

Феноменология детской речи М. Мерло-Понти

Часть вторая

Елена В. Вечернина

*Российский государственный гуманитарный университет,
Москва, Россия, e_vechernina@mail.ru*

Аннотация. В статье продолжается рассмотрение проблематики раннего речевого онтогенеза на основе сборника М. Мерло-Понти «Психология и педагогика ребенка. Лекции в Сорбонне 1949–1952 гг.». Данный текст предвывает перевод второго фрагмента сборника из раздела «Сознание и освоение языка» и представляет собой краткий вводный обзор подхода Мерло-Понти к раннему речевому онтогенезу. Рассматриваются лингвистические исследования, на которые он опирается, связывая их с идеями феноменологии, гештальтпсихологии и структурализма. Целью Мерло-Понти является максимально близкое описание основного феномена своего исследования – ребенка, и в том числе того, как ребенок осваивает родной язык. Результатом синтеза этих направлений становится оригинальная концепция, наброском представленная в статье в виде особенностей освоения языка ребенком, которые коррелируют с другими известными его идеями, а также дан краткий комментарий к ним. В статье предпринята попытка обозначить философские основания лингвистики детской речи и детской психологии на примере разработок М. Мерло-Понти.

Ключевые слова: детская речь, онтолингвистика, феноменология, Мерло-Понти, освоение языка ребенком, речевое развитие, ранний речевой онтогенез, критика интеллектуализма

Для цитирования: Вечернина Е.В. Феноменология детской речи М. Мерло-Понти. Часть вторая. Приложение: Мерло-Понти М. Сознание и освоение языка (фрагмент 2) // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». 2025. № 3. С. 51–74. DOI: 10.28995/2073-6401-2025-3-51-74

M. Merleau-Ponty's phenomenology of children's speech

Part two

Elena V. Vechernina

*Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia,
e_vechernina@mail.ru*

Abstract. The paper continues a review of the issues of early speech ontogenesis based on M. Merleau-Ponty's collection "Psychology and Pedagogy of the Child. Lectures at the Sorbonne 1949–1952" 2001. The text precedes the second fragment of translation of the collection from the section "Consciousness and Language Acquisition" and presents a short introductory overview of Merleau-Ponty's approach to early speech ontogenesis. The author considers the linguistic studies that Merleau-Ponty relies on, linking them with the ideas of phenomenology, Gestalt psychology and structuralism. Merleau-Ponty aims to describe, as closely as possible, the main phenomenon of his research – the child, including how the child acquires his native language. The result of the synthesis of those research areas is an original concept, outlined in the article in the form the child language acquisition features, which correlate with his other well-known ideas, and a brief commentary on them is given. The article attempts to outline the philosophical foundations for the linguistics of child speech and child psychology by the example of M. Merleau-Ponty's developments.

Keywords: child language, ontolinguistics, phenomenology, Merleau-Ponty, language acquisition by child, language development, early ontogenesis of speech, criticism of intellectualism

For citation: Vechernina, E.V. (2025), "M. Merleau-Ponty's phenomenology of children's speech. Part two", *Appendix: Merleau-Ponty M. Consciousness and Language Acquisition (excerpt 2), RSUH/RGGU Bulletin. "Philosophy. Sociology. Art Studies" Series*, no. 3, pp. 51–74, DOI: 10.28995/2073-6401-2025-3-51-74

Введение

В курсе лекций по детской психологии и педагогике в Сорбонне 1949–1952 гг. Мерло-Понти представляет широкий критический обзор различных источников в попытке получить целостное представление о мире ребенка. Исторический и теоретический контекст курса, а также его краткое содержание можно найти в первой части этого обзора [Вечернина 2024]. Далее остановимся на языковом

аспекте развития ребенка и лингвистических теориях, к которым обращается Мерло-Понти. Этот аспект подробно представлен в работе «Сознание и развитие языка»¹ и частично в работах «Структуры и конфликты детского сознания»², «Ребенок и его взаимодействие с другим»³.

Рассматривая язык как феномен, Мерло-Понти отталкивается от семиотической теории языка Ф. де Соссюра, которого принято считать основателем лингвистического структурализма (и, соответственно, следует установкам структурализма: системность и холизм), выделяет феноменологический подход, который использовали основатели гештальтпсихологии К. Келер и К. Коффка⁴, как наиболее близко описывающий психические феномены, и применяет его в исследовании процессов становления родного языка у ребенка. В качестве материалов использует дневники и кросс-секционные исследования детской речи, а также исследования, доступные в Европе к 1950-м гг. [Вечернина 2024, с. 56–60]. Подробно рассматривает работы следующих лингвистов: К. Гольдштейн (анализ афазии), К. Бюлер (теория трех функций языка), Ж. Вандриес (единство языковой функции в языках), Г. Гийом (теория имитации), А. Грегуар (непрерывность развития языка), Р. Якобсон (анализ фонем). В области философии и психологии предпочитает авторов, близких идеям гештальтпсихологии (целостное восприятие структур языка) и структурализма. Мерло-Понти скорее обходит сторонников врожденного знания языка и теории рекапитуляции⁵, авторов, определяющих освоение языка интеллектуальным развитием⁶, за исключением Ж. Пиаже: к нему он обращается на

¹ *Merleau-Ponty M.* La conscience et l'acquisition du langage // *Merleau-Ponty à la Sorbonne: résumé de cours, 1949–1952.* Verdier, 2001. P. 9–87.

² *Merleau-Ponty M.* Structure et conflits de la conscience enfantine // *Merleau-Ponty à la Sorbonne.* P. 171–244.

³ *Merleau-Ponty M.* Les relations avec autrui chez l'enfant // *Merleau-Ponty à la Sorbonne.* P. 303–396.

⁴ См.: *Мерло-Понти М.* Сознание и освоение языка (фрагмент) // Пер. с фр. Е.В. Вечерниной; Под ред. Я.Г. Янпольской // *Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение».* 2024. № 4. С. 68–69.

⁵ Теория рекапитуляции С. Холла (сжатое повторение исторического языкового онтогенеза в индивидуальном развитии) и подходы, подобные «сциентистской психологии» (в критике которой Мерло-Понти упоминает И. Тэна), являются «слишком буквальными» для Мерло-Понти.

⁶ Не упоминаются работы Б. Переса (*Perez B.* Les Trois Premières Années de l'enfant. Paris, 1878); Ф. Кейра (*Queyrat F.* La logique chez l'enfant et sa culture. Paris, 1902), Г. Компейре и других.

