

## **НАЧАЛЬНЫЙ ГЛАГОЛЬНЫЙ ЛЕКСИКОН В АСПЕКТЕ КОГНИТИВНОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ<sup>16</sup>**

Детская речь предоставляет богатый фактический материал для изучения не только освоения языка, но и становления механизмов человеческого мышления: «Изучение речи ребенка позволяет наблюдать непосредственно те процессы и механизмы, которые в речи взрослого свернуты, автоматизированы и иногда вообще не могут быть исследованы в силу специфики уже сложившейся языковой способности» [Шахнарович 2006: 26].

Особый интерес с точки зрения языкового и психического развития детей представляет начальный глагольный лексикон. В силу относительности и абстрактности семантики глаголы требуют определенного уровня когнитивного развития: для того чтобы оперировать именами, нужно разбираться в природе мира; для того чтобы оперировать предикатами, нужно разбираться в способах мышления о мире [Арутюнова 1998].

Материалом для настоящего исследования послужили опубликованные и неопубликованные дневниковые записи родителей (в том числе собственные дневники автора, источники из Фонда детской речи РГПУ им.А.И. Герцена, дневник А.Н. Гвоздева). В целом проанализирована речь 13 детей в возрасте от 9 месяцев до 2,5 лет. В качестве непосредственного объекта изучения выступают первые 30 глаголов в речи каждого ребенка.

Традиционное утверждение, что первые глаголы возникают в речи детей в возрасте около 2-х лет, не вполне корректно. По нашим наблюдениям, это происходит несколько раньше: в возрасте от 11 месяцев до полутора лет. К 2-м же годам количество глагольных лексем у большинства детей достигает 4-5 десятков. Данные речи двоих детей – Жени и Лизы – свидетельствуют о значительном опережении этой условной нормы: в их лексиконе к двухлетнему возрасту содержится, соответственно, 120 и около 280 глагольных лексем.

Не подтверждается нашим материалом и традиционно утверждаемое положение о бедности и однообразии начального глагольного лексикона. В речи детей до 2-х лет в числе первых 30 глагольных лексем зафиксированы глаголы движения (*идти, упасть, бежать, лететь*), состояния (*кипеть, светить*), пространственной локализации (*сидеть, стоять, лежать*), манипуляций с объектом и воздействия на объект (*дать, копать*), физиологические (*есть, пить*),

---

<sup>16</sup> Исследование выполнено при поддержке проекта РГНФ № 12-14-63002.

ментальные (*знать, считать*), бытийные (*быть, пропасть*) и модальные глаголы (*хотеть, мочь*), глаголы межличностных отношений (*любить, встречать, помогать, целовать*). В особую группу, условно обозначенную нами как группа лексем познавательной активности, мы выделили глаголы, выражающие активные процессуальные действия, сосредоточенные на субъекте и отражающие, в первую очередь, когнитивное развитие ребенка: *читать, писать, рисовать, играть, петь*.

В данной статье мы остановимся на характеристике самых употребительных глаголов в ранней детской речи – глаголов движения и глаголов, направленных на объект. Количество лексем в каждой из этих ЛСГ у большинства детей достигает десятка. Это закономерно, поскольку развитие личности определяют, в первую очередь, двигательная активность и предметно-практическая деятельность.

Освоенные ребенком объектные действия разнообразны. Наиболее частотны приобретение / отчуждение и перемещение объекта. Если мы вспомним, что первыми сознательными, целенаправленными предметными действиями младенца являются акты хватания и перемещения, становится очевидно, что речевое развитие ребенка повторяет его когнитивное развитие. В составе глаголов приобретения / отчуждения зафиксированы: *дать, давать, брать, отдать, терять, найти, поймать, купить*.

Достаточно рано ребенок осваивает перемещение полученных в собственное распоряжение объектов: *катать, катить, тянуть, тащить, сыпать, налить, положить, повесить, сунуть, нести, принести, кинуть, уронить, бросить*. Дифференциация способов перемещения связана с типом объекта, с осмыслением его физических свойств: *Мячики катать* (Соня, 1,10); *Налей воды в кружку* (Женя, 1,11); *Сахар сыпал?* (Рома, 2,1).

