богатый материал для изучения первых «фраз» ребенка, называя их прото-словами, голофразами, синкретами и т. д. (см. работы Л. С. Выготского, С. Н. Цейтлин, Т. А. Гридиной и др.) Не углубляясь пока в данную проблему, приведем примеры из своего материала. К году, начав ходить, Андрей сопровождает свои движения, игры ритмичными, но бессмысленными для окружающих фразами: *Га-га-га; дя-дя-дя; гм-гм-гм* с разными интонациями и темпом. Может несколько минут, производя разные действия, сам с собой «говорить»: *Эй-де-де-абу; А-тя-дя-ди-ди; А-а-а-а? А-а-а*. Пример подобной фразы у Толика: *Гау еу као по*.

После (2,2) мы заметили в записях речи Жени такие однотипные высказывания: *Это пАпин, да?; АгОн пАедит, да?* (Вагон поедет, да?); *ЛялЕва, да?* (Налево, да?) и т. д. Позже их частотность снизилась. Толику 2 года и 8 месяцев, новое и частотное в его речевом поведении – сложные бессоюзные конструкции с глаголом речи *сказал* в главной части и изъяснительным значением семантически зависимой (или структуры со словами автора и прямой речью?). В: *ПойдЁм игАть!* Т: *МАма казАя пать!* (Мама сказала, что нужно спать). Плачет, причина: *НЯня казАя – ти и мой бАтик* (Варя сказала, что ты не мой братик).

Анализ подобных «всплесков» активности тех или иных типов фраз позволяет предположить, что дети занимаются апробацией «вывода» из глубинной структуры своего сознания в поверхностную определенную, уже известного им смысла. Это может происходить скачкообразно и длиться столько, сколько времени требуется ребенку, чтобы освоить до автоматизма данный механизм.

А. Н. Гвоздев отмечал (и наши наблюдения подтверждают это), что освоение детьми сложных предложений начинается с цепочек простых, связанных без союзов интонацией. Второй этап – введение союзов. Для Жени он прошел без особых проблем и «сбоев». Ж: (2,3) *Там нет КлидОни,*

пЪтамУ ста ана харАит КлидОна (Там нет Гвидона, потому что он хворает, Гвидон); (2,5) *Када я буду набОльсы, тада я буду заклЕйвѣть* (Когда я буду побольше, тогда я буду заклеивать).

В речи Толика сложноподчиненные предложения стали активны к 3 годам, однако при осмыслении сложноподчиненных с придаточным причины произошел «конфликт» между двумя доступными детям механизмами порождения словоформы: извлечения ее из памяти и построения с использованием освоенной на определенном этапе словоизменительной модели (см. об этих механизмах: [Цейтлин 2019: 295], [Цейтлин 2020: 15]). Мама: *Почему не отнесешь игрушки?* – Т: *ПотемУ не хОтица* (Почему не хочется); *Знаес, потемУ я сказАй гаЯтий? ПотемУ я его не перемесАл* (Знаешь, почему я сказал горячий? Почему я его не перемешал). Частотность таких неправильных сложноподчиненных предложений в его речи показывает, что они вписаны в его модель языка, а не случайны.

Выводы. Таким образом, сравнивая речевое развитие ребенка начала прошлого века и начала века нынешнего, мы не заметили принципиальных изменений в закономерностях этого развития, конечно, если не иметь в виду лексический уровень, уровень номинаций, который отражает меняющуюся картину мира. Различия больше всего связаны с индивидуальностью ребенка [Бондаренко 2008].

Современная парадигма лингвистики позволяет сделать некоторые выводы об особенностях «речевого старта» ребенка, которые, естественно, в иной парадигме, иногда вскользь, без современных терминов, уже были сформулированы в размышлениях известного отечественного лингвиста А. Н. Гвоздева.

