

Российская академия наук
Институт психологии

РЕЧЬ РЕБЕНКА проблемы и решения

Коллективная монография под редакцией
Т.Н. Ушаковой



Издательство
«Институт психологии РАН»
Москва – 2008

Содержание

Предисловие. <i>Т.Н. Ушакова</i>	5
Часть I	
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ РАННЕГО РЕЧЕВОГО ОНТОГЕНЕЗА	
Глава 1. <i>Т.Н. Ушакова</i> Узловые проблемы начального этапа речеязыкового развития.....	13
Глава 2. <i>Л.И. Белякова, Ю.О. Филатова</i> Механизм речедвигательного акта в свете логопедического анализа.....	40
ЧАСТЬ II	
ТЕОРЕТИКО-ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	
Глава 3. <i>Е.Е. Ляко</i> Онтогенез речевых вокализаций ребенка: лонгитюдное исследование	57
Глава 4. <i>И.В. Королева</i> Речевое развитие глухих детей после кохlearной имплантации (электродронного протезирования слуха).....	90
Глава 5. <i>Т.В. Базжина</i> Ранние крики детей: сегодня и четверть века назад	115
Глава 6. <i>Т.Н. Ушакова, С.С. Белова О.Е. Громова</i> Интенциональный механизм в контексте начального этапа речевого развития	130
Глава 7. <i>С.С. Белова</i> Возникновение интенций в раннем возрасте и их соотношение с языковым развитием	147
Глава 8. <i>В.В. Казаковская</i> От протодиалога к диалогу: коммуникативная компетенция ребенка раннего возраста	169

Глава 9. *Е.Н. Винарская*

Функциональные перестройки в раннем развитии ребенка200

Глава 10. *Г.М. Богомазов, Е.Ю. Спиридонова*

Психолингвистическая модель возрастной фонологии.....209

ЧАСТЬ III
МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ ИССЛЕДОВАНИЯ
РЕЧЕЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ

Глава 11. *О.Е. Громова, С.С. Белова*

Разработка анкеты для дифференцированной оценки
нормы и задержки речевого развития детей 2–3 лет223

Глава 12. *Е.Е. Ляксо*

Оценка раннего речевого и когнитивного развития детей:
разработка и апробация опросника262

Глава 13. *О.Е. Громова*

Логопедическая программа стимуляции речевого
развития детей с трудностями овладения произвольной
артикуляцией319

Заключение. *Т.Н. Ушакова*329

ПРИЛОЖЕНИЕ
РОДИТЕЛИ-ПСИХОЛОГИ О РАННЕМ РЕЧЕВОМ
РАЗВИТИИ СВОИХ ДЕТЕЙ

Е. Гришункина

О выражении Глашей своих субъективных состояний337

Ж. Максимовская

Про Федю347

С.С. Белова

Детский сад: Новое окно в мир348

ПРЕДИСЛОВИЕ

У совсем еще маленького ребенка проявляется способность в той или иной мере понимать речевые звуки окружающих; возникают неустанные, порой неуклюжие попытки самому производить вокальные сигналы; они постепенно трансформируются в полноценные слова; способность к использованию речевых звуков спонтанно нарастает и в конечном счете превращается в свободное владение словом. Этот процесс не может не вызывать удивления у вдумчивого наблюдателя. Что это за способность? Какие органы или группы органов реализуют ее? Каковы основные операции, которыми постепенно овладевает малыш для того, чтобы общаться с окружающими с помощью языка? Как у крошечного существа возможно появление сложной — произносимого, слышимого, несущего смысл и имеющего власть? Что такое творческие способности в слове, поэзия, поэтический дар? Эти и многие подобные вопросы остаются загадками в области детской речи и привлекают к себе живой интерес ученых.

Тема развития речи у маленького ребенка не уходит из поля научных исследований, сохраняя свою актуальность и популярность. Ею занимаются психологи, психолингвисты, медики, дефектологи, педагоги. Ее актуальность стоит на двух «китах»: теоретическом и практическом. В теоретическом плане изучение детской речи открывает и будет открывать бесценные возможности для получения данных, позволяющих приблизиться к пониманию таких фундаментальных вопросов речевой способности, какие не поддаются исследованию при использовании других подходов. Примеры, подтверждающие этот тезис, содержатся, в частности, в тех работах теоретического раздела данной книги, которые одновременно вносят вклад в решение проблем общей и когнитивной психологии.

Вторым «китом» рассматриваемой темы является ее острая восприимчивость. К сожалению, речезыковой организм человека уязвим,

нередко он оказывается подверженным тем или другим повреждениям. Отклонения в речевом развитии становятся причиной неприятностей и страданий для ребенка и его близких. Не случайно цивилизованные государства имеют сеть специализированных учреждений, помогающих людям справиться с нарушениями или минимизировать их в речевом функционировании: логопедические детские сады и центры, санатории, исследовательские институты, отделения в специализированных клиниках. В этом плане исследования детской речи в норме и при нарушениях останутся востребованными до тех пор, пока будут возникать нарушения у детей.

В современной западной онтопсихоллингвистике (так теперь называется область, связанная с психологическим и психоллингвистическим изучением детской речи) авторитетные представители выделяют три наиболее значимые на сегодняшний день научные темы (Tomasetto, Bates, 2003, p. 2–11). В каждой из выделенных тем присутствуют свой пока не преодоленные трудности и проблемы. Кратко остановимся на них.

Проблема речевосприимчивости и произнесения речи

Здоровый ребенок от рождения снабжен органом слуха, приспособленным к различению речевых звуков и пагтернов любого языка. В силу этого *восприимчивость* (различение) слышимой речи, казалось бы, автоматически обеспечивается природными механизмами. В действительности дело обстоит иначе. Ребенок со здоровым органом слуха от рождения распознает лишь физику звука, но речь ему недоступна. Трудности, которые встречает новорожденный, взрослый человек может ощутить, попав в ситуацию звучания незнакомого языка, когда он слышит голоса, но не может выделить звуков и слов и, соответственно, не понимает говоримого, не ориентируется в окружении. Восприимчивость речи начинается у ребенка тогда, когда в слуховой системе вступает в действие механизм различения *речевых звуков*. Соответственно, для исследователя проблема состоит в том, чтобы понять, каким образом этот механизм включается в функционирование и как он работает. Предложено немало интересных научных гипотез в объяснение этого явления (Kuhl, Meltzov, Лосик и др.). Гипотезы эти пока остаются, однако, только гипотезами и многое еще ждет дальнейшего исследования.

Процесс *произнесения* речевых звуков также скрывает в себе немало проблем. Выполняющий эту деятельность механизм человека уникален. Среди приматов не существует видов, наделенных аналогичной способностью. Она обеспечена специализацией вокального тракта — низким расположением глотки в горле, организацией мускулов ротовой полости, допускающей их произвольное управление и др. Тем не менее и этот от природы специализированный механизм не начинает действовать у здорового ребенка путем простого включения. Ход развития умения произносить звуки, приближающийся к речевым звукам материнского языка, весьма тщательно прослежен у детей, растущих в условиях усвоения языка того или другого типа (Бельгюков, Гвоздев, Ляксо, Bates, Tomasetto). Многие предложенные гипотезы, развивающие теорию проблемы, представляют значительный научный интерес, хотя и здесь остается немало белых пятен.

Проблема понимания слышимой речи и выражения смысла в речи, обращенной к другим людям

Эта проблема начинается еще до момента появления первых слов в обиходе монолингвальных детей разных национальностей, что происходит при нормальном развитии в возрасте около года (Fenson, 1994; Bates, 1983; Bloom, 2000). В это время здоровый ребенок начинает ассоциировать звуки с отдельными внешними событиями и своим перцептивным опытом (Haith, 1994). Достаточно убедительно показано, однако, что одного ассоциирования недостаточно, чтобы объяснить появление слов. Важнейшим моментом процесса становится понимание ребенком выраженного словом ментального состояния других людей (reading other people's mind), а также возможность управления действиями других посредством речи. На этом фундаментальном камне строится понимание обращенной к ребенку речи, а также развитие детских интенций, выражая которые малыш добивается желаемого.

Обращает на себя внимание тот факт, что появление у ребенка слов — это только одна сторона сложного процесса, с помощью которого дети начинают ассоциировать лингвистические формы со смыслом. Слова практически не усваиваются посредством специальных мини-уроков со стороны окружающих. Ребенок экстрагирует их из сложных лингвистических комплексов, а их смысл воспринимается из социально-коммуникативной ситуации, в которой значимы коммуникативные интенции.

Проблема речевой креативности

Слышима ребенком речь окружающих соотнобразуется с обстоятельствами и в большой своей части меняется, в той или иной мере постоянно обновляется. Таким же образом должна функционировать и речь, продуцируемая ребенком. Новизна речи составляет ее характерную особенность. Понятно, что она является необходимым результатом продуктивности, креативности, речевого процесса. Какими механизмами обеспечивается вербальная креативность? Эту проблему из всех перечисленных можно, пожалуй, считать наименее разработанной.

В предлагаемой читателю коллективной монографии во внутренней логической последовательности в той или иной мере затрагиваются практически все перечисленные выше темы и проблемы. Одни из них обсуждаются в теоретическом ключе (1-й раздел книги), другие – с привлечением экспериментальных данных (2-й раздел).

Проблема *понимания речи и ее осмысленности* (вторая по приведенному выше перечислению) занимает, пожалуй, ведущее место в современных психолингвистических исследованиях. В теоретическом плане она обсуждается в главе Т.Н. Ушаковой (первый раздел книги), затрагивая вопросы происхождения осмысленности, механизма единения психологического содержания со звучащим словом, что происходит как при усвоении ребенком первых слов языка, так и в общем случае при формулировании мысли. Текст главы опирается на оригинальные модельные разработки – прием, широко применяемый в современных исследованиях когнитивной ориентации. Модельные представления используются также в главе Л.И. Беляковой и Ю.О. Филатовой (первый раздел книги), посвященной психофизиологической организации речедвигательного акта ребенка. В интересном ракурсе проблема семантики речи рассмотрена в главе В.В. Казаковской, где используются материалы конкретных словоупотреблений детей младшего возраста.

Проблема *восприятия и произнесения речи* рассматривается на основе экспериментальных исследований во втором разделе книги. Эта тема анализируется авторами с разных точек зрения и в разных контекстах, что делает ее анализ, с одной стороны, более выпуклым и многогранным, с другой – оставляет возможность для возникновения дискуссий (см. главы, написанные Е.Е. Ляксо, И.В. Королевой, Т.В. Бажжиной, Г.М. Богомазовым с Е.Ю. Спиридоновой). В главе Л.И.

Беляковой и Ю.О. Филатовой (первый раздел книги) углубленно анализируется психофизиологическая организация речедвигательного акта ребенка.

Последним пунктом перечисленных выше тем является *продуктивная способность речи* человека (*креативность*), дающая возможность создавать неограниченное количество новых и адекватных по содержанию речевых последовательностей. Это теоретически сложная тема, предполагающая разработку проблемы формирования продуктивно образуемых психофизиологических структур. На основе теории динамических временных связей (Бойко, 2002) проблема продуктивности речи рассматривается в уже упомянутой выше главе Т.Н. Ушаковой (первый раздел книги).

Содержание монографии дополняется анализом других актуальных современных проблем. К ним можно отнести проблему интенциональности и ее роли в становлении речи (С.С. Белова, О.Е. Громова, В.В. Казаковская, Т.Н. Ушакова); коммуникативной компетенции ребенка раннего возраста (В.В. Казаковская); проблем возрастной фонологии (Г.М. Богомазов, Е.Ю. Спиридонова); функциональных перестроек, происходящих в мозговых структурах при речевых нарушениях (Е.Н. Винарская).

Большое значение в монографии придается разработкам методического инструментария, способствующего сбору научных данных; их освещение дается в 3-м разделе книги (статьи С.С. Беловой, О.Е. Громовой и Е.Е. Ляксо).

Книга завершается несколько романтически окрашенным разделом, где представлено слово психологам, наблюдающим за поведением своих детей и высказывающимся по свободно избранной теме. Такого рода наблюдения, по нашему мнению, могут представлять не только человеческий, но и научный интерес. Подмеченные профессиональным взглядом проявления развивающейся психики могут оказаться уникальными, привлекая исследовательское внимание к отнюдь не банальным явлениям. Начата в данном издании коллекция долговременных наблюдений специалистов-психологов за речезыковым развитием своих детей, мы надеемся, станет первым шагом в активном накоплении полезного материала для исследовательского психологического анализа.

Т.Н. Ушакова

Литература

- Бельтюков В.И.* Системный анализ онтогенеза фонемного строя языка // Теоретические и прикладные исследования психологии речи / Под ред. Т.Н.Ушаковой. М., 1988. С. 72–91.
- Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
- Лосик Г.В.* Перцептивные действия в восприятии речи. Минск, 2000.
- Ляско Е.Е.* Особенности становления акустического взаимодействия в системе “мать-дитя” на ранних этапах онтогенеза // Детская речь: психолингвистические исследования / Ред. Т.Н. Ушакова и Н.В. Уфимцева. М., 2001. С. 88–102.
- Bates E., Dale P., Thal D.* Individual differences and their implications for theories of language development // Paul Fletcher & Brian MacWhinney (Eds.). The handbook of child language, 1995. Oxford: Basil Blackwell. P. 664–689.
- Fenson L., Bates E., Dale P., Goodman J., Reznick J.S.* Measuring variability in early child language: Don't shoot the messenger // Child Dev. 2000. V. 71. P. 323–328.
- Jusczyk P.* Finding and remembering words: some beginnings by English-learning infants // Tomasello M., Bates E. (Eds.). Language Development. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.
- Haith M.M.* Visual expectation as the first step toward the development of future-oriented processes // Haith M.M. et al. (Eds.). The development of future-oriented processes. Chicago, 1994. P. 11–38.
- Kuhl P.* Learning and representation in speech and language // Current Opinion in Neurobiology. 1994. V. 4. P. 812–822.
- Kuhl P.K., Miller J.* Speech perception by the chinchilla // Science, 1975, 190. P. 69-72
- Tomasello M., Bates E.* Language Development. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

ЧАСТЬ I

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ РАННЕГО РЕЧЕВОГО ОНТОГЕНЕЗА

Глава 1

УЗЛОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАННЕГО РЕЧЕЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Т.Н. Ушакова

Внешняя сторона развития детской речи изучалась с давнего времени, и сегодня ее путь хорошо известен. Наряду с этим скрытые механизмы развития языка и речи, принципы их организации, временные этапы, закономерности проявления, как это и отмечалось в предисловии, остаются во многих ключевых аспектах необъясненными. Задачу данной работы мы видим в том, чтобы на основе комплекса современных знаний достигнуть понимания *логики* речевого онтогенеза, выделить наиболее значимые в этом аспекте моменты речеязыкового развития, показать их роль в контексте единого пути развития.

Для решения этой задачи представляется важным опереться на существенную сторону (или свойство) речезыковой функции, которая, зарождаясь в младенчестве, сохраняет свое значение на всем протяжении использования речи, в том числе и у взрослого человека. С этой точки зрения центральная функция видится нам в том, что с помощью речи и языка люди выражают содержание своего внутреннего психического мира, а также при соответствующих условиях аналогичным образом понимают речь другого человека. Субъективное содержание понимают о *психосемантике*, если бы этот термин не был плотно занят особым научным направлением). Семантическая сторона составляет специфику и корень речи. В этой теме, однако, исследователь сталкивается с трудной теоретической проблемой, требующей объяснения взаимодействия нематериального содержания (мысли) с мате-

Исследование выполнено при поддержке РГНФ, грант № 08-06-00588а.

риальным процессом произнесения речевых звуков, слов — говорени-ем. В теоретическом плане это аспект психофизиологической проблемы, решения которой, фактически, не найдено до сих пор.

В соответствии со сказанным изучение речезыкового онтогенеза связано с немалыми проблемами. Возникают многие вопросы. В чем суть субъективной (семантической) составляющей в речи ребенка, когда и каким образом она возникает? Каким путем ребенок научается использовать осмысленные слова, как он «догадывается», что каж-дый объект в мире имеет имя? На какой основе возникает и функцио-нирует связанная речь, для чего она нужна? Как работает языковая система?

Часть этих вопросов мы попробуем обсудить.

Проблема осмысленности речи ребенка

Присутствие семантического, психологического компонента об-наруживается в самых ранних голосовых проявлениях ребенка — в пер-вом крике новорожденного, при нормальных условиях сопровождаю-щего появление ребенка на свет.

Физиологический механизм первого крика новорожденного под-робно описан специалистами. Крик новорожденного объясняется как результат взаимодействия совокупности врожденных реакций (Бабский и др., 1966, с. 161–162). Одна из реакций — установление воздушного дыхания новорожденного. Другая составляющая — повы-шение тонуса гладкой и поперечно-полосатой мускулатуры, происхо-дящее в результате охлаждения и падения температуры тела новорож-денного. При высоком мышечном тоне и свершаемых дыхательных движениях воздух из легких прорывается сквозь суженные голосовые связки и образует при этом их колебательное движение, что воспри-нимается на слух как крик. Еще одна составляющая возникновения резких колебаний голосовых связок — сильное возбуждение симпати-ческой нервной системы, приводящее к изменению состояния мышц тела и возрастанию скорости вдыхаемого и выдыхаемого воздуха (Винарская, 2001).

Чисто физиологическая трактовка механизма первого крика не вполне удовлетворяет психологов (Бюлер, 1924; Рыбников, 1926; Ушакова, 2004). Нельзя оставить в стороне тот факт, что процесс

рождения и элементы ситуации, с которыми встречается малыш тот-час после выхода из чрева матери, сами по себе достаточны, чтобы вызвать негативные *психологические переживания*. Такими являются, например, травмирующие физические воздействия на малыша во время родов, прерывание пупочного кровоснабжения (мо-новорожденного после прерывания пупочного кровоснабжения (мо-мент кратковременного удушья), непривычно холодная температура окружающего воздуха. В медицинской и популярной литературе при обсуждении ситуации новорожденности упоминается стресс, пере-живаемый младенцем при рождении, специфический ответ органи-зма ребенка на роды; пограничные состояния, через которые он про-ходит в первые дни жизни.

Некоторые авторы высказывают предположения о сложном со-ставе психологического компонента в крике новорожденного. В лите-ратуре встречаются интересные, хотя в большей мере фантазийные, суждения по этому вопросу. В переводной с немецкого языка книге начала прошлого века ее автор Р. Гаупп приводит следующее описание: “Тегель усмотрел в первом крике грудного младенца проявление его высшей природы; крик ребенка как бы указывает на уверенность пос-леднего в том, что он вправе требовать от внешнего мира удовлетво-рения своих потребностей и что самостоятельность внешнего мира ничто перед властью человека. Мишле истолковал крик новорожден-ного как крик ужаса, испытываемого духом перед подчиненным су-ществованием на земле. И даже сам беспристрастный Кант защищал то странное мнение, что ребенок кричит потому, что хочет двигаться и не может, и что эту невозможность он принимает за оковы, которые лишают его свободы” (Гаупп, 1905, с. 13).

Оставляя в стороне романтический стиль приведенных представ-лений, мы обратимся к поведенческим проявлениям новорожденного первых дней его жизни, в которых можно увидеть, кроме физиологи-ческой, и психологическую составляющую крика и плача. Ребенок кричит и плачет, когда он голоден, у него что-то болит, когда ему хо-лодно, мокро и др., т.е. по физиологическим основаниям. Но он плачет и при закате солнца, от неприятных звуков; когда не чувствует при-сутствия матери, что происходит в самые первые дни его жизни (Ли-сина, 1997; Ляско, 1996). Эти данные можно рассматривать как раннюю и наиболее естественную форму проявления специфических психо-логических переживаний малышней.

Как можно понять психологический элемент ранних вокализаций младенца и их характер в этом контексте? Если построить весь эволюционный ряд голосовых проявлений малыша, начиная с самых ранних, то он включит последовательность: *крик — плач — гуление — лепет — первые слова — развернутая речь*. Общность этого ряда состоит в том, что выражение внутреннего психологического компонента посредством голоса составляет принципиальный элемент каждой ступени. Этот элемент присутствует во всех голосовых проявлениях ребенка, включая начальные формы. Функция младенческого голосового проявления содержится в себе, как в зерне, зародыш будущего вербального знака: способность передавать с помощью физического проявления (в нашем случае — голоса) *внутреннее психологическое состояние*. В крике новорожденного младенца следует предположить наличие *зачатков субъективных переживаний* (Ушакова, 2004).

Пониманию их природы могут способствовать существующие в настоящее время разработки в области психофизиологии и нейробиологии. Так, Е.Н. Соколовым развит гипотеза, согласно которой «в основе субъективных явлений лежит активность специфических нейронов — нейронов сознания» (Соколов, 2004, с. 4). В согласии с разработками Е.Н. Соколова находят идеи Экклза, высказавшего предположение о существовании так называемого «психона» — элементарной единицы психического процесса, имеющей дискретный характер и относящейся к разнообразным случаям человеческой жизни. Экклз связал активность психона с деятельностью пучка дендритов пирамидных нейронов новой коры, названного им дендроном (см.: Соколов, 2004, с. 4). Характеристики функционирования этих нейронов могут быть использованы для понимания особенностей психологических проявлений в раннем детском возрасте. Ряд ценных в этом отношении фактов и положений мы находим в статье Е.Н. Соколова (Соколов, 2004). В частности, интересное дополнение к названным тезисам сделал Э. Рой Джон, поднявший вопрос о «критической массе» специфических нейронов, необходимых для возникновения сознания (там же, с. 4).

Представление о нейронах сознания, обеспечивающих сознательную деятельность взрослого человека, склоняет к предположению о том, что в своей начальной форме и ограниченном объеме функционирования они включаются в реагирование и новорожденного младенца. Для обоснования этого предположения могут быть использо-

ваны поведенческие проявления ребенка, которые у маленьких детей бывают достаточно открытыми для их понимания исследователем. Сопоставление ярко проявляемых поведенческих актов ребенка с характеристиками устройства и функционирования нейронов сознания может быть продуктивным для заключения о развивающемся психологическом мире малыша. В то же время эта тема в настоящее время вряд ли может исследоваться теми же методами, что при изучении нейронов сознания взрослого человека. В последнем случае нередко используются достаточно жесткие исследовательские приемы: электрическая стимуляция мозга испытуемого, регистрация реакций участка мозга через вживленные электроды (в случае определенной патологии пациента), воздействие на активирующую и инактивирующую системы мозга и др. Применение такого рода методик вряд ли возможно при изучении деятельности мозга новорожденного.

Уже в первые дни жизни здорового ребенка в его поведении выявляются особенности, которые могут интерпретироваться в сопоставлении с физиологическими механизмами, в частности, с действием нейронов сознания. Новорожденный (до 10–12 дней жизни) обнаруживает эмоции, преимущественно негативного характера; они проявляются в легко возникающем плаче и крике, поскуливаниях, а также в мимике: сведенных бровях, наморщенном лобике, общем двигательном беспокойстве. Малыш слабо откликается на внешние воздействия, погружен в себя. Совокупные поведенческие проявления здорового младенца указанного возраста свидетельствуют о его неважном самоощущении, неприятных переживаниях. Эти эмоциональные проявления новорожденного малыша Е.Н. Винарская связывает с деятельностью подкорковых структур — ствольного отдела его мозга, созревающего к моменту рождения и обеспечивающего основные гомеостатические, жизненно важные функции. Преобладающими в адаптивном поведении новорожденного оказываются комплексы симпатических оборонительных реакций, напрямую связанные с эмоционально отрицательными состояниями организма (Винарская, 2001, с.24). Эмоции человека — это психическая реалья. Другое дело, что вопрос об отношении эмоции к сознанию нельзя считать однозначно решенным, хотя в настоящее время существует точка зрения об эволюционной и функциональной связанности обеих психических функций (Александров, 2006). Можно предположить, что в период новорожденности критическая масса включаемых в действие нейронов сознания (Рой Джон),

вероятно, не достигает достаточно высокого уровня, чтобы преодолеть эмоционально отрицательный поток. Поэтому состояние малыша ощущается как пассивное, «отключенное», в лучшем случае — «предсознательное».

Однако в 1–1,5 месяца поведение ребенка заметно меняется: он начинает улыбаться, становится более контактным. Затем в специфических звуках гуканья, гуления, позднее лепете, общем паттерне поведения проявляются эмоции позитивного знака, спокойного удовольственного состояния, все более разнообразящегося и обогащающегося с течением времени. Это означает, что малыш переходит на новую ступеньку психологического функционирования — появляются переживания позитивного знака, которые начинают функционировать наряду и в противопоставлении с эмоционально тяжелым оборонительным проявлением. Механизм такого рода противопоставления, можно думать, реализуется «проснувшимися» нейронами положительного переживания.

Последний факт может пониматься в двух разных аспектах. Во-первых, появление новой психической функции — переживаний положительного эмоционального знака — следует связать с включением в действие дополнительных специфических нейронов или их комплексов, рекрутированных из «резерва нейронов» (Швырков, 1995).

Во-вторых, упомянутый факт интересно осмыслить в аспекте развиваемой идеи о модульной организации нейронов новой коры (Соколов, 2004, с. 5). При такой организации нейроны образуют иерархические структуры в виде пирамид. На вершине пирамиды находятся так называемые гностические «гештальт-нейроны», ответственные за целостное восприятие сложного воздействия. Основание пирамиды составляют нейроны, обрабатывающие отдельные признаки стимула и непосредственно не связанные с сознанием, но образующие в качестве пре-детекторов базис первичных проекций. Множество взаимодействующих признаков, образует нейронный модуль, связанный с восприятием сложных раздражителей разной модальности. Модули обеспечивают восприятие фигур, цветов, звуков, лиц, несущих на себе ту или иную эмоцию. Е.Н. Соколов подчеркивает значение независимости действия разных нейронных модулей. Эта особенность находит соответствие в поведенческих проявлениях новорожденного младенца.

В самом деле, функционирование главных перцептивных органов младенца — слуха и зрения — проявляется с момента рождения здорового малыша исключительно своеобразно. Ребенок с нормальным зрением как бы «не замечает» окружающих людей и предметы; лишь в возрасте 1–1,5 месяца он начинает фиксировать объекты глазами. Аналогичным образом младенец не дает реакции на громкие звуки (телефон, резкие гудки машин), но довольно рано реагирует на гораздо более тихую человеческую речь. Создается впечатление, что реакция младенца исключительно специфична (это качество нейронов специально отмечалось исследователями). Внешние воздействия, находящиеся вне сферы этой специфичности, «не доходят до сознания» ребенка: будучи зрячим, он не смотрит на то, что находится перед его глазами; будучи слышащим — не слышит. Эта характерная особенность слуховой и зрительной ранней перцепции младенца соответствует особенностям созревания нейронов сознания у младенца в анализируемый период. Как отмечено Экклзом, нейроны сознания специфичны, время их созревания и включение в перцептивную деятельность различно. В слуховой и зрительной сферах раньше других «созревает» нейрон восприимчивости к речи, хотя от этого момента еще очень далеко до полноценного восприятия и понимания речи. Достаточно узкоспецифично развивается зрительный нейрон сознания. Раньше других обеспечивается восприятие лиц близких людей, позднее — ярких предметов, преимущественно игрушек. Эти поведенческие проявления склоняют к предположению, что нейроны сознания (психоны) имеют некоего рода иерархическую организацию и лишь постепенно по мере созревания нервной системы младенца включаются в его деятельность.

Таким образом, та или иная степень «разумности» младенца в его поведенческих проявлениях простирается еще на глубоко дословесном этапе его развития. Этот тезис находит подтверждение в цикле остроумных экспериментов западных авторов, ими было показано, что уже в возрасте 2–2,5 месяцев малыши обнаруживают понимание фундаментальных физических законов мира. Они «удивляются», если падающий предмет не оказывается на «законном» месте после своего падения; если скрывающаяся за ширмой фигура не показывается с противоположной стороны и т.п. (Байаржон, 2000; Бейтс, 1984; Смит, 2000; Kuhl, 1994 и др.)

На основании приведенных данных мы приходим к заключению, что *переживание своего субъективного состояния обнаруживается*

у ребенка очень рано, по-видимому, оно заложено в нем от рождения как имманентная природная способность. В первом крике новорожденного эта способность находит свое начальное проявление. Субъективное состояние младенца первых месяцев жизни можно, таким образом, считать «предсознательным», а выражаемое в крике и других ранних вокализациях содержание «предсемантическим».

Первые слова. Акт именования

Первые детские слова появляются у ребенка в норме в возрасте около года как слабо оформленные звукокомплексы на фоне продолжающегося лепета и младенческого «разговора-пения» (Ушакова, 2004). По своей акустической форме детские ранние слова близки лепетным проявлениям (*ма-ма, па-па, бо-бо*) и получили название «нянечных слов». Принципиальное отличие начальных слов от лепета — в их «осмысленности», отмечаемой окружающими, хотя эта «осмысленность» трудно поддается объективному определению. Детские слова поначалу не имеют прямых референтов, т.е. не называют конкретные предметы или явления мира. Их семантика своеобразна, вследствие чего их квалифицируют порой как однословные предложения (Гвоздев, 1948, 1961, 1981; Кольцова, 1967, 1979 и др.).

Еще в своем дословесном возрасте малыши производят много различных звуков (вокализуют, фоннируют). Вокализации маленьких детей стали объектом многих исследований, описаны их особенности, периодизация развития, влияющие на них факторы (Бондарко, 1998; Винарская, 2001; Лисина, 1997; Ляко, 2003 и мн. др.). Одна из интересных теоретических тем состоит в том, чтобы объяснить высокую степень точности воспроизведения малышом фонетики окружающего языка. Предложены остроумные гипотезы, рассматривающие этот феномен (Бельтюков, 1988; Лосик, 2000; Kuhl, 1994). Данная тема при всей ее несомненной значимости не будет, однако, здесь подробно рассматриваться, поскольку наша прямая задача состоит сейчас в том, чтобы выявить путь, по которому мысль ребенка находит связь с выходящим ее словом. В этом вопросе, конечно, недостаточно сослаться на соединение (слияние) акустической и семантической линий в предречевом развитии ребенка. Для такого рода соединения требуется особый механизм, особая и достаточно сложная организация

нервных процессов, к рассмотрению которой мы сейчас и обратимся.

Отметим предварительно, что в возрастной психологии предпринимались попытки объяснить происхождение первых именованных у начинающего говорить младенца как результат формирования временной связи, ассоциации, между звучанием воспринятого от взрослого слова и мысленным представлением о называемом объекте. Возникновение общих слов объяснялось повторением и накоплением единичных случаев, их обобщением и, соответственно, появлением общего имени. Такого рода попытки наталкиваются, однако, на теоретические трудности, главная из которых состоит, пожалуй, в неясности понятий, относящихся к объектам, объединяемым ассоциативной связью. Эта трактовка во многом не отвечает и фактам речевого онтогенеза. Специально организованные наблюдения показали, что условия усвоения языка младенцем кардинально отличаются от тех, которые необходимы для установления временной связи. Новые слова усваиваются ребенком обычно в естественном общении с окружающими, они извлекаются из текущего разговора. Ребенок редко сталкивается с сопоставлением звучания слова и обозначаемого им объекта. Соположение слова и объекта — не типичный в практике естественного усвоения языка случай. Отсутствует важный для формирования временной связи стимулирующий, «подкрепляющий» момент. Не разъясненным оказывается процесс формирования обобщения и возникновения общих слов. Указанное направление поиска к настоящему времени практически оставлено, его существование, видимо, было связано с расширительным пониманием условно-рефлекторной традиции.

Более пристально вопрос о возникновении имени рассматривается в лингвистике и философии языка¹. «Имя всегда представлялось людям загадочной сущностью, первоосновой еще более загадочного явления — языка», — пишет Ю.С. Степанов (Степанов, 1985, с. 13).

Суть этой проблемы, неочевидная с первого взгляда, проступает при осознании того обстоятельства, что имя в общем случае не имеет сходства или родства с именуемым объектом. Для появления имени необходим специфический акт, в котором психологическое семанти-

¹ Отметим, что в современном языкознании, логике, философии термин *имя* понимается в широком смысле как знак, обозначающий все, что мы можем назвать, и относится к любому типу слов, не только к именам собственным.

ческое содержание (впечатление, мысль, представление об объекте) соединяется с физической формой, акустическим явлением, становящимся представителем психологического содержания. Здесь заключена проблема, сформулированная Ю.С. Степановым в кратком вступлении: «Как возможно имя?» (Степанов, 1985, с. 17).

Далекий от проблемы человек, возможно, не увидит ничего удивительного в имени и именовании. Люди повседневно дают имена своим детям, животным, событиям, явлениям. Они делают это, однако, тогда, когда находятся в круге языка и пользуются, часто бессознательно, его механизмами. Вопросы для науки состоят в том, как в принципе это происходит и как могло произойти «изначальное» именование, например, у «доязыкового» человека, каким образом он «додумался» до возможности имени и каким образом его поняли остальные? В этом же русле действуют принципы, по которым именование производят младенцы, не обладающие даже начальными представлениями о языке.

Ниже представлена разработанная нами теоретическая концептуальная модель (рисунок 1 и рисунок 2), сравнивающая особенности реагирования малыша на двух различных этапах его развития: а) близком к словесному, но еще до появления слов и б) при появлении первых слов. Модель опирается на психофизиологические представления о функционировании перцептивной и когнитивной сфер маленького ребенка. Верификация модели достигается тем, что ее функционирование приводит к результатам, совпадающим с характерными поведенческими проявлениями маленьких детей.

Требуется предварительно заметить, что при всей сложности разработки данного вопроса в нем существует одно благоприятное обстоятельство: исследователь имеет в своих руках богатый материал словесной и дословесной продукции ребенка, допускающей по ее особенностям производить многие достаточно обоснованные заключения. На этом основании мы позволим себе разработать некоторые гипотезы в ответе на вопрос о механизмах процесса именовании.

Пояснение. На рисунке 1 показаны два ключевых момента годового реагирования младенца: а) в возрасте нескольких месяцев жизни, когда ребенок еще не говорит, но реагирует голосом на внешние и внутренние воздействия, проявляет понимание некоторых жизненных ситуаций; б) в возрасте около 12 мес после появления первых слов.

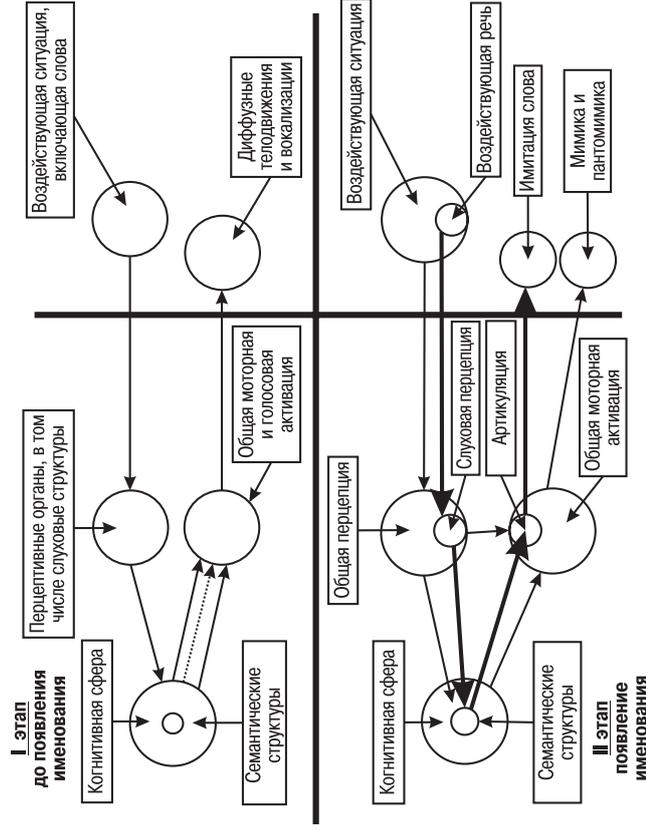


Рис. 1. Модель процесса возникновения имитируемого слова у младенца

Часть схем на обоих рисунках, находящихся слева от вертикальной черты, условно представляет внутренние психофизиологические процессы в психике ребенка, правая — внешние воздействия и реакции малыша. Окружностями обозначены действующие элементы протекающих процессов. Стрелки указывают направления воздействий.