протяжении всего курса и, кажется, дает здесь наиболее полную и основательную критику теории будущего профессора Сорбонны. Теория Ж. Пиаже разделяет процесс языкового развития на искусственные этапы, но не способна объяснить переход от одного качественного этапа к другому⁷, а также некоторые другие феномены⁸. На основе гештальтпсихологии как дающей более точное понимание индивидуального речевого онтогенеза и мира ребенка приходит к собственной, оригинальной концепции освоения языка в детстве. Демонстрирует недостатки субъектно-объектного подхода в гуманитарных науках, описывает не только подлинный контакт с Другим⁹, что было невозможно в «классической психологии»¹⁰ и оставалось проблемным моментом в работах Гуссерля, но и подчеркивает, что освоение языка, развитие интеллекта и самосознания существенно зависят от отношений с Другим¹¹.

Таким образом, здесь подход Мерло-Понти объединяет не только психологию и философию, но также феноменологию и структурализм, хотя строгие структуралисты (Леви-Стросс) будут считать феноменологию своим врагом. Далее вкратце представим выводы об освоении языка ребенком, к которым приходит Мерло-Понти, не вдаваясь в подробное критическое рассмотрение данной методологии.

Освоение языка ребенком

Согласно Мерло-Понти, ребенок осваивает язык с учетом следующих особенностей:

1. *Синкретичность восприятия*¹². «У ребенка восприятие синкретично; его структуры слиты, обобщены и расплывчаты»¹³.

⁷ Merleau-Ponty M. La conscience et l'acquisition du langage... P. 47–48, 53–55.

⁸ Ibid. P. 46, 50–51, 66.

⁹ Merleau-Ponty M. Les relations avec autrui chez l'enfant... P. 318.

¹⁰ Под «классической психологией» Мерло-Понти понимает прежде всего теорию Жана Пиаже.

¹¹ Merleau-Ponty M. La conscience et l'acquisition du langage... P. 46, 59; Merleau-Ponty M. Les relations avec autrui chez l'enfant. P. 321.

¹² Мерло-Понти заимствует эту характеристику детского сознания у Э. Клапареда (Эдуард Клапаред (1878–1965) – швейцарский невролог и психолог, основатель института Ж.-Ж. Руссо в Женеве).

¹³ Merleau-Ponty M. Structure et conflits de la conscience enfantine... P. 193.

Восприятие ребенка отличается от восприятия взрослого, но это не значит, что оно хуже: «Таким образом, восприятие ребенка одновременно глобальное и фрагментарное (эти две особенности не обязательно должны быть в противоречии), в то время как восприятие взрослого – артикулированное»¹⁴. Сознание ребенка «более целостное» в том смысле, что категориальное, аналитическое мышление отсутствует, восприятие более «слитное», а «дифференциация» происходит лишь по мере взросления¹⁵. В отсутствие логических структур оно более непосредственное.

В раннем возрасте ребенок не отделяет себя от мира и от Другого. «Таким образом, когда ребенок видит, как его служанку бьют, он плачет и ищет *у нее же* утешения; при этом он жалеет самого себя»¹⁶. «Синкретичность отношений с другим проявляется и в том, как ребенок использует язык»¹⁷.

2. *Телесность восприятия.* Телесность восприятия ребенка отличается от телесности восприятия взрослого: «То, что ребенок понимает под словом “тело” – это не физическое тело, а феноменальное: то тело, непосредственный опыт которого дан ребенку...»¹⁸. Для ребенка восприятие телесного и физического мира отчасти магическое, пространство является качеством образа, категории воображаемое/реальное смешаны.

Представление ребенка о пространстве отличается от представления о пространстве у взрослого. Это представление, связанное с образами, редуцируется по мере развития ребенка¹⁹.

3. *Язык возникает из стремления к другому: к контакту, к взаимодействию, к участию.* Для ребенка освоение языка – это жизненно важная операция, необходимая не только для того, чтобы удовлетворить свои биологические нужды или получить желаемое, но и встроиться в свою социокультурную среду, это не исключительно интеллектуальный акт передачи-получения сообщения. В то же время ребенок узнает в другом еще одного себя, его естественное стремление к контакту и открытость другому отличает его коммуникацию от взрослой.

¹⁴ Merleau-Ponty M. L'enfant vu par l'adulte // Merleau-Ponty M. à la Sorbonne: résumé de cours, 1949–1952. Verdier, 2001. P. 149.

¹⁵ Наст. изд. С. ???

¹⁶ Merleau-Ponty M. La conscience et l'acquisition du langage... P. 36.

¹⁷ Merleau-Ponty M. Les relations avec autrui chez l'enfant... P. 321.

¹⁸ Merleau-Ponty M. Structure et conflits de la conscience enfantine... P. 185.

¹⁹ Merleau-Ponty M. Les relations avec autrui chez l'enfant... P. 316.

Следовательно, ребенок одновременно менее закрыт, чем взрослый, который имеет сознательное представление о своей личности, и менее социализирован, чем взрослый, который знает, как нужно себя вести в присутствии других индивидов; ребенок же стремится к подлинной коммуникации с ними и соотносит себя с другим, даже когда один²⁰.

4. *Открытость, доверие миру.* В силу того, что ребенок не отделяет себя от мира и от другого, он открыт всему и воспринимает новое, в том числе языковые структуры, как данность.

5. *Освоение языка ребенком – это в значительной мере бессознательный процесс практического освоения структур окружающей его языковой среды.* Ребенок погружен в эту среду с рождения: «Ребенок скорее захвачен языком, чем обладает им»²¹. Ребенок осваивает язык не интеллектуальными операциями, а посредством его использования.

Язык для ребенка – это не размышление о языке, а освоение лингвистического инструмента и встраивание его в поведение. И снова, знание скорее является следствием, чем причиной²².

В деятельности языка, как и в деятельности тела, существует «слепая логика» – законы равновесия, которые соблюдаются сообществом говорящих субъектов, где ни один из них не осознает этого.

6. *Значение аффективной сферы в развитии языка и когнитивного развития в целом:* «Следовательно, восприятие и знание ребенка поддерживаются более глубинной функцией, и эта функция тесно связана с аффективностью»²³, – пишет Мерло-Понти.

Второй пример: развитие интеллекта и освоение языка связаны с аффективной сферой. Существуют корреляции между периодом максимальной зависимости от родителей (0–2 года) и критическим периодом освоения языка»²⁴.

Восприятие ребенка максимально аффективно, можно сказать, что максимально субъективно. Но на самом деле в таком восприятии не существует субъективного-объективного в понимании взрослого. Прежде всего, есть непосредственное участие и желание выразить что-либо:

²⁰ Merleau-Ponty M. La conscience et l'acquisition du langage... P. 49.

²¹ Ibid. P. 36.

²² Merleau-Ponty M. Les relations avec autrui chez l'enfant... P. 242.

²³ Ibid. P. 304.

²⁴ Ibid. P. 307.