Звуковое оформление слов у Жени не позволяло нам без расшифровки А. Н. Гвоздева и его комментариев понять смысл фраз Жени. В 2 года и 1 месяц Женя и в 2 года и 7 месяцев Толик произнесли близкие по смыслу фразы, но их звуковой облик существенно отличается: Ж: *Ни наДа саСать гальсЁчик. Клѣй!* (Не надо сажать на горшочек. Закрой!). Т: *АнаДа заЗать а гасОтик. Акой дей!* (Не надо сажать на горшочек. Открой дверь!). Комментируя фонетическую сторону речевого развития сына,

А. Н. Гвоздев пишет о том, что у Жени буд-то бы совсем нет старания: «...он произносил слова с такими звуками, которые были ему чужды, а при повторениях он исправлял такое произношение на другое, как бы диктуемое законами *его* (выделено нами. — О. М.) фонетики» [Гвоздев 1981: 30].

Можно сделать вывод, что у каждого ребенка формируются законы **своей** фонетики. Выбор звуков в слове для передачи мысли у ребенка — своего рода осознанный компромисс между тем, что он может произнести, и тем, как он это делает, чтобы быть понятым. Дети пытаются приспособиться к неизбежному факту естественных физиологических затруднений в произнесении звуков, выбирают такие способы произнесения, которые, с одной стороны, им уже доступны, с другой — позволяют их понять. Психоментальный и слуховой аппарат родителей, близких настраивается «на одну волну» с детьми, постороннему человеку общаться с ребенком в этом возрасте трудно.

Ненормативные варианты употребления слов, например «брысь», «башня», их форм: *будет идти* вместо «придет», *пАпа бай-бай лигЛА; поливаю цветочков, и они мне кланяются*; синтаксических структур: *мне не до смеха, мне до страха; Я не ем, потом УхотЮ игАть* (Я не ем, потому что хочу играть) и т. д., которые были обнаружены в речи детей и которые отражают их когнитивные способности, являются сигналами колоссальной работы мозга по упорядочению системных свойств языка для использования его в общении.

Анализируя проблему речи и мышления ребенка в учении Ж. Пиаже, Л. С. Выготский утверждал, что основной идеей всей его концепции является положение о том, что «первичной, обусловленной самой психологической природой ребенка формой мышления является аутистическая форма; реалистическое же мышление является поздним продуктом, как бы навязываемым ребенку извне с помощью длительного и систематического принуждения, которое оказывает на него окружающая его социальная среда» [Выготский 2021: 45]. Вероятно, то же утверждение содержится в фразе Т. А. Гридиной: «В сфере детской речи язык проявляет себя “свободно”, не будучи “скованным” нормативными ограничениями» [Гридина 2018а: 30].

В процессе вхождения в речевую среду ребенок, как «великий умственный труженик» [Чуковский 1981: 272], имея «врожденные познавательные тенденции детского ума» [Слобин 2009: 97], создает свою собственную модель языка, нередко более системную и логичную (см., например, одушевленность у растений). «Творческий характер освоения языка ребенком находит свое проявление в создании речевых инноваций, логичных с позиции языковой системы, но при этом не предусмотренных действующей языковой нормой» [Цейтлин 2019: 297]. Но среда общения требует от ребенка корректировки создаваемой модели по принятым в языке нормам.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бондаренко А. А.* К вопросу о термине «индивидуальные речевые различия» // Проблемы онтолингвистики — 2008. Материалы международной конференции (19–20 марта 2008 г., Санкт-Петербург). СПб.: Златоуст, 2008. С. 22–27.
2. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. М.: АСТ, 2021. 576 с.
3. *Гвоздев А. Н.* От первых слов до первого класса: дневник научных наблюдений. Саратов: Издательство Саратовского университета, 1981. 323 с.
4. *Гридина Т. А.* Вербальная креативность ребенка: от истоков словотворчества к языковой игре: монография. 2-е изд., испр. и доп. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2018. 272 с. [Гридина 2018а].
5. *Гридина Т. А.* «Через язык открывается дитяти сознание...»: соотношение вербального и предметного кодов в детской картине мира // Филологический класс. 2018. 2 (52). С. 64–69. <http://doi.org/10.26170/fk18-02-11> [Гридина 2018б].
6. *Гридина Т. А.* Языковая интуиция как эвристический вектор детской речи // Педагогическое образование в России. 2015. № 11. С. 172–179.
7. *Лепская Н. И.* Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). М.: Изд-во филол. фак. МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. 151 с.
8. *Пинкер С.* Субстанция мышления: Язык как окно в человеческую природу / пер. с англ. М.: Либроком, 2013. 560 с.
9. *Седов К. Ф.* Детская речь // *Седов К. Ф.* Общая и антропоцентрическая лингвистика. М.: Издательский дом ЯСК, 2016. С. 259–308.

10. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика / пер. с англ. Е. И. Негневицкой. М.: Либроком, 2009. 352 с.

11. Цейтлин С. Н. Освоение ребенком родного языка как синергетический процесс // Российский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8, № 4. С. 288–300. <https://doi.org/10.15643/libartrus-2019.4.6>.

12. Цейтлин С. Н. Языковые правила и их нарушение в речи детей и взрослых // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2020. № 196. С. 7–17. <http://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-196-7-17>.

13. Чуковский К. Стихи и сказки. От двух до пяти. М.: Детская литература, 1981. 607 с.

REFERENCES

1. Bondarenko A. A. On the issue of the term "individual speech differences". *Problems of Ontolinguistics – 2008: Proceedings of the international conference, March 19–20, 2008*. St. Petersburg: Zlatoust, 2008. P. 22–27. (In Russ.)

2. Vygotsky L. S. Thinking and speaking. Moscow: AST, 2021. 576 p. (In Russ.)

3. Gvozdev A. N. From first words to first grade: a diary of scientific observations. Saratov: Saratov University Press, 1981. 323 p. (In Russ.)

4. Gridina T. A. Verbal creativity of a child: from the origins of word creation to language play: monograph. 2nd ed. rev. and add. Yekaterinburg: USPU, 2018. 272 p. [Gridina 2018a]. (In Russ.)

5. Gridina T. A. «Through the language a child's consciousness is revealed...»: correlation between verbal and «objective» codes in children's world-views. *Filologicheskii klass=Philological class*. 2018;2(52):64–69. [Gridina 2018b]. (In Russ.) <http://doi.org/10.26170/fk18-02-11>.

6. Gridina T. A. Language intuition as a heuristic vector of child speech. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii=Pedagogical education in Russia*. 2015;11:172–179. (In Russ.)

7. Lepskaya N. I. The child's speech (Ontogeny of speech communication). Moscow: LMSU Press, 1997. 151 p. (In Russ.)

8. Pinker S. The Stuff of Thought: Language as a Window into Human Nature. UK: Penguin books; 2008. 512 p. (Russ. ed.: The Substance of Thinking: Language as a Window to Human Nature. Moscow: Librokom, 2013. 560 p. (In Russ.)

9. Sedov K. F. Children's speech. *General and anthropocentric linguistics*. Moscow: YASK Publishing House, 2016. P. 259–308. (In Russ.)

10. Slobin D., Grin Dzh. Psycholinguistics. (Russ. ed.: Negnevitskoi E. I. Psycholinguistics. Moscow: Librokom; 2009. 352 p.)

11. Tseytlin S. N. Child's native language acquisition as a synergetic process. *Rossiiskii gumanitarnyi zhurnal=Liberal arts in Russia*. 2019;8(4):288–300. (In Russ.) <https://doi.org/10.15643/libartrus-2019.4.6>.

12. Tseytlin S. N. Language rules and their violation in children's and adults' speech. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena=Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2020;196:7–17. (In Russ.) <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2020-196-7-17>.

13. Chukovsky K. Poems and Tales. Two to five. Moscow: Children's literature, 1981. 607 p. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ольга Викторовна Мякишева, доктор филологических наук, профессор

Olga V. Myakhsheva, Doctor of Sciences (Philology), Professor

Статья поступила в редакцию 08.10.2021; одобрена после рецензирования 08.11.2021; принята к публикации 21.12.2021.

The article was submitted 08.10.2021; approved after reviewing 08.11.2021; accepted for publication 21.12.2021.