Рисунок 1 показывает, что на дословесном этапе эндогенные или отдельные экзогенные возбудители воспринимаются перцептивными органами (при восприятии речи окружающих — слуховыми) и через них воздействуют на когнитивную сферу, т.е. начальные семантические («предсемантические») структуры. Активация центральных отделов мозга ребенка вызывает рефлекторную реакцию в виде телесных движений, включающих общую моторную и голосовую активацию, не оформляемую словесно-подобным образом. Эта реакция, соответствующая характеру воздействия, осуществляет экспрессивную функцию и предпес-

твует будущим интенциональным проявлениям ребенка. В ранний период жизни младенца типичный случай реагирования — *крик и плач* при негативных воздействиях. Благоприятные внешние условия (комфорт, сытость, телесное благополучие) вызывают либо спокойное бодрствование, либо гуление, лепет, позитивного характера мимику и пантомимику в возрасте 4–9 мес. Словесные проявления отсутствуют. Механизм именованья у младенца еще не сформирован.

Вектор дальнейшего развития, приводящий к возникновению процесса именованья, — это расширение круга внешних воздействий, включение в действие дополнительных нейронов сознания, соответственно, обогащение семантических структур и, что особенно значимо в нашем контексте, — возникновение новых форм организации реакций младенца. Наша гипотеза основана на недавно полученных физиологических и поведенческих фактах, свидетельствующих о том, что в возрасте, близком к году, у здорового ребенка устанавливается физиологическое взаимодействие между слуховым анализатором и зонами управления артикуляторной моторикой. Соответствующие факты описываются исследователями при регистрации электрофизиологических реакций детей годовалого возраста (Pulvermüller, 2001; Kent, Miolo, 1995). Полученные данные свидетельствуют о том, что восприятие звуковых образцов начинается стимулировать с этого времени ответную артикуляторную активность. Здесь, таким образом, наблюдается совпадение момента появления первых слов ребенка и установление связи слухового анализатора с артикуляторной зоной.

На поведенческом уровне, начиная с полугодовалого возраста ребенка, наблюдаются его попытки (нередко достаточно успешные) воспроизводить фрагменты услышанных слов в ответ на речевые воздействия (Лисина, 1997; Kuhl, 1994; Ляксо, 1993 и мн. др.). Имитативные вокализации младенца всегда расценивались как результат контакта органа слуховой перцепции с артикуляторным аппаратом. Более конкретно механизм подражания звуковым образцам обрисовался вместе с открытием так называемых «зеркальных нейронов» (Rizzolatti, 2004 и мн. др.).

Отмеченные физиологические сдвиги учтены в модели, представленной на рисунке 1. Показано, что при восприятии ситуации, включающей звучащие слова, на уровне слуховых структур происходит «раздвоение» перцептивного потока: одна его ветвь направляется

в когнитивно-семантический блок, где репрезентируется общая ситуация (на рисунке 1 — косые стрелки справа налево), другая передает импульс на центральное представительство артикуляторных органов, «настроенных» на возможность имитировать воздействующие звуки (на рисунке 1 — вертикальная стрелка вниз). В когнитивно-семантическом блоке поступившая информация обрабатывается в условиях действия экспрессивной направленности, в результате чего из когнитивной сферы и ее семантического ядра подается импульс на моторные структуры, включая артикуляторный аппарат (на рисунке 1 — косые стрелки слева направо). Этот импульс суммируется с имеющейся активностью, заготовленной импулсом из слухового анализатора, и выводит вовне имитативную вокализацию, близкую по звучанию предлагаемым внешне словесным образцам. Итогом такого рода взаимодействий становится произнесение ребенком звукокомплекса, с одной стороны, в известной мере имитирующего услышанное слово, с другой — в той или иной степени «осмысленного», поскольку оно связано с семантическим состоянием ребенка и соответствует предлагаемой ситуации. По внешним признакам это акт именованья. Имитирующая вокализация (имя), с одной стороны, выделяется из общего впечатления о воспринимаемой ситуации, а с другой — оказывается «прилепленной» к ней. Такого рода ситуация соответствует характеристике символа, предложенной Э. Бейтс, согласно мнению которой символ одновременно и принадлежит своему референту, и — при определенных условиях — отделяется от него (Бейтс, 1984).

Еще одним действующим фактором развития событий является особенность перцепции младенцев, состоящая в том, что внешняя ситуация воспринимается ими генерализованно, диффузно: слова и вся речь окружающих оказываются как бы слитыми с ситуацией. Это проявляется в том, что называние объекта составляет для ребенка неотъемлемую часть ситуации или объекта. Такое явление неоднократно описывалось исследователями речевого онтогенеза и обсуждалось в работах по детской речи под названием «словесного реализма». Так, дети не только младенческого, но и более старшего, дошкольного возраста относятся к словам как ограниченной части предметов.

В рассматриваемом контексте нельзя, конечно, не упомянуть факта определенной подготовленности (приспособленности) в годовалом возрасте артикуляторного аппарата ребенка к произнесению звуков родного языка. Об этом позаботилась заложенная в ребенке

программа (Бельтюков, 1988; Ляко, 2007; Кибл, 1994 и др.). Накопленные ребенком к этому моменту артикулемы идут в дело, они подхватываются мощным процессом формирования имени, символа, знака, — и не важно, насколько несовершенной оказывается на первых порах звуковая оболочка.

На основании отмеченных особенностей — развития голосовых имитаций и генерализованности восприятия — рецептивно-семантико-моторный аппарат ребенка к определенному возрасту оказывается готовым к приобретению **функции именовани**.

Можно предположить, что описанные в модели процессы формирования именовании отдельных явлений мира приводят к перестройке рассматриваемой перцептивно-когнитивно-семантико-артикуляторной структуры. Эта перестройка, по нашей гипотезе, состоит, в частности, в существенном развитии когнитивно-семантического блока: в нем складываются ядра тех элементов, которые впоследствии при завершении их формирования образуют разностороннее представительство в нервной системе ребенка каждого слова усваиваемого им языка. Эти языковые структуры в соответствии с принятой терминологией мы называем логенами и будем более подробно описывать их позднее. Сейчас же с помощью рисунка 1 поясним возможный состав начальной формы логена в когнитивно-семантическом блоке. В нем складывается отражение: а) звучания воспринимаемого слова из блока общей перцепции, б) из того же блока впечатления от воздействующей ситуации (так или иначе осмысливаемой ребенком, т.е. связываемой с семантическими структурами в центральном блоке), в) паттерна артикулирования данного слова в блоке моторной активации. Результат этого процесса показан на рисунке 1 с помощью общего увеличения размера центрального когнитивно-семантического блока и включения в него новых обозначенных выше элементов. Отметим специально, что предполагаемые процессы протекают по естественным законам, главным образом за счет установления прямых и обратных связей (т.е. операций взаимодействия между центральным и периферическими блоками) в пределах отдельных логенов.

Сопоставим процессы, описанные в модели, с фактами проявления первых слов ребенка.

- Модель показывает, что механизм именовани запускается на основе самоорганизующихся внутренних процессов, включающихся при достаточном уровне зрелости элементов рассмат-

риваемой системы. Этими элементами являются: функционирование перцептивного канала и когнитивных структур; функционирование экспрессивного канала; образование и функционирование связи, перекрывающей импульсы со слуховых структур на моторную артикуляцию. При отсутствии или незрелости названных звеньев системы именовани не может происходить. Внешнее проявление этого положения обнаруживается в спонтанности возникновения первых слов ребенка. «Прикрепление» звукового паттерна к диффузной семантике происходит как бы в «автоматическом режиме», независимо от произвольных усилий ребенка и окружающих людей.

— Относительно низкий уровень развития перцептивного аппарата ребенка приводит к тому, что воздействующая ситуация воспринимается целостно и дискретно. По этой причине слово оказывается связанным со многими вариантами и элементами ситуации. Это обстоятельство отражается в размытости, диффузности семантики первых детских слов.

— Следует констатировать в рассматриваемом процессе значение внешних, имитируемых ребенком звуковых воздействий речи окружающих его людей. Описанная в модели система автоматически подстраивается под воздействующие звуковые паттерны. Детские звуковые имитации, обычно несовершенные на этапе первых слов, оказываются в дальнейшем исключительно устойчивыми, свидетельством чему служат трудно истребимые в дальнейшей жизни ребенка местные и семейные акценты.

Необходимыми условиями формирования имени у ребенка, таким образом, становятся:

- наличие и развитие семантического компонента; действие экспрессирующего (интенционального) импульса со стороны внутренних семантических структур в направлении вокализирующих органов; возникающая в определенном моменте развития активность артикуляторного аппарата в форме голосовой имитации услышанного звука (за счет установления контактов со слуховым анализатором); использование синкретичности, нерасчлененности, восприятия речевого звука и других перцептивных признаков ситуаций.

В заключение данного раздела подчеркнем особенность семантики на рассматриваемом этапе развития ребенка и ее значение в контексте не только детского возраста, но и всей жизни человека. В установлении способности к именованию семантика совершает свой первый шаг в завоевании общественной позиции: она впервые приобретает звуковую форму, приближенную к той, какая используется окружающими людьми. До этого момента внешнее выражение семантических состояний малыша имело индивидуальные, «натуральные» формы. Расширение границ функции именовании дет возможность развития и обогащения семантических структур и постепенного вхождения в мир социально разработанной семантики языка.

Внутренняя организация вербальных структур

Именованье — важнейший путь усвоения ребенком элементов действующего в его окружении языка и развития его вербальных структур. Однако в эволюции вербальной системы он составляет лишь одну ее часть — явленную вовне. Другую не менее значимую часть составляет скрытая система психофизиологических структур, выполняющих вербальные функции. Последняя начинает формироваться вскоре после того, как накапливается некоторый объем лексики, и в действие включается новый механизм — *внутренняя переработка усвоенного материала*. Этот механизм приводит к формированию разнотипных структур, их часть будет рассмотрена здесь. Вместе со своими функциями они образуют тот пласт целостного вербального механизма, который в своем проявлении называется языком человека. Принятый нами в данной работе аспект анализа является конструктивистским по своему характеру (Пиаже, 1983), позволяющим проследить последовательность формирования вербальных структур и лежащих в их основании психофизиологических механизмов.

Логоген. Практически незаметно для внешнего наблюдателя развивается *система так называемых логогенных структур*. Логоген — это следовая многокомпонентная структура вербальной сферы человека, запечатляющая и хранящая комплекс воздействий, связанных с данным словом. Логогены, с одной стороны, являются физиологическими образованиями, действующими в составе живой ткани

мозга, а с другой — хранят приобретенные психологические, в частности семантические, операции. Вектор их функционирования — единение внешних впечатлений с психологическим компонентом. Многие особенности слова оказываются представленными в логогенной структуре. Как это отмечено выше, у маленького ребенка, осваивающего первые голосовые имитации, логогены фиксируют акустический (перцептивный) и моторный (произносительный) паттерны слова, образ воздействующей ситуации (или объекта), а также семантический компонент, подверженный наиболее мощному развитию по мере взросления и роста интеллекта субъекта. Взрослый грамотный человек приобретает в дополнение графической образ слова, моторный навык его написания, грамматические варианты слова.

При благоприятном общем психическом развитии отрезок времени от года до двух — это время активного наращивания используемой ребенком лексикой. Встает вопрос: что происходит с этим накапливающимся вербальным материалом на протяжении достаточно длительного времени для стремительного вербального онтогенеза. Ответ на него содержится в самой речевой продукции ребенка.

Первичные обобщения. Одним из широко известных проявлений ранних детских словоупотреблений, описываемых практически в каждом серьезном исследовании начала детской речи, является факт неоправданно расширительного употребления ребенком его первых слов, т.е. первичных детских обобщений. Так, А.Н. Гвоздев (1948) отмечает, что слово *каша* употребляется его сыном для следующих обозначений: ребенок хочет каши, мама несет кашу, каша стоит на столе и т.п. Аналогичные многочисленные примеры приводятся М.М. Колыцовой (1979), Р. Брауном (1973) и многими другими авторами. Эти факты, по сути, свидетельствуют о собственной ментальной активности ребенка в отношении накапливающегося материала когнитивно-вербального характера. Поскольку такого рода активность представляет принципиальную черту речезыкового развития малыша, мы попытаемся более подробно проанализировать данный случай.

Ценными в нашем контексте оказываются суждения Ж. Пиаже (1983), занимавшего конструктивистскую позицию, согласно которой язык *формируется* на основе интеллектуального развития младенца. Важнейшим моментом на этом пути становится так называемая символическая, или семиотическая, функция. Она возникает обычно на

втором году жизни ребенка, т.е. в непосредственной временной близости от появления первых слов у ребенка, и является продолжением предшествующих шагов сенсорного развития. В этот период, полагает Пиаже, основным феноменом логики действия является ассимиляция, т.е. интеграция новых объектов и ситуаций в предшествующие схемы. Так, ребенок, научившись раскачивать некоторый висящий предмет, при виде любого другого висящего предмета начинает толкать и раскачивать его. От этой логики действий на следующем шаге развития малыш переходит к концептуальной логике, когда ассимиляция начинается происходить уже между предметами и их репрезентациями, а не только между предметами и схемами действий. Тогда, увидев некоторый предмет, ребенок воспроизводит в своей памяти другой предмет, который может репрезентировать первый. В символической функции важную роль играет имитация, когда с помощью жестов передаются характеристики имитируемого предмета. Так, желая открыть коробку, ребенок открывает и закрывает свой рот. Имитация может быть, однако, не только жестовой, но и скрытой, интериоризованной. Тогда она становится, по мысли Пиаже, ментальным образом, началом репрезентаций. Имитация может быть также отсроченной, происходящей в отсутствии имитируемого объекта (Пиаже, 1983, с. 133–136).

Эти идеи Пиаже легко распространяются на предложенную нами модель именованя, включающую семантический, интеллектуальный компонент и компонент воздействия внешней среды. В приведенном примере со словом *каша* внешний вид каши может явиться тем знаком, по которому упомянутые выше ситуации могут ассимилироваться, объединяться и получать общее именование. Предлагаемая логика позволяет построить представление о том, как однажды именованный ребенок объект становится основанием для проникновения словесных обозначений на различные объекты мира, а также последующей «словесной экспансии», когда ребенок как бы «открывает принцип», что каждый объект имеет имя. Можно предположить также, что механизм ассимиляции способствует установлению межсловесных связей, лежащих в основании формирования так называемых вербальных сетей — весьма существенного компонента вербальной системы человека (Ушакова, 1979, с. 22–75).

Детское словотворчество. Начиная с 3-летнего возраста (порой и раньше) в течение нескольких последующих лет малыш обнаружи-

вает действие еще одного вида процессов внутренней переработки усвоенного вербального материала, проявляющихся в так называемом *детском словотворчестве*. Оно наблюдается у детей, усваивающих разные языки, однако в наиболее яркой форме на материале языков флективного типа.

Детским словотворчеством мы называем такие словоупотребления малыша (неологизмы), которые он образует самостоятельно, не подвергая услышанные от окружающих словесные формы. Наше исследование детского словотворчества, проведенное на большом фактическом материале преимущественно русского языка (с привлечением данных немецкого, французского, английского языков), позволило выявить основные принципы, лежащие в основании наблюдаемых фактов, и дать их онтогенетическую интерпретацию (Ушакова, 1979, 2004).

Одним из наиболее общих принципов образования неологизмов оказалось действие аналитических процессов в речевой сфере ребенка в отношении поступающих извне словесных воздействий. Так, слова *ракетовоз, водопла, землечерпака* и др., не членимые в действующем языке, ребенок расчленяет на элементы, используемые им как самостоятельные слова: *ракеты-воза, воду-плону, землей-черпалкой*. Члениению воспринятых словесных раздражителей подвергаются различные части речи — существительные, глаголы, прилагательные, наречия. В детском словотворчестве обнаруживается своего рода «тотальный аналитизм» (Ушакова, 1979; 2004). Образующиеся в результате членения элементы слов не представляют ничего необычного для языковедов. Это морфы. Ребенок заимствует их из языка окружающих в «готовом виде», т.е. не избобрекает их. Однако, будучи готовыми, они в то же время не звучат изолированно от речевого потока и не могут быть прямо усвоены малышом путем восприятия.

Материалы детского словотворчества показали также, что аналитические процессы вербальной сферы дополняются процессами синтезирующего, объединяющего характера. Случаи образования синтезированных слов выявляют формирование в вербальной сфере ребенка различных по характеру обобщенных семантических категорий. Часть из них представляет грамматические категории и относится к грамматической системе языка. Слова русского языка, имеющие словоизменительные варианты (падежные, словообразовательные, маркирующие глагольные характеристики и т.п.), обобщаются в не-рвной системе в некоторой «упаковке», в которую укладывается целая

парадигмальная структура слова. Другая часть маркирует логические категории. С их помощью ребенок производит новые по содержанию слова, выражающие понятия единственности-множественности, протиположности, профессии; понятий, обозначающих мать детеныша и др. Обозначение каждой категории (логической или грамматической) связано с употреблением аффиксов.

Отмеченные здесь процессы протекают по типу саморазвития: они имеют “внутренний” характер, прямо не стимулируются языковой средой, хотя и протекают с использованием вербального материала. Психофизиологический механизм анализа и синтеза, осуществляемый нервной системой ребенка в отношении воспринимаемого речевого материала, находится в согласии с психофизиологическими разработками Е.И. Бойко (Бойко, 2002) и подробно рассмотрен во многих наших работах (Ушакова, 1979; 2004, 2006 и др.).

Главный итог анализа, построенного на фактах речевого онтогенеза, приводит к заключению, что при нормальном развитии ребенка в его когнитивной сфере независимо от сознания и воли тотально действуют процессы спонтанной обработки воспринятого от окружающих словесного материала. При усвоении русского языка эти процессы образуют и постоянно уточняют, «обгачивают» структуру каждого слова, создают гнезда слов, проявляющиеся как словоизменительные парадигмы (системы падежей существительных и прилагательных, формы спряжения глаголов и др.), формируют обобщенные семантические категории, служащие грамматике и логике, создают системы этих категорий. Образзуемые ребенком неологизмы позволяют раскрыть судьбы детских слов, их расколы, соединения, возникновение невидимых логических и грамматических обобщений, их пирамид, чудесно возрастающее умение малыша пользоваться плодами этой сложной работы. Все это открывает возможность для совсем еще маленького ребенка продуктивно строить речевые структуры, соответствующие нормам грамматики его родного языка, делать это легко и экономно.

Обращение к материалам европейских языков, кроме русского, обнаружило, что спонтанная обработка воспринимаемой речи происходит и у детей, усваивающих немецкий, французский и в небольшой части английский языки. Этот факт дает основание предполагать, что *операции внутренней переработки вербального материала являются своего рода психофизиологической универсалией, лежащей в основе ус-*

воения языка и его продуктивного использования ребенком. Материалы детского словотворчества представляют исключительно специфичные и точные данные для раскрытия внутренних операций в процессе становления детского языка.

Вербализация мысли

Кроме структур, долговременно и статично сохраняющих свое функционирование в речезыковом механизме, в вербальной сфере постоянно протекают *динамические процессы*. Их источником бывают те или иные психические процессы внутреннего мира человека — мысли, возникшие впечатления, воспоминания. Содержание этого внутреннего мира при известных условиях может быть выражено в высказываниях человека с помощью языковых средств. Важным условием этой возможности является включение экспрессивной функции — намерения высказаться, т.е. интенции к говорению (Ушакова и др., 2000).

Содержание психического мира и его «интенциональная заряженность» составляют основу речепорождения, направленного на выведение вовне внутренних психологических состояний говорящего человека. Таково рода проявления внутреннего мира реализуются через высказывание; начальный шаг его формирования — нахождение имени объектов мыслительного процесса, «прикрепление» слова к психическому продукту. Так, если в возрасте 1-го года ребенок произносит «каша» для того, чтобы обозначить, что мама несет кашу, то в 2 года он говорит «Мама несет кашу», выбирая из известных ему слов адекватные формы (*нес-ет, каш-у*).

Особенность именованных, совершаемых ребенком, в том, что в ход идут слова, уже приобретенные в предшествующем обучении, но они применяются ко многим, часто новым, ситуациям и объектам. Этот вид речемыслительных операций можно назвать *динамическим именованьем*, в котором решается задача нахождения слова или фразы в лексиконе языка, адекватных психическому состоянию. Выражение *нового содержания* придает акту именованья продуктивный характер. Продуктивность и постоянная новизна речи — это ее сущностная черта, составляющая загадку для исследователя (см. предисловие к данной книге). В этом контексте позволю себе высказать гипотезу о возможном механизме этого процесса (точнее, его центральном элементе).

Сканирование вербальной сети для «выбора» адекватного слова

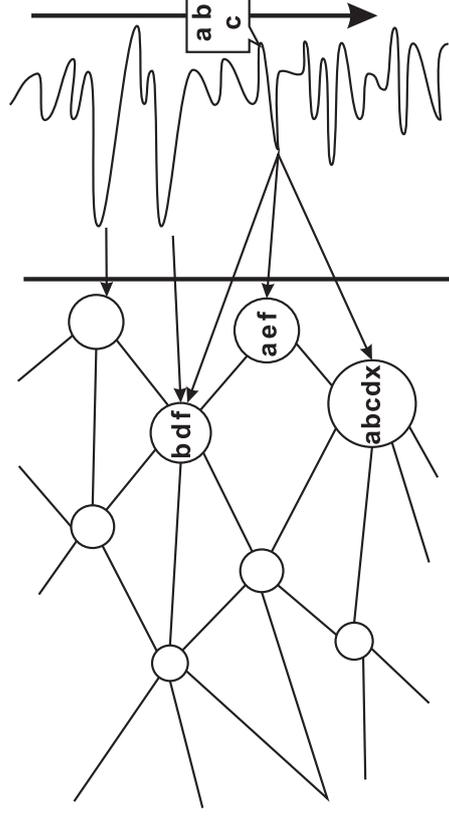


Рис. 2. Сканирование вербально-понятийной сети для «выбора» адекватного слова

Согласно предлагаемой гипотезе, продуктивность речевого процесса предполагает его течение по двум руслам: одно из них — это психофизиологические механизмы, реализующие ментальный компонент (восприятия, умозаключения, воспоминания), другое — лексикон говорящего человека. Ментальный компонент содержит текущие умственные операции, включающие образные, понятийные, отдельные вербальные составляющие. В семантической структуре слов долговременно хранится память о протекших ранее умственных операциях и других воспринятых в связи с данным словом впечатлениях. Если структуры умственных актов оказываются сходными (идентичными, общими) в ментальной структуре и в одном из логогенов семантического поля, произойдет суммация их активности. С повышением активности в одном из элементов логогена актуализируется его целостная структура, в том числе звучание и другие компоненты слова, адекватные текущему мыслительному процессу. Этот логоген окажется выделенным из вербально-семантического поля по механизму динамических временных связей (Бойко, 2002). Мысль найдет, таким образом, возможность соединиться со словом.

Описанный механизм в схематической форме представлен на рисунке 3. Справа от вертикальной черты обозначена динамика процесса (в направлении сверху вниз), реализующего текущую психическую деятельность, подлежащую вербализации. В квадрате показан один из многих элементов, активизирующийся по ходу ментального процесса и не имеющий исходно словесного обозначения. Буквами обозначен его условный состав (например, съедобный объект, круглой формы, желтого цвета). Слева — вербально-семантическое поле, соответствующее контексту разговора. В кружках даны условные обозначения элементов вербально-семантической сети, с которыми производится сопоставление состава психического элемента. Показано, что наибольшее совпадение имеется с одним из элементов сети, который имеет дополнительные признаки, включающие также искомое словесное обозначение. По механизму суммирования возбуждений последний элемент (слово) оказывается активированным в ходе организации речи и может быть включен в речевой продукт как выразитель ментального содержания.

Чтобы пояснить схему, можно использовать в виде примера ситуацию затрудненного поиска нужного слова, достаточно часто встречающуюся в быту. Ребенок видит фрукт, название которого он не помнит,

но по прошествии некоторого времени вспоминает — *грейпфрут*. Такой результат может произойти, если в сознании ребенка протекают процессы, показанные на схеме (рисунок 3). Это — сканирование поля вербальной сети, связанное с отражением понятия *фрукты*.

Заключение

В данной работе рассмотрены факты и материалы, позволяющие продвинуться в понимании логики речевого онтогенеза, определить роль отдельных узловых преобразований в контексте единого эволюционного пути. В этой связи естественно, что первый вставший перед нами вопрос относился к включенности *субъективного компонента* в речевую экспрессию. Оказалось продуктивным привлечь в этом моменте нейрофизиологические идеи, касающиеся так называемых «нейронов сознания» (Соколов, 2004). В работе использованы данные

о критической массе этих нейронов в реализации субъективного переживания, о модульной организации специфических нейронов и зависимости их функционирования, что выражается в разновременности их включения в поведенческие проявления маленького ребенка. Анализ привел нас к заключению, что элементы субъективных переживаний обнаруживаются в голосовых сигналах ребенка с первых моментов его появления на свет и проявляются уже в первом крике новорожденного. В связи с этим представляется вероятным предположение, что способность к субъективным переживаниям является имманентным свойством отдельных видов нейронов человека, проявление этого свойства обеспечивается генетическими механизмами.

Многие исследования в области психологии речи посвящены изучению звуковой стороны детских вокализаций, их главный вопрос: каким образом вокализации ребенка становятся столь схожими (порой до мельчайших акцентных деталей) с теми, какие производят окружающие люди? Это — важная тема в изучении речевой развития, и она представлена в данной книге. Все же генеральная линия вербального онтогенеза идет, скорее, через точку соединения голоса со смыслом. Это происходит в *акте именованья*, где на первых порах вокальная сторона может быть как угодно несовершенна. Именованье по своей сути — это создание психофизиологической конструкции, имеющей принципиальное значение в языке, поскольку она позволяет сделать звук полноценным представителем мысли. Создание такой конструкции становится возможным в то время, когда необходимые для ее построения элементы созревают в мозге младенца. В работе представлена концептуальная модель, выясняющая характер и взаимодействие психофизиологических структур и процессов, приводящих к результату, детально описанному в его феноменологии как начало речи ребенка.

Важнейшей стороной вербального развития мы считаем формирование *скрытых психофизиологических структур*, которые в своих проявлениях функционируют как язык человека. К числу таких структур относятся логотены; структуры, фиксирующие парадигмальные узлы; обобщающие классы слов; вербальные сети и некоторые др. Все эти функциональные образования представляют собой элементы, по-разному включающиеся в процесс речепорождения в зависимости от типа используемого языка. Построение речевого потока в его центральной части (без учета артикуляций) строится на динамике, охва-

тывающей значительные объемы вербальной сети и классов слов, одновременно осуществляется тонкий выбор логотенов и их отдельных парадигмальных форм. Этот процесс независимо от характера используемого языка служит достижению богатства и свободы в выражении мысли. Речь освобождается от слова: путем связывания слов она становится текстом; имеющим контекст и подтекст.

Литература

- Александров Ю.И.* От эмоций к сознанию // Психология творчества: Школа Я.А. Пономарева / Ред. Д.В. Ушаков. М., Изд-во ИП РАН, 2006. 624 с.
- Бабский Е.Б., Зубков А.А., Косицкий Г.И., Ходоров Б.И.* Физиология человека. М., 1966.
- Байржон Р.* Представления младенцев о скрытых объектах // Иностран. психол. 2000. № 12. С. 13–35.
- Бейтс Э.* Интенции, конвенции и символы // Психоллингвистика. / Под ред. А.М. Шахнаровича. М.: Прогресс, 1984. С. 50–103.
- Бельтоков В.И.* Системный анализ онтогенеза фонемного строя языка // Теоретические и прикладные исследования психологии речи / Под ред. Т.Н. Ушаковой, Н.Д. Павловой, И.А. Зачесовой. М., 1988. С. 72–91.
- Бойко Е.И.* Механизмы умственной деятельности. М.-Воронеж: Молэк, 2002.
- Бондарко Л.В.* Фонетика современного русского языка. Учебное пособие. Изд-во СПбГУ, 1998. 276 с.
- Бюлер К.* Духовное развитие ребенка. М.: Новая Москва, 1924.
- Винарская Е.Н.* Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1987.
- Винарская Е.Н.* Возрастная фонетика Томск STT, 2001 284 с.
- Гаупт Р.* Психология ребенка / Пер. с нем. М., 1905.
- Гвоздев А.Н.* Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948.
- Колыцова М.М.* Ребенок учится говорить. 2-е изд. М.: Советская Россия, 1979.
- Лысина М.И.* Генезис форм общения у детей // Возрастная и педагогическая психология. М.: Изд-во МГУ. 1997. С. 210–229.
- Лосик Г.В.* Перцептивные действия в восприятии речи. Минск, 2000.
- Ляско Е.Е.* Вокально-речевое развитие ребенка в первый год жизни // Физиол. журн. 2003. Т.89. № 2. С. 207–218.

- Ляко Е.Е.* Невербальные вокализации младенцев на ранних этапах “доречевого” периода. // “Детский стресс, мозг и поведение”: Научно-практ. конф. Тез. докл. СПб, 1996. С. 13–19.
- Пиаже Ж.* Схемы действия и усвоение языка // Семиотика / Ред. Ю.С. Степанов. М., 1983. С. 133–137.
- Рыбников Н.А.* Язык ребенка. М.: Л.: Гос. изд., 1926.
- Смит Л.Б.* Обладает ли младенцы врожденными структурами знания? // Иностранная психология. 2000. № 12. С. 35–50.
- Соколов Е.Н.* Восприятие и условный рефлекс. Новый взгляд. М.: Изд-во МГУ, 2003.
- Соколов Е.Н.* Нейроны сознания // Психология: Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 2. С. 2–16.
- Степанов Ю.С.* Язык и метод. К современной философии языка. М.: «Языки русской культуры», 1998.
- Степанов Ю.С.* В трехмерном пространстве языка. М.: Наука, 1985.
- Ушакова Т.Н.* Познание, речь, язык // Когнитивные исследования: сб. научных трудов. Вып. 1 / Под ред. В.Д. Соловьева 2006. С. 13–28.
- Ушакова Т.Н. (Ред).* Психолингвистика. Учебник для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2006. 416 с.
- Ушакова Т.Н.* Речь: истоки и принципы развития. М.: ПЕР СЭ, 2004.
- Ушакова Т.Н.* и др. Слово в действии. СПб.: Алетейя, 2000.
- Ушакова Т.Н.* Функциональные структуры второй сигнальной системы. Психологические механизмы речи. М.: Наука, 1979.
- Швырков В.Б.* Введение в объективную психологию: нейронные основы психики. М.: Изд-во ИП РАН, 1995.
- Вроен R.* A first language: The early stages. Cambridge, 1973.
- Kent R.D., Molo G.* Phonetic abilities in the first year of life // The Handbook of child language / Eds. P.Fletcher, B. Machinney. Blackwell. 1995. P. 303–334.
- Kuhl P.* Learning and representation in speech and language // Current Opinion in Neurobiology. 1994. V. 4. P. 812–822.
- Morton J.* Word recognition // Morton J., Marshall J.C. (Eds). Psycholinguistics 2: Structures and processes. Cambridge, 1979. P. 107–156.
- Puber Mueller F.* Brain reflections of words and their meaning. Trends in Cognitive Sciences. 2001. V.5. No.12. P. 517–524.
- Rizzolatti G., L. Craighero.* The mirror-neuron system. Ann. Rev. Neurosci. 2004. 27: 169–192.
- Tanz C.* Studies in the acquisition of deictic expression. Cambridge, 1978.
- Tomasello M.* Perceiving intentions and learning words in the second year of life // Tomasello M., Bates E. (Eds). Language Development. The Essential Readings. Berlin, 2001. P. 111–129.
- Tomasello M., Bates E.* (Eds). Language Development. The Essential Readings. Berlin, 2001. P. 2–11.
- Ляко Е.Е.* Невербальные вокализации младенцев на ранних этапах “доречевого” периода. // “Детский стресс, мозг и поведение”: Научно-практ. конф. Тез. докл. СПб, 1996. С. 13–19.
- Пиаже Ж.* Схемы действия и усвоение языка // Семиотика / Ред. Ю.С. Степанов. М., 1983. С. 133–137.
- Рыбников Н.А.* Язык ребенка. М.: Л.: Гос. изд., 1926.
- Смит Л.Б.* Обладает ли младенцы врожденными структурами знания? // Иностранная психология. 2000. № 12. С. 35–50.
- Соколов Е.Н.* Восприятие и условный рефлекс. Новый взгляд. М.: Изд-во МГУ, 2003.
- Соколов Е.Н.* Нейроны сознания // Психология: Журнал Высшей школы экономики. 2004. № 2. С. 2–16.
- Степанов Ю.С.* Язык и метод. К современной философии языка. М.: «Языки русской культуры», 1998.
- Степанов Ю.С.* В трехмерном пространстве языка. М.: Наука, 1985.
- Ушакова Т.Н.* Познание, речь, язык // Когнитивные исследования: сб. научных трудов. Вып. 1 / Под ред. В.Д. Соловьева 2006. С. 13–28.
- Ушакова Т.Н. (Ред).* Психолингвистика. Учебник для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2006. 416 с.
- Ушакова Т.Н.* Речь: истоки и принципы развития. М.: ПЕР СЭ, 2004.
- Ушакова Т.Н.* и др. Слово в действии. СПб.: Алетейя, 2000.
- Ушакова Т.Н.* Функциональные структуры второй сигнальной системы. Психологические механизмы речи. М.: Наука, 1979.
- Швырков В.Б.* Введение в объективную психологию: нейронные основы психики. М.: Изд-во ИП РАН, 1995.
- Вроен R.* A first language: The early stages. Cambridge, 1973.
- Kent R.D., Molo G.* Phonetic abilities in the first year of life // The Handbook of child language / Eds. P.Fletcher, B. Machinney. Blackwell. 1995. P. 303–334.
- Kuhl P.* Learning and representation in speech and language // Current Opinion in Neurobiology. 1994. V. 4. P. 812–822.
- Morton J.* Word recognition // Morton J., Marshall J.C. (Eds). Psycholinguistics 2: Structures and processes. Cambridge, 1979. P. 107–156.
- Puber Mueller F.* Brain reflections of words and their meaning. Trends in Cognitive Sciences. 2001. V.5. No.12. P. 517–524.
- Tanz C.* Studies in the acquisition of deictic expression. Cambridge, 1978.
- Tomasello M.* Perceiving intentions and learning words in the second year of life // Tomasello M., Bates E. (Eds). Language Development. The Essential Readings. Berlin, 2001. P. 111–129.

Глава 2 МЕХАНИЗМ РЕЧЕДВИГАТЕЛЬНОГО АКТА КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ЛОГОПЕДИИ

Л.И. Белякова, Ю.О. Филагова

Современный уровень научно-методического развития логопедии манитарного знания о речевых нарушениях — раздела коррекционной педагогики. В настоящее время логопедия введена в широкий контекст научных направлений изучения речевой системы в норме и патологии, логопедическая наука вышла за рамки прикладных педагогических исследований, обеспечивающих коррекцию речевых нарушений. Накопление системных представлений в целостной науке о человеке дало новый импульс для проведения более глубоких научных исследований в логопедии. Находясь на стыке различных научных дисциплин, она ближе всего примыкает к нейропедагогике.