Детский рисунок исходит из способа общения, отличного от нашего – он глубоко аффективный. Для ребенка существует непрерывность между вещью и ее графическим представлением: ребенок пытается передать саму вещь. В этом отношении дети заходят дальше взрослых. Их рисунки одновременно более субъективны и более объективны: более субъективны, потому что они свободны от внешних правил, и более объективны, потому что они стремятся передать вещь, как она на самом деле есть, тогда как взрослые передают только одну точку зрения: их собственную²⁵.

Это же верно и по отношению к языку: когда ребенок осваивает письмо, он отходит от рисунков²⁶.

Данные выводы М. Мерло-Понти подтверждают, что холизм характеризует его представление о языке, и коррелируют с его трактовкой восприятия, зрения, выражения, а также истории (см.: [Бражникова 2004]). Язык – эволюционирующее целое, в индивидуальном языковом онтогенезе нет ничего, кроме того, что уже заложено.

С одной стороны, самое начало человеческой жизни сопровождается некоторым предвосхищением языка, с другой стороны, и во взрослом возрасте сохраняется то, что было когда-то неосмысленным лепетом²⁷.

Окружающая среда задает направление развитию языка, случайное встраивается и становится частью общей «слепой логики» развития языка в истории.

Формирование языка неразрывно связано с телесным опытом и восприятием. Вне телесности, во сне или если мы ограничены в движении, например, болезнью, мы теряем концентрацию внимания, оно рассеивается и становится «калейдоскопическим» [Straus 1980, p. 142]. Однако даже при утрате некоторых физических функций (зрение, слух) во взрослом возрасте человек может адаптироваться и тем или иным образом компенсировать это отсутствие. Но что нельзя компенсировать – это отсутствие контакта. В документальном фильме В. Херцога «Земля молчания и тьмы» (1971) показано, что именно обращенность к контакту и потребность в нем, несмотря на почти полную физическую его невозможность,

²⁵ Merleau-Ponty M. Structure et conflits de la conscience enfantine... P. 217.

²⁶ Ibid. P. 171.

²⁷ Наст. изд. С. ???

позволяет выжить и адаптироваться людям, которые утратили такие функции как зрение, слух и речь одновременно. Фильм словно иллюстрирует тезис Мерло-Понти о первичности и значимости стремления к контакту:

Именно глобальная воля к коммуникации с другим эго составляет позитивную основу в лингвистическом феномене, который, рассматриваемый в моменте, всегда негативен, диакритичен: он обеспечивает возможность коммуникации, которая составляет суть в том числе и говорящего субъекта²⁸.

При этом сосюрровский принцип диакритичности знака (знак зависит от «отношений» с другими данными знаками) Мерло-Понти сопоставляет с интерсубъективностью, отмечая, что «даже восприятие вещей глубоко определяется личным и межличностными отношениями в человеческой среде»²⁹.

Таким образом, включая холистическую целостность (но не буквальный эволюционизм), телесность и первичное стремление к контакту с Другим в вопрос освоения языка, Мерло-Понти стремится восполнить односторонность строго интеллектуальных подходов. Он также отмечает несостоятельность интеллектуализма относительно возможности создания языка: сознательно, рационально созданный, «стерильный» язык-алгоритм был бы нежизнеспособен. Мерло-Понти описывает процесс освоения языка, минуя вопрос о сознании, как бы пытаясь обойти интеллектуалистскую проблему, замыкающую онтогенез в проблему репрезентации. Лепет и подражание речи делают ребенка «уже включенным» в языковую среду, освоению языка как бы предшествует «освоенность в нем».

То же самое верно и относительно его подхода к детскому сознанию. Утверждая, что детское восприятие структурировано, Мерло-Понти имеет в виду не врожденные структуры (нативизм), а наличие некоего «порядка», который реализуется посредством «спонтанной организации» (К. Гольдштейн). То есть с точки зрения Мерло-Понти наиболее близкое описание детского восприятия дают некоторые гештальтпсихологи, но не сторонники строго интеллектуальных и когнитивных подходов. Так, Пиаже представляет ребенка лишь относительно взрослого, в «негативном» ключе, как еще не сформировавшегося взрослого. Для Мерло-Понти «негативный» – язык (система, которая стремится к дифференциации: знак – это не другой знак), тогда как детское

²⁸ *Merleau-Ponty M.* La conscience et l'acquisition du langage... P. 84.

²⁹ *Merleau-Ponty M.* Les relations avec autrui chez l'enfant... P. 304.

сознание – это «позитивный феномен», обладающий собственным равновесием³⁰. Синкретичность восприятия говорит о том, что ребенку проще видеть целое, чем взрослому³¹, он все воспринимает как живую целостность: он сам, его тело, мир и другие – нераздельны и представляют собой элементы единого целого. Если следовать Г. Башляру, «прежде чем быть “заброшенным в мир”... человек покоится в колыбели дома»³². Прежде чем переживать «заброшенность», одиночество, отделенность, нужно иметь опыт единства с миром целостности, сопричастности. И именно этот опыт Мерло-Понти находит в фигуре ребенка – ребенок становится метафорой единства, непрерывности-неделимости первичного опыта, а также развития. В этом смысле Мерло-Понти обращается к теме ребенка на протяжении всей жизни:

Философию детства Мерло-Понти сложно свести к одному данному тексту или теме, его философия детства – это именно то, что стоит за его представлением о «я», о Другом и о мире во всем его философском проекте [Bahler 2015, p. 206].

Под философией детства Бр. Балер понимает прежде всего идею целостности и развития, что он и демонстрирует далее. Наряду с Балером из современных авторов к Мерло-Понти обращается Ева Симмс, представляя элементы мира ребенка в оптике, приближенной к самому ребенку, без навязывания ему статуса объекта академического анализа. В этом она открыто следует Мерло-Понти, и, как минимум, ей удастся поставить под вопрос привычное представление о детстве [Simms 2008].

Заключение

В диалоге с Ж. Пиаже и позитивной наукой Мерло-Понти приходит к необходимости учитывать «субъективное», а точнее, выйти за рамки субъективно-объективного в классическом понимании. Необходим более интегративный и в то же время индивидуальный подход к ребенку и к тому, как ребенок осваивает язык – из него самого, а не относительно взрослого. Результатом становится

³⁰ Merleau-Ponty M. Structure et conflits de la conscience enfantine... Р. 171.

³¹ Ibid. Р. 194.

³² Башляр Г. Избранное: Поэтика пространства / Пер. с фр. М.: РОССПЭН, 2004. С. 28.