Постепенно ребенок осознает возможность изменения качественных характеристик объекта – его формы, размера, физического или функционального состояния. Поэтому он в большом количестве осваивает функционально-преобразующие предметные действия: *открыть, включить, копать, надуть, сушить, чистить, мыть, помыть, вымыть, убирать, поправить, вытереть*. Действия могут быть направлены и на одушевленный объект: *одеть, переодеть, раздеть, обуть, укрыть, купать*.

Примечательно, что ранние высказывания отражают усвоение детьми общественно выработанных способов действий в первую очередь с бытовыми предметами (не с игрушками!): *Шапка мокрая, сушить* (Аня, 1,11); *Кровать*

*убирай* (Женя, 1,10); *Мою!* (возит тряпкой по полу) (Ваня, 1,10); *Почищу зубы* (Надя, 1,11); *Майку надень* (Ваня, 1,11).

Осознание дискретности объектов действительности, характеризующее более высокий уровень познавательного интереса ребенка, обуславливает появление в его речи глаголов разъединения: *Хочу щепать* [лучину] (Женя, 1,10); *Кроши хлеб туда* (Женя, 1,11); *Отрежу кусок* (Надя, 1,10).

Надо сказать, что деструктивные глаголы с семантикой сознательной или невольной порчи, разрушения, уничтожения объекта немногочисленны: *Женя пуговицу оторвал* (Женя, 1,10); *Сломал трактор* (Рома, 2). В то же время отмечены глаголы, обозначающие физическое воздействие на одушевленный объект с целью причинения ему вреда – *мучить, бить, укусить*. Боря дергает за волосы своего дядю. На вопрос мамы: «Боря, что ты делаешь?» мальчик отвечает: *Мучаю* (2,1); Мама ругает ребенка за то, что он дерется. Ребенок оправдывается: *Мам, больше не бью!* (Катя, 2).

Лексический состав именно объектных глаголов определяет индивидуальное своеобразие раннего детского лексикона. В этом отношении нельзя не отметить Женю Гвоздева, в начальном лексиконе которого 4 из 9 объектных глаголов обозначают действия, связанные с печью: *топить, тушить, щепать* (лучину), *выгрести* (золу). У Вовы 6 глаголов из 12 – глаголы перемещения объекта. У Бори в составе данной группы – только глаголы физического воздействия на объект.

Среди глаголов движения, безусловно, преобладают глагол *идти* и его производные: *пойти, уйти, прийти*. Вместе с тем в ранней детской речи используются не только глаголы однонаправленного, но и разнонаправленного движения, более сложные для когнитивного освоения: *гулять, летать, качаться, прыгать, кататься, бегать, скакать*.

Контексты свидетельствуют, что уже в раннем возрасте наблюдается освоение важнейших пространственных категорий и когнитивных признаков процесса перемещения, таких как среда, направление, способ, характер, интенсивность. Ребенку доступно осмысление взаимосвязи между субъектом и способом перемещения и выбор нужной лексемы: *Вот пошел папа* (Катя, 1,11); *Собака бежит* (Женя, 1,10); *Машина едет* (Ваня, 1,10); *Поедет!* (Рома, 2) – о велосипеде; *Самолет летит* (Надя, 1,10); *Вода течет* (Женя, 1,11). Ребенок может самостоятельно выбрать лексему для обозначения более точного характера перемещения. К примеру, взрослый, глядя в окно на хлопья падающего снега, говорит: «Снег идет, идет...». Ребенок повторяет: *Идет...* и затем добавляет: *Сынет* (Саша, 1,11).

Интересен следующий диалог. Ребенок: *Я к Ване пошел*. Взрослый: *Пошла к Ване?* Ребенок: *Да. Ногами* (Катя, 2,1). Переспрос взрослого, направленный на корректировку глагольной формы, ребенок расценивает как смысловое непонимание и необходимость уточнить способ передвижения.