Сложный многосторонний психический процесс, каковым является речь, относится как к врожденным способностям человека, так и к его психофизиологическому развитию и социальным условиям жизни. Для возникновения и становления речевой функции необходимы условиями являются нормальное анатомическое строение артикуляционного аппарата, зрелость органов чувств — слуха, зрения, обоняния, осязания, а главное — нормальная сформированность головного мозга (особенно его речедвигательного и речеслухового анализаторов) и всей нервной системы в целом. Для развития речи большое значение имеет психофизическое здоровье ребенка — состояние его высшей нервной деятельности, высших психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления), а также его соматический статус.

Речевая артикуляция осуществляется в результате деятельности сенсомоторной системы, итогом которой является приведение в готовность и действие оральной, фонаторной и дыхательной мускулатуры и выполнение артикуляторной задачи сообразно программе, интегрированной в мозг, на основе чего реализуется *речедвигательный акт*. Этим термином мы обозначаем комплекс характеристик устной речи: артикуляцию (звукопроизношение), интонацию, плавность операций нейромоторного аппарата, совершаемых в процессе устной речи, т.е. то, что образует действие функциональной системы говорения. Языковое содержание речедвигательного акта в данном контексте не рассматривается. Разработанная нами схема речедвигательного акта показана на рисунке 1.

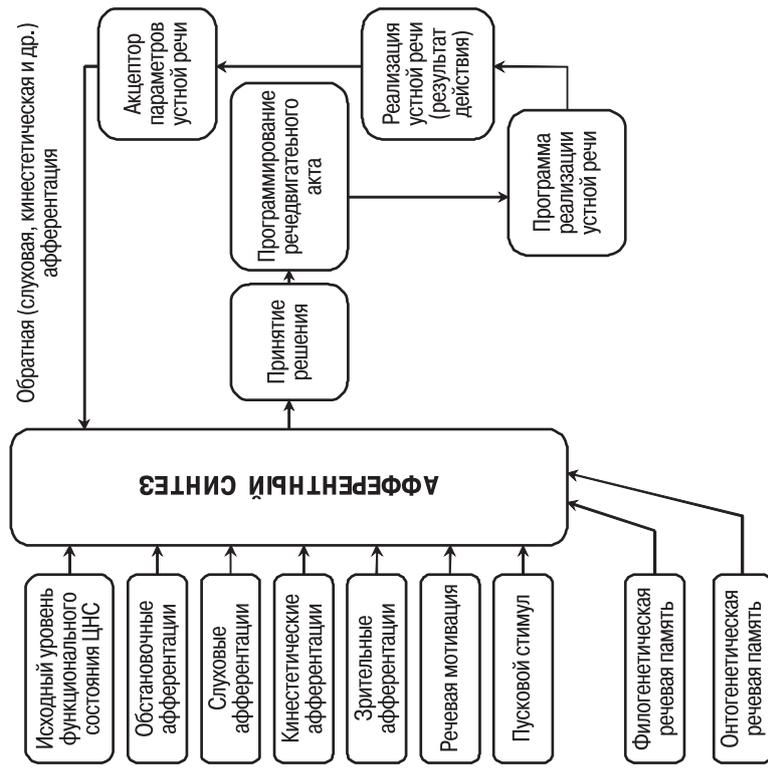


Рис. 1. Функциональная система речедвигательного акта

Не останавливаясь на рассмотрении универсальных для разных функциональных систем узловых механизмах (Анохин, 1980), укажем лишь, что любая функциональная система имеет специфические для нее свойства, зависимость от количества и качества афферентных импульсов, постоянную связь с периферическими органами. Каждая из афферентаций представляет собой сложное структурно-функциональное образование и может быть рассмотрена как в качестве подсистемы функциональной системы речедвигательного акта, так и в качестве самостоятельной функциональной системы, поскольку каждая афферентация имеет свой результат действия, собственную программу, центральные и периферические механизмы реализации.

Как показано на рисунке 1, одной из составляющих афферентного синтеза в функциональной системе речедвигательного акта является филогенетическая и онтогенетическая речевая память. Под филогенетической речевой памятью мы понимаем врожденную проторечевую артикуляцию, интонацию, ритм, которые реализуются в крике, гулении и на первых этапах лепета. Этот этап развития речевых механизмов, поддерживаемых кинестетической и слуховой афферентациями, начинается сразу после рождения.

Характер первого крика сигнализирует о сохранности центральной нервной системы, звонкость и продолжительность голоса свидетельствуют о достаточной зрелости и целостности продолговатого мозга, благодаря которому обеспечивается нормальный тонус мышц, хорошее наполнение воздухом легких и достаточное подвздожное давление голосовых складок. Гуление демонстрирует генетически заложенные базовые механизмы речи, обеспечивающие в дальнейшем специфический способ общения людей. На этапе лепета формируются характеристики родного языка, интонационный и звукопроизносительный его облик, т.е. начинается собственно речевой онтогенез (онтогенетическая память). Акустические характеристики устной речи постепенно оформляются в процессе речевого онтогенеза и становятся достаточно стабильными и индивидуальными у взрослого человека.

Речевая мотивация, указанная нами в афферентных механизмах, не равнозначна пусковому стимулу. Она постоянно присутствует как необходимое условие развивающейся речи. Мы считаем, что речевая мотивация является фактором, подготавливающим интегрированную психомоторную реакцию в виде речедвигательного акта, который совершается в ответ на пусковой стимул (как внешнее, так и внутреннее

побуждение к речи). Этим можно объяснить высокую речевую активность детей дошкольного возраста, их постоянное желание оречевлять свои действия, окружающие их предметы и т.п. (Ушакова, 2004).

У детей может быть резко ослаблена речевая мотивация в тех случаях, когда имеются значительные нейромоторные нарушения артикуляции, специфические условия речевого воспитания (неговорящие родители) и пр. Коррекционная работа в этих случаях включает развитие мотивации к общению.

Не имеющие, казалось бы, прямого отношения к развитию речедвигательного акта зрительные афферентации тем не менее играют свою роль уже с первых месяцев жизни ребенка. Младенец начинает фиксировать взор при общении со взрослым не на лице и глазах (как это делают подростки и взрослые), а на губах и языке говорящего человека, эхологически повторяя эти движения. У незрячих детей речь формируется позднее, чем в норме, а с возрастом отстает и в своем языковом развитии (Бельтюков, 1977; Волкова, 1982; Шлай, 2005 и др.). Кроме того, дети с речевыми нарушениями (сенсорная алалия) также сосредоточенно глядят на «исполнительный орган» речи — рот.

Разумеется, в данной схеме (рисунок 1) указаны далеко не все афферентации, влияющие на результат действия функциональной системы речедвигательного акта. Так, эмоции являются тем необходимым фактором, который поддерживает оптимальный уровень бодрствования высших отделов мозга и позволяет развиваться высшим психическим функциям. С этим связан биологически обусловленный повышенный фон настроения у маленьких детей. Эмоциональное перевозбуждение играет значительную роль в появлении у детей заикания, которое кардинально перестраивает функциональную систему речедвигательного акта. При любом дефекте одной из частей функциональной системы происходит перестройка составляющих ее процессов.

Рассмотрение нарушения программы действия через призму системных представлений дает возможность выделить звено патогенетического механизма, ведущее к появлению речевых нарушений (Анохин, 1980).

Знание о том, как на стадии афферентного синтеза с введением новых афферентаций можно изменить программу действия, а следовательно, и качество устной речи как результата действия позволяет по-новому проанализировать не только онтогенез речи, но и ее дизонтогенез.

Овладение языком предполагает точную дифференциацию всех элементов слышимой, произносимой или читаемой речи, и этот анализ неизбежно связан с произношением слов вслух, шепотом или про себя. Правомерно считать, что именно в дошкольном возрасте у детей благодаря постоянной кинестетической и слуховой оценке речи перебираются, по выражению П.К. Анохина, «все степени свободы» и остаются только те, которые содействуют получению фонетического и лексико-грамматического эталона родного или доминантного языка, что экспериментально показано в работах В.И. Бельтюкова (2003), Т.Н. Ушаковой (2004).

Теоретические представления о функциональной системе речедвигательного акта способствуют выявлению конкретных закономерностей развития некоторых подсистем речеобразования, исследованию показателей речевого развития, совокупность которых можно оценивать как норму.

Артикуляторная моторика является частью общих моторных функций организма. Все движения обеспечиваются главным образом за счет двух факторов, кинестетического и кинетического. Информацию о речевом акте, помимо кинестезии, дает акустический контроль. Известно, что кинетическая составляющая осуществляется в форме кинетических и мелодических схем. В отношении речевой моторики этот фактор обеспечивает плавную смену артикуляции от звука к звуку в процессе произнесения слова и перехода от слова к слову.

Формирование звуковой системы языка в онтогенезе имеет свои закономерности. С самого начала речевого онтогенеза ребенок активно использует в общении с окружающими глобальные звуковые структуры, которые постепенно расчленяются по принципу дихотомии и образуют звуки, которые будут в дальнейшем отражать национальный язык (Бельтюков, 2003). Этот принцип прослеживается и на более высоких уровнях языкового развития детей. Перед тем как усвоить произношение новых по значению слов, ребенок предвдвывает это звуками или слогами обобщенной речевой структуры (Ушакова, 2004).

Одним из физических показателей речевого высказывания является плавность речи. В это понятие включаются темпо-ритмические характеристики речевого выдоха и планирование речевого высказывания. Зарубежными авторами выявлены и охарактеризованы некоторые показатели неплавности речи и их динамика в зависимости от возраста ребенка и темпа его речевого развития (Иеле, 1995; Bergstein, 1981;

Colburn, 1985; Silverman, 1973; Starkweather, 2002; Yaigi, 1981 и др.). Отечественные исследования позволили выделить группы риска по возникновению речевой патологии и разработать некоторые профилактические меры (Асланова, 2007; Белякова, Асланова, 2003 и др.).

Плавность речи развивается у ребенка на всем протяжении дошкольного возраста. Но и в школьном периоде (в особенности младшем) ритм речи, ее темп остаются недостаточно устойчивыми. Как у детей, так и у взрослых при волнении темп речи ускоряется, нередко появляются итерации, недоговаривание слов и предложений и даже смысловая несвязность речи.

Развитие плавности речи — показатель становления ритмических механизмов мозга, благодаря которым происходит временная согласовка программ выбора лексических и грамматических средств выражения, выбора моторной реализации речевого высказывания (речевое дыхание, голос, артикуляторная программа) и реализация общей программы устной речи.

В дошкольном возрасте интенсивно формируются две стороны речевого процесса (психическая и речедвигательная) координарных механизмов деятельности периферического речевого аппарата (звукотроизношение, речевое дыхание, просодика). Речевой онтогенез начинается с речедвигательных механизмов — крика, гуления, первого этапа лепета — и представляет собой, как указывалось ранее, демонстрацию генетической речевой памяти. А затем начинает развиваться артикуляция как часть общей моторики. Психическая составляющая связана с развитием лексики и с грамматическим структурированием высказывания. В норме психическая и моторная стороны речи развиваются достаточно синхронно и гармонично (Беляков, Белякова, 2005).

Неустойчивость физических параметров устной речи в целом более характерна для дошкольного возраста в силу незрелости как физиологических, так и психологических механизмов устной речи.

В дошкольном возрасте в психологии выделяется сензитивный период развития речи, который длится до 6 лет. Это особо чувствительный возраст в отношении восприятия речи окружающих и влияния разных факторов внешней и внутренней среды. Именно в этот период дети могут особенно продуктивно осваивать устную речь.

Хорошее здоровье ребенка и благоприятная речевая среда способствуют формированию высокоразвитой речи.

Если в сензитивный период развития речи организм ребенка переживает влияние каких-либо вредоносных воздействий (факторы риска), то нормальный процесс речевого развития нарушается. Это происходит либо вследствие устранения ряда необходимых аферентаций для формирования речи (нарушение речевого общения со взрослыми, потеря слуха и т.п.), либо вследствие появления новых негативных факторов, как биологических, так и психологических. Резкое увеличение сенсорной информации, постоянное шумовое окружение, обилие новых людей в окружении ребенка, смена языковой среды, с одной стороны, соматические и особенно нервно-психические заболевания, а также эмоциональная депривация, ограничение речевого общения, с другой, могут вести к задержке, искажению и патологии речевого развития.

Помимо того, что весь период от года до 6 лет считается сензитивным для развития речи, на этом фоне отмечаются ограниченные по времени *гиперсензитивные* фазы (Белякова, 2005).

Первая из них относится к периоду накопления первых слов. Условно этот период от 1 года до 1,5 лет. Гиперсензитивность этой фазы сводится, с одной стороны, к тому, что адекватное речевое общение взрослого с ребенком позволяет ребенку достаточно быстро накапливать слова, являющиеся основой для дальнейшего нормального развития фразовой речи, с другой стороны, недостаточное речевое общение со взрослым, соматические и психические стрессы легко разрушают формирующуюся речь. Это может выражаться во временном отставании появления первых слов, в забывании тех слов, которыми ребенок уже владел, и даже в задержке речевого развития.

Вторая гиперсензитивная фаза в развитии речи относится к периоду 2,5–3,5 года, когда ребенок активно овладевает развернутой фразовой речью. В это время он переходит от несимволической к символической вербализации (от конкретных к отвлеченно-обобщенным формам общения), от однословных фраз к комплексным иерархическим организованным синтаксическим и семантическим структурам. Ярким выражением этого становится детское словотворчество (Ушакова, 2004).

Реализация ребенком речевого замысла на этом этапе сопровождается не только психическим, но и эмоциональным напряжением, что проявляется в общем мышечном напряжении, учащении дыхания, покраснении. Все это отражается на характере устной речи и выражается в различных показателях несплавности. В речи ребенка появляются

ются паузы, которые могут возникать не только между отдельными фразами, но и в середине фраз и даже слов (дизритмия речевого высказывания). Появление пауз внутри слов, между слогами и внутри слогов (так называемые паузы хезитации) характерны для детей только в период формирования фразовой речи. Помимо пауз, появляются повторения слогов, слов или словосочетаний — физиологические итерации. Все это свидетельствует об интенсивном формировании речезыковой функциональной системы.

Этот период характеризуется особенностями речевого дыхания, свидетельствующими о его несформированности. Ребенок может начинать речевое высказывание в любую из фаз дыхательного акта: на вдохе, выдохе, в паузу между вдохом и выдохом. Нередко перед началом высказывания или в паузах хезитации наблюдаются многократные поверхностные вдохи, которые можно расценивать как дыхательные итерации (Белякова, 1984).

У трехлетнего ребенка повышается потребность в речевой активности. Он говорит постоянно, обращается к взрослому с вопросами, инициативно подключая взрослого к общению с собой. Речевая активность ребенка становится средством его интеллектуального и речевого развития.

Любые, главным образом психические стрессы в этот период, а также любые виды сенсорных деприваций могут не только изменить темп речевого развития, вызвав его задержку, но и привести к пагологии речи, заиканию.

Третья гиперсензитивная фаза наблюдается в 5–6 лет, когда в норме формируется контекстная речь, т.е. самостоятельное порождение текста. В этот период у ребенка интенсивно развивается и существенно усложняется механизм выражения внутреннего замысла во внешней речи. Как и в возрасте 3 лет, центральная нервная система детей 5–6-летнего возраста испытывает особое напряжение в процессе речи. В это время можно наблюдать «сбои» речевого дыхания в момент произнесения сложных фраз, увеличение количества и длительности пауз, связанных с затруднениями лексико-грамматического оформления высказывания.

Более частыми показателями несплавности речи в этом возрасте являются паузы хезитации и так называемые ложные начала (пересмотры), т.е. изменение лексико-грамматической структуры фразы либо ее замысла.

Ребенок в 5–6-летнем возрасте крайне чувствителен к качеству речевых образцов, контекстной речи взрослых. Одновременно психические стрессы в этот период его развития могут привести к возникновению речевой патологии, а ограничение речевого общения, низкий уровень речевого окружения приводят к недостаточной сформированности монологической речи. В дальнейшем эта недостаточность плохо компенсируется и требует специальной помощи.

Таким образом, возрастные особенности устной речи, свидетельствующие о неустойчивости речевой функциональной системы в дошкольном возрасте, делают понятной причину ее избирательной «непрочности» при воздействии различных вредоносных факторов. Все показатели развивающейся устной речи тесно увязаны между собой и взаимозависимы. Изменение тех или иных афферентаций меняет программу действия функциональной системы речи, а следовательно, и сам результат действия. Так, от темпа развития онтогенетической памяти (скорости накопления слов и формирования фразовой речи) зависит развитие плавности речевого высказывания, поскольку в едином речевом акте соединены речедвигательная программа, речевое дыхание и лексико-грамматическое оформление высказывания в пространственно-временном отношении.

У детей с условно нормальным темпом речевого развития отмечается возрастная динамика показателей плавности речи. В возрасте 1,5–2,5 лет наблюдаются преимущественно повторы изолированных звуков, частей слова, паузы между словами. В возрасте 2–3,5 лет существенно возрастает число показателей непланности речи и расширяется их репертуар. Помимо повторов частей слова и пауз, регистрируются дыхательные итерации, повторы целого слова, пересмотры. В возрасте 3,5–5 лет в два раза сокращается число показателей непланности речи, которые начинают выражаться преимущественно повторами целого слова, паузами и пересмотрами.

При ускоренном темпе речевого развития на протяжении 1,5–5 лет жизни у детей регистрируется большое количество показателей непланности речи (особенно в средней возрастной группе 2,5–3,5 года) и отсутствует возрастная динамика качества показателей непланности речи; у детей старшего дошкольного возраста виды показателей непланности те же, что и у более младших детей, что свидетельствует о нарушении онтогенеза плавности речи.

При ускоренном темпе речевого развития у детей отмечаются повышенная речевая активность, впечатлительность, эмоциональная лабильность, а в сложных случаях речевого общения могут регистрироваться эпизодические судорожные запинки, что свидетельствует о снижении адаптационных возможностей центральной нервной системы и что позволяет отнести таких детей к группе риска появления заикания.

При замедленном темпе речевого развития наибольшее количество показателей непланности речи наблюдается у детей в возрасте 3,5–5 лет. В ситуациях сложного лексического и грамматического оформления высказывания, при утомлении и эмоциональном напряжении могут регистрироваться единичные судорожные запинки, что свидетельствует о снижении адаптационных механизмов центральной нервной системы. Такие дети также могут быть отнесены к группе риска появления заикания.

У детей часто наблюдается расхождение в темпах созревания психических и речедвигательных механизмов. Нередко у ребенка с высоким уровнем развития лексико-грамматической стороны речи наблюдается нечеткость произношения, несформированность речевого дыхания, значительное количество непланностей. Все это является свидетельством замедления формирования центральных механизмов регуляции речевой функции, что проявляется общей дизритмией высказывания.

Выявление нарушения речевого развития на раннем этапе и правильно организованное психолого-педагогические мероприятия позволяют предотвратить его последствия, а в случае речевой патологии — создать условия для увеличения возможностей правильного развития речевой функциональной системы. К этим условиям относятся, помимо традиционных логопедических технологий, направленных на развитие артикуляционной моторики, звукопроизношения, накопление словаря и т.д., методы развития высших психических функций.

Известно, что традиционные логопедические технологии нередко позволяют ребенку с речевым нарушением достигнуть к старшему дошкольному возрасту готовности к обучению в общеобразовательной школе (Левина, 1965). Однако у большинства таких детей позднее обнаруживаются трудности овладения письмом и чтением, которые иногда сопровождаются их на протяжении всего школьного обучения.

В настоящее время имеется значительное количество исследований, позволяющих считать, что включение методик по развитию высших психических функций в коррекционно-педагогическую работу способствует нормализации деятельности мозга таких детей (Иншакова, Колесникова, 2006 и др.).

Известно, что живая природа устроена ритмично. Дыхание, сердцебиение, ходьба, бодрствование и сон — это лишь самые очевидные проявления биологических колебаний, за которыми скрыто огромное количество ритмических процессов. По мнению В.П. Рыбакова (2001), организм человека представляет собой совокупность большого количества различных циклов.

Предрасположенность человека к восприятию и воспроизведению пространственно-временных ритмических структур заложена в том, что он является частью Вселенной, корни этого явления в биологической и социальной сущности человека. Упорядоченность Земли, живой и неживой природы, биологического строения и процессов всего человеческого организма вызывает стремление организовать и все создаваемое человеком по законам ритма.

Анализ онтогенеза составляющих темпо-ритмической организации различных видов детской деятельности показывает, что постижение времени и пространства в онтогенезе происходит гетерохронно, причем исходным компонентом является ее временная составляющая (Венгер, 1976; Кольцова, 1973). Временная ритmicность, более ранняя в онтогенезе, становится основой для постижения ритма организмом ребенка.

Элементарная временная ритmicность ребенка первого года жизни генетически обусловлена и обеспечивается врожденной функциональной системой (Медникова, 2004; Stegman et Al., 1971 и др.). Пространственная же составляющая ритма появляется и нарастает по мере социализации мотивов деятельности, ее можно считать продуктом социализации ребенка.

Нам представляется, для человека как целостной самоорганизующейся системы особое значение имеет ритм. Универсальная природа ритма обнаруживается во всех составляющих человека как системы (ритм сердечных сокращений, дыхания и других функций организма). Появление дизритмии или аритмии приводит к тому, что вся данная система становится недостаточно полноценной или вовсе несостоятельной в той или иной области функционирования. С этой точки

зрения, показатели непланности речи являются свидетельством того, что созревание ритма речи — наиболее поздно развивающийся и сложный процесс. Непланность речи — дизритмия протекания речевого процесса — может быть как этапом онтогенеза, так и признаком речевой патологии.

Последовательное рассмотрение этапов становления речи показывает, что постижение ребенком временной составляющей, основной, прежде всего, на слухо-моторных взаимодействиях, несколько опережает овладение пространственной составляющей. Так, при появлении ритмического повтора в лепете (повторные слоги типа *ба-ба, да-да-да*) первоначально преобладающим является временной компонент ритма. «В лепете еще нет элементарного знака, потому что нет коммуникации. В лепете происходит слоговая гимнастика, ребенок упражняется в произнесении слогов независимо от их знакового состава», — пишет Н.И. Жинкин (Жинкин, 1982, с. 57). Дальнейшее освоение ребенком двигательного повтора обеспечивает появление нового и важного качества — серийности, что становится началом развития пространственной составляющей ритма.

Овладение звуковой стороной речи начинается с повторных движений языка, губ, которые ребенок осуществляет многократно, осваивая тот или иной артикуляционный уклад. В возрасте 9–10 месяцев ребенку уже не требуется подобная артикуляционная гимнастика, он легко подражает взрослому, имитируя движения органов артикуляции, передавая при этом ритмическую модель образца (Кольцова, 1973). Это период появления первых слов, имеющих акцентированный первый слог, т.е. построенных по хорейскому типу, сигнализирующий о начале овладения чередованием в речи, свидетельствует о нарастании пространственного компонента ритма.

Закрепление, установление и появление новых интересенсорных связей, которые являются на первом году жизни основой накопления ребенком социального опыта, свидетельствуют о совершенствовании интегративной деятельности мозга ребенка. В свою очередь, формирующиеся сенсомоторное поведение отражает интегративные возможности мозга, которые и обеспечивают формирование у ребенка серийности движений и организацию двигательного акта к концу первого года жизни.

Ритмические механизмы тесно связаны с общей координацией всех психофизиологических процессов. Они осуществляют сложней-

шее «увязывание» психических и моторных процессов речевой функции, что было давно отмечено практикой логопедии.

Особое качество речевой деятельности придает в этот период развития появление акцента. Акцент обогащает ритмическую организацию деятельности свойством знаковости. Чередование ударных и безударных речевых единиц становится характерным и для простейшей фразы. Однако при овладении фразовой речью параллельно ребенок активно пользуется повтором. Вероятно, это связано с тем, что в ходе повтора происходит усвоение лексического значения слова. В дальнейшем в речи ребенка появляется предложение с акцентированным словом, а затем — связный рассказ с акцентированным смысловым центром. На этом этапе развивается просодический компонент речи — ее интонация. По словам Н.И. Жинкина, именно в просодии выражается коммуникативное действие, поступок человека, имеющий смысл, и значение слова усваивается ребенком из просодии — самого высокого уровня человеческого языка. Именно ритмическая организация речи обеспечивает просодику (Жинкин, 1982).

Таким образом, эталонами пространственно-временной организации речевой деятельности выступают такие базовые ритмические структуры, как повтор, чередование, симметрия, и ребенок овладевает этими эталонами последовательно в ходе своего онтогенетического развития.

Ритмизация любых функций организма, как показывают многочисленные исследования, способствует речевому развитию и коррекции речевых нарушений (режим общий и речевой, ритмические движения, музыкальные занятия, чтение стихов, ритмизация речи с помощью ритмических движений и т.д.). Развитие ритмической функции ведет также к самоорганизации центральных мозговых механизмов (Белякова, Филатова, 2007).

Именно генетически заложенные механизмы самоорганизации развития речи, в основе которых лежит закономерная взаимосвязь биологического и социального, позволяют ребенку овладеть речью как способом социальной адаптации.

Устная речь является тончайшим индикатором здоровья или болезни человека в разном возрасте. Логопедическая наука, ориентированная на диагностику речевых расстройств и распознавание речевых нарушений по параметрам устной речи, использует в целях коррекции речи здоровьесберегающие и здоровьесберегающие техно-

логии. Коррекционное обучение не только нормализует такие показатели устной речи, как звукопроизношение, просодику, речевое дыхание, плавность речи, но и направляется на развитие лексикона и синтаксического оформления высказывания. Исследования последних лет свидетельствуют о том, что систематическое коррекционное обучение влечет за собой способность мозга к образованию новых нейронов и формированию новых цепей хранения усвоенной информации (Тарасов, 2007). Такого рода факты позволяют видеть в логопедии черты науки нейропедагогического профиля.

Литература

- Анохин П.К.* Узловые вопросы теории функциональной системы. М.: Наука, 1980.
- Асланова С.Р.* Проблема неплавности речи у детей дошкольного возраста. М.: Изд-во «Прометей» МПГУ, 2007.
- Бельтоков В.И.* Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии). М., 1977.
- Бельтоков В.И.* Системный процесс саморазвития живой природы. М.: СПб.: НОУ «СОЮЗ», 2003.
- Беляков А.В., Белякова Л.И.* Роль генетической речевой памяти в первичной профилактике нарушений речи // Язык. Сознание. Культура / Под ред. Н.В. Уфимцевой, Т.Н. Ушаковой. М.-Калуга, 2005. С. 110–117.
- Белякова Л.И.* Роль эмоционального фактора в центральных механизмах заикания // Клиника и терапия заикания / Под ред. Г.В. Морозова. М., 1984. С. 106–120.
- Белякова Л.И.* Онтогенез речевой деятельности как приоритетное направление научной школы кафедры логопедии МПГУ // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. М.: Изд-во «Прометей» МПГУ, 2005. С. 18–24.
- Белякова Л.И., Асланова С.Р.* Характеристика показателей неплавности речи у дошкольников // Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. 2-е изд. испр. М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. С. 69–75.
- Белякова Л.И., Дьякова Е.А.* Логопедия: Заикание. М.: Издательский центр «Академия», 2003.

- Белякова Л.И., Фидатова Ю.О. Классификация речевых нарушений в отечественной и зарубежной традиции // Дефектология. 2007. № 5. С. 3–9.
- Волкова Л.С. Выявление и коррекция нарушений устной речи у слепых и слабовидящих детей. Л., 1982.
- Генезис сенсорных способностей / Под ред. Л.А. Венгера. М.: Педагогика, 1976.
- Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982.
- Иеле П. Диагностика заикания в раннем онтогенезе: новые подходы и нерешенные вопросы // Иностранная психология. 1995. № 5. Т. 3. С. 69–71.
- Ишачкова О.Б., Колесникова А.М. Пространственно-временные представления: обследование и формирование у школьников с экстремальной алалией. М.: В. Секачев, 2006.
- Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М.: Медицина, 1973.
- Левина Р.Е. Основы логопедии. М.: Педагогика, 1965.
- Медникова Л.С. Развитие пространственно-временной организации деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: Дис. ... докт. психол. наук. СПб., 2004.
- Рыбаков В.Л. Бюритмы на службе здоровья. М.: Советский спорт, 2001.
- Тарасов А. Голова лучше новой // Знание и сила. 2007. № 9. С. 33–39.
- Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития. М.: ПЕР СЭ, 2004.
- Шлай Е.В. Овладение значением слова дошкольниками с нарушением зрения // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. М.: Изд-во «Прометей» МПГУ, 2005. С. 456–461.
- Bernstein N.E. Are there constraints on childhood disfluency? // Journal of Fluency Disorders. 1981. № 6. P. 341–350.
- Colbrun N. Clustering of disfluency in nonstuttering children's early utterances // Journal of Fluency Disorders. 1985. № 10. P. 51–58.
- Silverman E.M. Clustering a characteristics of preschooler's speech dysfluency // Journal of Speech and Hearing Research. 1973. № 16. P. 578–583.
- Starkweather C.W. The development of fluency in normal children // Stuttering Therapy: Prevention and Intervention with Children. SFA, 2002. P. 67–100.
- Sternan M.B., McCinty D.J., Adinolfy A.M. (Eds.) Brain Development and Behavior. New York: Academic Press, 1971. P. 203–228.
- Yairi E. Disfluency of normally speaking two-year-old children // Journal of Speech and Hearing Research. 1981. № 24. P. 490–495.

ЧАСТЬ II

ТЕОРЕТИКО-ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Глава 3

СТАНОВЛЕНИЕ РЕЧИ РЕБЕНКА В ОНТОГЕНЕЗЕ: ЛОНГИТЮДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Ляксо Е.Е.

— Ну, как успехи? — спросил Чеширский Кот, как только рот его достаточно проявился, чтобы говорить.

Алиса обождала, пока появятся глаза, и тогда молча кивнула. «Говорить с ним еще рано, — думала она, — надо подождать ушей. Или хоть одного уха».

(Льюис Кэрролл. «Алиса в стране чудес»)

При изучении речевого онтогенеза важнейшим является решение вопроса о том, каким образом осуществляется переход от ранних младенческих вокализаций к словам и фразам, понятным взрослым, и как формируется одна из основных функций речи — коммуникативная, т.е. способность передавать информацию вербальными средствами и ее воспринимать. Правомерна постановка вопроса о времени формирования коммуникативной функции речи ребенка и влиянии на этот процесс факторов, замедляющих его когнитивное и речевое развитие. Хорошо известно, что заболелание ребенка (Ляксо и др., 2006), полная или частичная социальная депривация (Ляксо, 1999; Шниц, 1991; Шипицина, Иванов, Виноградова, 1997), разные стратегии поведения матери в процессе взаимодействия с ребенком (Ляксо, Куражова, Гайкова, 2006) влияют на его раннее речевое развитие.

Работа выполнена при частичной финансовой поддержке РГНФ
(проекты № 06-06-00519а, 06-06-12623в).

Целью настоящего исследования явилось описание разных аспектов речевого развития ребенка в норме и с учетом факторов, которые могут оказывать влияние на все сферы его развития, в том числе речевую.

В качестве факторов рассматривали: 1) неврологические заболевания ребенка пренатальной или ранней постнатальной этиологии; 2) материнскую депривацию, воспитание детей в условиях Дома ребенка; 3) разные стратегии речевого поведения матерей при взаимодействии с детьми.

Методика. Звуки и речь детей в процессе взаимодействия с матерью и экспериментатором записывали на аудиоманитофон с параллельной регистрацией на видеокамеру взаимодействия в диадах «мать — ребенок» и поведения детей. Запись проводили раз в три месяца с трехмесячного возраста детей (при изучении вокально-речевой имитации — ежемесячно с первого месяца жизни младенца). Запись домашних детей осуществляли на протяжении времени от 40 мин до 2 час; детей, воспитывающихся в Доме ребенка, — в течение времени, на протяжении которого экспериментатору удавалось привлечь внимание ребенка и вызвать с его стороны какой-либо отклик к взаимодействию (в среднем от 35 до 60 мин).

Объектом исследования явилась речепродукция 105 детей, которые на основе анамнеза были отнесены в группы нормы, риска и депривации.

Группу нормы составили 45 детей, являющиеся здоровыми, по заключению неонатолога и педиатра, воспитывающиеся в условиях семьи (речь 5 детей исследовали с 3 мес до 60 мес с интервалом в 3 мес; 40 детей — с интервалом в 6 мес);

Группа риска включала 7 детей (речь 5 из них исследовали в лонгитуде с 3 мес до 60 мес), имеющих неврологические заболевания пренатальной или ранней постнатальной этиологии тяжелой степени (Международная статистическая классификация болезней, 1998), воспитывающихся в условиях семьи.

В группу депривации вошли 53 ребенка, воспитывающихся в Доме ребенка.

Звуковые и речевые сигналы детей и речь их матерей записывали на аудиоманитофон «Magantz PMD222» посредством выносного

микрофона «SENNHEIZER e835S». Аудиозаписи вводили в персональный компьютер на базе процессора «Pentium 4», оцифровывали и осуществляли инструментальный анализ в программе «Cool Pro» (Syntri. Software Corp., USA). Видеозаписи проводили на камеру «Sony DCR HC40E», записи вводили в компьютер и обрабатывали в программе «Adobe Premiere Pro 1.5».

Осуществляли спектрографический анализ звуковых и речевых сигналов и фонетическое описание речи в символах Международного Фонетического Алфавита (МФА) и САМПА для русского языка. Перцептивный анализ проводили путем предъявления аудиотрам — взрослым носителям русского языка (n=1350) тестовых последовательностей, содержащих звуки, слова и фразы детей разного возраста в соответствии с задачами исследования. Аудиторы заполняли анкеты и таблицы, в которых в зависимости от получаемой инструкции описывали слышимый звуковой и речевой материал и/или указывали его возможное значение.

Проводили анализ микро- и макроэлементов поведения в процессе взаимодействия матери и ребенка (Мухамедрахимов, 2003) путем просмотра видеозаписей и выделения в них заданных элементов поведения.

Психомоторное развитие детей, воспитывающихся в условиях семьи, в возрасте от 0 до 1 года 3 мес оценивали по опросникам «KID-шкала» (Kent Infant Development Scale), в возрасте от 1 года 3 мес до 3 лет 6 мес — по «RCDI» (Child Development Inventory). Опросники адаптированы Институтом Раннего Вмешательства Петербурга для детей Северо-Западного региона. Речевое и когнитивное развитие детей от 3 до 5 лет оценивали на основании опросника (Ляксо, 2006), позволяющего осуществить экспресс-оценку уровня речевого и когнитивного развития ребенка 2–7 лет.

Статистический анализ данных проводили стандартными методами с использованием пакета программ «Статистика 5.0»

Результаты исследования

Первый год жизни. На протяжении первого года жизни у детей группы нормы в звуковом репертуаре появляются все гласные русско-го языка. Дети производят вокализации спонтанно, в ответ на обраще-

ние взрослого и с целью привлечения его внимания. С возрастом детей увеличивается количество гласных звуков, которые по артикуляционным характеристикам можно обозначить посредством фонетических символов, используемых для описания гласных взрослой речи (от 33% в 3 мес до 67% в 12 мес). Со второго полугодия жизни в звуковом репертуаре детей присутствуют слоговые структуры. К концу первого года жизни репертуар детей содержит гласноподобные и гласные звуки (50%), отдельно произносимые согласноподобные (2%) и слоги (48%) (рисунок 1а). К году дети начинают произносить слова, которые не распознаются аудитором; их звукосочетания осмысленны, устанавливается соответствие между звукосочетанием и значением, но его способна определить только мать. Дети имитируют звуки материнского голоса, увеличивая количество имитаций с возрастом (рисунок 1 г). Один ребенок в 12 месяцев имитировал слова.