оригинальное и масштабное интегративное исследование, коррелирующее с его известными идеями. К недостаткам исследования, помимо устаревшего характера данных, стоит отнести закономерную потерю в строгости в пользу интегративности. Помимо этого, выбор авторов Мерло-Понти кажется не всегда очевидно обоснованным. Некоторых из них он критикует, в том числе с позиций других авторов, идеи которых приняты по умолчанию, кого-то поверхностно упоминает в подтверждение своих идей, кого-то не упоминает вовсе, хотя и кажется очевидной его осведомленность, как минимум, относительно французских авторов. Например, обходит стороной А. Лемуана, чьи идеи, несмотря на приверженность философа более ранним взглядам, могли быть созвучны Мерло-Понти (телесность, развитие, воссоздание языка на индивидуальном уровне): так, например, Лемуан пишет,

... что каждый язык представляет собой живой организм, который развивается и целиком содержит, со всеми его будущими метаморфозами, первое слово, как яйцо окружает зародыш³³,

Он [ребенок. – Е. В.] осваивает его, он делает его своим, и язык действительно принадлежит ему, потому что именно он придает каждому звуку, воспринятому его слухом, значение, им разгаданное³⁴.

Не упоминается любопытная работа лингвиста Э. Эггера «Наблюдения и размышления о развитии интеллекта и языковых навыков у детей», в которой утверждается, что язык – это всегда «метафора» и демонстрируется отсылка к физическому всех корней слова «понимать» греческого или латинского происхождения³⁵. Возможно, это связано с тем, что Эггер в целом следовал идеям интеллектуализма и теории рекапитуляции С. Холла. Однако Мерло-Понти часто обращается к теории языка К. Бюлера, который также развивал идеи рекапитуляции в теории трех ступеней детского развития. Помимо этого, Мерло-Понти не рассматривает билингвальные исследования (например, Ж. Ронжа (J. Ronjat), Д. Барблене (D. Barbelenet), О. Блоха (O. Bloch)) и работы некоторых других лингвистов-современников, изучавших развитие языка у детей.

Может сложиться впечатление, что обращение Мерло-Понти к рассматриваемой тематике произошло случайно, в силу обстоятельств: в 1949 г. он занимает должность преподавателя детской

³³ Lemoine A. De la physionomie et de la parole. Paris: Baillière, 1865. P. 8.

³⁴ Ibid. P. 154.

³⁵ Egger E. Observations et réflexions sur le développement de l'intelligence et du langage chez les enfants. Paris: Picard, 1880. P. 51.

психологии. Однако, его разработки в этой области были связаны и с внутренней эволюцией его идей, став продолжением основных его взглядов, и с общим интеллектуальным контекстом: именно в это время происходит резкий всплеск интереса к теме детства во Франции. Вместе с тем влияние Мерло-Понти прежде всего на французскую интеллектуальную историю и оригинальность его подхода относительно своего времени очевидны. Он соединяет два метода, которые считаются враждебными – феноменологию и структурализм, и в этом, как отмечают, заключается его особое положение в эпохе:

Стоит также выделить роль Мерло-Понти и связи, которые он установил между феноменологией и структурализмом, заинтересовавшись лингвистикой Соссюра [Léon 2013, p. 6].

Несмотря на продуктивность этого хода, опирающегося на холизм и предвосхищение, концепция не обладает возможностями какого-то исчерпывающего объяснения онтогенеза – философского, лингвистического, психологического. Тем не менее плодотворность исследования проявилась в трактовке несубъектного субъекта (который не конституирует мир сознанием, но и не подчиняется структурам, предшествующим ему) у Ж. Лакана, Л. Альтюссера, П. Бурдьё. Закономерна идейная связь Мерло-Понти с К. Леви-Строссом, М. Фуко, Р. Бартом. Идеи Мерло-Понти соотносятся с междисциплинарными подходами в изучении языка и мышления в когнитивной науке. Так, например, в работе Дж. Лакоффа и М. Джонсона «Метафоры, которыми мы живем» [Лакофф, Джонсон 1980] ключевыми характеристиками метафор как языковых конструкций являются принципиальная значимость телесного опыта, неразрывная взаимосвязь языка и опыта, а также важность контекста и интерактивный характер человеческого опыта. Вслед за известным философом и критиком разработок в области искусственного интеллекта Х. Дрейфусом [Дрейфус 1978] аргументы Мерло-Понти и его методологию в развитии «альтернативного» направления в когнитивной науке использует Э. Кларк [Clark 1997]. Что касается изучения освоения языка ребенком и детского сознания, то мало кто связывает эти темы с интегративной философией Мерло-Понти. Однако же само появление психолингвистики говорит о необходимости взаимодействия как минимум двух дисциплин в изучении подобных вопросов, а ее активное развитие в настоящее время и признанная необходимость междисциплинарного подхода в исследованиях детской речи [Чернов 2014а; Чернов 2014b] подтверждают это.

Морис Мерло-Понти
Сознание и освоение языка¹
(фрагмент 2)

Психологические аспекты развития языка у ребенка

Общий набросок. В течение первых месяцев жизни ребенок кричит, делает выразительные движения, а затем начинает лепетать. Этот лепет стоило бы рассматривать в качестве предшественника языка: прежде всего это необыкновенное богатство фонем, которых нет в языке, воспроизводимом вокруг ребенка, и которые он сам, будучи взрослым, становится неспособным воспроизвести (например, если захочет их вновь освоить в ходе изучения иностранных языков). Таким образом, этот лепет является полиморфным языком: он не связан с тем, что окружает ребенка (присутствует даже у глухонемых детей, хотя и, возможно, в более бедном виде). При этом лепет сильно смешан с элементами имитации: эта имитация достигает своей кульминации между 6 и 12 месяцами, но она рудиментарна и не ухватывает смысл того, что имитирует. Лепет и язык соотносятся так же, как каракули и рисунок.

Эта имитация касается как слов, так и интонаций: ребенок стремится, если можно так выразиться, говорить «в общем» В. Штерн² рассказывает: его дочь целый месяц говорит на неизвестном «языке», который ничего не означает, но по тону напоминает беседу, как если бы она играла в речь. «Ребенок купается в языке» (Делакруа³):

¹ *Источник: Merleau-Ponty M. La conscience et l'acquisition du langage // Merleau-Ponty à la Sorbonne: résumé de cours, 1949–1952, Verdier, 2001 (Previously published as: Merleau-Ponty à la Sorbonne: résumé de cours, 1949–1952. Grenoble, Cynara, 1988). P. 15–22 (Пер. с фр. и примеч. Е.В. Вечерниной, под ред. Я.Г. Янпольской).*

² *Штерн, Вильям (Уильям) Льюис (1871–1938) – немецкий психолог и философ, представитель направления «дифференциальная психология». Здесь и далее – примеч. переводчика.*

³ *Делакруа, Анри (1873–1937) – французский философ, психолог, автор работы «Язык и мышление», 1924. Мерло-Понти скорее всего отсылает к работе: «Ребенок и речь», 1934. Delacroix H. L'enfant et le langage. Paris: Librairie Félix Alcan, 1934. 118 p. (см. также: «Ребенок купается в языке*

он увлечен, захвачен движением диалога вокруг него и пробует себя в нем.