Движение по воздуху, которое доступно для наблюдения, осваивается ранее, чем движение по воде: в нашем материале глагол *плыть* зафиксирован только у одного ребенка, причем в составе прецедентной фразы: *Крокодил-дил-дил плывет* (Соня, 1,5), в то время как глаголы *лететь* / *летать* зафиксированы у 6 детей и используются по отношению к разным субъектам: *Самолет летит* (Надя, 1,10); *Жук летит* (Надя, 1,10); *Муха летит* (Аня, 1,10); *Птички летят* (Рома, 2,1); *Бабочка летит* (Катя, 2,1).

Усвоение лишь базовой семы глаголов *лететь* / *летать* – «перемещение по воздуху» позволяет ребенку использовать эти глаголы по отношению к самому себе, актуализируя либо процессуальную семантику полета: *Я лечу* (во время прыжка с возвышения) (Катя, 1,10); *Я летаю* (катаясь на качелях) (Катя, 2,1); *Летать!* (держась за руки взрослых и не касаясь поверхности ногами) (Лиза, 1,8); либо результативную семантику падения: *Мальчик летел туда* (упал) (Женя, 1,10).

В условиях лексического дефицита глагол *летать* может использоваться ребенком для обозначения перемещения в водной среде. Например, увидев по телевизору, как мелкие рыбки плавают в море, двигая плавниками, как крыльями, Аня сообщает: *Летают... [в] небе* (Аня, 1,10).

Известно, что ранняя детская речь не существует вне непосредственно наблюдаемой предметной ситуации. Только с появлением глагола возможен отрыв от ситуации «здесь и сейчас». Например, Надя не видит никого в песочнице и произносит: *Ушли дети домой* (Надя, 1,10). Способность рассуждать о ненаблюдаемой, ретроспективной ситуации проявляется в речи других детей такого же возраста: *Женя гулял* (говорит, показывая в окно) (Женя, 1,10); *Маша упала стул* (со стула). Далее вспоминает: *И Катя упала* (Катя, 1,11); Аня видит санки на балконе: *Папа катал [на] санках* (Аня, 1,11). Следовательно, дети еще до достижения ими двухлетнего возраста оказываются способны формулировать высказывания и действовать не только под влиянием непосредственно воспринимаемых впечатлений, но и под влиянием всплывающих в их памяти образов и представлений [Божович 1997: 203].

На этапе двух- и трехсложных высказываний дети актуализируют важные для них компоненты процесса перемещения в контексте: способ – *Соня едет на машине* (Соня, 1,11); цель – *Пойдем гулять* (Маша, 1,9); *Пошли кушать* (Ваня, 1,11); *Идем писа'ть* (Женя, 1,11); *Мама покупать мясо пойдет* (Женя, 1,11);

место – *Ася гуляет вот там далеко* (Соня, 1,10); *Надя идет в магазин* (Надя, 1,10); *Отошла от мамочки* (Лиза, 1,10).

Дети в раннем возрасте не дифференцируют процессы *уронить*, *бросить* и *упасть*, констатируя результат: *Упал* (Ваня, 1,6) – о журнале; *Корка упала* (Саша, 1,8); *Ой, ручка упала* (Катя, 1,11); *Упало печенье* (Рома, 2) – во всех случаях родители отмечают, что ребенок сам уронил предмет; *Много игрушек... Упали...* (Катя, 2) – ходит между разбросанных игрушек.

Ориентация детей в пространстве приводит не только к пониманию перемещения объектов, но и к осознанию их статичного размещения и формированию оппозиции «статика – динамика»: *Собака села, девочка села. Собака сидит, девочка сидит* (Женя, 1,10).

Таким образом, на ранней стадии развития для детей оказываются актуальными не деструктивные или физиологические глаголы, а глаголы физической и познавательной активности, обозначающие перцептивно наблюдаемые и управляемые субъектом действия. Внимание ребенка направлено на окружающий мир, на возможность перемещаться в нем и многообразными способами воздействовать на его объекты.

#### **Библиографический список**

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М., 1998. <http://gendocs.ru/v23187/>
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.- Воронеж, 1997.
3. Шахнарович А.М. Мышление, коммуникация, речевая деятельность: онтогенез языкового значения // Вопросы психолингвистики. 2006. №4. С. 25-32.