В специальном исследовании аудиторам давали для прослушивания тестовые последовательности, содержащие имитационные и неимитационные звуки детей, замешанные в случайном порядке. Перед аудитором ставили задачу отнестись слышимые звуки к категории соответствующего гласного. Количество звуков, однозначно описанных с вероятностью 1.0 более 75% аудиторов ($n=136$), оказалось больше в имитационных сигналах по сравнению с неимитационными сигналами детей того же возраста. Для звуков детей 3-месячного возраста число вокализаций, в которых более 75% аудиторов однозначно относили детский гласноподобный звук к категории гласного в имитационных сигналах, составило 50%, в неимитационных — 25%. Для звуков 6-месячных детей значимых различий не выявлено; для звуков 9-месячных детей количество звуков, отнесенных аудитором к категории гласных, составило 55.5% и 43.1% в имитационных и неимитационных вокализациях; для детей 12-месячного возраста — соответственно 50% и 25%. Представленные данные указывают, что в процессе имитации ребенок более четко произносит звук, и это позволяет взрослому отнестись услышанный звук к артикулированный звук к определенной категории гласного.

В звуковом репертуаре детей группы риска гласноподобные звуки [а], [е] и [ы] являются основными на протяжении первого года жизни (98%). Фонетическими символами описывается 30% звуков 12-месячных детей (рис.1в). Согласноподобные звуки (1%) [г], [к], [х], [м], [п] и единичные слоги (1%), преимущественно [ма], [ва], были выявлены у двух детей (рисунок 1а). К концу года разнообразие

слоги и первые слова не появляются, но трое из пяти детей способны к обозначению объекта посредством определенных звукосочетаний. Имитация выявлена у двух детей из пяти (рисунок 1г). Эти дети несколько раз повторяли гласный [а] в возрасте 6 и 9 мес. Мамы понимают значения единичных звукосочетаний, произносимых детьми.

Для всех детей группы депривации звуковая активность значительно ниже (за сессию записи от 2 до 10.5±5 звуков), чем у детей групп нормы и риска (рисунок 1б). К году появляются гласные звуки [а], [е], [ы]. Гласноподобные звуки преобладают в репертуаре детей группы

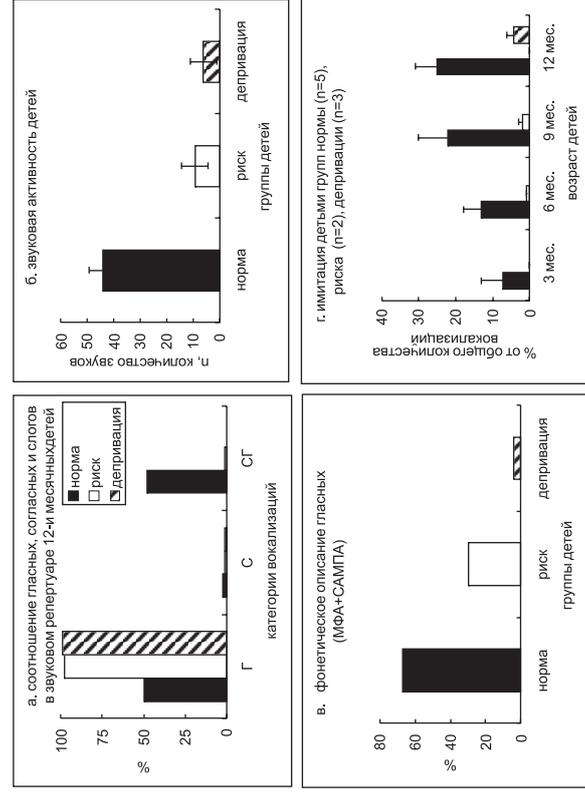


Рис. 1. Уровень речевого развития детей групп нормы, риска и депривации на протяжении первого года жизни
а — соотношение гласных, согласных и слогов в звуковом репертуаре 12-месячных детей; б — звуковая активность детей; в — фонетическое описание гласных; г — имитация детьми групп нормы, риска и депривации.

Примечание. На гистограммах — черные столбики — данные детей группы нормы, белые — группы риска, наклонная штриховка — группы депривации. Вертикальной линией указаны значения стандартных отклонений.

депривации на протяжении всего первого года жизни (рисунок 1а), как и у детей группы риска. Наиболее часто дети произносят звук [а]. Количество нераспознанных звуков, которые все аудиторы описывали по-разному либо затруднились подобрать соответствующий символ для обозначения звука, составило $45.8 \pm 7.5\%$. Из десяти детей в годовалом возрасте три ребенка имитировали звуки (за 10 мин — 1–3 раза), два ребенка — интонацию (2 раза).

Таким образом, выявлено различие в группах по соотношению разных типов вокализаций в звуковом репертуаре детей; сформированности артикуляций для произнесения гласных звуков, определяемых фонетически и перцептивно носителями языка. Значимо меньшим явилось количество вокализаций за сессию записи в группах риска и депривации; звуковая имитация у детей этих групп единична.

В диадах с детьми групп норма и риска проведен анализ вокально-речевого взаимодействия матери с ребенком в модельной ситуации «лицо к лицу». Матерям предлагали, не пользуясь игрушками, привлечь и удерживать внимание младенца на протяжении 5-минутного интервала времени.

Выявлены значимые отличия между диадами групп нормы и риска по времени взаимодействия, по характеристикам материнской речи (МР), обращенной к ребенку, и по уровню речевого развития детей. Время взаимодействия в диадах группы нормы составило в первом полугодии 5 мин. Исследование показало, что матери способны привлечь внимание детей на протяжении заданного времени, а младенцы — удерживать его, фиксируя взгляд на лице матери. Особенностью взаимодействия в диадах во втором полугодии жизни детей явилась невозможность соблюдения 5-минутного интервала взаимодействия из-за сложности привлечения материю внимания ребенка к себе, так как он интересуется окружающими предметами и смотрит по сторонам. Это согласуется с данными о смене ведущей деятельности ребенка со второго полугодия жизни (Лисина, 1997). Среднее время фиксации внимания ребенка на лице матери составило для 5 пар группы нормы — 3.6 ± 1.2 мин (от 2 до 5 мин). В группе риска время взаимодействия в диадах явилось значимо меньшим, чем в диадах с детьми группы нормы, и составило интервал от 1.5 до 2 мин во все возрастные периоды. Взаимодействие нарушалось плачем младенца.

Установлено, что речь матерей, адресованная детям группы нормы, отличается от речи, обращенной взрослому, повышением высоты голо-

са, повторением слов и отдельных звуков, растягиванием слов, варьированием интонации, упрощением грамматических конструкций. На протяжении первого года жизни ребенка она претерпевает изменения на уровне артикуляции слов и временной организации высказывания. Указывают, что выделение матерями слов посредством ударения и длительности помогает ребенку в овладении начальным лексиконом (Menn, Stoel-Gammon, 1993). Специфическая организация МР способствует появлению у ребенка разных типов вокализаций и их усложнению с возрастом, создает возможность для имитации ее голоса и тем самым приводит к появлению в его звуковом репертуаре звуков и звукоочетаний, специфичных для языковой среды (Ляксо, Фролова, 2005).

Для каждой матери группы риска характерно отсутствие в ее речи какого-либо признака, присущего МР нормально развивающихся детей. Например, при обращении к 12-месячному ребенку группы нормы мать делает паузы между предложениями (1153 ± 975 мс, медиана — 724 мс) в высказывании более длинными ($p < 0.001$ по критерию Вилкоксона–Манна–Уитни), чем в речи, обращенной к 9-месячному младенцу (497 ± 295 мс, медиана — 235) и взрослому (332 ± 183 мс, медиана — 292). В речи матерей группы риска длительность пауз между предложениями не отличается при обращении к ребенку и взрослому.

Матери детей группы нормы повторяют звуки своих детей. У матерей детей группы риска имитация звуков их детей не выявлена.

Для 15 диад группы нормы проведен анализ характеристик МР и уровня речевого развития ребенка.

Параметры, учитываемые при оценке МР (схема 1)

1. Наличие звуковой игры: категория составляет не менее 25% от общего количества категорий МР.
2. Эмоциональность МР: число эмоциональных высказываний не менее 50% от общего количества высказываний, по оценке аудиторов.
3. Наличие в МР вопросительных и восклицательных форм составляет не менее 50% от всех высказываний.
4. Наличие имитации детских звуков.
5. Количество имитаций матерью детских звуков превышает число детских имитаций. Количество имитаций для матери определяли в процентах от общего числа ее высказываний; для ребенка — от общего числа звуков и звукоочетаний в его звуковом репертуаре.

6. Наличие слов, произносимых с гиперартикуляцией (слова первого типа).
 7. Вариативность частоты основного тона (ЧОТ, F0) высказываний, обращенных к ребенку, больше, чем аналогичный параметр речи, адресованной взрослому: (F0 max – F0 min)r > (F0 max-F0 min)вз. Вариативность ЧОТ высказываний, обращенных к 9-месячному ребенку, больше, чем аналогичный параметр речи, адресованной 12-месячному ребенку.
 8. Длительность ударных гласных в словах МР первого типа больше, чем в эмоционально окрашенной речи, адресованной взрослому.
 9. ЧОТ ударного гласного в словах первого типа МР больше, чем в эмоционально окрашенных словах ее речи, адресованной взрослому.
 10. Наличие в МР повторов звуков и слов.
 11. Голос матери звучит одновременно с голосом ребенка не более чем в 10% случаев всех взаимодействий «голос ребенка – папуза – голос мамы».
 12. Длительность пауз между окончанием звучания голоса ребенка и началом голоса матери больше, чем длительность пауз в речи двух взрослых (критерий Вилкоксона–Манна–Уитни). Этот показатель выше для 12-месячного ребенка, чем 9-месячного.
 13. Длительность пауз между предложениями в высказывании (не менее 50% высказываний), обращенном к ребенку, больше, чем в высказывании, адресованном взрослому (критерий Краскелла–Уоллиса), длительность пауз в высказывании, обращенном 12-месячному ребенку, больше, чем 9-месячному ребенку.
 14. Наличие в МР слов второго типа: слов, на которые падает смысловое или интонационное ударение (Ляксо, Челибанова, Галунов, 2003).
 15. В МР, обращенной детям второго полугодия жизни, количество слов второго типа превышает количество слов первого типа.
- Пункты 1–10 учитывали при анализе МР, адресованной 3-месячным детям; 1–11 – 6-месячным детям; пункты 2–14 (за исключением пунктов 1, 3, 8, 9) – 9-месячным детям; пункты 2–15 (за исключением пунктов 1, 3, 8, 9) – для МР, обращенной 12-месячным детям.

Параметры, учитываемые при оценке уровня речевого развития детей

1. Количество не дискомфортных (не плач) звуков и звукосочетаний за время взаимодействия не менее 50% – для 3–6-месячных детей; не менее 30% – для 9–12-месячных детей.
 2. На долю гласноподобных звуков приходится не менее 70% от всех вокализаций – для 3-месячных детей; появление слогов – для 6-месячных детей; на долю слоговых структур для 9-месячных детей приходится не менее 20% от всех вокализаций; для 12-месячных детей не менее 25% от всех вокализаций.
 3. Наличие имитации голоса матери.
 4. Фонетическое описание не менее 10% звуков посредством МФА и САМПА – для звуков 3-месячных детей, по мере взросления увеличение количества звуков, описываемых фонетически в терминах гласных русского языка.
 5. Фиксация взгляда на лице матери не менее 3,5 мин (не понятно, что является непонятым?) при заданном экспериментатором 5-минутном взаимодействии «лицом к лицу».
 6. Звукосочетания, содержащие согласноподобные звуки.
 7. Соответствие акустических характеристик (ЧОТ, одной или нескольких формантных частот) гласных ребенка соответствующим характеристикам гласных речи взрослого: не менее 10% – для 9-месячных, не менее 20% – для 12-месячных детей.
 8. Наличие простых слов, значение которых распознается матерью в контексте ситуации.
- Пункты 1–5 учитывали при анализе уровня звукового развития 3-месячного ребенка; 1–6 (за исключением пункта 5) – 6-месячного ребенка; 1–7 (за исключением пунктов 5–6) – 9-месячного; 1–8 (за исключением пунктов 5–6) – 12-месячного ребенка.
- По горизонтали – параметры МР (описание в тексте), по вертикали – параметры, характеризующие уровень звукового и речевого развития ребенка (описание в тексте). Серый цвет: отсутствие параметра в МР, черный – отсутствие показателя в речевом развитии ребенка. Сбоку около каждой схемы – имена детей.

В данной работе не обсуждался вопрос о том, что является первичным – уровень речевого развития ребенка или организация речи

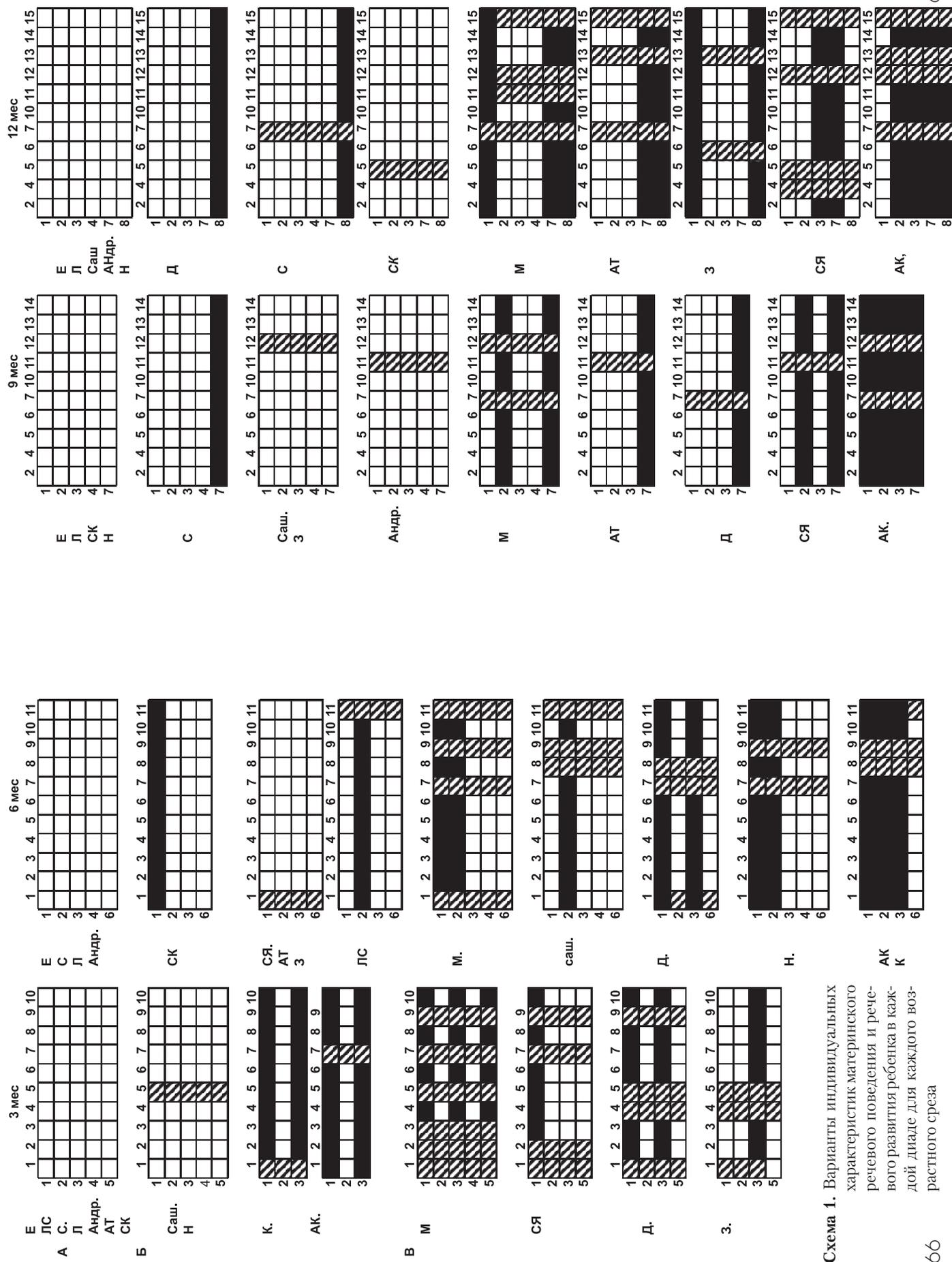


Схема 1. Варианты индивидуальных характеристик материнского речевого поведения и речевого развития ребенка в каждой диаде для каждого возрастного среза

его матери, но результаты исследования показали, что при наличии всех анализируемых параметров в МР в речи ребенка также присутствуют все параметры, позволяющие охарактеризовать уровень его речевого развития как соответствующий возрасту. Чем в большей степени в речи матери отсутствуют определенные характеристики, тем больше в речи ребенка недостает анализируемых характеристик. Таким образом, уровень речевого развития ребенка во многом определяется стратегией речевого материнского поведения.

Второй год жизни. У детей группы нормы на втором году жизни появляются слова, состоящие из двух-трех слогов или требующие сложной артикуляции. Значение слов распознают мамы (85–100%) при знании контекста ситуации. Аудиторы распознают с вероятностью 0.75 от 2 до 15% слов, с вероятностью 0.25–0.3 — около половины слов (рисунок 2а). При распознавании слова аудиторы ориентируются на слоговую структуру, точно определяя количество слогов, и на гласные звуки (0.55), входящие в состав слова. Дети адекватно реагируют на обращенную к ним речь взрослого. Они имитируют звукосочетания, слова и простые фразы (от 45% до 62% от общего количества произнесенного) (рисунок 3а). Данные, полученные в ходе клинических исследований, экспериментов и поведенческих наблюдений, указывают, что звуковая имитация приводит к расширению вокального репертуара младенца, а уже в возрасте около 2 лет дети имитируют 5–45% слов (Skoyles, 1998), что согласуется с нашими данными. Отмечают, что дети предпочитают имитировать новые слова, отсутствующие в их активном лексиконе (Skoyles, 1998, 1999).

Дети группы риска в два года произносят слова и простые интонационно оформленные конструкции в основном в ответ на речь взрослого. Четыре ребенка иницируют взаимодействие, но делают это редко (от 1.5±1.2% до 6±4% от общего количества вокализаций). Спонтанное использование речи более часто у двух детей (18–40%) и незначительно у трех (1.5–7%). Мать распознает 51–95% детских слов, аудиторы с вероятностью 1.0 – 7–13% слов, с вероятностью 0.75 – 7–23%. В детских словах аудиторы правильно определяют число слогов в 6–23% (12,8±6%) слов, место ударения — у трех детей в 5–16% (6,8±6%). В целом речь детей из группы риска на втором году жизни распознается плохо (рисунок 2а). Дети хорошо понимают обращенную к ним речь взрослого (81–94%), реагируют на нее вербаль-

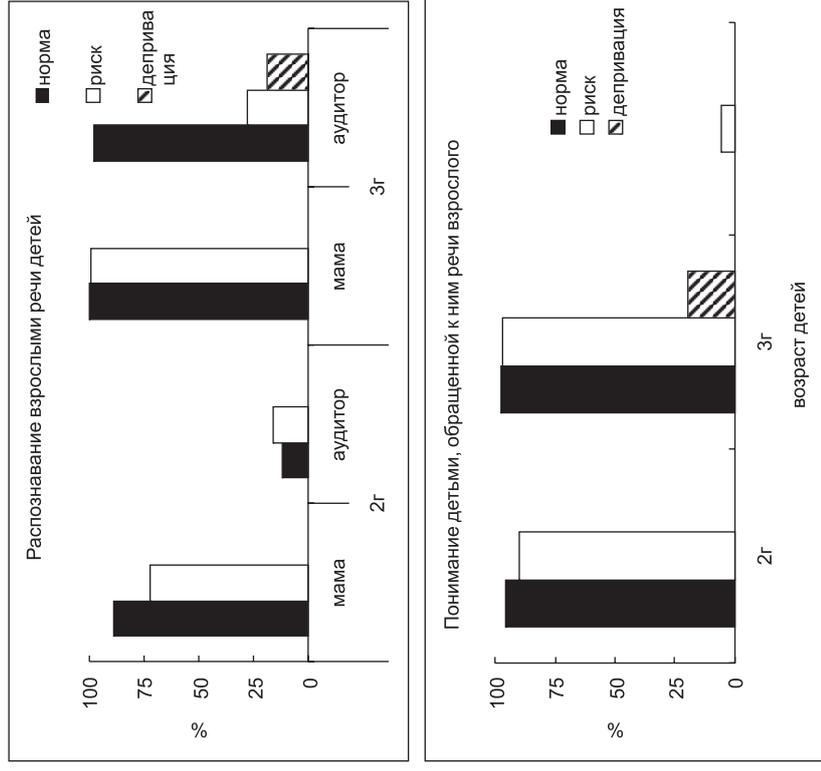


Рис. 2. Понимание взрослыми (м — мамой, а — аудиторами) речи детей (а) и детьми (б) обращенной к ним речи взрослого (Обозначения — как на рисунке 1)

но или посредством жестов и общей двигательной активности (рисунок 2б). Речевая имитация лучше выражена у двух детей, которые на первом году начали имитировать звуки и лучше развивались. Эти дети имитируют слова и все гласные звуки (С. — 8,6±5%, И. — 13±7,2% от общего числа сигналов). Двое детей в два года произносят вслед за матерью или экспериментатором гласные звуки (0,5±0,3%; 3,5±2,5%), у одного ребенка (Н.) имитация отсутствует (рисунок 3б).

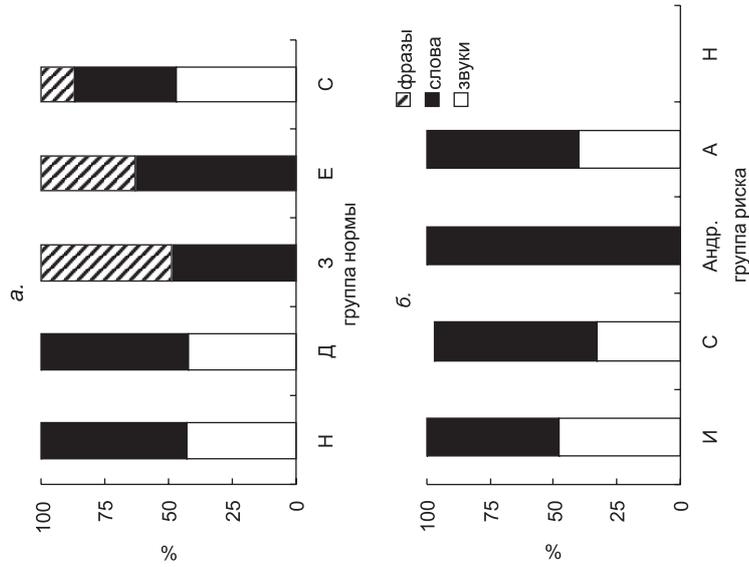


Рис. 3. Соотношение звуков, слов и фраз в имитационных последовательностях двухлетних детей групп нормы (а) и риска (б)
Примечание. Белый цвет — звуки, черный — слова, наклонная штриховка — фразы.

Звуковой репертуар детей из группы депривации в 2 года не содержит слов. Пять детей используют интонационно оформленные вокализации, похожие на гуление; один ребенок — несколько повторяющихся последовательностей звуков, которым соответствует большое число значений (похоже на ситуацию в группе риска); один ребенок произносит только гласные звуки. Аудиторы выделяют в вокализациях всех детей гласные [а], [е]. Дети пользуются звуковыми выражениями спонтанно или сопровождают звуком свои действия. Четыре ребенка отвечают звуком на речь взрослого (15–80%, 28±27%). Четыре

ребенка инициируют взаимодействие с экспериментатором (1–5%, 2,4±1,9%). Понимание речи удалось оценить у одного ребенка (кивального головой в знак согласия или несогласия на обращение экспериментатора) (рисунок 2б). Имитация звуков выявлена у двух детей.

На втором году жизни увеличились различия не только в уровне речевого развития между детьми групп нормы, риска и депривации, но и по ряду показателей определились различия между группой риска и депривации. Сходным в этих группах явилось малое количество звуковой имитации по сравнению с группой нормы. Причиной, как и на первом году жизни детей, могут оставаться два фактора — забота и недостаточность взаимодействия со взрослым.

В специальном исследовании на 20 диадах «мать–ребенок» группы нормы было показано, что имитационные способности детей на втором году жизни во многом определяются характером имитаций их матерей на первом году жизни детей.

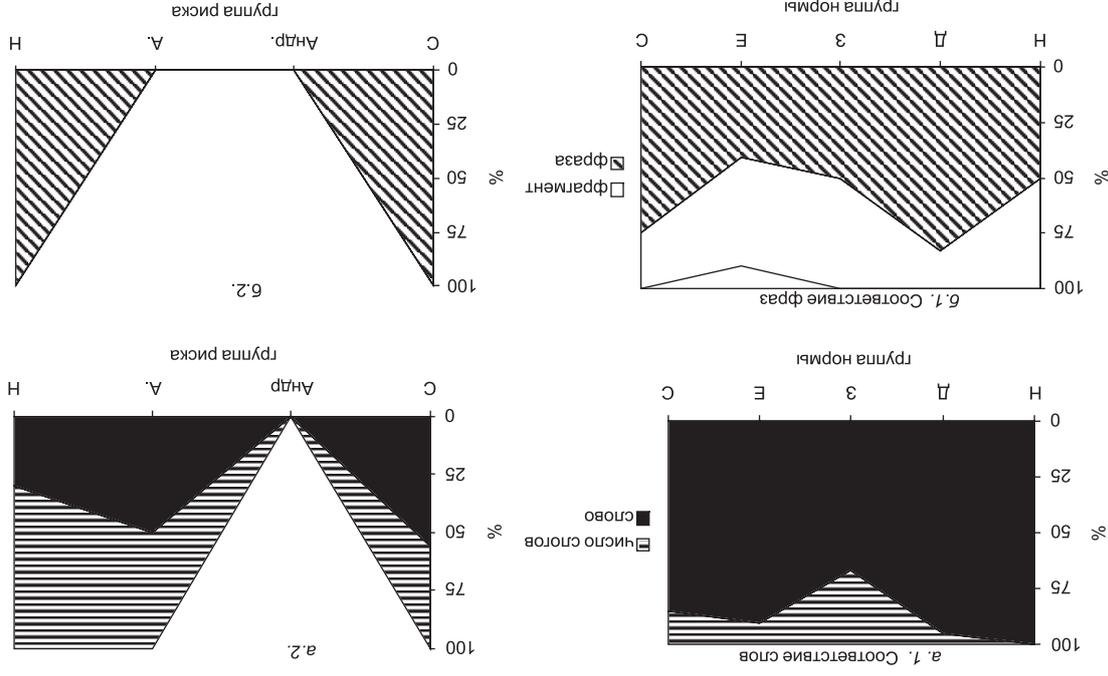
В диадах «мать–ребенок» группы риска на протяжении второго года жизни детей изменился характер взаимодействия. У четырех матерей сформировалась МР; характерная для матерей детей группы нормы на первом году жизни; любое усложнение в репертуаре ребенка подхватывалось и закреплялось матерью. В два года дети по заключению невропатолога развивались нормально. Именно эти дети и имитовали голос матери. Матери этих детей повторяли больше звуков своих детей ($p < 0.001$ по критерию Манна–Уитни), чем мамы детей группы нормы. Этот феномен можно рассматривать как компенсацию отсутствия имитации на первом году жизни детей. Возможно, благодаря двум изменившимся факторам — улучшению физиологического состояния ребенка и большей настроенности матери на ребенка — в речевом развитии детей наметился прогресс: появились слова и простые фразы, дети начали имитировать звуки материнского голоса, проявлять инициативу в общении со взрослым. Но процесс артикуляции звуков у детей сформировался еще недостаточно, что привело к затруднению в интерпретации взрослым значения детского сообщения.

Третий год жизни. На третьем году жизни в репертуаре детей группы нормы появляются сложные слова. Дети произносят связанные предложения, включающие большее количество слов. Формируются акустические признаки, присущие речи взрослого: в начале третьего

года жизни начинает формироваться ударность-безударность слога на основании большей длительности ударного гласного. При анализе становления оппозиции мягкость-твердость согласного в словах детей исследовали поведение формант гласных [а] и [и] в различных окружениях. При сравнении значений второй форманты (F2) и высокочастотного спектрального максимума на переходном участке для гласного [а] без учета контекста в словах произносимых детьми в 2 года 3 мес и в словах детей 3 лет значимых отличий не выявлено. Значения F2 на переходном участке значимо ($p < 0.05$) различаются между гласными [а] и [и] без учета контекста. Значимых различий для высокочастотных спектральных максимумов не обнаружено для гласных [а] и [и]. В словах, произнесенных детьми в три года, обнаружена тенденция к появлению значимых различий ($0.05 > p > 0.1$) между относительными значениями F2 в неназализованном переднеязычном контексте для мягких и твердых согласных. В заднеязычном и назализованном переднеязычном контексте между этими значениями обнаружены значимые различия ($p < 0.04$). Возникает тенденция ($0.05 > p > 0.1$) к появлению различий между абсолютными значениями второй форманты на участке перехода от согласного, оцененного аудитором как твердый, к гласному [а] и перехода от мягкого согласного к гласному [и], что свидетельствует о начале формирования артикуляционной модели твердых согласных. На протяжении третьего года жизни дети более четко произносят согласные, чем на втором году жизни. Это приводит к тому, что значения слов и фраз распознаются аудитором с вероятностью 0.85–1.0. Аудиторы распознают количество слогов в словах (до 1.0) и согласные звуки (наиболее успешно звонкие взрывные). Все гласные распознаются аудитором с вероятностью более 0.67. Таким образом, несмотря на то, что еще не все артикуляторные характеристики сформированы, их достаточно для успешного распознавания взрослым слов детей вне контекста ситуации.

Дети группы нормы повторяют за матерью произнесенные ею слова (от 45% до 62%) и фразы (рисунок 4). Количество повторяемых фраз превышает количество повторяемых слов. Дети точно повторяют $87.4 \pm 12.7\%$ слов (рисунок 4а), полностью фразы ($60 \pm 18\%$) и используют фрагменты фраз ($38 \pm 16\%$) при построении собственных речевых конструкций (рисунок 4 б, 1). Так, повторяемый материал ребенок включается в активный лексикон, что способствует расширению его коммуникативных отношений со взрослым.

Рис. 4. Соответствие имитационного слова или фразы ребенка материнскому слову или фразе. а — точность соответствия слов; черный цвет — полностью, горизонтальная штриховка — по числу слогов; а. 1 — для детей группы нормы, а. 2 — для детей группы риска. б — повторение фраз; наклонная штриховка — полностью, белый — включение фрагмента из повторяемой фразы в собственную фразу; б. 1 — для детей группы нормы, б. 2 — для детей группы риска.



Речевой репертуар детей группы риска также состоит из слов и фраз. Их речевая активность увеличивается по сравнению с 2-летним возрастом. Все дети преимущественно пользуются речью в ответ на речь взрослого, как и на втором году жизни. В речи ребенка формируются информативные акустические признаки: ударный–безударный слог. Как и у детей группы нормы, ударный гласный отличается от безударного большей длительностью, но эти различия определены на уровне тенденции. Мать распознает 90–98% детской речи, аудиторы с вероятностью 1.0 от 10% до 23%; с вероятностью 0.75 – до 40% (рисунк 2а). Количество слогов в словах аудиторы правильно определяют в 25–33% (29±4%) случаев, место ударения – в 27-42% (32±8,6%). Понимание детьми обращенной к ним речи взрослого от 95 до 100% (рисунк 2б). Количество имитируемых звуков значимо не увеличилось (составило 2.5–9%, 3.7±3.2% от общего числа произнесенного ребенком за сессию записи). Около половины имитационных слов детей соответствовало имитируемому слову матери только по числу слогов (41±30%) (рисунки 4а, 2). Двое детей повторяли фразы без изменения. Один ребенок не имитировал (рисунки 4б, 2). Дети повторяли слова и простые фразы (два ребенка) вслед за матерью только в определенных ситуациях взаимодействия (чаще при чтении книжки и рассматривании картинок).

Анализ материнского речевого поведения в диадах с детьми группы нормы и риска показал, что все матери детей группы нормы повторяют звуки, слова и фразы своих детей. Повторяемое мамами детей группы нормы соответствует усложняющимся с возрастом речевым возможностям ребенка, которые находят отражение и в имитации: звуки, слова, фразы. Мамы детей группы риска при имитации не копируют произнесенное детьми полностью и не корректируют детское произнесение, а включают в собственные фразы повторяемые за ребенком слова или словосочетания.

Речь детей группы депривации на третьем году жизни состоит из интонационно оформленных звукосочетаний (в них перцептивно выделяется слоговая структура с ударным слогом), слов и простых фраз. Количество высказываний (37.2±27.5) меньше, чем у детей группы риска. Аудиторы практически не распознают значения произнесенного детьми (18.7%) (рисунк 2б), но определяют в звуковых конструкциях, напоминающих слова по количеству слогов (89%) и ударению (86%). В случае выделения ударного слога длительность

ударного гласного больше безударного (на уровне тенденции), как и в случае аналогичного параметра в речи детей группы риска. Речь двоих детей аудиторами не распознается. Четверо детей понимают обращенную к ним речь (36±32%) (рисунк 2б). Словарный запас этих детей соответствует словарному запасу детей второго года жизни в норме. Имитация звуков наблюдается у четырех детей и составляет около (12±9% от всех произнесенных этими детьми звукосочетаний).

На третьем году жизни наблюдается тенденция к выравниванию речевого репертуара детей в группах нормы и риска. Речь детей группы риска усложняется за счет употребления сложных для произнесения слов и речевых конструкций, но в силу несформированности в ней опорных элементов распознается плохо. В группе депривации также наблюдается прогресс по сравнению со вторым годом жизни, но у детей страдает как произносительная речь, так и понимание речи, что тормозит развитие коммуникации.

Четвертый-пятый год жизни. К четвертому году у детей группы нормы сформировано словесное ударение, ударный гласный выделяется как на основе длительности (нормативно в русском языке), так и на основе значений частоты основного тона (Бондарко, 1998). Фразовое ударение не сформировано к 5 годам. Каждое слово оформлено как отдельная фраза. Фразой считали законченное или «оборванное» высказывание, объединенное смысловыми, интонационными и грамматическими границами. Артикуляционная модель гласных к 5 годам не сформирована. При этом аудиторы (n=165) с высокой вероятностью распознают значение слов и фраз детей: слова с вероятностью – 0.81 -0.9 – 56% аудиторы; с вероятностью 1.0 – 16% аудиторы. Фразы – 0.71–0.8 – 46% аудиторы, с вероятностью 1.0 – 10% аудиторы. Значимых отличий в распознавании аудиторами слов и фраз детей не выявлено.

При анализе активного лексикона каждого из детей подсчитывали соотношение слов с разной слоговой структурой (один слог, два, три, четыре и более). На основе перцептивного, спектрографического и фонетического анализа выделяли ошибки в словах детей, связанные с разными вариантами замен, пропусков и перестановок фонемы «р» в словах: обусловленные произнесением, заменой и перестановкой других фонем или слогов в слове; ошибки во фразе – неправильное

Длительность диалогов детей группы нормы составила $8,9 \pm 7$ мин — в 4 года, $17 \pm 12,6$ мин в 4 года 6 месяцев; у детей группы риска — $5,7 \pm 2,4$ мин, $3,9 \pm 2,0$ мин — соответственно в 4 года и 4 года 6 месяцев; группы депривации — $1,9 \pm 0,6$ мин; $2,8 \pm 2,0$ мин — в 4 года и 4 года 6 месяцев. У детей группы нормы в 4 года 6 месяцев при большей продолжительности диалога количество МДЕ меньше (9,8), чем в 4 года (13), что обусловлено усложнением структуры ответных реплик ребенка (рисунок 6). У детей групп риска и депривации количество МДЕ в диалогах в 4 года 6 месяцев больше, чем в 4 года (в 4 года: 4,2; 2,3 — для группы риска и депривации соответственно; в 4 года 6 месяцев — 4,8; 2,4).