Язык является неотъемлемым продолжением всей физической активности и в то же время новым по отношению к ней: речь возникает из «тотального языка», состоящего из жестов, мимики и т. д. Но он трансформируется. Ребенок начинает использовать артикуляционные органы с новой, отличной от естественной, целью. Ведь на самом деле, язык не имеет органа, а все органы, которые вовлечены в речь, уже имеют другую функцию (Сепир⁴). Язык вводится как надстройка (superstructure): феномен, который свидетельствует о другом, уже существующем порядке.

Проблема заключается в том, чтобы понять, как произошел переход от квази-биологической деятельности к деятельности уже не биологической, которой при этом требуется активное усилие для того, чтобы стать коммуникацией.

В следующий период, между 9 и 18 месяцами, в среднем в 15 месяцев, начинается речевой этап. Сначала ребенок учится произносить несколько слов, затем возникает своего рода застой: сын Прейера⁵ в течение 6 месяцев не произносит больше двух слов, сын Штерна – 2 месяца говорит только одно слово. С меньшей точностью можно обнаружить этот феномен у большинства детей: таким образом, в этот период происходит инкубация языка.

Развитие языка на первом году жизни

1) Первые недели

Выражение эмоций у ребенка возникает очень рано. А. Грегуар⁶ показывает, что с конца второго месяца младенец смеется и улыбается не только для того, чтобы выразить удовлетворение, но

и, как правило, все вокруг приглашает его говорить. Его, как правило, побуждают говорить и поддерживают его робкие попытки. «Смог бы ребенок начать говорить когда-либо, если бы не испытывал этого безграничного доверия, придающего смысл всему?» – Ibid. P. 7.)

⁴ *Сепир, Эдуард* (1884–1939) – американский лингвист и антрополог, один из авторов гипотезы Сепира-Уорфа (гипотезы лингвистической относительности: структура языка влияет на мышление).

⁵ *Прейер, Тьерри Вильям* (1841–1897) – англо-немецкий физиолог. В книге «Душа ребенка» («Die Seele des Kindes», 1882) изложил наблюдения за развитием своего сына с момента рождения до 3-х лет. См.: *Прейер Т. Душа ребенка*. С.-Пб.: Изд-во О. Богданова, 1912. 298 с.

⁶ *Грегуар, Антуан* (1871–1955) – бельгийский лингвист, основал Лабораторию фонетики в Льежском университете в 1910 г.

и чтобы реагировать на улыбки окружающих⁷. Это уже предполагает взаимодействие с другими: это взаимодействие предшествует языку, который появится из него.

Именно поэтому не совсем корректно считать первые слова ребенка спонтанными, случайными: задолго до их появления ребенок уже отвечает своим поведением. Г-н Грегуар настаивал на том, что интеллектуальная деятельность младенца важнее, чем мы думаем. Есть тенденция недооценивать ее, так как она не сопровождается внешними проявлениями. С рождения существует способность взаимодействия с внешним миром, которая продолжает усиливаться в течение первых недель жизни. Уже у эмбриона можно спровоцировать появление условных рефлексов, и с рождения мозг фиксирует определенные изменения в окружающей среде.

Мимика значительно обогащается в течение первой недели, также как слух и зрение: ребенок от 4 до 7 дней слышит в полтора раза лучше, чем ребенок от 0 до 3 дней. Что касается недоношенных детей, то они имеют нормальное интеллектуальное развитие, а в физическом развитии, в котором они отстают при рождении, позже могут догнать других детей.

2) *Lenem*

С 2,5 месяцев появляется лепет, состоящий в основном из согласных (Л, Р), появление которых не может быть объяснено имитацией: эти голосовые проявления, по сути, являются общими для всех детей, независимо от языка. Эти явления можно было бы объяснить с физиологической точки зрения, поскольку преобладание сосательной активности способствует появлению губных и гортанных согласных.

Кажется невероятным, что лепет этого первого периода жизни – результат подражания. Некоторые авторы считают, что дети подражают движениям губ. Но Гийом показывает, что дети имитируют гортанные звуки, которые не отражаются на движениях губ говорящего, а следовательно, если здесь и присутствует влияние окружающей среды, то это слуховая, а не зрительная имитация. Более того, дети смотрят не на рот, а на глаза говорящего. Часто можно заметить, что дети приоткрывают рот, слушая чей-то разговор, однако, как говорит г-н Грегуар, здесь идет речь о своего рода захваченности поведением другого (или заразительности, как зевота), а не о попытках воспроизвести воспринятое.

⁷ Grégoire A. L'apprentissage du langage. Les deux premières années. II. La troisième année et les années suivantes. Liège, Faculté de Philosophie et Lettres; Paris, E. Droz 1947, 2 vol. 25, 288 pp., 2 ff.; 491–512 pp., 1937.

Язык взрослых воздействует на ребенка в целом уже самим своим наличием: с самого пробуждения ребенок слышит речь; большинство времени язык обращен непосредственно к нему, и это акустическое ощущение вызывает возбуждение сперва его конечностей, а затем артикуляционных органов (по аналогии с конечностями).

Одним словом, ребенок получает от своего окружения «направление» языка: на данном этапе имитация не играет никакой роли, но необходимо подчеркнуть важность вовлеченности ребенка в манеру речи своего окружения (ритм, регистр и т. д.). Все это создает эффект общего влечения к языку (см. Делакура, «Ребенок купается в языке»). Вундт говорит, что развитие языка всегда «забегает вперед»⁸. В самом деле, нельзя отрицать определенной спонтанности, но направление движения ребенка к языку задается связью с его окружением: это развитие, идущее к цели, определенной внешним миром, а не заложенной в организме.

4 месяца: от 4 до 10 месяцев (все так же по словам г-на Грегуара) происходит важное лингвистическое и интеллектуальное развитие. Для нас оно менее ощутимо, поскольку в это время мы больше обращаем внимание на развитие моторики. Что означают звуки, производимые в этот период? На определенных звуках ребенок останавливается, модулирует их, меняет их произношение и продолжительность: все это уже отражает вариации его энергии и настроения. С этого момента проявляются некоторые существенные моменты, которые обусловлены языком взрослых. Бюлер, в его *Теории языка*⁹ отмечает, что немецкие дети сначала ставят ударение на втором слоге своих речевых трансляций (проявлений), но быстро перемещают его на первый слог: можно сказать, приобретают «немецкий акцент». Таким образом, до того, как ребенок научится говорить, он усваивает ритм и постановку ударений своего языка.