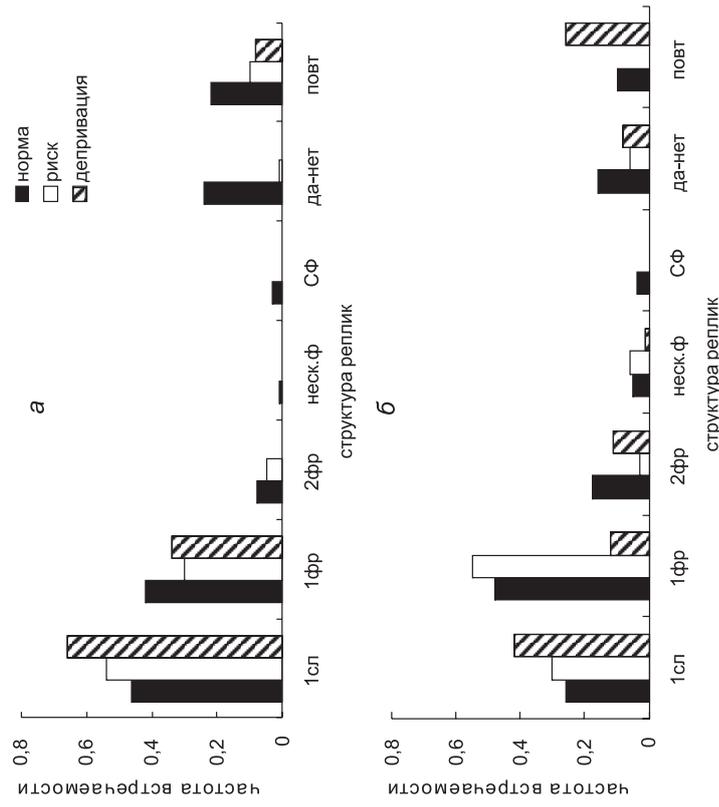


Рис. 5. Структура ответных реплик ребенка в диалоге с взрослым. **Примечание.** Обозначения, как на рисунке 5. а — данные для детей в возрасте 4-х лет, б — то же для детей 4 года 6 месяцев.

Дети группы нормы наряду с ответами взрослому одним словом (0,46; 0,26 соответственно в 4 года и 4 года 6 месяцев) и одной простой фразой (0,42, 0,48 соответственно в 4 года и 4 года 6 месяцев), отвечают двумя и/или несколькими фразами. Они используют при общении сложные фразы, количество которых увеличивается к 4 годам 6 месяцев (рисунок 6а, б). Структура ответных реплик более сложная, чем у детей группы риска: в 4 года за счет употребления нескольких фраз и сложных фраз, отсутствующих у детей группы риска; в 4 года 6 месяцев — за счет сложных фраз, уменьшения количества ответов типа «да-нет» и ответов, являющихся повторением части вопроса взрослому. Дети группы депривации преимущественно отвечают односложно (0,66; 0,42 — соответственно в 4 года и 4 года 6 месяцев).

Для детей группы депривации характерен пропуск реплик (молчание в ответ на реплику взрослого), выявленный в 56% диалогов всех 4-х летних детей и в 42,8% диалогов ребенка в возрасте 4 года 6 месяцев. Количество пропущенных реплик составляет $48 \pm 22\%$ — для четырехлетних детей; $19,6 \pm 2,5\%$ — для ребенка в 4 года 6 месяцев. В группе нормы пропущенные реплики не выявлены, в группе риска — у ребенка Н в 4 года (40% — диалогов, 20% реплик) и ребенка Т. в 4 года 6 месяцев. (33% диалогов, 28% реплик).

Анализ паузации в диалогах взрослых — ребенок также выявил различия между детьми. Длительность пауз между окончанием речи экспериментатора и ответной репликой ребенка (в 4 года), длительность пауз между фразами, включенными в реплику (в 4 года и 4 года 6 месяцев), на уровне тенденции выше у детей группы депривации по сравнению с аналогичными показателями для детей групп нормы и риска. У детей группы депривации паузы хезитации отсутствуют, что может быть связано с предпочтением использования этими детьми уже хорошо освоенных простых речевых конструкций и бедностью активного лексикона. У детей групп нормы и риска длительность пауз хезитации значимо не различается.

Диалоги детей группы депривации отличаются более частым использованием жестовых ответов, чем у детей групп нормы и риска. Соотношение диалогов, содержащих только вербальные ответы, вербальные ответы и жесты, только жесты, составляет 0,28: 0,44: 0,28 — для 4-летних детей. Замена вербального ответа жестом выявлена у трех детей 4 лет. Дети пользуются тремя жестами — указательным, утвердительным — «да» и отрицательным — «нет». В 4 года 6 месяцев соот-

ношение вербального ответа и вербального ответа и жеста составляет 0.56:0.44; ответы только посредством жестов отсутствуют. У детей групп нормы и риска жесты используются наряду с вербальным ответом и носят усиливающий или дополняющий характер. Номенклатура используемых жестов у детей группы риска беднее, чем у детей группы нормы, отсутствуют жесты описательного характера.

Сравнительный анализ диалогов показал, что диалоги детей группы нормы отличаются большей длительностью от диалогов детей группы риска и депривации за счет большего количества реплик и усложнения ответа. Ответные реплики детей группы нормы характеризуются более сложной синтаксической организацией, чем у детей группы риска и депривации. Для детей группы депривации характерна замена вербальных реплик простыми жестами, пропуск реплик.

Так как в условиях Дома ребенка дети преимущественно пребывают до 4 лет — 4 лет 6 месяцев, а пятилетние дети отсутствуют, то отлочно проведено сравнение уровня речевого развития и диалогических навыков детей четырех и пяти лет группы нормы. К 5-летнему возрасту детей не выявлено значимых отличий по числу слов с разной слоговой структурой в лексиконе по соотношению артикуляционных и грамматических ошибок по сравнению с данными для 4-летних детей (рисунок 7а, б).

Анализ ответных реплик выявил их незначительное усложнение с возрастом ребенка: по наличию в ответе нескольких фраз (0.009: 0.049: 0.06 — соотношение в 4 года: 4 года 6 месяцев: 5 лет — по отношению к разным вариантам ответа) и по наличию сложных фраз (0.032: 0.031: 0.006 — 4 года: 4 года 6 месяцев: 5 лет). Ответные реплики ребенка в ряде случаев к 5 годам приобретают характерные черты монологической речи: большая протяженность высказывания, правильность структурирования текста, отсутствие лексических и синтаксических погрешностей.

Дети группы нормы используют в активном лексиконе сложные слова и фразы и реализуют свои речевые возможности в процессе коммуникации со взрослыми. У детей группы нормы лексические, фонетические и синтаксические характеристики речи проявляются одинаково в разных типах речевой деятельности, включая диалог; у детей группы риска эти характеристики при диалогическом общении ухудшаются, у детей группы депривации не реализуются в полном объеме.

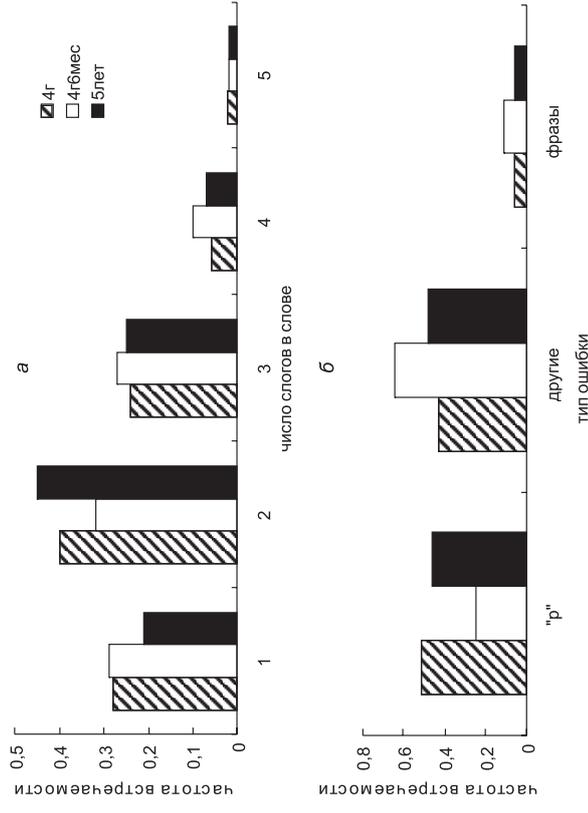


Рис. 7.

Частота встречаемости слов с разным количеством слогов в лексиконе детей группы нормы 4–5 лет (а) и артикуляционные и грамматические ошибки в лексиконе детей (б).

Примечание. штриховка — данные для детей 4 лет, белый — 4 года 6 месяцев, черный — 5 лет.

Заключение

Становление речи в онтогенезе представляет собой непрерывный и нелинейный процесс, обусловленный развитием систем восприятия и произнесения речи. Процесс речевого развития связан с накоплением, хранением, отбором значимой информации и структурированием артикуляций от физиологических к функциональным, приводящим к соответствию поверхностной звуковой формы ее значению. В пользу непрерывности речевого развития свидетельствуют данные о реализации в слогах ребенка артикуляций, отработанных при произнесении звуков, о включении этих слогов в слова, слов — в первые фразы (Ляко, 2003; Ляко, Петрикова, Челибанова, 2003; Ляко и др., 2004), использовании слов и фраз в процессе коммуникации со взрослыми

и сверстниками. Нелинейность процесса речевого развития заключается в накоплении признаков, которые на определенном этапе развития ребенка обеспечивают переход количества в новое качество. Об этом свидетельствуют данные о невозможности распознавания взрослыми значения слов детей второго года жизни вне контекста ситуации (Ляко и др., 2003), и о распознавании значения слов детей третьего года жизни за счет становления новых признаков, связанных с формированием четкости артикуляции согласных (Ляко и др., 2004).

В работе сделан акцент на становлении акустико-фонетической стороны речи ребенка, которая приводит к формированию артикуляций, делающих высказывания ребенка понятными взрослому. В качестве критерия «понятности» мы рассматриваем вероятность распознавания взрослым значения детского высказывания вне контекста ситуации и знаний взрослого об индивидуальных средствах выражения ребенка как в модельных перцептивных экспериментах, так и при естественном диалогическом общении взрослого с ребенком 4–5 лет. Привлекая взрослых с опытом и без опыта взаимодействия с детьми к прослушиванию речевого материала, мы делаем попытку уменьшить влияние фактора индивидуальных знаний взрослого о речевых возможностях ребенка и уделить внимание фактору владения взрослым русским языком.

С позиций такого подхода представленные данные указывают на то, что становление артикуляции и значения высказывания идет параллельно при опережающих темпах роста акустической линии в первые годы жизни ребенка. Какое бы значение ребенок ни вкладывал в произнесенное им слово или речевую конструкцию, его значение вне контекста будет понятно взрослому лишь при условии четкого произнесения ребенком этого слова.

Линия формирования значения в первые месяцы жизни реализуется через невербальный и нелингвистический компонент, передавая взрослому информацию о состоянии ребенка. Именно нелингвистический компонент используется ребенком при ранней коммуникации с взрослым. Ярким примером тому являются описанные данные о взаимодействиях в диадах «мать-ребенок» на протяжении первого года жизни младенца. Наши данные свидетельствуют в пользу положения о том, что «первичной и «корневой» функцией речи является экспрессия тех или иных внутренних психологических содержаний, самовыражение в звуке» (Ушакова, 2004, с. 40). Линия развития значения

детского высказывания в дальнейшем будет зависеть от множества факторов, определяемых процессами созревания кортикальных областей, установлением связей между этими областями и т.д., ведущими из которых являются уровень когнитивного развития ребенка, эффективность процессов обучения и т.д. В данной работе механизмы данного процесса не рассматриваются.

Становление линии акустической стороны детского высказывания также определяется физиологическими процессами и морфо-анатомическими преобразованиями: возрастными изменениями размеров и конфигурации речевого тракта (Kent, Mugtau, 1982; Kent, Miolo, 1995); созреванием мозговых областей, связанных с речью (Scheibel, 1993; Kent, Mitchell, Sancier, 1991); интегративной деятельностью мозга, системой восприятия (Aslin, 1987; Johnson, 2001; Mooge, 2002; Tucci, 1996; Mooge, Guan, 2001); установлением связи между мозговыми представлениями систем речепроизводства и речевосприятия (Kent, Miolo, 1995), системой дыхания (Мазурин, Воронцов, 1986), временем установления координаций, требующихся для произнесения сложных звуков, и т.д.

Формирование акустического образа речевого сообщения ребенка проходит несколько этапов, которые не обязательно совпадают периодизацией возраста по голам. Схематично эти этапы могут быть представлены следующим образом. Процессы, проходящие на первом этапе, приводят к формированию системы гласных, на следующем этапе формируется ритмико-слоговая структура и базисные артикуляции согласных. Возникновение слога является качественным изменением, свидетельствующим о возможности структурирования ребенком звукового потока. С этого времени артикуляции ребенка приобретают некоторую упорядоченность, ибо указывают, что последовательность появления согласных является врожденной (Vihman, 1992, 1996), а соединение согласных с гласными в период образования первых слогов обусловлено строением ротовой полости, положением языка относительно нёба (MacNeilage, 1998; MacNeilage, Davis, 1996, 2001; Posner, Raichle, 1994). На третьем этапе формируется ударность слога и артикуляторная модель согласного с оппозицией «твердость–мягкость» (в ряде языков, например, финно-угорской группы твердые согласные отсутствуют). Безусловно, этих трех этапов недостаточно для формирования разных уровней организации речи, присутствующих полностью сформированной речи взрослого, но они необ-

ходимы для формирования признаков, обеспечивающих возможность распознавания детского сообщения взрослым вне контекста ситуации. Первые два этапа можно рассматривать в качестве универсальных для детей из разных языковых сред. Универсальность подразумевает не полную идентичность произносимых звуков и слов, а реализацию биологической программы развития звукового облика, связанную с появлением последовательности звуков и звукосочетаний и их перенесением в слова. Универсальность третьего этапа подразумевает, что признаки, формирующиеся в речи детей — слоги, их количество, четко произносимые и хорошо распознаваемые гласные, — еще не отражают структуру слова, характерную для системы языка. Но на третьем этапе начинают формироваться признаки, обеспечивающие специфичность акустического образа слова в зависимости от языковой среды, в которой развивается ребенок. Так, первые слова детей живущих в русскоязычной среде распознаются на основе гласных и количества слогов. При разных типах модификации слова гласный является опорным элементом, и его качество в конкретном слове модифицированного звукового облика может быть определено на основании знания о качестве соответствующего гласного исходного звукового облика и о положении слога. Слово является центральной знаковой единицей представляющей основной строительный материал речевых сообщений (Жинкин, 1994). Поэтому сформированность слова и его значения, согласно нашей точке зрения, может служить критерием специфичности облика слова, присущего конкретной языковой среде.

По нашему мнению, доступность детского слова для понимания взрослого приобретает постепенно и обусловлена уже формируемым у ребенка тех признаков, которые являются специфичными для языковой системы. Так, на втором-третьем году формируется ударность слога, но она обусловлена в первую очередь изменением временных параметров гласного, т.е. признака, являющегося релевантным для определения ударного гласного в русском языке (Бондарко, 1998). К концу третьего года, как уже говорилось, начинается становление артикуляционной модели согласного с оппозицией «твердость-мягкость», а этот признак также не является универсальным для разных языков.

О соединении линий раннего речевого развития можно говорить с того момента, когда звуковой образ начинает соответствовать своему

значению. Критерием соответствия является понятность значения детского сообщения взрослому вне определенного ситуативного контекста. Вопрос о связи звукового образа высказывания и его значения можно рассматривать и как вопрос о связи между звуковым обликом слова и его референтом. Многие исследователи (Кольцова, 1979; Genishi, Dysol, 1984; McCune, Vihman, 2001) указывают на то, что сначала референция носит уникальный характер и существует лишь в определенном контексте, а затем ребенок устанавливает связь между звуком и референтом, сохраняющуюся от употребления к употреблению (McCune, Vihman, 2001). В ряде работ (McCune, Vihman, 2001) говорится о том, что становление слова референта независимого от контекста связано со становлением правильного произнесения слова. Полученные в ходе нашего исследования данные соответствуют этому положению и показывают, что существование референта для слова, хотя и не обязательно независимого от контекста, возникает на втором году жизни ребенка, что подтверждается способностью матери интерпретировать высказывания ребенка. На третьем году жизни связь звукового облика с референтом прослеживается четко. Таким образом, полученные данные позволяют считать, что к концу третьего года жизни начинается соединение двух линий речевого развития.

Полученные данные о возможности распознавания значения речевого сообщения ребенка при неполной сформированности системы признаков, характерных для речи взрослого, можно объяснить с позиций одного из ведущих принципов теории системогенеза П.К.Анохина (1968) — принципа минимального обеспечения функциональной системы. Согласно этому принципу, функциональная система (в нашем случае — все уровни организации речи — от артикуляционного аппарата до центральных отделов) «в период консолидации своих компонентов, становится уже в какой-то степени продуктивной задолго до того, как все ее звенья получат окончательное структурное оформление» (Анохин, 1968, с. 96). Целесообразность данного принципа заключается в том, что к моменту рождения необходимым условием для выживания младенца является возможность информировать взрослого посредством плача о состоянии дискомфорта. По мере роста ребенка условием его адаптации к социальной среде является развитие вербального способа передачи информации. Возможность распознавания значения слова ребенка вне контекста обеспечивает установление им качественно новых (по сравнению с взаимодействием с матерью)

социальных контактов. А этот процесс обеспечивается новым оптимальным уровнем функционирования функциональной системы.

Факторы заболевания и депривации существенно замедляют процесс формирования артикуляций и сближения линий формирования звукового образа высказывания и его значения.

Уровень речевого развития ребенка четырех-пяти лет достаточно высок: в лексиконе содержатся слова с большим количеством слогов, дети используют сложные фразы; значение сказанного детьми распознается взрослыми практически полностью; дети успешно реализуют сформированные речевые навыки в процессе коммуникации с взрослыми. Эти данные свидетельствуют о соединении линий становления артикуляции и значения к пяти годам в случае развития ребенка, неотягощенного заболеванием, что обеспечивает формирование коммуникативной функции речи на вербальном уровне.

Однако факторы заболевания и депривации не просто приводят к замедлению процесса сближения двух линий раннего речевого развития, а привносят специфические особенности в характер речевого развития ребенка. Так, фактор заболевания на первом году жизни ребенка приводит к отставанию уровня его речевого развития в 4–5 лет. Несформированность артикуляционных укладов затрудняет речевое общение детей с взрослым. Депривация приводит к еще более низкому уровню речевого развития и несформированности навыков коммуникации.

Литература

- Анохин П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М., 1968. 547 с.
- Бондарко Л.В. Фонетика современного русского языка. Учебное пособие. Изд-во СПбГУ, 1998. 276 с.
- Жинкин Н.И. К вопросу о развитии речи у детей. Детская речь. Хрестоматия. Ч. I. СПб., 1994. С. 5–13.
- Зиндер Л.Р. Общая фонетика. М.: Высшая школа, 1979.
- Казакоская В.В. Вопросно-ответные единства в диалоге «взрослый-ребенок». СПб.: Наука, 2006.
- Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. М.: Сов. Россия, 1979. 192 с.
- Лисина М.И. Генезис форм общения у детей // Возрастная и педагогическая психология. М.: Изд-во МГУ, 1997. С. 210–229.

Ляксо Е.Е. Сравнительный анализ звуковых сигналов здоровых «домашних» детей и детей из Дома Малютки с диагнозом перинатальная энцефалопатия // Психофизиологические основы социальной адаптации ребенка: Коллективная монография. СПб., 1999. С. 67–74.

Ляксо Е.Е. Вокально-речевое развитие ребенка в первый год жизни // Физиол. журн. 2003. Т. 89. № 2. С. 207–218.

Ляксо Е.Е. Речевое развитие ребенка в диаде «мать-ребенок» на ранних этапах онтогенеза: Автореф. дис. ... докт. биол. наук. СПб., 2004. 32 с.

Ляксо Е.Е. Раннее речевое и когнитивное развитие детей первых пяти лет жизни, воспитывающихся в условиях детского сада // Тез. докл. и сообщ. научной XIII Междунар. конф. «Ребенок в Современном Мире. Детство: социальные опасности и тревоги». СПб., 2006. С. 238–241.

Ляксо Е.Е., Фролова О.В. Вокально-речевое взаимодействие в диадах «мать-ребенок» как один из показателей развития восприятия ребенком материнской речи, матерью — звуков и слов ребенка: лингвистическое исследование // Научные чтения — 2004: СПб лингвистическое общество: Приложение к журналу «Язык и речевая деятельность». 2005. Т.6. С. 128–133.

Ляксо Е.Е., Челибанова О.В., Галунов В.И. Акустические характеристики материнской речи, адресованной младенцам второго полугодия жизни // Психол. журнал. 2003. Т. 24. № 5 С. 44–53.

Ляксо Е.Е., Петрикова Н.А., Челибанова О.В. Особенности восприятия русскими аудиторями звуков детей второго года жизни // Физиол. журн. 2003. № 4. С. 456–472.

Ляксо Е.Е., Курражова А.В., Гайкова Ю.С. Индивидуальные особенности речи матерей, обращенной к нормально развивающимся детям первого года жизни // Акустика речи: Сборник трудов XVII сессии РАО. М.: ГЕОС, 2006. С. 71–74.

Ляксо Е.Е., Громова А.Д., Фролова О.Е., Романова О.Д. Акустический аспект формирования речи ребенка на третьем году жизни // Физиол. журн. 2004. Т. 90. № 1. С. 83–96.

Ляксо Е.Е., Громова А.Д., Курражова А.В., Романова О.А., Остроухов А.В. Влияние материнской депривации и неврологических заболеваний на речевое развитие детей первых трех лет жизни // Психол. журн., 2006 Т. 27. № 2. С. 102–112.

Мазуриш А.В., Воронцова И.М. Пропедевтика детских болезней. М.: Медицина, 1986.

Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем. 10 пересмотр ВОЗ. Женева, М.: Медицина по поручению МЗ РФ, 1998. Т. 2.

- Мухамедрахимов Р.Ж.* Мать и младенец. Психологическое взаимодействие. СПб.: Речь, 2003. 288 с.
- САМПА <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/sampra/russian.htm>
- Ушакова Т.Н.* Речь. Истоки и принципы развития. М.: ПЕР СЭ, 2004. 256 с.
- Чернова Е.И., Люблинская В.В., Охарева Н.Г.* Сегментный анализ речи детей в диалогах со взрослыми // Ребенок как партнер в диалоге / Под ред. С.Н. Цейтлин. СПб.: Союз, 2001. С. 201–211.
- Шитицина Л.М., Исанов Е.С., Вишгородова А.Д. и др.* Развитие личности ребенка в условиях материнской депривации. СПб.: 1997. 160 с.
- Шитиц Р.А.* Поведение депривированных детей. Лишенные родительского попечительства. М.: Просвещение, 1991. 166 с.
- Aslin R.N.* Visual and auditory development in infancy / Ed. J. Osofsky. Handbook of infant development (2 ed). N-Y. Wiley, 1987. 348 p.
- Genishi C., Dyson A.* Language assessment in the early years. Norwood, 1984. 263 p.
- IPA (МФА) <http://www.arts.gla.ac.uk/IPA/ipa.htm>
- Johnson M.H.* Functional brain development in humans // Nature Reviews. 2001. V. 2. P. 475–483.
- Kent R.D., Miolo G.* Phonetic abilities in the first year of life // The Handbook of child language / Eds. P.Fletcher, B. Machinney. Blackwell. 1995. P. 303–334.
- Kent R.D., Murrel A.D.* Acoustic features of infant utterances at 3, 6 and 9 months // Journ. Acoustic Soc. Am. 1982. V. 72. P. 353–365.
- Kent, Mitchell, P.R., Sancier, M. Evidence and role of rhythmic organization in early vocal development in human infants / Eds. J. Fagard., P. Wolff. The Development of Timing Control and Temporal Organization in Coordinated Action. Amsterdam: Elsevier., 1991. P. 135–49.
- MacNeilage P.F.* The frame content theory of evolution of speech production // Behav. Brain Sci. 1998. V. 21. P. 499–546.
- MacNeilage P.F., Davis B.L.* From babbling to first words: Phonetic Patterns. Proceedings of the first ECA tutorial and research workshop on speech production modeling. Autrans. France. 1996. P. 155–157.
- MacNeilage P.F., Davis B.L.* Motor mechanisms in speech ontogeny: phylogenetic, neurobiological and linguistic implications // Current Opinion in Neurobiology. 2001. V. 11. P. 696–700.
- McCune L., Vihman. M.M.* Early phonetic and lexical development a productivity approach // Journ. of speech, language and hearing research. 2001. V. 44. P. 670–684.
- Menn L., Stoel-Gammon C.* Phonological Development. Learning sounds and sound patterns // The development of language / Ed. J. Berko Gleason. N-Y: Merrill. 1993. P. 65–113.
- Moore J.K.* Maturation of human auditory cortex: implications for speech perception // Ann. Otol. Rhinol. Laryngol. 2002. Suppl. 189. V. 111. P. 7–10.
- Moore J.K., Guan Y-L.* Cytoarchitectural and axonal maturation in human auditory cortex // Journ. of the assoc. for research in Otolaryngology. 2001. V. 2. P. 297–311.
- Posner M, Raichle M.E.* Images of mind. N.-Y. Scientific American Library, 1994. 237 p.
- Scheibel A.E.* Dendritic structure and language development. Developmental Neurocognition: speech and voice processing in the first year of life. / Eds. De B.Boesson-Bardies, S. de Schonen, P. Juszczyk, P. MacNeilage, J. Morton.. Dordrecht: Kluwer. 1993. P. 51–62.
- Skojles J.* Speech phones are a replication code. Medical hypotheses. 1998. V. 50. P. 167–173.
- Skojles J.* Language imitation: Information processing and the elementary units of speech // Proceed. Of the AISB'99 Simp. On imitation in animals and artifacts. Edinburgh, 1999. (reprint) P. 1–37.
- Tucci D.* Deafness and disorders of central auditory processing. Principles of child neurology / Ed. Berg B.O. / McGraw-Hill, Companies. Inc. N - Y. 1996. P. 155–188.
- Vihman M.M.* Early syllables and the construction of phonology // Phonological development: Models, research, implication / Eds. C.A. Ferguson, L. Menn, C. Stoel-Gammon.— Timonium, MD: York Press. 1992. P. 198–224.
- Vihman M.M.* Phonological development: The original of language in the child. Oxford. UK. Beackwell. 1996. 345 p.

Глава 4 РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ (ЭЛЕКТРОДНОГО ПРОТЕЗИРОВАНИЯ СЛУХА)

И.В. Королева

Глухие люди обречены жить в мире безмолвия. Однако метод кохлеарной имплантации дает возможность глухим людям услышать даже самые тихие звуки. Кохлеа (от латинского *cochlear* — *улитка*) — это орган слуха во внутреннем ухе, в котором находятся специальные клетки — рецепторы слуха, воспринимающие звуковые колебания воздуха и передающие их в виде электрических импульсов на слуховой нерв, а по нему дальше в мозг, где возникают слуховые ощущения. У глухого человека погибают рецепторы улитки, импульсы не поступают в мозг — и человек не слышит. В этом случае не помогают обычные слуховые аппараты, которые всего лишь усиливают звук.

Кохлеарная имплантация — хирургическая операция, в результате которой во внутреннее ухо-улитку глухого человека вводится система электродов. Она обеспечивает восприятие звуков, в том числе речевых, посредством электрической стимуляции слухового нерва. Кохлеарная имплантация позволяет оглохшему человеку снова приобрести слух, а благодаря этому вернуться к учебе, работе, обычной жизни. Глухой ребенок с кохлеарным имплантом (КИ) получает возможность научиться понимать речь и говорить. Установка КИ малышу в возрасте до 2 лет создает потенциальные условия для того, чтобы он развивался так же, как нормально слышащий ребенок и полноценно интегрировался в общество слышащих. Не возникает сомнения, что кохлеарная имплантация на сегодняшний день является наиболее эффективным методом реабилитации глухих детей и взрослых. Число людей в мире, использующих КИ,

растет, к настоящему времени прооперировано уже около 200 тысяч человек.

При проведении первых операций кохлеарной имплантации многие пациенты, их близкие и даже специалисты ожидали, что КИ, обеспечивая пациенту возможность слышать даже тихие звуки, автоматически и немедленно позволит ему понимать речь, а прооперированный ребенок будет говорить. Однако это оказалось не так: всем пациентам требуется послеоперационная речевая реабилитация. В чем она заключается?

Конечной целью кохлеарной имплантации можно считать то, что с помощью КИ глухой человек слышит и понимает устную речь, а также говорит и использует язык для общения. Однако КИ заменяет только погибшие рецепторы улитки. Слышим же мы, понимаем речь, говорим на основе функционирования мозга. Мозг реализует интегративные функции, в момент использования языковых средств и порождения речи используются сложные «мозговые составляющие».

Три «мозговых составляющих», необходимых для того, чтобы слышать и понимать речь, использовать ее для общения

1. У здорового взрослого человека слуховые центры мозга анализируют речь как звуковые сигналы, у него сформированы слуховые механизмы анализа речевой информации. Т.е. мозг человека обнаруживает, различает и опознает разные речевые сигналы — фонемы, слоги, слова, фразы. Кроме того, в его памяти хранятся слуховые образы этих сигналов.
2. Человек владеет системой родного языка: он знает и хранит в памяти различную лингвистическую информацию — значение множества слов (лексика), их звуковой состав (фонетика), правила изменения (морфология) и соединения слов в предложении (синтаксис), правила использования речевых сигналов для общения (прагматика).
3. У человека сформированы механизмы порождения и образования устной речи — он порождает и развивает замысел высказывания, преобразует иерархическую структуру замысла в линейную последовательность речевых единиц. У него в памяти хранится вся необходимая для этого информация. Это информация о значении слов, правилах

их изменения и соединения в высказывании. Кроме того, это информация о двигательных программах голосообразования и действиях артикуляторных органов, которые обеспечивают генерацию речевых сигналов с соответствующими акустическими характеристиками.

Ясно, что содержание послеоперационной речевой реабилитации различно для разных категорий глухих людей. Позднооглохшие (послингвальные) взрослые и дети умеют говорить, учить их этому не надо. Они когда-то слышали и понимали речь, значит, у них в памяти хранится информация, необходимая для ее восприятия. Но им надо учиться слышать и понимать речь с КИ, потому что имплант искажает звук и речь. Процесс обучения постлингвально оглохших людей происходит в ходе целенаправленных занятий, а также и спонтанно при общении с окружающими, в течение 3–12 месяцев. Закономерности этого процесса описаны в ряде публикаций (Королева и др., 2001; Королева, 2002; Королева, 2006а; и др.).

В настоящей статье рассмотрены этапы речевого развития ранооглохших (долингвальных) пациентов с КИ — детей и взрослых.

Реабилитация ранооглохших детей и взрослых — это длительный и сложный процесс. Прежде чем обсуждать эту проблему, следует вспомнить, что перед нами неоднородная группа. Основная ее часть — дети дошкольного возраста, которые не умеют слышать или имеют очень ограниченные навыки слухового восприятия (Королева и др., 2002; Королева, 2006а, б). Они не понимают речи (или понимают ее очень ограниченно путем чтения с губ или зрительно-слуховым способом — чтение с губ+слух с помощью слухового аппарата), не умеют говорить (или могут произносить небольшое количество слов с искажениями). В идеале конечным результатом, а значит, и целью кохlearной имплантации в этом случае мы считаем достижение того, чтобы с помощью КИ ребенок научился слышать, понимать речь окружающих, говорить, использовать речь для общения и познания окружающего мира. Тогда он будет развиваться как нормально слышащий ребенок. Значит, в процессе послеоперационной слухоречевой реабилитации мы должны научить мозг ребенка выполнять те функции, которые относятся к перечисленным выше «мозговым составляющим».

Чтобы научить ребенка понимать речь и говорить, требуется много времени, поскольку и у нормально слышащего ребенка процесс овладения основными компонентами языка и речи на всех уровнях (фонетическом, лексическом, морфологическом, синтаксическом,

прагматическом) заканчивается только к возрасту 5–7 лет (Выготский, 2000; Гвоздев, 1948, 1981; Корнев, 2006; Пиаже, 1997; Ушакова, 2004; и др.). Все эти годы мозг ребенка учится анализировать звуковую, речевую, зрительную и другую информацию об окружающем мире, накапливает ее. За этот период ребенок научается произносить звуки речи, понимать речь, говорить, использовать речь для общения и познания.

Вплоть до 15 лет у ребенка продолжается развитие языка и речи как средства общения, прежде всего за счет формирования связной речи и навыков общения с разными людьми (Богин, 1986). В свою очередь формирование связной речи в значительной степени определяется развитием у ребенка логического мышления и умения последовательно излагать свои мысли. Характерной особенностью нормально слышащих детей 6–7 лет является то, что они хорошо понимают речь окружающих, но сами испытывают трудности, пытаясь рассказать о каком-то событии, их ответы на вопросы кратки, они не могут сформулировать развернутый ответ. Именно по этой причине в начальных классах и позднее на уроках русского языка уделяется столько внимания изложениям и сочинениям.

Развитие навыков общения с разными людьми у ребенка предполагает, что благодаря развитию языковых средств (накоплению словарного запаса, развитию грамматической системы языка) и освоению социально принятых норм поведения он может использовать разные стили речи, общаясь со сверстниками, родителями, учителем и т.д. Это отличает речь взрослых от речи маленьких детей. Малыш со всеми разговаривает одинаково, а мы по-разному говорим с начальником, друзьями и маленькими детьми. Мы используем для этого разные слова, по-разному строим фразы, говорим с разной интонацией. Мы должны уметь оценивать речевые и общие познавательные возможности собеседника, знания социальных норм речевого общения. Если мы не будем это учитывать (потому что не умеем или не хотим), собеседник нас может не понять, или понять неправильно, обидеться. Представьте, что, сообщая какую-то информацию, вы говорите с начальником, как с ребенком, а с ребенком — как с начальником...

При рассмотрении содержания и ожидаемого результата послеоперационной реабилитации детей с врожденной глухотой или потерей слуха в раннем возрасте очень важно также учитывать, что существует «сензитивный» (чувствительный) или «критический» период для

развития речи (Белякова, 2003; Выготский, 2000; Гвоздев, 1948, 1981; Ньюкомб, 2002; Пиаже, 1997; Ушакова, 2004; и др.). Это значит, что мозг человека обладает способностью к развитию речи и формированию языковой системы (накоплению словаря, овладению грамматической системой языка) в ограниченный период жизни. Согласно наблюдениям за детьми-маугли, которые росли вне человеческого общества, это возраст до 5 лет. Если обучать таких детей речи после этого возраста, они способны овладеть только элементарными навыками речи.

Эти данные нельзя напрямую переносить на детей с нарушениями слуха, так как они росли в человеческом обществе, с ними, как правило, занимался сурдопедагог, большинство таких детей использовали слуховые аппараты. У малышей обычно в разном объеме сформированы навыки общения, есть какой-то словарный запас: жестовый, в письменной форме (таблички), в тактильной и зрительной-слуховой форме; в виде артикуляторных образов). Однако, несомненно, что если в раннем возрасте до имплантации ребенок не имел возможности слышать речь, и у него естественным способом не накапливалась информация о родном языке и навыки его использования, то он «потерял» существенную часть «сензитивного» периода для развития речи и языка.

Понятие «критического» периода развития речи и языка в отношении детей с тяжелыми нарушениями слуха и их слухоречевой реабилитации необходимо рассмотреть, учитывая результаты современных исследований. Сегодня накапливается все больше данных об особой роли первого и второго года жизни для развития речи. И это принципиально меняет представления о том, что речевое развитие начинается у ребенка после одного года. Это положение нередко встречается в разных учебниках по логопедии и сурдопедагогике (Белякова, Дьякова, 2003). Если иметь в виду появление первых слов, то они действительно появляются у ребенка в этом возрасте. Но речевое развитие предполагает не только произнесение слов, но и понимание речи. Способность понимать речь у ребенка появляется раньше умения говорить, и она является базой для развития речи. Нельзя научиться говорить (в смысле использования устной речи для общения), не понимая речи. Но можно уметь понимать речь и не уметь говорить, что, например, характерно для детей с тяжелой формой моторной алалии (Корнев, 2006).

Речевое развитие ребенка в возрасте до 1,5 лет в какой-то степени можно сравнить с ростом растения из зерна: существует невидимый период его развития, когда под землей образуется корневая система, закладываются стебель и основа первых листочков. Если они правильно сформировались, то в дальнейшем это обеспечивает нормальное развитие растения в целом.

Что же происходит с ребенком в связи с развитием речи в период до 1,5 лет?

- Идут интенсивные процессы созревания слуховых центров мозга, связанные с процессами миелинизации нервных волокон, образованием синапсов между нейронами, усложнением структуры нейронов (Petazzo, Moore, 1991; Yakovlev, 1967). Развиваются основные механизмы анализа звуковых сигналов, в том числе и речевых звуков (Eilers et al., 1981; Jusczyk et al., 1993; Kuhl, 1994).
- Устанавливаются предречевые (протоязыковые) средства общения: умение следить за взглядом и действиями взрослого, умение соблюдать очередность при общении, умение привлечь внимание взрослого и выполнять совместные действия, умение ждать оценки взрослым своих действий и др. (Лепская, 1997; Лисина, 1997; Ньюкомб, 2002). Если у нормально слышащего ребенка эти средства общения не формируются или развиваются с задержкой, то происходит отставание (или нарушение) развития речи (Корнев, 2006).
- Формируются представления о звуках родного языка (фонематическая система). Ребенок научается узнавать разнообразие звуков родной речи и постепенно теряет способность различать звуки, характерные для других языков, но отсутствующие в речи окружающих его людей (Eilers et al., 1981; Jusczyk et al., 1993; Kuhl, 1994).
- Развиваются двигательные центры мозга, управляющие артикуляторными органами, голосовой и дыхательной системой.
- Устанавливаются связи между слуховыми и речедвигательными центрами мозга, между слуховыми образами звуков «материнской» речи и движениями артикуляторных органов ребенка, закладываются основы слухо-речедвигательной координации. Ребенок учится произносить звуки и их последо-

- вательности (слоги, слогиокомплексы, слова), которые соот-
ветствуют звукам родной речи (Гвоздев, 1948).
Развиваются связи между слуховыми, зрительными, двига-
тельными, ассоциативными зонами мозга, которые являются
базой для развития у ребенка ассоциативных связей между
слуховым, зрительным и тактильным образами предметов. Это
то, что позволяет нам, услышав мяуканье кошки, сразу вспом-
нить слово «кошка», мысленно представить животное и даже
«почувствовать» ее пушистую теплую шерсть. Увидев кошку,
мы также вспомним слово «кошка», мысленно «услышим» ее
мяуканье и «почувствуем» ее пушистую теплую шерсть.
• Формируются представления о слове как о сигнале (символе),
обозначающем разные предметы, их свойства, действия и да-
же понятия (нельзя, хорошо и др.). Возникают первые пред-
ставления о связи слов в предложении (синтаксис). И это,
в свою очередь, составляет базу для последующего развития
у него фразовой и связной речи.
 - Ребенок произносит первые слова (10–12 мес.) и первые пред-
ложения (1,5–2 года). За этот период у ребенка накапливает-
ся значительный запас слов, которые он понимает (100–300
слов и более). И это та база, которая в следующие 2–3 года
обеспечивает стремительный рост числа слов, которые ребе-
нок понимает — 10–30 слов в неделю. В сочетании с развити-
ем производительных навыков это создает основу для быст-
рого роста активного словаря (произносимых слов) — 10–30
слов в месяц! Так что словарь из 5–7 слов, произносимых
ребенком в возрасте 1 год, увеличивается до 50–150 слов к 1,5
годам. С этого периода ребенок начинает соединять слова
и произносить первые предложения из 2 слов. Крайне важно,
что в этот период ребенку достаточно назвать предмет 1–2
раза, чтобы он запомнил его название. В 3–4 года его пассив-
ный словарь составляет 1200–2000 и более слов, а актив-
ный — 800–1500 слов. К 6–7 годам пассивный словарь ребе-
нка составляет около 20 тыс. слов (Shipley, McAfee, 1992)
- Вспомните о корнях зернышка. Если условий для интенсивного
речевого развития до 1,5 лет не было из-за потери слуха, то в более
позднем возрасте достичь такого темпа наращивания словаря очень
трудно даже при правильной коррекционной работе.

В развитии языка и речи за 1,5 года ребенок осваивает столько,
сколько впоследствии его мозг может освоить только за 3–4 года.
«Потеря» раннего периода очень значительна для речевого развития.
Этот период связан с особой способностью онтогенеза мозга в целом,
но особенно сказывается на развитии языка.

Важность первого года жизни для развития речи подтверждают
исследования детей с нарушениями слуха. Они показали, что, если
детей с 3–4 степенью тугоухости протезировать слуховой аппарат
в возрасте до 6-ти мес., то их речевое и языковое развитие, в том числе
накопление пассивного и активного словаря, овладение грамматичес-
кой системой родного языка, идет в том же темпе, как у нормально
слышащих детей. Если же детям надеть слуховой аппарат после 6
месяцев, то при самой эффективной коррекционной работе ребенок
все равно будет отставать в развитии речи.

Об особой роли в развитии речи именно первого года жизни ре-
бенка свидетельствуют исследования развития дословесной активнос-
ти и устной речи детей с нарушениями слуха. Дети с большой потерей
слуха гуляют и даже начинают лепетать, как нормально слышащие дети.
Это происходит потому, что гуление (гласноподобные вокализации,
типа а-у, э-э) происходит на основе врожденной программы развития
дыхания и голоса у ребенка. Ребенок дышит, и у него периодически
смыкаются голосовые складки, которые колеблются в момент прохож-
дения струи воздуха. Так возникают гласноподобные звуки — гуление.
Ранний лепет (слогоподобные вокализации, типа /ма/, /па/, /ма-ма/),
появляющийся в возрасте 4–6 месяцев, это результат врожденной
двигательной программы-игры с артикуляторными органами, в про-
цессе которой у ребенка случайно возникают преграды (смыкание губ,
десен, прикосновение языка к небу) на пути прохождения воздушной
струи из гортани через смыкающиеся голосовые связки. В этот момент
появляются различные согласноподобные звуки. Например, если
смыкаются губы, то возникают звуки /П/, /М/, а если язык примыка-
ет к задней части неба, то возникают звуки /К/, /Г/.

Однако гуление и ранний лепет глухих детей не совсем такой, как
у нормально слышащих детей. У глухих эти звуки более монотонные,
в них нет подражания интонации голоса матери. У детей с тяжелыми
нарушениями слуха не происходит дальнейшего развития лепета и его
перехода на следующую стадию канонического лепета. На этой стадии
слышащий ребенок соотносит те звуки, которые он произносит, и те,

которые он слышит в речи окружающих. Он научается «подгонять» свои артикуляции так, чтобы производимые звуки были похожи на звуки окружающей речи. Ребенок произносит цепочки слогов /ПА-ПА-ПА/, /МА-МА-МА/, которые являются базой для формирования первых слов. У детей с большой потерей слуха, не пользующихся слуховым аппаратом и не прошедших специальных занятий, происходит угасание лепета, к 1,5 годам они замолкают. Если не предпринять этого, то впоследствии у ребенка не удается сформировать нормальные характеристики голоса (Лебе, 2003).

Таким образом, чем больше ребенок с нарушениями слуха успел накопить слухового опыта, знаний в понимании речи (в любой форме, но предпочтительно в слухо-зрительной), в использовании устной речи в раннем возрасте, тем эффективнее оказывается послеоперационная слухоречевая реабилитация с КИ.

Этапы слухоречевой реабилитации ранооглохших детей с кохлеарными имплантами

В реабилитации ранооглохших детей после кохлеарной имплантации, по нашему мнению, следует выделить 4 этапа, которые частично перекрывают друг друга.

1. Начальный этап развития слухового и слухоречевого восприятия с КИ. *Длительность — 3–12 недель.*
2. Основной период развития слухового и слухоречевого восприятия с КИ. *Длительность — 6–18 мес.*
3. Языковой этап развития восприятия речи и собственной речи. *Длительность — 5 и более лет.*
4. Этап развития связной речи и понимания сложных текстов.

Первый этап почти исключительно связан с развитием слухового восприятия с КИ. Он специфичен у детей с КИ (Королева, 2007). Второй этап связан с развитием слухоречевого восприятия наряду с развитием системы родного языка и устной речи. Третий и четвертый этапы связаны только с развитием языка и речи. Последние три этапа в определенной степени согласуются со слуховым и речевым развитием нормально слышащих детей.

1. Начальный этап развития слухового и слухоречевого восприятия с КИ

В этот период у детей с неразвитым остаточным слухом (если ребенок не носил слуховые аппараты или носил их непостоянно) с помощью КИ возникают реакции на звуки разной громкости, в том числе и тихие. Эти реакции появляются в учебных и обычных ситуациях, однако их необходимым условием является привлечение внимания ребенка к процессу слушания. Нестабильные реакции на окружающие звуки и собственное имя возможны в тихих условиях, хотя при этом требуется повторение звука, а реакция ребенка обычно отставлена во времени.

Дети со слуховым опытом, постоянно использовавшие слуховые аппараты, начинают слышать звуки, которых не слышали в слуховых аппаратах, в том числе тихие и достаточно удаленные. У детей появляются устойчивые реакции на звуки во всем частотном диапазоне. Причем, если сначала эти реакции наблюдаются только после привлечения внимания ребенка, то вскоре они становятся произвольными и не требуют активизации малыша. Разные звуки вызывают интерес ребенка. Дети, воспринимавшие со слуховыми аппаратами отдельные звуки и слова, начинают узнавать их и с КИ, узнают их на большем, чем раньше, расстоянии.

За время начального периода должны быть достигнуты параметры настройки речевого процессора КИ, позволяющие ребенку воспринимать все звуки речи, а усилия педагогов и близких целесообразно направлять прежде всего на развитие у ребенка начального интереса к окружающим звукам.

У детей, не говоривших до имплантации, важно активизировать спонтанную голосовую активность и произнесение звуков и слов по подражанию. Нередко появление у маленького ребенка голосовых гласно- и слогоподобных вокализаций — первый признак того, что ребенок стал слышать. Он слышит свой голос и получает от этого удовольствие. Дети и взрослые, которые немного говорили до имплантации, начинают использовать слух для контроля своей речи.

Эти результаты могут быть достигнуты у всех ранооглохших детей с КИ, но на это может понадобиться разное время — от 3 до 12 недель. Результаты зависят от нескольких факторов. Во-первых, от наличия у ребенка слухового опыта от постоянного использования слуховых аппаратов. При отсутствии такого опыта ребенок медленнее адапти-

руется к новым ощущениям. У него позднее достигается оптимальный уровень настройки процессора КИ не только вследствие медленной адаптации, но также из-за трудностей определения параметров настройки. На это также влияет, был ли ребенок подготовлен к процедуре настройки. Поскольку слуховые центры мозга у такого ребенка не развиты, то ему нужно больше времени, чтобы он научился выделять отдельные звуковые события и узнавать их. Именно поэтому так важно, чтобы до и после операции (до включения процессора КИ) ребенок постоянно носил современные слуховые аппараты, занимался с сурдопедагогом и родителями развитием остаточного слуха.

Второй фактор, влияющий на длительность начального этапа — возраст ребенка. При прочих равных условиях у маленьких детей плохо сформированы внимание и эмоционально-волевые качества. В связи с этим у них труднее получить произвольные реакции на стимулы в процессе настройки процессора, а также на окружающие звуки и речь во время занятий и в обычных условиях общения.

Третий фактор, отрицательно влияющий на длительность начального этапа — наличие у ребенка сопутствующих психических нарушений. К ним относятся нарушения зрительного внимания, задержка психологического развития, эмоционально-волевая незрелость, нарушения развития коммуникативных навыков. По нашим наблюдениям, к числу таких нарушений относятся центральные слуховые расстройства, которые наиболее ярко проявляются у части детей, потерявших слух вследствие менингоэнцефалита. У этих детей иногда несколько недель отсутствуют реакции даже на громкие звуки, несмотря на наличие слухового опыта до болезни.

На развитие голосовой и речевой активности у ребенка в этот период также влияет наличие у него сопутствующих двигательных речевых расстройств. Дизартрия и артикуляторная апраксия часто встречаются у детей с нарушениями слуха. Поэтому отсутствие динамики в развитии голосовой и речевой активности при наличии у ребенка реакций на звуки, интенсивных занятиях и постоянном стимулировании родителями попыток ребенка пользоваться голосом для общения является признаком нарушения у него двигательных речевых центров.

Четвертый фактор, влияющий на длительность начального этапа, это опытность аудиолога, настраивающего процессор КИ, а также наличие интенсивных занятий с сурдопедагогом и родителями по

развитию у ребенка слуха с КИ. Особенно важную роль при этом играют родители, которые должны постоянно привлекать внимание ребенка к окружающим звукам и вызывать у него к ним интерес в течение всего дня.

2. Основной этап развития слухового и слухоречевого восприятия с КИ

Длительность этого этапа — 6–18 месяцев. За этот период у ребенка достигаются оптимальные и стабильные параметры настройки процессора КИ, а главное — формируются все мозговые механизмы анализа звуков, в том числе речевых. Ребенок научается улавливать разные звуки, у него формируются произвольное и произвольное слуховое внимание, он слышит различия между звуками, узнает и заминает разные звуки и слова. С помощью КИ ребенок научается узнавать окружающие звуки, причем делает это произвольно. Услышав какой-то звук, ребенок ищет его источник, спрашивает родителей «Что это?», он интересуется звуками и запоминает их. Он откликается на свое имя, понимает простые просьбы, при этом ему нередко требуется повторение. Уровень развития его слухового восприятия речи близок к развитию ребенка в возрасте 1–1,5 года.

Благодаря этому слух начинает работать на развитие понимания речи и собственной речи так, как это происходит у слышащих детей. Дальнейшее слухоречевое развитие и, соответственно, коррекционная работа, проводится в рамках развития у ребенка речевой системы — накопления пассивного и активного словаря, развития и формирования грамматической системы языка, использования речи для общения.

Практически для всех детей в этот период характерны выраженные проблемы слухоречевой памяти: ребенок слышит, но не понимает; он повторяет слово, но неправильно показывает предмет, обозначающий словом, хотя оно ему знакомо. Он плохо запоминает последовательность из нескольких слов/звуков, не может запомнить стишок. Детям свойственны нарушения произвольного и произвольного слухового внимания: чтобы ребенок услышал звук, понял обращенную просьбу, необходимо сначала привлечь его внимание, часто требуется повторение просьбы/слова. У детей наблюдается высокая утомляемость при слуховой нагрузке. Они плохо понимают речь окружающих, прежде всего потому, что у них маленький словарный запас и не сформирова-

на грамматическая система родного языка. Дети медленно обрабатывают звуковую и речевую информацию. Чтобы ребенок услышал, понял и запомнил слова, нужно, чтобы он внимательно слушал (предварительно привлечь его внимание), говорить с ним более медленно и четко, повторяя ключевые слова фразы. Дети плохо различают акустически сходные звуки, в том числе звуки речи (например, звонкие/глухие согласные и согласные, различающиеся местом образования).

Эти особенности в определенной степени сходны с развитием слухоречевого восприятия и речи у ребенка с нормальным слухом в раннем возрасте. Но это также проявления несформированности слуховых центров мозга и процессов обработки звуковой/речевой информации — следствие того, что ребенок не слышал в раннем возрасте, и поэтому в этот период центры не развивались. А это был наиболее важный период для их развития.

При нарушениях слуха часто повреждаются не только рецепторы улитки, которые заменяет КИ, но и слуховые центры мозга. Эти нарушения были у ребенка и раньше, но когда ребенок глухой, нарушения в работе этих центров маскируются тем, что он не слышит. С КИ ребенок начинает слышать, и нарушения центральных слуховых процессов проявляются отчетливо.

У большинства детей с КИ по мере развития слухового восприятия, которое происходит спонтанно и во время целенаправленных занятий, расстройств слуховой памяти и внимания становится все менее заметными. Этому способствует также медикаментозное лечение, направленное на улучшение мозгового кровообращения, питания нервных клеток.

За этот период у ребенка нужно сформировать умение различать и узнавать все звуки речи, как изолированно, так и в составе слов, слов (фонематический слух), что необходимо для спонтанного развития восприятия речи у ребенка с КИ.

Еще одна важная задача этого этапа — развитие слухового контрроля собственной речи и формирование слухо-моторных координаций. Ребенок должен быть способен, услышав незнакомое слово или короткую фразу, повторить их, даже если он не может понять их значение. Таким образом, у говорящих детей младшего возраста формируется естественный механизм овладения значением и произношением слов, характерный для нормальнослышающих детей раннего возраста — эхо-

лалия. Вспомните, как мы запоминаем новое слово на иностранном языке — услышав его, мы пытаемся его несколько раз повторить, при этом мысленно представляем обозначаемый им предмет, действие.

Речь за этот период должна стать для ребенка основным средством общения, даже если она мало понятна окружающим и представлена только несколькими десятками слов, а понимание речи ограничено ситуацией общения. Если ребенок до имплантации не пользовался устной речью для общения или если его звуковой репертуар был ограничен малочисленными гласноподобными звуками, то на этом этапе вокальная речь становится для него главным средством общения, даже если она состоит из одних слоговокомплексов и не понятна окружающим. У детей раннего возраста быстро развивается соотнесенный лепет. Ребенок теперь все время пытается что-то сказать. У детей, имевших до имплантации устный «словарь», быстро растет словарный запас, хотя звукословесная структура этих слов грубо нарушена.

Как показывает наш опыт работы, благодаря тому, что с КИ ребенок слышит все звуки, в том числе и тихие, развитие мозговых механизмов анализа звуковой информации происходит у него в значительной степени спонтанно в течение всего дня, когда он слышит окружающие его звуки и речь, так же, как у нормально слышащих детей. Однако звуки, передаваемые КИ в слуховую систему, в определенной степени искажены, а пороги слуха составляют 25–40 дБ. Это означает, что звуки и речь, воспринимаемые с КИ, содержат меньше полезной информации и воспринимаются менее четко по сравнению с нормально функционирующей улиткой. Мы также должны помнить, что у рано оглохшего ребенка не сформированы слуховые центры мозга, в которых происходит обработка звуковой/речевой информации. Все эти особенности определяют то, что спонтанно полноценного развития слуха у детей с КИ не происходит. Поэтому все эти дети нуждаются в интенсивных целенаправленных занятиях по развитию слухового и слухоречевого восприятия. Они особенно важны в первые месяцы использования КИ, пока навыки спонтанного слушания у ребенка еще отсутствуют и необходимо их сформировать.

Во время целенаправленных занятий по развитию слухового и слухоречевого восприятия с имплантированными детьми необходимо последовательно развивать у них механизмы слухового анализа от простых (например, обнаружение включения и выключения звука) к сложным. К числу наиболее сложных и очень важных с точки зрения

развития у ребенка понимания речи и собственной речи относятся механизмы фонетического анализа, т.е. умения различать и узнавать отдельные звуки речи (фонемы) как изолированно, так и в составе слогов, слов. Вследствие того, что передаваемые КИ звуки речи искажены, тонкие акустические различия в сигналах, характерные для многих фонем, слышатся недостаточно отчетливо. Однако при систематической правильно организованной работе у пациентов с КИ может быть достигнута 90–100% фонемная разборчивость в слогах (Королева, 2002). Это требует особого внимания, поскольку традиционно слуховая работа с детьми с нарушениями слуха не включает развития фонематического слуха.

В основной период также проявляются различия в развитии слухового восприятия, связанные с возрастом ребенка в момент имплантации. У детей старшего возраста благодаря лучшей сформированности произвольного внимания и контроля своего поведения первое время развитие слухового восприятия происходит быстрее, чем у малышей. Они быстрее начинают реагировать на разные звуки, интересоваться ими. Однако через несколько месяцев становится очевидно, что спонтанное (не на занятиях) развитие восприятия звуков и речи быстрее формируется у малышей. И это обусловлено тем, что их слуховые центры и мозг в целом обладают большей пластичностью, способностью к развитию и обучению. Прежде всего, это касается всех процессов, связанных с речью и языком.

Если говорить о других факторах, которые отрицательно влияют на длительность и результаты основного этапа развития слухового восприятия у детей с КИ, то к их числу следует в первую очередь отнести наличие у ребенка первичных центральных расстройств слуха, связанных с повреждением слуховых центров мозга. Кроме того, это поздний возраст имплантации у детей, не пользовавшихся постоянно слуховыми аппаратами. К отрицательным факторам, безусловно, относятся неадекватная методика коррекционной работы, которая не только замедляет темпы развития слухового восприятия, но и может быть причиной низких результатов в целом.

У детей в этот период уже появляется способность запоминать и усваивать значение новых слов не только во время занятий, но и прослушав речь окружающих людей. Неожиданно для родителей оказывается, что ребенок знает слова, которые «не проходили», и даже сам говорит «плохие» слова. Точно так же это делают слышащие дети.

Очень четко это описала мама одной девочки: «Когда Карина носила слуховой аппарат, то я всегда знала, какие слова, она знает, а какие нет. Она знала только те слова, которым мы ее учили на занятиях. С имплантом она стала сама узнавать и запоминать разные слова и приносить их из детского сада, гостей, с детской площадки».

У большинства детей длительность основного этапа при правильной коррекционной работе составляет 12–18 мес. При отсутствии коррекционной работы или неадекватных методиках у ребенка с КИ формируются не все слуховые механизмы, необходимые для развития восприятия речи. Развитие слуховых механизмов в более короткие сроки наблюдается у детей, потерявших слух в возрасте 2–3 года и имплантированных через короткий период после потери слуха, а также у детей с прогрессирующей потерей слуха, постоянно использовавших слуховые аппараты. Дети с выраженными центральными нарушениями слуха, не использовавшие слуховых аппаратов и имплантированные в возрасте старше 5 лет, как правило, неуспешны в развитии всех механизмов слухового анализа даже при правильной методике работы. У них сохраняются стойкие проблемы слухоречевой памяти, слухового внимания, не сформирован фонематический слух.

3. Языковой этап развития восприятия речи и ее порождения

Принимая решение о проведении кохлеарной имплантации глухому ребенку, родители и специалисты ожидают, прежде всего, что благодаря этому он будет понимать речь и говорить. Однако существует огромная дистанция между пониманием речи и возможностью воспринимать все звуки речи, анализировать и узнавать их, которую действительно дает КИ в результате целенаправленной работы в течение 6–18 месяцев. Эта дистанция обусловлена тем, что понимание речи основано на наличии в памяти человека системы родного языка — знанием значения слов и их слуховых образов (пассивного словаря), а также правил их изменения и соединения в предложении (грамматика). Накопление этой информации у ребенка с нормальным слухом занимает 6–7 лет, при этом развитие связанной речи продолжается и далее до 15 лет (Богин, 1986; Выготский, 2000; Гвоздев, 1981 и др.). То же происходит и у глухого ребенка с КИ после того, как он научился слышать и анализировать звуки речи. У него продолжается длительный языковой период развития восприятия речи, точнее, ее понимания. В этот период происходит накопление в памяти слухо-

вых образов слов, овладение их значением (пассивного словаря с формированием связи между слуховым образом слова и его значением), формирование грамматической системы языка. Благодаря этому ребенок все больше понимает речь окружающих, спонтанно осваивает новые слова. Этот процесс идет у него параллельно с развитием собственной речи.

Ребенок с КИ напоминает в этот период иностранца, живущего в чужой стране и желающего понять ее язык. Он все слышит, но понимает только отдельные слова и часто используемые фразы по ситуации общения. Он часто не понимает других, потому что не успевает проанализировать и запомнить сказанное. Ему требуется слишком много времени, чтобы вспомнить значение слова, а его собеседник уже говорит дальше. Иностранцу легче понять и запомнить новые слова, если в памяти больше слов, осваивает правила их изменения и соединения в предложения, использования при общении.

Аналогичным образом для ребенка главным в этот период оказывается развитие системы родного языка. Дети должны много слышать родной речи, пользоваться ею, получать специальные занятия по родному языку. В зависимости от сформированности понимания слышимой речи и собственной речи может использоваться программа детского сада/школы для слабослышащих детей или детей с нарушениями речи (общее недоразвитие речи 2-го или 3-го уровня).

Особое внимание необходимо уделять развитию у ребенка слухового восприятия грамматической стороны речи. Эта необходимость обусловлена тем, что при восприятии речи в естественных условиях ребенок с КИ, как ребенок с 1-й степенью тугоухости, недостаточно точно слышит наиболее тихо звучащие речевые элементы — окончания слов, предлоги, приставки. Поэтому малыши с трудом осваивают правила словообразования и словоизменения в зависимости от рода, числа, падежа, времени и пр. Однако это критический момент для русского и многих других языков, поскольку именно окончания, предлоги, приставки являются одними из ведущих формобразующих элементов языковой системы. Поэтому важно общаться с ребенком на близком расстоянии, обращаясь к нему со стороны КИ, производить наиболее тихие элементы речевого потока отчетливо, обращать на них внимание ребенка, следить за правильностью употребления ребенком окончаний, предлогов и пр. В развитии грамматической системы род-

ного языка полезна опора на раннее (с 3–4-х лет) развитие у ребенка навыков аналитического (послогового) чтения.

Продолжение совершенствования процессов слухового анализа у ребенка с КИ состоит в том, что он:

- быстрее обрабатывает речевую информацию;
- лучше понимает речь и узнает звуки в шумных условиях;
- лучше запоминает новые слова, стихи; превосходит быстрый рост пассивного и активного словаря;
- начинает частично понимать речь, не обращенную к нему;
- понимает речь, произносимую разными людьми, по телефону.

Рассматриваемый период — самый длительный в слухоречевой реабилитации детей с КИ. Его длительность сопоставима с периодом овладения родным языком у нормально слышащих детей и составляет 5–7 лет.

Если сравнить задачи и результаты 3 названных выше этапов, то можно видеть, что на 1-м этапе они ограничены, конкретны и достижимы у всех ранооглохших детей с КИ. Задачи и результаты последнего этапа значительно более сложны, многочисленны и достигаются не у всех детей. Задачи и результаты языкового этапа не только еще более многочисленны и сложны, но и несколько неопределенны, что связано с предельными возможностями развития языка и речи, которыми располагает данный ребенок.

Уровень развития собственной речи у детей с КИ по окончании последнего этапа может быть очень разным. Это зависит от многих условий: состояния устной речи у ребенка до имплантации, возраста имплантации, наличия у ребенка сопутствующих нарушений, в том числе и артикуляторных, а также методики реабилитации.

Ребенок, имплантированный в возрасте до 3 лет, при отсутствии сопутствующих нарушений, раннем слухопротезировании и адекватной методике реабилитации, к 5–7 годам обладает развернутой речью. В целом она соответствует речи их слышащих сверстников с речевыми нарушениями, т.е. в ней встречаются аграмматизмы, небольшие нарушения звукослоговой структуры слов, обнаруживается дефицит словаря (пассивного и активного).

Дети, имплантированные в возрасте старше 4–5 лет, не говорившие и не использовавшие слуховые аппараты, через 5 лет адекватной реабилитации пользуются фразовой речью для общения. Однако их словарь очень ограничен, речь отличается выраженной аграмматич-

ностью. Ее звучание часто нарушено — речь напряженная, с носовым оттенком. При отсутствии адекватной реабилитации и речевой среды (при обучении в детском саду или школе для детей с нарушением слуха интернатного типа) такие дети нередко не пользуются речью для общения, хотя ограниченно ее понимают (обиходная речь по ситуации общения) и могут по просьбе взрослого говорить отдельные слова и фразы.

Сходные результаты могут быть достигнуты и у неговоривших подростков и взрослых. Но только это требует еще более интенсивных занятий по развитию слухоречевого восприятия с КИ, накопление словаря, развитие устной речи, а главное — желания пациента заниматься и использовать речь для общения.

Что касается рано оглохших детей и подростков, говоривших до имплантации, то у всех таких пациентов наблюдается значительный прогресс в развитии связной речи за счет накопления словарного запаса и появления слухового контроля своей речи. Но устранить нарушения звучания голоса (напряженность, носовой оттенок, монотонность, нарушения громкости) у них достаточно трудно, так как у них прочно сформированы неправильные артикуляторные стереотипы, основанные, прежде всего, на тактильном контроле своей речи. Однако при правильной и длительной коррекционной работе звучание их речи может значительно улучшиться.

Если имплантация была проведена ребенку в возрасте до 2 лет, то при правильной реабилитации и отсутствии серьезных психических и неврологических нарушений у ребенка очень высока вероятность в возрасте 6–7 лет достичь уровня речевого развития, приближающегося к нормальному.

В то же время, если ребенок, имплантированный в возрасте 8–10 лет, уже имел сформированный остаточный слух (благодаря постоянному использованию слуховых аппаратов с раннего возраста и хорошей слуховой работе или вследствие того, что у него было постепенное ухудшение слуха), достаточно хорошо понимал ситуативную устную речь при слухозрительном восприятии и пользовался устной речью для общения, то уровень понимания речи у него через 5 лет также будет приближаться к нормальному. И это благодаря тому, что до имплантации в сензитивный период развития языка и речи у него в значительной степени сформировались речевые и языковые центры и накопилась соответствующая информация в мозге.

Однако значительное число рано оглохших детей, имплантируемых в возрасте 3–5 лет (а значит, уже прошедших основную часть сензитивного периода для развития языка и речи), к сожалению, обладают минимальными навыками слухового восприятия, словарным запасом, речевыми навыками. А это значит, что возможности для развития понимания речи и собственной речи у таких детей ограничены. Чем старше возраст имплантации в этом случае, тем труднее у ребенка накапливается словарный запас и развиваются грамматические представления.

Различия в результатах у разных пациентов определяются также их индивидуальными особенностями (общими интеллектуальными способностями, способностью к овладению языком), методикой и интенсивностью занятий, средой обучения (речевая/неречевая), участием родителей в реабилитации.

Развитие речи ребенка полностью определяется тем, как он накапливает словарный запас и овладевает грамматической системой родного языка. Но в отличие от нормально слышащего ребенка ему гораздо сложнее сделать это спонтанно, слушая речь окружающих, так как сензитивный период развития этого навыка, особенно для спонтанного овладения грамматической системой, уже прошел. Ребенку с КИ трудно спонтанно осваивать грамматическую систему родного языка из окружающей речи, потому что пороги его слуха соответствуют 1-й степени тугоухости. Ребенок нечетко слышит окончания, а значит, не улавливает оттенков, связанных с изменением числа, рода, падежа и т.д. Прогресс в речевом развитии в большей степени зависит от того, насколько интенсивно и правильно занимаются с ребенком в этом направлении.

По нашим наблюдениям, результаты восстановительной работы зависят также от способности ребенка к овладению языком в целом. Последнее обстоятельство можно легко понять, если вспомнить, что и среди нормально слышащей популяции есть люди, легко или трудно запоминающие стихи, умеющие и не умеющие красиво говорить, с разной способностью к овладению иностранными языками.

4. Этап развития связной речи и понимания сложных текстов

Специалисты и родители знают, что многие даже хорошо говорящие глухие и слабослышащие дети (со слуховыми аппаратами или КИ) не любят, хотя и умеют, читать. Многие из них посещают массовую школу и читают учебники, когда делают домашние задания. Они могут бегло прочесть какой-то текст по заданию. Но если их попросить рас-

сказать о чем был текст, то выяснится, что они не помнят, о чем текст, или запомнили какие-то отдельные детали, но не поняли смысл. Это обусловлено тем, что дети плохо понимают прочитанное, так как фактически у них маленький словарный запас, недостаточно развиты грамматические представления, ограничены знания об окружающем мире, они плохо улавливают логику событий в рассказе и причинно-следственные связи.

Поэтому речевое развитие ребенка с КИ продолжается и после того, как он научился хорошо понимать бытовую речь и говорить. Четвертый этап речевого развития рано оглохших детей определяется дальнейшим накоплением словарного запаса, развитием грамматической системы и общих представлений об окружающем мире. Этот этап отличается от предыдущего тем, что здесь требуется значительно более высокий уровень владения родным языком. Показателем высокого уровня является умение ребенка понять прочитанный сложный текст, пересказать прочитанное, связно рассказать о событиях и явлениях, а также умение общаться с разными людьми с помощью речи. Этот этап речевого развития детей с КИ аналогичен периоду развития речи, который характерен для нормально слышащих детей в возрасте старше 7 лет.

Не все рано оглохшие дети с КИ могут достичь этого высшего этапа развития. Он оказывается доступным лишь для детей, потерявших слух в период овладения речью, если они сразу были имплантированы, и детей с прогрессирующей тугоухостью при условии интенсивной реабилитации. Успешными оказываются также многие дети, имплантированные в возрасте до 3-х лет, если они не имеют сопутствующих нарушений, если с раннего возраста они использовали слуховые протезы и при этом занимались с сурдопедагогом, а после имплантации получили необходимую реабилитацию.

Речевое развитие рано оглохших говорящих подростков и взрослых с КИ

Небольшое число подростков и взрослых с КИ, имевшие на момент имплантации связную речь и сформированную языковую систему (понимали прочитанное), также могут достичь 4-го этапа речевого развития.

Эту группу следует выделить отдельно. Пациенты, имеющие на момент имплантации сформированную речь, воспринимают устную речь на слухо-зрительной или только зрительной (чтение с губ) основе. Это означает, что у них так же, как у поздно оглохших пациентов, в значительной степени сформированы 2-я и 3-я «мозговые» составляющие, необходимые для восприятия речи и говорения: в речевых центрах мозга хранится информация о системе родного языка и сформированы механизмы порождения речи. Однако следует отметить, что словарный запас у них все-таки ограничен, есть пробелы в знаниях грамматических правил и нарушения звукопроизношения. Первая «мозговая составляющая» (слуховые механизмы анализа речевой информации), необходимая для слухового восприятия речи, сформирована у них недостаточно и только в том случае, если они пользовались слуховыми аппаратами или слышали в детстве.

Поэтому реабилитация рано оглохших говорящих подростков и взрослых прежде всего будет направлена на развитие речевого слуха с КИ. По своему содержанию она близка к реабилитации поздно оглохших людей. Но она требует значительно большего времени и ее результаты в большей степени сходны с результатами реабилитации рано оглохших детей. Ход слухоречевой реабилитации таких пациентов можно разделить на 3 этапа:

1. Начальный этап развития слухового и слухоречевого восприятия с КИ, длительность которого 3–12 недель. В течение этого периода достигается уровень настройки процессора КИ, позволяющий воспринимать все звуки речи на расстоянии не менее 2 метров, а также формируются начальные навыки слухового восприятия с КИ.