В этот же период дети производят необычайное богатство звуковых сочетаний, которое впоследствии воспроизводить уже будут неспособны: осуществится отбор и определенное обнищание звуков.

⁸ В оригинале: «...le développement du langage est toujours un développement “prématuré”», что дословно означает «развитие языка – это всегда “преждевременное” развитие».

⁹ Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка. М.: Прогресс, 1993. 502 с. Данный вопрос рассматривается в главе «Ономатопея и репрезентативная функция языка». В тексте ссылки на оригинал: Bühler K. Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena, 1934; переиздано в: Bühler K. Essais sur le langage. Éditions de Minuit, 1988.

7 месяцев: примерно к седьмому месяцу непроизвольный лепет, похоже, понемногу трансформируется в волевое усилие заговорить. Ребенок еще далек от членораздельной речи, но он делает попытки произнести что-то и становится все более восприимчив к тому, что он слышит, как если бы его намерение говорить возрасало.

8 месяцев: именно на восьмом месяце ребенок может начать повторять слова, когда ему их говорят для того, чтобы он повторил: он произносит их в виде фразы, имитируя ритм услышанного – это псевдоязык.

12 месяцев: с десятого по двенадцатый месяц г-н Грегуар наблюдает полифонию псевдо-слов, варьирующуюся до бесконечности. Также около 12 месяцев его сын веселится, перекикивая отца, и, таким образом, можно сказать, практикует квази-лингвальные эффекты.

3) *Первое слово.*

И вот наступает момент, когда появляется его первое слово, обозначающее поезд, проходящий перед домом: конкретное слово, присвоенное определенной вещи, а точнее определенному набору вещей (поезд, эмоция, вызванная прохождением поезда и т. д.). Ребенок обозначает прежде всего аффективное состояние, содержащее в себе множество значений: это слово-фраза.

Было бы искусственным проводить абсолютную границу между первым словом и тем, что было до него: ведь уже долгое время ребенок определял объекты (и выражал это своим поведением), хотя и не присваивал им какого-то конкретного слова. У г-на Грегуара не было оснований утверждать, что появление первого слова обозначает внезапное осознание соотношения знака и означающего.

В статье Кассирера «Язык и построение мира объектов»¹⁰, опубликованной в журнале «Journal de psychologie...»¹¹, утверждается, что первое слово делает возможным синтез разрозненных впечатлений и фактов, что за ним скрывается богатство несформулированного опыта, которое слово сокращает и резюмирует. Согласно Грегуару, опыт, предшествующий слову, наоборот, более бедный, лакунарный: слово возникает из него как нечто целое: это не синтез, а различение.

¹⁰ В тексте ссылки на: *Cassirer E. Le langage et la construction du monde des objets // Journal de psychologie normale et pathologique. 1933. № 1-4. P. 18–44; переиздано в: Cassirer E. Essais sur le langage. Paris: Editions de Minuit, 1989. 345 p.*

¹¹ Имеется в виду «Journal de psychologie normale et pathologique», издававшийся в Париже в 1904–1986 гг.

Г-н Грегуар стремится продемонстрировать непрерывность развития языка: с одной стороны, присутствует выражение и определение объекта еще до появления первого слова; с другой стороны, появление первого слова не означает прекращения лепета: еще долгое время он сопровождает речь ребенка; и, возможно, определенные аспекты «внутренней» речи у взрослого, часто не сформулированные, являются ничем иным, как некоторым продолжением лепета. С одной стороны, самое начало человеческой жизни сопровождается некоторым предвосхищением языка; с другой стороны, и во взрослом возрасте сохраняется то, что было когда-то неосмысленным лепетом.

Значение первого слова

1. Версия интеллектуализма

Все нас склоняет к тому, чтобы вслед за Делакруа¹² признать, что знак не становится в полной мере «означающим», пока не становится знаком абстрактным, умозрительным. Для этого необходимо, чтобы между словами были установлены связи, чтобы эти связи характеризовались формальным логическим принципом. И таким образом, знак становится частью контекста и приобретает значение в зависимости от ситуации, в которую он встроен.

Делакруа и В. Штерн¹³ кажется, согласны в отношении значения первого слова: оно открывает ребенку, что у каждой вещи есть свое имя и вызывает желание узнать все эти имена. Рождение первого слова ярко выражает *связь знака и означаемого*.

Эта концепция в каком-то смысле основана на известном примере Хелен Келлер¹⁴, слепоглухонемой писательницы, чья тактильная реабилитация оказалась успешной. Она рассказывает в своей автобиографии, что долгое время все ее попытки получить представление о знаке были тщетны. Но однажды, когда она зачерпывала рукой воду, ее захватило живое ощущение соприкосновения холодной воды с кожей, и в этот самый момент реабилитолог нарисовала на другой руке условный знак, обозначающий воду: в то мгновение ей внезапно открылась связь знака и означаемого, а в последующий час она выучила около тридцати знаков.

¹² Delacroix H. Le langage et la pensée. Paris: Alcan, 1930. 606 p.

¹³ Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста // Психология дошкольника: Хрестоматия: Учеб. пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Сост. Г.А. Урунтаева. 2-е изд. М.: Академия, 2000. 380 с.

¹⁴ Келлер Х. История моей жизни. СПб.: Захаров, 2003. 267 с.; Keller H. Sourde, muette, aveugle. Histoire de ma vie. Payot, 1954. 288 p.

Этот пример послужил основанием для появления подхода «все или ничего»: осознание и понимание или же отсутствие языка вовсе.

2. Критика данного подхода

Но неужели появление первого слова действительно знаменует осознание связи знака и означаемого? Кажется затруднительным с этим согласиться по следующим причинам.

1. Если бы это было так, то сразу за первым словом у ребенка следовал бы быстрый прогресс, как в случае с Хелен Келлер. Однако же в большинстве случаев за ним следует долгий период стагнации. В чем тогда причина этой паузы, если первое слово – действительно осознание связи знака – означаемого?

2. Факт, признанный самим Штерном: ребенок далек от того понятия знака, которое имеется у взрослого. Для взрослых знак – это некоторая условность, для ребенка же до 6–7 лет он является свойством, качеством самой вещи (см. Пиаже, в частности, «*Представление о мире у ребенка*»¹⁵). Для ребенка знак имеет почти магическую связь с означаемым, составляет его часть и имеет с ним глубинное сходство. Штерн отсылает к процессу словотворчества, характерному для маленького ребенка: если впоследствии ребенка спросить о том, что вдохновило его на эти творения, то он объяснит это очевидностью: «потому что это было похоже на то, как назвалось».