2. Основной этап развития слухового и слухоречевого восприятия с КИ. Длительность его — 6–18 месяцев. За этот период формируются основные механизмы анализа речевых и неречевых звуков. Начинается накопление в памяти слуховых образов слов, развитие слухового контроля собственной речи. По окончании этого этапа пациент с помощью КИ способен узнать на слух знакомые слова, а также проанализировать и запомнить незнакомое слово. Уровень развития его слухового восприятия речи близок к нашему восприятию иностранного языка, который мы некоторое время изучали. Если мы услышим незнакомое слово, то мы узнаем его, незнакомое слово мы можем пра-

вильно повторить, если оно четко и быстро произнесено. При внимательном слушании и быстро произносимой речи, возможно, мы выделим в потоке речи даже незнакомое слово. Если мы знаем достаточно много слов (на слух), знаем грамматические правила их изменения и звучания этих измененных форм, то мы можем понять отдельные фразы. Но понимать слитную речь нам сложно — мы слишком медленно анализируем звучащую речь, у нас слишком мало слуховых образов разных слов.

3. *Этап совершенствования слухоречевого восприятия, развития связной речи и понимания сложных текстов.* На этом этапе происходит накопление слуховых образов слов и совершенствование механизмов слухового анализа речи в естественных ситуациях общения (на основе увеличения скорости анализа речи, повышения помехоустойчивости восприятия). В этот период у пациентов происходит дальнейшее развитие языковой системы (накопление словаря, развитие грамматических представлений), что расширяет их возможности в понимании речи и текстов, умения рассказывать. У них улучшается звучание собственной речи при проведении соответствующей коррекционной работе. Длительность периода, в течение которого происходит дальнейший прогресс в развитии способности воспринимать речь на слух, может составлять от 2 до 5 лет. Результат определяется возрастом пациента, наличием у него слухового опыта, возможностями слухоречевой памяти и способностью к языку в целом. Надо иметь в виду, что многие рано оглохшие взрослые и подростки, прежде всего те, которые не использовали слуховых аппаратов, не могут научиться понимать речь с КИ только на слух.

Подводя итоги, следует сказать, что выделение специфичных этапов развития слуха, восприятия речи и устной речи у детей с КИ, а также их определение его соотношения с нормальным речевым развитием ребенка в онтогенезе важно не только для понимания закономерностей речевого развития детей с КИ. Это также позволяет ставить конкретные цели и задачи на каждом этапе развития ребенка, выбирать методику работы, прогнозировать формирование у ребенка определенных слуховых и речевых навыков, корректировать методику реабилитации при отсутствии ожидаемого результата.

Литература

- Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Логопедия: Заичание. М.: Издательский центр «Академия», 2003.
- Богин Г.И. Типология понимания текстов. Калинин, 1986. 236 с.
- Выготский Л.С. Психология М.: Апрель-Пресс, 2000. 1008 с.
- Гвоздев А.Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка. М., 1948. 126 с.
- Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса: Дневник научных наблюдений. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та. 1981. 178 с.
- Корнев А.Н. Основы логопедологии детского возраста. СПб.: Речь, 2006. 380 с.
- Королева И.В., Пудов В.И., Зонтова О.В. Реабилитация постлингвальных детей и взрослых с кохлеарными имплантами // Дефектология. 2001. № 5. С. 21–35.
- Королева И.В., Жукова О.С., Зонтова О.В. Особенности слухоречевой реабилитации после кохлеарной имплантации у детей младшего возраста // Дефектология. 2002. № 3. С. 25–38.
- Королева И.В. Восприятие искаженных акустических сигналов и обеспечение помехоустойчивости в слуховой системе: Автореф. дис... докт. психол. наук. СПб., 2002. 52 с.
- Королева И.В. Слухоречевая реабилитация глухих детей с кохлеарными имплантами. СПб.: СПб НИИ уха, горла, носа и речи, 2006а. 102 с.
- Королева И.В. Отбор кандидатов на кохлеарную имплантацию. Сурдопедагогическое обследование и оценка перспективности использования кохлеарного импланта. СПб., 2006б. 98 с.
- Королева И.В. Три периода развития слухового и слухоречевого восприятия с кохлеарным имплантом у глухих детей младшего возраста // Традиции и инновации в специальном образовании: Матер. XIV междунар. конф. «Ребенок в современном мире. Образование и детство». СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2007. С. 272–276.
- Леве А. Развитие слуха у неслышащих детей: История. Методы. Возможности / Пер. с нем. Л.Н.Родченко, Н.М.Назаровой. М.: Изд. центр «Академия», 2003. 224 с.
- Лепская Н.И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации). М, 1997.
- Лисица М.И. Общение, личность и психика ребенка. М.: 1997.
- Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка. СПб.: Питер, 2002. 640 с.
- Пижае Ж. Речь и мышление ребенка. СПб., 1997.
- Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития. М.: ПЕР СЭ, 2004. 256 с.

Eilers R.E., Gavin W.J., Oller D.K. The perception of voice onset time in human infants and adults // J. Acoust. Soc. Amer. 1981.V. 70. P. 955–965.

Jusczyk P.W., Friederici A.D., Wessels J.M.I. et al. Infant's sensitivity to the sound patterns of native language words // J. Mem. Lang. 1993.V. 32.P. 402–420.

Kuhl P. Learning and representation in speech and language // Current Opinion in Neurobiology. 1994.V. 4.P. 812–822.

Perazzo L.M., Moore J.K. Ontogeny of brainstem auditory nuclei // Abstr. Assoc. Res. Otolaryngol. 1991. P. 21.

Shipley K.S., McAfee J.G. Assessment in speech-language pathology: a resource manual. San Diego, Singular Publishing Group, 1992.

Yakovlev P.I., Lecours A.R. The myelogenetic cycles of regional maturation of the brain in early life. Oxford: Blackwell, 1967. 70 p.

Глава 5

ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕТСКИХ КРИКОВ: ВЗГЛЯД ЛИНГВИСТА ЧЕТВЕРТЬ ВЕКА СПУСТЯ

Т.В. Базжина

Традиционно считается, что дети *последовательно* проходят ряд стадий доречевого развития, для каждой из них характерны звуковые реакции определенного типа. Обычно выделяются такие типы вокализаций, как крики, плач, гуление и лепет (см.: Благовещенский, 1886; Исенина, 1996; Черниговская, 1997). Однако такая формулировка может быть неправильно истолкована: у неспециалиста возникает представление, что этапы плавно перетекают один в другой, первый — во второй, второй — в третий, а заканчивается этот доречевой период естественно, переходом в речь; у специалистов дискуSSIONным остается вопрос о вкладе каждого из этапов в формирование речи ребенка, и прежде всего о роли крика (ср.: Винарская, 1987; Купнер, 1993; Ушакова, 2004; Лепская, 1997; Базжина, 1986), что лишней раз подтверждает верность слов Карла Бюлера: «Тому, кто хочет исследовать, каким образом ребенок научается при помощи своего голосового аппарата произносить звуки и их соединения на родном языке, должно начать с *крика* новорожденного» (Бюлер, 1924, с. 129–240).

Большее четверти века назад автором данной статьи было проведено последовательное исследование детского крика (анализировались данные от 38 детей); за эти годы изменилось многое: от социокультурных факторов (устранение ряда ситуаций, влияющих на голосовую активность ребенка) и технических средств анализа (на смену кассетным магнитофонам и осциллографам пришли цифровые диктофоны и компьютерные программы обработки голосовых данных) до эпистемики лингвистики, психологии и психолингвистики.

Крики здоровых детей, представившие в 60–80-е годы XX в. интерес для исследователей (Truby, Lind, 1965; Kent., Murgau, 1982, p.

353–365; D’Odoico, Franco, Vidotto, 1985), в последние годы практически выпали из фокуса внимания. В силу этого спектра факторов в 2004–2007 гг. проводилось наблюдение за характером поведения и звуковыми реакциями детей первых месяцев жизни (всего 25 детей в возрасте от 10 дней до 9 месяцев, из них 6 детей наблюдаются в пролонге, т.е. и в стадии собственно речевого развития). Вполне естественно, что каждый факт голосовой активности ребенка соотносился с ситуативным контекстом, в котором он возникал. Типичными для наблюдений считались ситуации, связанные с физиологическими потребностями ребенка (голод/сытость; усталость/сон; сухой/мокрый), и ситуации, связанные не с физиологическими потребностями ребенка, а с его стремлением к общению («социальные ситуации»); отношение к ближайшему кругу; контакты с незнакомыми лицами, и «ребенок в мире вещей» (см.: Tischler, 1957; Винарская, 1987, с. 34–37).

Из круга типичных ситуаций практически устраняется ситуация «сухой/мокрый» — благодаря такому социальному «приобретению», как памперс, она перестает быть актуализирующей крик; но включается ситуация «реагирование на боль», поскольку отмечены (Винарская, 1987) особенности реагирования ребенка на этот раздражающий фактор.

Общие методические положения, в контексте которых выполнена настоящая работа, можно сформулировать так: 1) любые явления детской речи следует рассматривать в рамках самой детской речи, исходя из ее функционала, а не переносить на нее категории речи взрослых.; 2) ни один из приобретенных ребенком в процессе онтогенетического развития навыков не утрачивается в дальнейшем, а претерпевает определенные трансформации.

Криком обычно называют всем хорошо знакомые звуковые реакции. Звуки крика представляют собой некоторый континуум, для расчленения которого не существует определенных методов. Поэтому предлагается такое членение этого континуума.

Акт крика. Общая моторная активность, связанная с вокализацией, наибольшая единица крика, некоторый звуковой континуум, ограниченный длительными паузами (время пауз 2000–3000 мсек). Акт крика обеспечивает физиологическую демонстрацию реакции на раздражение и беспокойство и сопровождается работой респираторного тракта, причем респирация приспособляется к общей моторной реакции. Акт крика является моторной реакцией, выражающей физиологический дисконфорт.

Период крика. Акт крика представляет собой ряд однотипных структур — периодов крика, которые также являются звуковым континуумом, ограниченным, однако, менее длительными паузами (время пауз 500–1500 мсек).

Звук крика. Период крика состоит из звуков крика, которые являются минимальной единицей крика. Звуки крика с точки зрения участия/неучастия голоса бывают двух типов: вокалического типа и шумы. Звуки вокалического типа можно разделить на две большие группы: неструктурированные и структурированные звуки. Звуки крика — результат акта крика — акустически относятся к вторичной категории, так как в каждом акте крика имеется уникальная активность заднего неба, диафрагмы при ослабленных голосовых связках, вырванная в ясной вокализации (См.: Truby, Lind, 1965; Вац-Хеккерт, Михельсон, Сирвио, 1978).

При анализе актов крика было установлено, что каждый период крика имеет вполне определенную структуру, которую графически можно изобразить следующим образом.

В наиболее полной форме период крика представлен на рисунке 2. Следует отметить, что в каждом отдельно взятом периоде может отсутствовать та или иная составляющая.



Рис. 1 Структура крика

1 — вход в крик; 1* — вдох; 2 — неструктурированный звук вокалического типа; 3 — квазивдох; 4 — структурированный звук вокалического типа; 5 — неструктурированный звук вокалического типа; 6 — структурированный звук вокалического типа; 7 — шумовой компонент (выход из крика); 8 — пауза между периодами крика, интенсивный вдох.

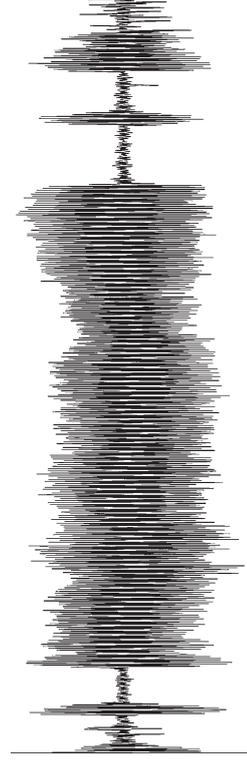


Рис. 2. Спектрограмма периода крика ребенка в норме

Как акт крика, так и период крика связан с дыханием ребенка. В исследованиях по крику новорожденного часто отмечается, что он возможен и на выдохе, а не только на выдохе, как звуки речи. В наших исследованиях мы попытались проследить связь дыхания и периодов крика. Были получены следующие данные: вход в крик (квазивдох) — несколько раз повторяющиеся однотипные структуры, разделенные достаточно длительными паузами (время пауз от 500 до 1200 мсек). Они появляются только на выдохе и имеют вид короткого звука вокалического типа с шумовым окончанием. Аудиально эти звуки близки к «сдавленным звукам» или «всхлипам». К трем месяцам у здорового ребенка эти квазивдохи практически исчезают, т.е. его артикуляционный аппарат не испытывает предельного напряжения, работает без перегрузки.

Из звуков крика наиболее длительным является неструктурированный вокалический компонент. Этот тип звука является доминантным в крике. С развитием ребенка увеличивается общее время фонации крика, в первую очередь, время звучания доминантного звука (см. рисунки 3–4). Стоит обратить внимание и на то, что в каждом отдельно взятом периоде крика звучание доминирующего компонента варьируется по длительности (что отражается в «изломанности» кривой), т.е. говорить о фиксированности/устойчивости вокализаций не приходится.

Тот факт, что фонации крика развиваются в направлении увеличения общего времени периода крика можно тактовать следующим образом: очевидно, звуки крика развиваются не в направлении звуков речи, так как с точки зрения принципа экономии усилий звуки речи должны развиваться в направлении сокращения времени звучания и вычленения структурированных компонентов; в крике же все происходит наоборот.

Наблюдение по поводу «всхлипов» представляется интересным в силу того, что у детей с патологией¹ наблюдается прямо противоположное: к трем месяцам у них в основном развиваются всхлипы, их вокализации монотонны и воспринимаются взрослыми на слух как «мяукание». Если акт крика у здорового ребенка может длиться от

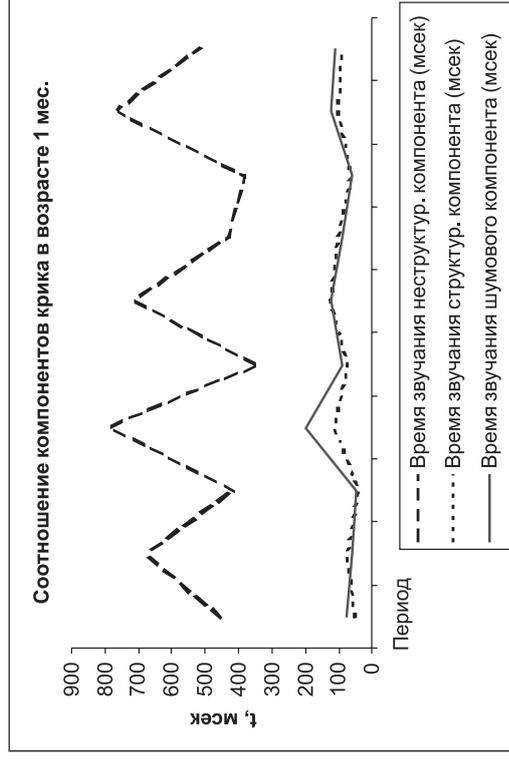


Рис. 3. Соотношение компонентов крика в возрасте 1 мес

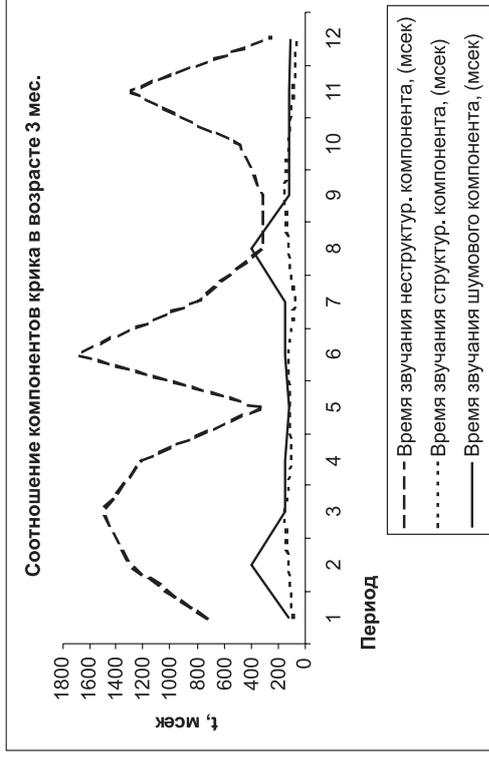


Рис. 4. Соотношение компонентов крика в возрасте 3 мес

1 Я приношу свою искреннюю благодарность О.Е. Громовой за записи вокализаций детей с патологией и полученную возможность провести сопоставительный анализ.

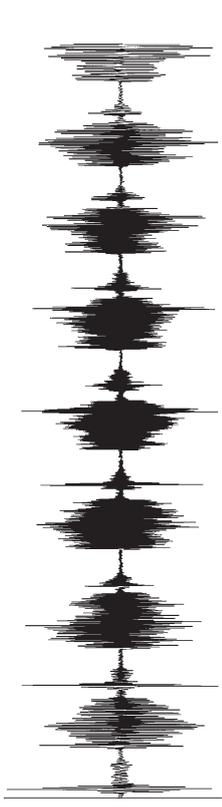


Рис. 5. Спектрограмма периода крика ребенка с патологией

минуты до трех–пяти минут с редкими затуханиями, то у ребенка с патологией акт крика длится от 16 до 30 сек. Качественное отличие криков здоровых детей от криков детей с патологией очевидно (ср. рисунок 2 и рисунок 5).

Эти наблюдения коррелируют с данными перинатологов (Пальчик, Бочкарева, 2006, с. 67–74; Бочкарева, 2007, с. 13, 20, 21), изучавших типы реагирования новорожденного на боль: болевой синдром в медицине подразделяется на (1) болевую реакцию; (2) болевой ответ; (3) стрессовую реакцию; в качестве крайних контрольных позиций были выбраны (4) болевой шок (перелом ключицы) и (5) болевой ответ после проведенной анестезии. Усредненные значения длительности крика в (1) — 37,6 сек, во (2) — 51,4 сек в (3) — 16,8 сек, в (4) — 3,27 сек, в (5) — 6,33 сек. Прямой зависимости между степенью боли и длительностью крика нет — в (2) показатели выше, чем в (1), но явно видно, что по мере нарастания боли длительность крика *сокращается*. Весьма интересно ведет себя и такой показатель, как частота основного тона (F_0): обычному крику (крику в норме) соответствует F_0 400–520±20; крику боли соответствует F_0 800–1200Гц.

Как показано в обсуждаемых исследованиях, максимальных значений (1560 Гц) частота основного тона достигала при заборе крови из пятки (2), а при переломе ключицы составляла 1130 Гц, при этом попутно отмечается и такой показатель, как увеличение шумовых компонентов. В силу этого перинатологи и педиатры не считают крик адекватным показателем боли, видят в нем лишь сопровождающую реакцию наряду с такими, как способность ауторегуляции (оцениваемая по шкале H.AIs) и способность к самоуспокоению (оцениваемая по шкале по S.Parker), наиболее же стойким дескриптором боли является двитательная реакция, а именно дистальная флексия рук и ног.

Вывод медиков, в свою очередь, вполне корреспондирует с мнением И.А Аршавского, полагавшего, что после рождения ведущее начало приобретает деятельность скелетной мускулатуры, посредством которой организм начинает активно приспосабливаться к внешней среде (Аршавский, 1967, с. 45–47).

Столь подробное изложение результатов медицинских исследований представляется продуктивным в психолингвистической работе, поскольку весьма методично и явно продемонстрировано отсутствие корреляции между криком как реакцией на боль, силой боли и вариациями вокалических проявлений. А потому известные эксперименты по щипанию спящих детей для оценки их крика с целью поиска «субъективной ценности» представляют тот же интерес, что и эксперименты Б.Уотсона с выдергиванием из-под ребенка матрасика. (Стоит отметить, что у здоровых детей в ситуации забора крови в детской поликлинике резко возрастает F_0 — до 850–950 Гц, достаточно резко сокращается время звучания, но крик не «сдавленный», не возникает ни тремора, ни дисфоний, и ребенок достаточно быстро успокаивается.)

С другой стороны, если сопоставить резкое сокращение криков в ситуации болевой стресса и резкое сокращение криков детей с патологиями, то можно предположить, что такое сокращение есть способ физиологической манифестации какой-либо деструкции, возникающей в организме ребенка.

В этом контексте получается, что крик можно рассматривать как дескриптор следующего речевого развития ребенка, поскольку уже по качеству крика можно определить психосоматическое состояние ребенка и отчасти прогнозировать, как будет протекать его последующее речевое развитие. Причем наблюдать и строить прогнозы могут не только специалисты, но и матери, потому что полноценный развернутый крик и сдавленный всхлип весьма существенно отличаются даже для фонетически нетренированного уха.

В серии исследований 2004–2007 гг. проявилась группа (3 ребенка), которой не было в исследовании 1979–1980 г. и которую стоит обсудить отдельно. Речь идет о так называемых контактных детях: они не лежат в кровати, как «принято», а находятся за спиной или на животе у матери (в переносках, «кенгурушках», шлейках). Традиции восточных народов, весьма подробно описанные М. Минд, стали прививаться и в русской культуре воспитания детей. Вокализации крика у контактных детей возникают существенно реже, чем у детей тради-

ционного положения, что вполне понятно: им телло, физиологические раздражители (газы, вздутые живота) у них менее выражены, поскольку они постоянно испытывают вибрацию от ходьбы матери; они постоянно находятся в состоянии защищенности, поскольку все время чувствуют контакт с матерью. В три месяца акт (!) крика у этих детей редко длится более двух-трех минут, а в акте 3–4 периода (в то время как у традиционных детей чаще всего 8–10 периодов) они очень быстро успокаиваются, поскольку сразу же получают материнское поглаживание.

Редкие и непродолжительные, сокращенные вокализации контактных детей не звучат как «сдавленные», это «полноценный» крик здорового ребенка. Отрицательных переживаний у этих детей существенно меньше, чем у их сверстников-традиционалистов, опыта крика — тоже, а полноценный лепет у них формируется в 7 месяцев, к 9–10 месяцам появляются первые слова, в 1;4 — полноценное двусловное высказывание, в 1;8 — лексический взрыв (двое из контактных детей наблюдаются в пролонге). Делать какие-то выводы, конечно же, рано, но сам по себе факт сокращенности крика (в силу постоянного контакта с матерью весьма интересен: крик лишается своей коммуникативной (апеллятивной, призывной) функции и сохраняет за собой только функцию манифестации витальных потребностей, а речевое развитие детей идет ускоренными темпами.

Для лингвиста вполне естественно рассматривать любое звуковое проявление с точки зрения фонетики. Исследователи разных времен и стран единодушны в своих оценках. Фонетически крики представляются собой выдыхание при суженной голосовой щели и при более или менее раскрытом ротовом резонаторе, вследствие чего получается звук вокалического типа разной степени открытости (см.: Гвоздев, 1948, с. 15). Условия, необходимые для голосообразования, возникают в периоде новорожденности случайно, когда под влиянием резкого возбуждения симпатической нервной системы изменяются физические свойства мышц тела и возрастает объемная скорость выдыхаемого и выдыхаемого воздуха. В крике развивается лишь сопровождаемое звуком выдыхание (Винарская, 1983).

Весьма существенно и то, что голосовые связи не принимают участия в порождении крика; производство звуков крика связано с работой дыхательного аппарата, в первую очередь, диафрагмы, т.е.

зависит от инспирации и экспирации. При работе диафрагмы голосовая щель или широко открыта, или спазматически сжата, чем и объясняется то, что при аудиоанализе выделяются звуки крика, похожие на вокали или похожие на консонанты. Однако инструментальный анализ демонстрирует, что звуки крика не имеют ничего общего ни с гласными, ни с согласными; осциллограмма показывает лишь наличие звукового сигнала, который невозможно идентифицировать со звуками языка. Трудно выделить и структуру такого сигнала; и в этом его сходство, отмечает Н.И. Жинкин, с сигналами животных, которые тоже бесструктурны (Жинкин, 1970, с. 13).

Коль скоро характерной особенностью крика является то, что такой звуковой поток невозможно разбить на отдельные составляющие его элементы, выделить в нем те или иные звуки, то любые попытки передать крики средствами графики (хотя бы транскрипцией) следует считать более чем условными (Тубу, 1967, р. 945). Звуки эти для взрослого похожи на [a:], [aú], [ae], и, руководствуясь рекомендацией Л.В. Щербы (Щерба, 1974, с. 136–137), заниматься здесь приходится лишь акустическими и физиологическими процессами, под влиянием которых они возникают, поскольку ни с какими речевыми звуками объективно идентифицировать звуки крика не получается.

Нет ничего удивительного в том, что практически во всех дневниковых записях родителей XIX и XX вв. отмечается лишь, что ребенок кричит — плачет, и сообщается, что этот сильный крик состоит из длительного, с большой силой *производимого* (не произносимого, а именно производимого) гласного с тембром очень открытого [a] (Гоер, 1927, с. 24).

Пример дневника Гоер-Дерягиной выбран вполне сознательно: эти родители вполне были фонетически образованными и четко отмечали призвуки, назализации, тембры, полный и неполный затвор. В одной из записей читаем, что мальчик (1; 20, т.е. на втором месяце жизни) издает звуки, которые напоминают биллабиальное [v], другие звуки похожи на [j] и [s] «с очень узкой тесниной», некоторые звуки похожи на фырканы и плевание.

В лингвистике для описания этих фырканий, плеваний, поканий и проч. есть устойчивый термин «вокальный жест», а для описания его применяют понятие «диффузный звук». Первым разговор о диффузных звуках начал в лингвистике Л.В. Щерба. Он отмечал, что швея, сплевывающая нитку, производит тот же звук, что и ребенок, отруги-

вающий створожившееся молоко, «так как удаляемый предмет находится на языке, то кончик языка смыкается с верхней губой, затем за затвором накапливается воздух, и посторонний предмет в момент взрыва уносится струей воздуха. При этом получается своего рода губное *t*, а затем нечто вроде губно-губного *f*. Все это, конечно, имеет некоторый тембр, который ввиду небольшого губного отверстия, необходимого для сосредоточенной струи воздуха, может отдаленно напоминать гласный *u* (русское *y*)» (Щерба, 1974, с. 148). Этот нерасчлененный комплекс транспонируется в русское *тфу* (*тффу*), в немецкое *rfiu*. В общем понятно, что именно «произошел» на втором месяце жизни сын Тоеров. А вот происхождение русского *тпру* «темно и туманно», *бпр* сопровождается сотрясанием всего организма.

Большая часть вокальных жестов — гортанные, носовые, щелкающие и имплозивные звуки (Реформатский, 1966; Goffman, 1978, S. 787–816). Такие звуки не используются в подавляющем большинстве языков, поэтому они обычно не транслитерируются. Академик Щерба подчеркивает, что это *внеязыковой комплекс, он неразложим, а неразчлененность его в том, что он не входит ни в какую звуковую систему, ибо он ничему не противопоставляется*. Именно в этом его диффузность, т.е. неразложимость. В этом рассуждении явно вычлениются критерии, по которым некоторые звуковые комплексы стоит обсуждать в речевых терминах и считать имеющими отношение к речи: 1) противопоставленность; 2) системность или хотя бы 3) узнаваемость и 4) воспроизводимость.

Для носителя русского языка не составляет труда понять, что такое *чокать, причмокивать, покрхтываться, хмыкать*, практически каждый взрослый может продемонстрировать эти действия артикуляторно. Равно как взрослому понятно, что *означает* (см.: Шаронов, 2006; Кодзасов, 2000, с. 502–526) громкий крик (*a-a-a*), стоны, вздохи, «поеживание», вскрики (*A!*), имплозивный присвист (*ффф, ссс, шшш*), возгласы (*О*), чем «*A!*» (удовлетворение) отличается от «*A-a-a*» (разочарование). Поэтому и считается, что звучания вокальных жестов имеют смысловую, а не характерную для языковой фонетической системы смысловозначительную функцию.

Отрыгивание створожившегося молочка младенцем акустически похоже на *тффу* раздосадованного взрослого, только между ними несколько лет собственно языкового, речевого, когнитивного, эмоционального и личностного развития. Вокальный жест проходит тот же

(с точки зрения стадий, а не возраста ребенка) путь развития, что и указательный жест, который Л.С. Выготский считал чрезвычайно важным в развитии речи ребенка и вообще «в значительной степени древней основой всех высших форм поведения» (Выготский, 1983, с. 143–144). Изначально указательный жест — всего лишь неудавшееся хватательное движение, направленное на предмет и обозначающее предстоящее действие, но рука не дотягивается до предмета и остается висеть в воздухе, пальцы делают указательные движения. Когда *мать* приходит на помощь ребенку и *осмысливает его движение как указание*, тогда висящий в воздухе палец становится указательным жестом для других, а ребенок *сам* начинает относиться к этому движению как к указанию.

Если к указательному жесту можно относиться как к древней основе всех высших форм поведения, то и к крику можно относиться как к древней основе всех форм языкового поведения, не исключено, что в филогенетическом аспекте это утверждение и верно. Но в онтогенезе вряд ли кто-то сочтет указательный жест основой всех высших психических функций. Почему же так устойчиво представление о крике как о предтече речи? Вполне возможно, что исследователи находятся под воздействием закона Меймана, постулирующего, что развитие языка идет от выражения аффективно-волевых состояний к выражению предметно-интеллектуальному (Гауш, 1926, с. 87), опять-таки ориентированного на филогенез. В онтогенезе мало кто возьмется оспаривать, что ребенок в своем развитии идет от выражения аффективно-волевых (психологических, личностных) состояний к предметно-интеллектуальному постижению мира. Язык же лишь одна из форм интеллектуального постижения мира. Для аффектированных состояний существует множество способов невербального выражения. Крик можно найти и в «звуковой практике» взрослого: например, штангист, поднимающий штангу, кричит, равно как и кричит в атаке каратист, сопровождается криком удар в волейболе, и теннисист отбивает мяч, крича. Это голосовое сопровождение двигательной активности, это агрессивный выдох с мощным шумовым или вокальным компонентом, даже не диффузный звук, поскольку абсолютно индивидуально у каждого человека. Вскрик (*pleasure* стгу, крик удовольствия) тоже остается в репертуаре звукового поведения взрослого, например, как оргазмический аккомпанемент. Это, как представляется, и есть рудименты детского крика во взрослой практике.

Если же вернуться к проведенной параллели между развитием указательного жеста и вокалического, то вспомним, что мать, которая *осмысливает за ребенка* его движение, осмысливает за него и его вокалические активности. Хорошая мать (а как показывают исследования, матери бывают разные — The Different Faces of Motherhood, 1988; Авдеева, Ганошенко, Мещерякова, 1996) достаточно быстро научается дифференцировать крики своего ребенка и понимает, чего он хочет в каждой конкретной ситуации реагирования криком, и отличает крик голода от крика тревоги, крик беспокойства от протестного крика, крик боли от требования присутствия.

Ко второму месяцу жизни ребенка, «коммуникативно ориентированная» мать знает, чего *хочет ее* ребенок. Но четко идентифицируя желания своего ребенка, чужого ребенка она «не понимает». Это показал эксперимент на слуховую идентификацию: 10 взрослым (женщинам, имеющим детей) предложили проанализировать (воспринять на слух) и идентифицировать крики 5 детей в возрасте 0.1–0.3. Предъявлялось 10 записей, т.е. вокализации каждого ребенка были представлены дважды. Среди ответов преобладают: *это точно не один и тот же ребенок, вроде бы они все разные, но какие-то вроде бы и похожи; да все дети кричат одинаково*, т.е. вне замкнутой коммуникативной системы «конкретная мать-конкретный ребенок» крик не воспринимается как дифференцируемый сигнал, он трактуется всего лишь как маркер *какого-то* желания-неудобства ребенка.

Еще более показателен эксперимент слуховой идентификации с матерями детей, за которыми велось наблюдение. 10 матерям предлагалось прослушать 10 записей детей и «узнать» своего по голосу. Свое чадо по голосу узнали две матери из десяти. В эксперименте на узнавание ни одна из испытуемых не определила «значения» крика: *кричит, значит, что-то ему не так*. Это позволяет говорить о таких характеристиках крика, как ситуативность и уникальность, несмотря на то, что он вроде бы является универсальным способом реагирования младенца. «Значение» крика устанавливается только и исключительно в конкретной ситуации — для *конкретного* ребенка его мать, Ухаживающие взрослые — няни, воспитатели в домах ребенка, медицинский персонал — действуют в устранении причины крика методом перебора вариантов: голоден, что-то болит, что-то не так, то есть крик по «значению» не дифференцируют. Так что даже в замкнутой коммуникативной системе крик «означен» только для ма-

тери и в непосредственной привязке к конкретным ситуациям ухода за своим ребенком.

Прав был К. Бюлер, когда писал, что желающему понять, как ребенок научается говорить, начинать надо с *крика* новорожденного. Впрочем, он же указывал: «Можно думать, что речь имеет глубокие корни в инстинкте крика ребенка, который вполне функционирует с первой минуты жизни, но непосредственно речь ребенка происходит не из крика, а из лепета» (Bühler, 1924, S. 91). Так что между «начинать изучать» и «начинаться» — дистанция огромного размера, имя которому коммуникативная среда, или коммуникативное поле, создаваемое взрослым: ребенок, по существу, реактивен с самого начала, от взрослого ребенок получает не только удовлетворение потребностей, но и все развлечения, вызываемые переменной положением, игрой, уговариванием. Ребенок все больше и больше реагирует и откликается *на этот созданный взрослым мир переживаний*. Так что взрослый для ребенка — это не только вынесенный интеллект, но и внешний генератор эмоций, более продуктивных, когда они положительные.

Лингвистическая же ценность доречевого периода развития ребенка в целом, а этапа крика в особенности, видится в том, что они представляют собой уникальный объект, исследуя который с очевидностью можно показать, что языковая и коммуникативная компетенции возникают раздельно, а формируются последовательно; что для развития языковой необходимо развитие коммуникативной; что коммуникации при помощи речи предшествуют различные невербальные системы коммуникации (жестово-мимические активности и вокалические жесты); что для формирования собственно языковой способности необходимо запустить механизм коммуникативного контактирования (эмпатии) и механизм имитации (аутоэхолалия и эхолалия) и что собственно детская речь появляется лишь тогда, когда окружающий мир приобретает для ребенка смысл, что возможно только если взрослый наполнил его переживаниями и создал ему коммуникативную среду.