3. Первые слова ребенка часто отличаются от слов взрослого: они часто онomatопичны (связаны с предметным сходством). Но, даже если ребенок использует слово взрослого, то оно носит более расплывчатый смысл: часто одно слово используется для описания целой совокупности вещей, характеризующих схожую ситуацию (например, слово «музыка» используется для обозначения музыки, военной музыки и солдат, ее воспроизводящих).

Ни в этом случае, ни в том, когда кажется, что ребенок использует метафоры, он не делает обобщений: ему не хватает инструментов обобщения. Ребенок смотрит на ситуацию синкретически, и в этом восприятии разные категории предметов смешаны.

Таким образом, если слово имеет для ребенка столь расплывчатое значение, мы не можем предполагать у него наличие представления о знаке в нашем понимании (иначе это представление было бы заведомо более согласованным). И, тем не менее, появление

¹⁵ Piaget J. La representation du monde chez l'enfant. Paris: P.U.F., 1972. 334 p.

первого слова знаменует собой решающий шаг в освоении языка. Как же тогда понимать этот шаг?

От 18 месяцев до 3 лет: в течение этого периода усилия ребенка в основном направлены на все более широкое овладение родным языком. Роль подражания преобладает в этом процессе, но речь идет именно о становлении, шаг за шагом, языка, которым ребенок окружен. Необходимо различать мгновенную имитацию и имитацию отсроченную (модель включена в скрытое знание ребенка и используется не сразу). Примером отсроченной имитации может служить то, что сын Штумпфа, после освоения нескольких слов и нескольких естественных символов (ономатопы, междометия и т. д.), в течение двух следующих лет не озвучивал увеличение своего словарного запаса, демонстрируя своего рода пассивное сопротивление, недоброжелательность по отношению к языку, несмотря на его почти полное понимание.

К 3 годам и 3 месяцам он резко отказывается от этого отношения и сразу же начинает достаточно хорошо говорить. В данном случае, как и в других, менее ярких, речь идет о подлинном процессе выстраивания имитируемых моделей, а не о простом и чистом восприятии и воспроизведении. (Это проблема имитации, которую мы рассмотрим позже.)

После 3-х лет: можем ли мы далее выделить другие этапы? Это кажется непростой задачей. В. Штерн выделяет переход от слова к фразе, но это не столь ярко выраженный этап: поскольку первые слова всегда равноценны целой фразе, кажется затруднительным провести четкую границу этого периода.

Другие выделяют этапы в зависимости от тематики, в которой увеличивается словарный запас, и по этому признаку классифицируют языковые навыки ребенка в разном возрасте: здесь было проведено много исследований с совершенно различными результатами, всегда, однако, неудовлетворительными. Г-жа Декёдр¹⁶ провела опись словаря ребенка в середине третьего года жизни и составила тесты, чтобы установить количество слов у ребенка. Результаты этих тестов сильно различаются. (Штерн насчитывает 300 слов в возрасте 2-х лет; Довиль – 688; Майор – 143). В чем причина подобного разнообразия результатов?

1. Из-за отсутствия точного определения того, что должно считаться *одним* словом (два разных суффикса с одним корнем стоит

¹⁶ Декёдр, Алис (1877–1963) – французский педагог, психолог. Скорее всего, имеется в виду работа «Развитие ребенка от двух до семи лет» (*Descœudres A. Le développement de l'enfant de deux à sept ans: Recherches de psychologie expérimentale*, Neuchâtel, 1921. 322 p.).

считать за два слова или за одно? то же самое касается флексий и т. д.).

2. Также верно и для взрослого: используемая лексика гораздо более ограничена, чем тот объем слов, который мы понимаем или могли бы использовать при необходимости (Вандриес¹⁷: это скрытый словарь, который проблематично инвентаризировать). Мы не можем рассматривать языковые навыки как сумму слов: это скорее вариационные системы, которые делают возможной открытую серию из слов: их невозможно исследовать. Эта совокупность, включающая в себя открытые области, дает неограниченные возможности выражения. Поэтому, когда ребенок усваивает новое значение известного слова, следует ли это считать за новое слово? И да и нет; таким образом, мы видим, что это действительно целостность, а не сумма.

5 лет: возможно мы могли бы выделить новый этап развития языка у детей с возраста 5 лет, как это предлагает Пиаже: по его мнению, в этот период ребенок не так сильно стремится к общению с другим (к диалогу), как к монологу. Язык, как средство коммуникации, приобретет значение только в возрасте 7 или 8 лет.

В своих наблюдениях в детском саду центра Ж.-Ж. Руссо Пиаже выделяет 46% детей, не стремящихся к социализации (предрасположенных к монологу). Однако мадам Мухов¹⁸ в детском саду Гамбурга насчитывает только 30% таких детей. Это может быть связано с разными образовательными системами: дети, изучаемые Пиаже, воспитаны по методу Монтессори¹⁹, тогда как дети в Гамбурге были более приучены к коллективу.

Д. Кац²⁰, в свою очередь, насчитывает 150 почти обыденных разговоров у наблюдаемых им детей (5 лет и 3 с половиной года)

¹⁷ *Вандриес, Жозеф* (1875–1960) – французский лингвист. Скорее всего, имеется в виду работа «Язык: Лингвистическое введение в историю». *Вандриес Ж.* Язык: Лингвистическое введение в историю. М.: Гос. соц.-экон. изд-во. 1937 (*Vendryés (Vendryes) J.* Le Langage, introduction linguistique à l'histoire. Paris, 1921).

¹⁸ *Мухов, Марта* (1892–1933) – немецкий психолог, педагог, ученица В. Штерна и Ф. Фрёбеля.

¹⁹ Педагогическая система, одним из принципов которой является автодидактизм или самообучение, стимулирующее самостоятельность и естественное развитие ребенка без навязанных взрослыми их собственных установок.

²⁰ *Кац, Давид* (1884–1953) – немецкий экспериментальный психолог. См.: *Katz D., Katz R.* Conversations with Children. Oxon: Routledge, 2014. 330 p.

и отмечает реальное взаимодействие, проявления любопытства, чувств и т. д., в их разговорах со взрослыми: он констатирует реальную активацию языка, выходящую далеко за пределы концепции «эгоцентрического» языка Пиаже.

Поэтому стоит осторожно относиться к искусственному разделению на «последовательные стадии»: как мы видим, уже с самого начала все возможности развития языка заложены в способах выражения ребенка; никогда не бывает ничего абсолютно нового, лишь развитие predispositions и регрессия, постоянство первичных элементов, проявляющееся в новых формах. Это развитие, в котором, с одной стороны, все предопределено заранее, и которое, с другой стороны, происходит сериями прерывистого прогресса, отрицает, как интеллектуалистские теории, так и эмпирические. Здесь нам может помочь Гештальт-теория, которая объясняет, как в периоды активного развития ребенок усваивает лингвистические “*Gestalten*” – общие структуры – не интеллектуальными усилиями и не больше путем мгновенной имитации. Чтобы прояснить эту проблему, далее мы последовательно рассмотрим:

- 1) проблему усвоения фонем;
- 2) проблему имитации.

Благодарности

Выражаю глубокую признательность Я.Г. Янпольской за помощь с переводом и редактурой.

Acknowledgements

I express my deep gratitude to Ya.G. Yanpolskaia for assistance in translation and editing.

Источники

- Башляр Г. Избранное: Поэтика пространства: Пер. с фр. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. 376 с.
- Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка. М.: Прогресс, 1993. 502 с.
- Вандриес Ж. Язык: Лингвистическое введение в историю. М.: Гос. соц.-экон. изд-во, 1937. 410 с.

- Келлер Х. История моей жизни. СПб.: Захаров, 2003. 267 с.
- Пиаже Ж. Восприятие мира у детей. СПб.: Питер, 2024. 400 с.
- Прейер Т. Душа ребёнка. С.-Пб.: Изд-во О. Богданова, 1912. 298 с.
- Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста // Психология дошкольника: Хрестоматия: Учеб. пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Сост. Г.А. Урунтаева. 2-е изд. М.: Академия, 2000. 380 с.
- Cassirer E. Le langage et la construction du monde des objets // Essais sur le langage. Paris: Editions de Minuit, 1989. 345 p.
- Delacroix H. L'enfant et le langage. Paris: Alcan, 1934. 118 p.
- Delacroix H. Le langage et la pensée. Paris: Alcan, 1930. 606 p.
- Descœudres A. Le développement de l'enfant de deux à sept ans: Recherches de psychologie expérimentale. Neuchâtel, 1921. 322 p.
- Egger E. Observations et réflexions sur le développement de l'intelligence et du langage chez les enfants. Paris: Picard, 1880. 80 p.
- Goldstein K. Human Nature in the Light of Psychopathology. Cambridge: Harvard University Press, 1951. 249 c.
- Grégoire A. L'apprentissage du langage. Les deux premières années. Vol. 1: Les deux premières années. Faculté de philosophie et lettres, 1937. 288 p.; Vol. 2: La troisième année et les années suivantes. Paris: E. Droz, 1947. 491 p.
- Katz D., Katz R. Conversations with Children. Oxon: Routledge, 2014. 330 p.
- Lemoine A. De la physionomie et de la parole. Paris: Baillière, 1865. 217 p.
- Merleau-Ponty M. Psychologie et pédagogie de l'enfant: Cours de Sorbonne 1949–1952. Broché: Verdier, 2001. 570 p. (Previously published as: Merleau-Ponty à la Sorbonne: résumé de cours, 1949–1952. Grenoble: Cynara, 1988. 576 p.)

Литература

- Бражникова 2004 – Бражникова Я.Г. Плоть и история. К идее архитектурного прошлого в философии М. Мерло-Понти // Логос. 2004. № 1 (41). С. 72–87.
- Вечернина 2024 – Вечернина Е.В. Феноменология детской речи М. Мерло-Понти. Часть первая // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». 2024. № 4. С. 53–73.
- Дрейфус 1978 – Дрейфус Х. Чего не могут вычислительные машины. М.: Прогресс, 1978. 333 с.
- Лакофф, Джонсон 1980 – Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
- Чернов 2014а – Чернов Д.Н. Психогенетические исследования речевых и языковых способностей: краткий обзор и перспективы изучения // Современная зарубежная психология. 2014. № 2. С. 5–17.

- Чернов 2014b – Чернов Д.Н. Медико-биологические факторы речезыкового развития ребенка (часть 2) // Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3. № 3. С. 79–90.
- Bahler 2015 – Bahler Br. Merleau-Ponty on Children and Childhood // *Childhood and Philosophy*. 2015. № 11 (22). P. 203–221.
- Clark 1997 – Clark A. Being there: putting brain, body, and world together again. MIT Press, 1997. 291 p.
- Léon 2013 – Léon J. Historiographie du structuralisme généralisé. Etude comparative // Dossiers d'HEL. № 3: Les structuralismes linguistiques: problèmes d'historiographie comparée. Paris: SHESL, 2013. 23 p.
- Simms 2008 – Simms E.M. The child in the world: Embodiment, time, and language in early childhood. Wayne State University Press, 2008. 264 p.
- Straus 1980 – Straus E.W. Phenomenological psychology. New York: Basic Books, 1966, 1980. 353 p.

References

- Bakhter, Br. (2015), “Merleau-Ponty on Children and Childhood”, *Childhood and Philosophy*, no. 11 (22), pp. 203–221.
- Brazhnikova, Ya. (2004), “Flesh and history. On the idea of architectonic past in the philosophy of M. Merleau-Ponty”, *Logos*, no. 1 (41), pp. 72–87.
- Chernov, D.N. (2014a), “Psychogenetic studies of speech and language abilities: The short review and studying prospects”, *Modern foreign psychology*, no. 2, pp. 5–17.
- Chernov, D.N. (2014b), “Medical and biologic factors of speech and language development in children (part 2)”, *Modern foreign psychology*, vol. 3, no. 3, pp. 79–90.
- Clark, A. (1997), *Being there: putting brain, body, and world together again*, MIT Press.
- Dreyfus, H.Z. (1978), *Chego ne moguť vychislitel'nye masshiny* [What computers can't do], Progress, Moscow, Russia.
- Lakoff, G. and Johnson, M. (1980), *Metafora, kotorymi my zhivem* [Metaphors we live by], Baranov, A. (transl., ed.), Editorial URSS, Moscow, Russia.
- Léon, J. (2013), “Historiographie du structuralisme généralisé. Etude comparative”, *Dossiers d'HEL*, no. 3, Les structuralismes linguistiques: problèmes d'historiographie comparée, SHESL, Paris, France.
- Simms, E.M. (2008), *The child in the world: Embodiment, time, and language in early childhood*, Wayne State University Press, Detroit, USA.
- Straus, E.W. (1980), *Phenomenological psychology*, Basic Books, New York, USA.
- Vechernina, E.V. (2024), M. Merleau-Ponty's phenomenology of children's speech, part one”, *RSUH/RGGU Bulletin. “Philosophy. Sociology. Art Studies” Series*, no. 4, pp. 53–73.

Информация об авторе

Елена В. Вечернина, аспирант, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125047, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6, стр. 6; e_vechernina@mail.ru

Information about the author

Elena V. Vechernina, postgraduate student, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bldg. 6, bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125047; e_vechernina@mail.ru