Литература

Авдеева Н.Н., Ганошенко Н.И., Мещерякова С.Ю. Изучение психологической готовности к материнству как фактора развития последующих взаимоотношений ребенка и матери // Соросовские лауреаты:

- Философия. Психология. Социология. М., 1996. Адрес в интернете: <http://www.psychology.ru/library/00072.shtml>
- Ариавский И.А.* Очерки по возрастной физиологии. М., 1967. С. 45–47.
- Бажжина Т.В.* Психолингвистический анализ некоторых этапов доречевого развития // Становление речи и усвоение языка ребенком. М.: Изд-во МГУ, 1986.
- Благовещенский В.* Детская речь // Русский филологический вестник. 1886. Т. XVI. № 3 С. 73–101.
- Бочкарева С.А.* Клинико-функциональная характеристика болевого синдрома у новорожденных: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб.: СПб-ПМА, 2007. С. 13, 20, 21.
- Бюлер К.* Духовное развитие ребенка / Пер. с нем. М.: Новая Москва, 1924. С. 239–240.
- Вацц-Хеккерт О., Михельсон К., Сирваго П.* Анализ крика и поражения мозга у новорожденных детей // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова 1978. Вып. 10.
- Винарская Е.Н.* Младенческие крики (их происхождение, структура, динамика и значение для раннего психического и речевого развития ребенка) // Изучение динамики речевого и нервно-психического развития ребенка (Межвузовский сборник научных трудов). Л.: ЛППИ им. А.И.Герцена, 1983.
- Винарская Е.Н.* Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1987. *Кулинич Н.Я.* Плач как показатель психического развития младенца в первые месяцы жизни // Вопросы психологии. 1993. № 3.
- Винарская Е.Н.* Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1987. С. 34–37.
- Выготский Л.С.* история развития высших психических функций // Выготский Л.С. Полн. собр. соч. М.: Педагогика, 1983. Т. 3.С. 143–144.
- Гаупт Р.* Психология ребенка. Л.: ГИЗ, 1926. С. 87.
- Гвоздев А.Н.* Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. М., 1948. С. 15.
- Гоер А.Э., Гоер Г. (Дерягина).* Первый период языковой деятельности ребенка (наблюдения над нашим сыном) // Детская речь / Под ред. Н.А. Рыбникова. Л., 1927. С. 24.
- Жинкин Н.И.* Замысел речи // Планы и модели будущего в речи. Тбилиси. 1970.С. 13.
- Исенина Е.И.* Дословесный период развития речи у детей. Саратов, 1996; http://www.genling.nw.ru/Staff/Chernigo/Minerva/ch10/ch10_4_3.html
- Лепская Н.И.* Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации). М.: Изд-во МГУ, 1997.
- Пальчик А.Б., Бочкарева С.А.* Методические подходы к изучению боли у новорожденных детей // Актуальные вопросы педиатрии. СПб., 2006. С. 67–74.
- Реформатский А.А.* Неканоническая фонетика // Развитие фонетики современного русского языка. М., 1966.
- Ушакова Т.Н.* Речь: истоки и принципы развития. М.: ПЕР СЭ, 2004.
- Шаронов И.А.* О новом подходе к классификации эмоциональных междометий // Диалог-2006. М., 2006. *Кодзасов С.В.* Голос: свойства, функции и номинации // Язык о языке. М., 2000. С. 502–526.
- Шерба Л.В.* О «диффузных» звуках // Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. С. 148
- Шерба Л.В.* Об объективном и субъективном методе в фонетике // Л.В. Шерба Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. С. 136–137.
- Bühler K.* Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes. Jena, 1924. S. 91.
- D’Odorico L., Franco F., Vidotto G.* Temporal characteristics in infant cry and non-cry vocalizations // Language and Speech. 1985. 28. N 1. P. 29–46.
- Goffman E.* Response Cries // Language. Vol. 54. № 4. 787–816.
- Kent R.D., Murray A.D.* Acoustic features of infant vocalic utterances at 3, 6 and 9 months // Journal Acoustic Society of America. 1982. Vol. 72. N 2. P. 353–365.
- The Different Faces of Motherhood.* N.Y., L., 1988.
- Tischler H.* Schreien, Lallen, erstes Sprechen // Zeitschr. für Psychol. 1957. Bd. 60. Heft 3–4.
- Truby H.M.* The Perception and Common mis-perception of Infant Pre-Speech // Proceeding of the Sixth International Congress of Phonetic Sciences. Prague, 1967. P. 945.
- Truby H.M., Lind J.* Cry Sounds of the Newborn Infant.- Acta paediatrica scandinavica. Suppl. 1963. Uppsala, 1965.

Глава 6 ИНТЕНЦИОНАЛЬНЫЙ МЕХАНИЗМ В КОНТЕКСТЕ РАННЕГО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Т.Н. Ушакова, С.С. Белова, О.Е. Громова

Термином *интенция* в психологии обозначается субъективная направленность на объект, активность сознания субъекта. Многие ученые обращаются к этому понятию. Австрийский психолог философской ориентации Ф. Бренгано (1838–1917) поставил его в центр своей системы, объясняющей природу сознания, которая должна была, по замыслу автора, составить основу новой психологии. Э. Гуссерль, К. Шгумф, Т. Липс были последователями идей Бренгано. В наши дни понятие интенции рассматривается Дж. Серлем, специалистом в области лингвистики и философии языка (Серль, 1983). Сохраняя основную характеристику интенций — их направленность на объекты мира, он подчеркнул их значение как инструмента соотношения субъекта с внешним миром

Мы рассматриваем феномен интенции в контексте функционирования речевых процессов, не распространяя его на все ментальные состояния. По нашему мнению, есть основания считать, что “направленность на”, интенциональность представляет собой специфичное и существенное свойство речи. Интенциональный механизм, по нашей гипотезе, основан на том, что мозг человека, подобно остальным органам тела, наделен потребностью и способностью выведения вовне (экстериоризации) образующихся в нем внутренних активных состояний. Этот общий принцип реализуется во всех органах человеческого

Исследование выполнено при поддержке РГНФ, грант № 08-06-00588а.

го тела: так, сердце, приняв в себя порцию крови, выбрасывает ее в аорту; легкие, наполняясь воздухом и выпускают его при выдохе и т.п. Речевая экстериоризация осуществляется через различные двигательные органы. Артикуляционный аппарат является лишь одним из возможных каналов реагирования. В раннем онтогенезе, например, психическое возбуждение ребенка распространяется не только на звукообразующие, но и многие другие органы: мышцы рук, ног, лица (так, при боли малыш не только кричит, но и двигает руками и ногами, морщит лицо, краснеет и т.п.). У взрослых людей “говорящими” бывают выражение лица, мимические, пантомимические движения, общее двигательное поведение. Речевая экстериоризация внутренних состояний со стороны ее механизма может быть характеризована как некоторого рода выводящий импульс, в самом общем смысле — рефлекс. В субъективном плане активность, направленная на оречевление некоторого содержания, находящегося в сознании, представляет собой намерение высказаться, т.е. интенцию.

В данной работе анализируется функционирование внутреннего побудительного механизма, направленного на внешнее голосовое проявление, в психике ребенка. Приводятся эмпирические данные, в одном из которых исследовалось побудительное начало речевого акта в форме намерения выразить артикуляторными и голосовыми средствами то или другое психологическое переживание. Изучалось развитие интенций ребенка от новорожденности до 2 лет. Другое направление концентрировалось на стороне речевого онтогенеза, связанной с проблемой появления первых слов и словоподобных форм у маленького ребенка и, соответственно, принципиально новым шагом в развитии интенциональных проявлений. Рассматривается механизм формирования у младенца первых слов-имитаций, появление вербальных имитаций. На группе детей с задержкой речевого развития дефекта монстрируется возможность эффективного преодоления дефекта путем ориентированных логопедических занятий.

1. Интенции ребенка в раннем возрасте

В этом разделе рассмотрены данные, полученные С.С. Беловой при наблюдении за сыном Эмилем, начиная с его рождения и до 2,5 лет. Мальчик — первый и единственный ребенок в семье молодых

родителей, получивших высшее образование. Физически ребенок развивался нормально, тяжелых заболеваний и выраженных стрессов не переносил. Изучение этого случая дало результаты, репрезентативность которых в дальнейшем оценивалась в экстенсивном исследовании, представленном в отдельной публикации в данном издании. Общий смысл полученных данных позволяет, по предварительным результатам, с доверием относиться к фактам, обнаруженным в повествовании Эмили.

В работе С.С. Беловой исследовались не начальные вокальные «пред-интенции», а более «зрелые» формы поведения ребенка, в которых выражена активность и произвольность выполняемых им действий. Под произвольностью понималась «не-реактивность» действия, его инициирование со стороны ребенка, выраженная целенаправленность, что соответствует разработке этого понятия Ж. Пиаже (Пиаже, 1932). Такие самопроизвольно выполняемые малышом акты, выражающие его желания и направленности, квалифицировались как интенциональные. Для каждой интенции регистрировалось время возникновения, динамика поведенческого и вокального выражения, набор ситуаций проявления. Выделенные интенциональные явления образуют содержательные группы, показанные на рисунке 1.

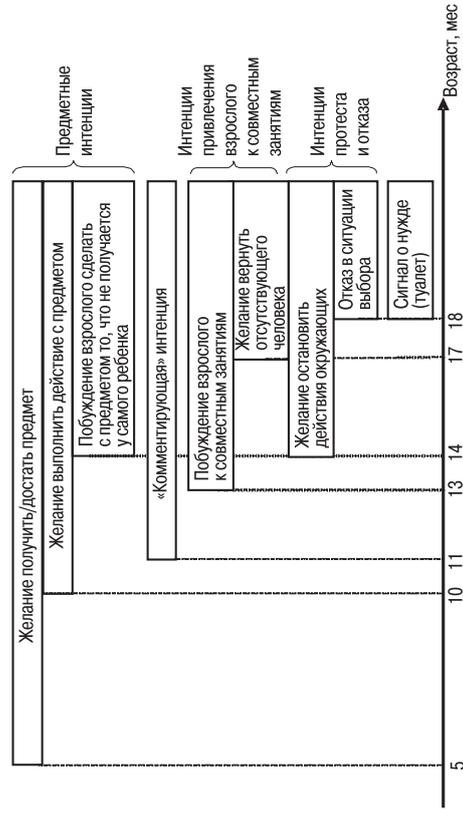


Рис. 1. Интенциональные явления на раннем этапе развития речи

1. Предметные интенции включали желание получить/достать предмет (время возникновения — 5 мес), желание выполнить действие с предметом (предусмотренное его назначением) (10 мес), побуждение взрослого сделать с предметом что-то, что не получается у него самого (14 мес). В центре внимания этих явлений — манипулирование привлекательным предметом.

2. Интенции привлечения взрослого к совместным занятиям проявлялись в ситуациях, отличных от собственных предметных интенциях. Сюда вошли инициация чтения (13 мес.), игр (19 мес.), и подобных занятий, а также поведение, направленное на возвращение отсутствующего человека (17 мес.).

3. Интенции выражения протеста и отказа заключались в поведении, останавливающим действия окружающих. Первые проявления выражения протеста были отмечены в возрасте 14 месяцев, отказа — в 17 месяцев.

4. Интенция поддержания чистоплотности, развитие которой активно форсировалась взрослыми, проявилась в возрасте 18 мес.

5. «Комментирующая» интенция состояла в желании ребенка активно произносить и неоднократно повторять ряд усвоенных на данный момент слов (11 мес).

Конкретика проявлений указанных видов интенций подробно описана в статье (Белова, 2005), к которой мы и отсылаем заинтересованного читателя. Здесь же остановимся на наиболее важных для последующего анализа характеристиках.

Из пяти выделенных С.С. Беловой видов интенций временно оставим в стороне так называемые «комментирующие» интенции в силу особенностей стоящих за ними ментальных операций. Остальные виды объединяем по тому основанию, что с каждым из них отчетливо связываются те или иные *непосредственные действия*: достать (получить) предмет, вызвать у взрослого некоторые действия, отказаться от навязываемых действий, реализовать потребность в опрятности и т.п.

Раньше других у малыша обнаружилось *предметные интенции*: уже в 5-месячном возрасте, желая получить предмет, он тянет к нему руки, делает хватательные, шлепающие движения, издает единичные вокализации, выражает усилие или сожаление при неудаче. В предметно ориентированных действиях отражены собственные усилия ребенка и отношение к результату, т.е. он совершает произвольные

действия, выражающие его интенциональную направленность. Одна из важных особенностей ранних предметных интенций (в 5–10-месячном возрасте) — в них нет выраженной коммуникативной составляющей. Этого вида интенции проявляются не только в присутствии, но и в отсутствии других людей, когда ребенок один на один с желаемым предметом. Позднее ситуация меняется: в 10 мес малыш стремится к участию взрослого, а в 14 мес уже использует прямое обращение за помощью, если сам не достигает успеха в получении желаемого предмета. Раннее проявление предметных интенций и их необязательная связанность с коммуникативными отношениями ребенка с взрослыми (особенно на первых шагах) дает основание считать, что их появление опосредовано не столько социальными влияниями, сколько природным фактором.

Другая важная линия полученных данных состоит в том, что материал дает возможность проследить связь интенций с вокальными проявлениями ребенка и изменение характера этой связи в ходе развития. В предметных интенциях в возрасте 5–10 мес экспрессия физического усилия выражается либо единичными вокализациями, крихтением, стоном усилия, натуги, либо при неудаче стоном, усталости, сожалении, скулением. В 10 мес дополнительно к тем же вокализациям неудача вызывает громкий крик, похожий на плач. В 13 мес появляется вокализация «Да-да-да!» (= *Дай-дай-дай!*). Ближе к полугоду годам возникают обозначения действия и желаемого предмета: «дай-дай-дай!» или «Груша!», а также — «Грушу» (вин. падеж). Наконец в 20 мес появляются грамматически хорошо оформленные высказывания: «Дай, мама, грушу!», «Мама, крути!», «Никак не получается! Не могу!»

Аналогичные этапы развития вокализаций наблюдаются в интенции побуждения взрослого к определенным действиям: инициирование чтения (с 13 мес), пения (с 18 мес), игры в прятки, бега, катания на игрушечной машине (с 19 мес), рисования (с 20 мес). Побуждение к чтению первоначально выражалось невербально (ребенок молча приносил книгу, давал взрослому в руки или клал на колени, прижимался, устраивался поближе), в 20 мес ребенок уже может сказать: «Почитай книжку, мамочка!» Приглашения к пению, игре, рисованию заключались в конструкциях повелительного характера («Про собаку!» (название песни), «Спой!», «Катать машину!»), «Рисовать!»). Игра в прятки и бег инициировались тем, что ребенок начинал игру сам

(загораживался занавеской или бегал по комнате) и выразительно ожидал участия взрослого.

Словесное обозначение ребенком своего намерения возникает в разное время. Раньше других обозначаются предметные интенции словами «Дай!» (14 мес) и «Помоги!» (17 мес). С 18 мес вербализуются интенции привлечения взрослого к совместным занятиям: «Давай поиграем (почитаем)» и т.п. Позднее других проявляются интенции протеста (возможно, это особенность детей, растущих в благоприятных условиях): «Остановись!» — и отказа: «Нет!»

В указанных фактах можно отчетливо видеть путь возникновения глаголов в речи малыша. Это интересный момент, поскольку авторы работ по этой теме часто сомневаются в «усвоении» очень маленькими детьми таких абстрактных лексических форм, как глагол. Это недоумение не находит объяснения в рамках используемых «социологических представлений». Принятый нами ракурс исследований обнаруживает простоту его разрешения: дети годовалого возраста уже имеют опыт практического — дословесного — использования глаголов, «дать» в форме переживания соответствующих интенций и их удовлетворения через конкретные действия передачи предмета. Этот опыт наживается не абстрактно, а путем непосредственного осуществления определенных действий. Такое понимание представляется справедливым и в отношении других интенций: побуждения взрослого к совместным занятиям, интенции протеста и отказа от предложений и действий взрослого.

Глубокая связанность первых детских глаголов и реализуемой интенции проявляется в постоянно воспроизводимом факте: первые слова ребенка однозначно и твердо соответствуют по своей семантике характеру интенции, которую они «обслуживают». Так, стремясь получить игрушку, ребенок говорит «Дай-дай-дай!», желая отказать от чего-либо — «Нельзя» и т.п. Но никогда наоборот.

В полученных материалах примечательны следующие обстоятельства: во-первых, интенции и их реализации обнаруживают себя как своего рода «полигон», благоприятствующий развитию все более совершенных вербальных форм. Во-вторых, четко выделяется момент включения коммуникативного (социального) компонента в поведение малыша: в 10 мес впервые появляются жестовые обращения к взрослому, использование конвенционального символа; в 13 мес используются словесные знаки, первоначально состоящие в назывании взрос-

лого, а к 20 мес они приобретают развернутую словесную форму, использование обращения, повелительного наклонения. В-третьих, необходимо придать значение тому факту, что первые детские слова по своей форме всегда с той или иной степенью точности соответствуют словам окружающих людей. Это значит, что они возникают под влиянием поступающих извне речевых сигналов. Все отмеченные особенности указывают на конкретные формы действия социального фактора, вносящего свой вклад в речевое развитие ребенка.

В свете высказанных суждений специальный интерес вызывает комментирующая интенция, которая связана с употреблением не только глагольных, но и субстанциональных слов и целых выражений. Она развивалась у ребенка следующим образом.

С 11 мес комментирование проявлялось в том, что при попадании в поле зрения ребенка предмета или лица, которое он мог назвать, он обязательно (или очень часто) радостно называл его, как бы устанавливал наличие факта (например, на прогулке реагировал на каждый проезжающий трамвай, каждую бегущую мимо собаку, каждую проезжающую машину). Такое название не было адресовано окружающим, создавалось впечатление, что ребенок вспоминал вслух слова при столкновении с известными явлениями.

В 16 мес к такому называнию добавилось комментирование действий (например, ребенок говорил «*На горку!*» в значении «*Я бегу на горку*»). С 17 мес появились предложения в телеграфном стиле («*Папа бай*», «*Баба здесь*»). Описанные словесные проявления объединяет то, что ребенок инициативно называл знакомые вещи. Впоследствии подобное комментирование (называние) приобрело более выраженный коммуникативный характер.

В 19 мес ребенок начал показывать на предметы, названия которых были ему еще не знакомы, и указывать на их обладателя (например, говорил «*Это папи!*» на дискету). В данной ситуации он сообщал то, что ему было известно о предмете — о его принадлежности определенному лицу. В подобной ситуации находившийся рядом взрослый, как правило, называл предмет и поощрял повторение слова.

В 20 мес ребенок начал употреблять оборот «*Это называется...*». Он часто применялся в отношении давно известных предметов, активно повторялся. Ребенок уловил и выделил момент названия, обозначения из речи взрослых и стал активно называть сам и даже использовать фразу для узнавания нового слова.

Комментирующая интенция существенно отличается от рассмотренных выше интенциональных направленностей на действия. Последние включены в текущую деятельность малыша и, как показано, связаны с формирующимися представлениями ребенка о поведении в жизни. Эти особенности не присущи комментирующей интенции. Как можно понять ее сущность и направление развития?

Первая ступенька этого развития — называние известных встречающихся предметов — по своему проявлению напоминает картину эгоцентрической речи ребенка, описанную впервые Ж. Пиаже (Пиаже, 1932; 1983), а в дальнейшем исследованную Л.С. Выготским (Выготский, 1956) и многими другими авторами. Эгоцентрическая речь наблюдается у детей в возрасте от 3 лет и позднее и состоит в произнесении слов, предложений и целых повествований в ситуации, когда дети как бы говорят сами с собой. В возрасте 11–12 мес ребенок еще не говорит фразы, но его отдельно произносимые слова, так же как при развитой эгоцентрической речи, не адресованы окружающим, т.е. воспроизводят основную особенность эгоцентрической речи. Таким образом, рассматриваемые явления представляют собой, вероятно, раннюю форму эгоцентрической речи. Можно видеть связь такого рода речевых проявлений с интенциональными проявлениями психики ребенка. По предположенной ранее гипотезе, интенция — это некоторого рода импульс к произнесению, если в когнитивной системе человека возникла активность, вызванная внешним сигналом (Ушакова, 2004).

Согласно фактам, развитие комментирующей интенции выливается в конечном счете в познавательный поиск «Как это называется?» Момент возникновения у малыша понимания связи слова и объекта давно вызвал к себе значительный интерес со стороны исследователей детской речи. Высказывается мнение, что младенец «открывает принцип»: каждая вещь имеет имя, называется (Bates, 2001). Это предположение представляется, однако, недостаточно убедительным в отношении существа, хотя и принадлежит к человеческому роду, однако находящегося в возрасте весьма низкого уровня интеллектуального развития. Мало вероятно, чтобы в 10–11 мес ребенок был способен открывать достаточно абстрактный принцип именованной вещи.

Предположению об «открытии ребенком принципа» можно противопоставить другое понимание: принцип связи слова и вещи не столько открывается, сколько становится результатом накопления опыта маленьким ребенком и выработки соответствующего обобщения.

Множественное повторение слова, связанного с воспринимаемым предметом (как это наблюдается на первом этапе развития коммуникативной интенции), служит выработке обобщенной ассоциации (Шеварев, 1998): «Предмет — называющее слово». Отсюда и возникает поиск слова при восприятии нового еще не именованного объекта, что, конечно, составляет мощный рычаг для освоения лексики действующего языка в его субстанциональной части. Если высказанное представление верно, то в этих процессах ясно проступает взаимодействие и переплетение природных и социальных факторов на первых этапах овладения языком у малыша.

Итак, исследование показало, что развитие интенциональных проявлений происходит по определенной схеме последовательного включения в их реализацию неоформленных вокальных, а позднее словесных знаков. Вербальные формы появляются в употреблении младенца на определенном этапе интенционального развития вслед за более примитивными вокализациями. Это свидетельствует о глубокой связи интенциональных процессов с речевым развитием ребенка. Наблюдается четкая связанность первых детских слов и реализуемой интенции: стремясь получить игрушку, ребенок говорит: «Дай-дай-дай», желая отказать от чего-либо: «Нельзя» — и т.п. Это значит, что по своей семантике первые слова ребенка однозначно и твердо соответствуют характеру интенции, которую они «обслуживают».

2. Произнесение младенцем первых слов

Хотя начальные интенции ребенка довольно успешно реализуются посредством неоформленных вокализаций, все же использование слов открывает новые возможности для выражения внутреннего мира ребенка. Заслуживает внимания вопрос, почему в норме развитие не останавливается на неоформленных вокализациях и что в этот момент служит толчком для возникновения слов? При анализе этого вопроса необходимо понять механизм имитирующего произнесения, в той или иной мере воспроизводящего фонетическую структуру слышимых вокруг звуковых образов. Теоретическая разработка этой линии отражена в модели, которая обсуждается в статье Т.Н. Ушаковой в теоретическом разделе данной книги. Эмпирическое исследование, описанное ниже, проведено О.Е. Громовой.

Первые звукоподражания осуществляются автоматически. Бесспорно, полугодовалый младенец еще не способен к произвольному управлению своими артикуляторными органами. Ситуация меняется к годовалому и еще более позднему возрасту, когда близкие ребенку люди вступают в полосу ожидания его первых слов. В это время окружающие часто побуждают малыша сказать то или другое слово: «Скажи *мама*, *папа*», «Скажи *пока-пока*», и т.п. Нередко такого рода задача оказывается для малыша непосильной: он находится в ситуации, когда должен достаточно отчетливо различить слышимые речевые звуки и, самое главное, настроить свой «неопытный» и непослушный артикуляторный аппарат таким образом, чтобы произвести подобные звуки. Взрослый человек попадает в близкую ситуацию при изучении иностранных языков, когда на своем опыте может почувствовать существующие на этом пути трудности.

Если имитационный производительный процесс не произошел у ребенка автоматически до годовалого возраста, малыш может начать осознавать неловкость своего положения, особенно в ситуации сравнения успехов других детей со своими неудачами. Тогда наблюдаются трудности личностного плана. Каждая неудачная попытка речевой имитации подталкивает ребенка к неприятному переживанию беспомощности и может привести к стойкому отказу от такого рода проб. В результате иногда здоровые дети молчат в два года и позднее. Они многое понимают в речи окружающих, хорошо ориентируются в ситуации, в том числе социальной, получают то, что им нужно, общаются с родными при помощи неартикулированных звуков (мычания, крика) и жестов, но упорно отказываются от предложений что-нибудь произнести (Ушакова, 2004, с. 78–80). На этом контингенте детей отчетливо выступает значение, казалось бы, маленького звена общего речевого механизма человека — звена управления артикуляторным аппаратом для воспроизведения слышимых звукоосочетаний. Это звено, обеспечивающее природным мозговым устройством, оказывается, однако, необходимым при овладении речью.

Замысел исследования О.Е. Громовой состоял в том, чтобы разработать формы воздействия, направленные на помощь ребенку, который не говорящему в возрасте около 2 лет, произвольного управления его артикуляторным аппаратом и оценить их эффект на развитие речи.

Характеристика испытуемых. Испытуемыми выступили воспитанники одного из дошкольных учреждений г. Москвы, имеющие задержки в речевом развитии, но с отсутствием выраженной органической патологии или ее частичных проявлений (общее число — 60 человек, средний возраст 23.73 мес, ст. откл. 1.13). Экспериментальная и контрольная группы были однородны по составу — по 16 мальчиков, 14 девочек.

Критерием отбора детей для участия в исследовании был низкий темп развития активной речи, который измерялся с помощью «Теста речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста» (РКР), адаптированного кафедрой детской речи Санкт-Петербургского педагогического университета им. А.И. Герцена (на основе известного The MacArthur Communicative Development Inventory, 1993, 2002). Использовался вариант «Слова и предложения». У многих детей были обнаружены серьезные нарушения произвольной артикуляции. Например, малыши не могли по просьбе взрослого высунуть язык, облизать губы, хотя уровень произвольных движений при этом был сохранен. Речевой репертуар детей был ограничен, самостоятельно они не стремились повторять слова за взрослым даже в приближенном артикуляционном варианте. В остальном дети на первый взгляд ничем не отличались от своих нормально развивающихся сверстников.

Методика. Была разработана программа из 10 логопедических занятий, каждое из которых проводилось в течение 5–7 минут и содержало ряд динамических упражнений, подвижных игр, дидактических заданий с игрушками, которые дети выполняли с куклой Петрушкой. Педагогическая часть методики более подробно описана в статье О.Е. Промовой, помещенной в третьем разделе книги.

Экспериментальное воздействие заключалось в предъявлении детям всех заданий с включением артикуляционных или фонетических упражнений, выполнение которых контролировалось педагогом. Упражнения не удлиняли хода развивающего занятия, а лишь изменяли его структуру: дети должны были выполнять их вместе с Петрушкой. В контрольной группе такие упражнения тоже показывали детям, но малыши выполняли их вместе с Петрушкой по своему желанию и не стимулировались педагогом.

В экспериментальной группе дети с помощью взрослого обучались простым приемам голосового реагирования на игровую ситуацию,

причем успешное выполнение задания требовало от них обязательного овладения приемами произвольного управления своим голосом (например, петь «А» коротко или долго). Также формировалось умение многократно повторять определенную двигательную последовательность в сочетании с ее вокальным сопровождением и использованием элементов фонетической ритмики. Например, чередование движений рук в стороны, сопровождаемое пением звука «А», и соединением рук над головой, сопровождаемое пением звука «О». В контрольной группе дети повторяли те же самые движения, но звуки, соответствующие каждому движению, «пел» только Петрушка, а дети могли локализовать свое выполнение движений по желанию. Поскольку произнесение гласных звуков дается детям легче, чем согласных, логопедические задания начинались с их имитации. Губно-губные звуки (/n/, /b/, /m/), возникающие в онтогенезе рано, были взяты за основу при проведении упражнений на стимуляцию губной мускулатуры (б-б-б, бам, бух, ап). Произношение передних небо-язычных звуков на занятиях также стимулировалось как наиболее часто встречающихся в первых доступных детям для произношения словах (дай, на). Заднеязычные звуки (/z/, /k/), появляющиеся в словах типа «куп-куп», «кач-кач», «гоя» (горячо), на этом этапе не включались в материал логопедических заданий (Macken, Ferguson, 1983; Menn, Stoel — Gammon, 2001; Pulvermuller, 2001; Rizzolatti, Craighero, 2004; Vihman, 1996).

Дети участвовали в занятиях с большим интересом, форма предъявления материала — выполнение упражнений вместе с куклой Петрушкой — отвечала их возрастным особенностям. Сочетание двигательных упражнений с первыми облегченными словами (бах, бум, ап) и эмоциональными возгласами (Ох! Ой! Уф!) помогало малышам включиться в выполнение артикуляционных упражнений. Используя прием сочетания общих движений с пропеванием гласных /a/, /o/, /y/ (методика фонетической ритмики), мы готовили детей к подражанию взрослому в более сложных артикуляционных заданиях (сжать губы — «Трубочка», улынуться — «Заборчик», поиграть на губах — б-б-б, открыть — закрыть рот, высунуть — убрать язык, надуть и сдуть щеки «хлопком»). При этом собственно речевые задачи на экспериментальных занятиях не ставились, а решались опосредованно, путем стимуляции произвольной мышечной активности периферического отдела речевого анализатора.

Схема эксперимента. Исследование было построено по схеме «тест – воздействие – ретест». Для характеристики объема активного словаря (ОАС) до воздействия сразу после него и спустя 6 недель применялся тест РКР в варианте «Слова и предложения». Экспериментальное воздействие заключалось в проведении цикла из 10 занятий по методике, разработанной О.Е. Громоной. Такая форма организации работы позволила проверить гипотезу о наличии влияния направленных воздействий на управление ребенком своим артикуляторным аппаратом. В случае наличия позитивного влияния предполагался рост объема активного словаря у детей экспериментальной группы сразу после проведения занятий и спустя 6 недель.

Результаты. Полученные данные наглядно представлены на рисунке 2. На нем приведены средние значения ОАС мальчиков

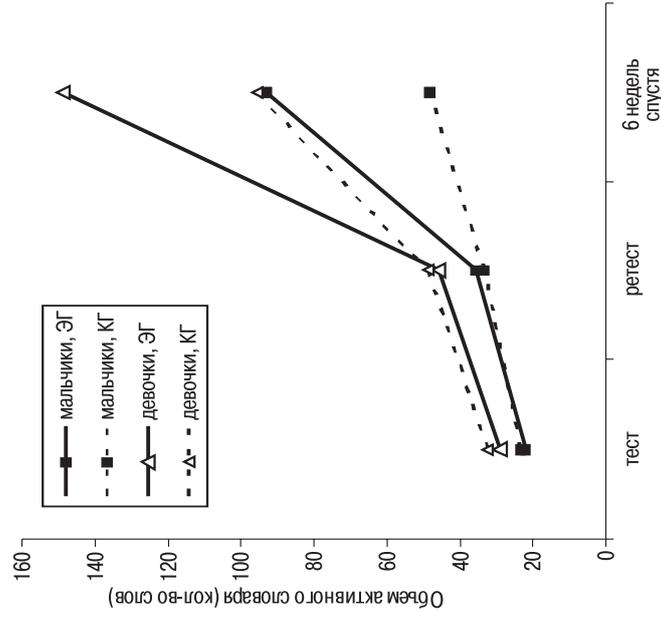


Рис. 2. Средние значения объема активного словаря детей до, сразу после и спустя 6 недель после проведения занятий

и девочек экспериментальной и контрольной групп на трех этапах исследования (до, после и спустя 6 недель после занятий). Статистическая обработка данных была выполнена с помощью дисперсионного анализа с одним внутригрупповым (время замера объема активного словаря с уровнями «до», «после», «6 недель спустя») и двумя межгрупповыми факторами (пол (мужской/женский) и группа (наличие/отсутствие экспериментального воздействия)) (см. таблицу 1)¹.

Таблица 1. Результаты трехфакторного дисперсионного анализа данных по объему активного словаря

Источник дисперсии	F	Уровень значимости	η^2
Внутригрупповой фактор «время» и его взаимодействия с межгрупповыми факторами			
Фактор «время»	134.727	.000	.706
Взаимодействие факторов «время* группа»	20.955	.000	.272
Взаимодействие факторов «время*пол»	14.395	.000	.204
Взаимодействие факторов «время*пол* группа»	.275	.760	.005
Межгрупповые факторы и их взаимодействия			
Фактор «пол»	29.187	.000	.343
Фактор «группа»	12.284	.001	.180
Взаимодействие факторов «пол* группа»	.004	.952	.000

Результаты позволяют сделать следующие заключения:

1. Существует тенденция увеличения объема активного словаря со временем (основной эффект фактора «время»).
2. Девочки в целом превосходят мальчиков в объеме активного словаря на всех трех этапах исследования (основной эффект фактора «пол») (критерий Манна–Уитни $U_{тест}=164.5$, $p<.000$; $U_{ретест}=200.5$, $p<.000$; $U_{6недель}=197.5$, $p<.000$). Это различие не может быть объяснено возрастным фактором, поскольку статистически достоверных различий в возрасте между маль-

¹ Статистический анализ материала выполнен С.С. Беловой и Е.А. Валуевой.

чиками и девочками как в целом, так и по подгруппам не выявлено.

3. Прирост объема активного словаря происходит в более быстром темпе у девочек по сравнению с мальчиками (эффект взаимодействия факторов «время* группа»). Дети экспериментальной гипотезы о позитивном влиянии экспериментального воздействия, направленного на развитие произвольной артикуляции, на объем активного словаря (эффект взаимодействия факторов «время* группа»). Дети экспериментальной группы демонстрируют больший объем активного словаря по сравнению с детьми контрольной группы через 6 недель после окончания занятий (критерий Манна-Уитни, $U_{\text{недель}}=213.5$, $p < .000$). Это означает, что направленное воздействие на артикуляторный аппарат малыша как фактор, способствующий сдвигу в задержке его речевого развития, имеет латентный период своего влияния и проявления. Различий между мальчиками и девочками по результатам влияния экспериментальной процедуры на объем их активного словаря не выявлено (эффект взаимодействия факторов «время*пол* группа» не является статистически достоверным).

Общее заключение

Две части работы, объединенные в статью, получены с помощью разных методических приемов; однако содержательное единство частей заключено в исследовании общего объекта – функционирования внутреннего побудительного механизма в психике ребенка, направленного на внешнее голосовое проявление. Этот механизм обнаруживает свое существование с момента появления новорожденного на свет и проходит путь развития уже в начальный период жизни малыша. Внешние проявления побудительного механизма имеют форму интенциональных направленностей ребенка. Исследование позволило увидеть множественность видов и функций интенциональных проявлений в соответствии с различными внешними и внутренними условиями.

Развитие интенций происходит по определенной схеме и тесно связано с включением вокальных, а позднее словесных знаков. Наблю-

дается глубинная связь развития интенциональных процессов и речевого развития ребенка: первые слова по своей семантике однозначно и твердо соответствуют характеру детской интенции. Это происходит потому, что на основе реализации своих интенций малыш приобретает свой первый «семантический опыт»: слово *дать* обозначает передачу объекта от одного человека другому; словом *нельзя* можно предупредить нежелательные действия и т.п. Поэтому уже самые первые младенческие слова осмысленны, они опираются на приобретаемый малышом собственный практический опыт.

По своей форме детские слова в той или иной мере соответствуют словам окружающих людей. Это значит, что они возникают под влиянием поступающих извне речевых сигналов, из чего, казалось бы, следует вывод о действии социального фактора. Данные второй части работы показывают, однако, что это верно лишь отчасти. Обнаруживается, что в речезыковом механизме работает генетически заложенный инструмент артикуляторного «подражания» воспринимаемому звуку. Этот процесс имеет свои особенности: может выпадать из «гладного» хода развития, становиться его тормозом, предметом заботы как окружающих, так и самого ребенка.

Литература

- Белова С.С. Интенциональные явления на раннем этапе развития речи // Язык. Сознание. Культура. Сборник статей / Под ред. Н.В. Уфимцевой, Т.Н. Ушаковой. М.-Калуга: Изд-во «Эйдос», 2005. С. 99–109.
- Бельтоков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии). М, Педагогика, 1977. С. 46.
- Выготский Л.С. Мышление и речь: Избр. психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.
- Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. 2-е изд. М.: Советская Россия, 1979.
- Ляко Е.Е. Особенности становления акустического взаимодействия в системе «мать – дитя» на ранних этапах онтогенеза // Детская речь: психологические исследования / Ред. Т.Н. Ушакова и Н.В. Уфимцева. М.: ПЕР СЭ, 2001.
- Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: ОПИЗ, 1932.

- Пиаже Ж. Психогенез знаний и его эпистемологическое значение // Семантика / Под ред. Ю.С. Степанова. М.: Прогресс, 1983. С. 90–102.
- Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития. М.: ПЕР СЭ, 2004.
- Ушакова, Т.Н. Семантика речи: имя, слово, высказывание // Психология: Журнал высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 1. С. 4–27.
- Шварев П.А. Теория обобщенных ассоциаций в психологии. М.-Воронеж: Изд-во Модэк, 1998.
- Чиркина Г.В. (Ред.) Методы обследования речи детей: Сб. статей. М.: Аркти, 2005.
- Чурикова Н.И. Умственное развитие: Принцип дифференциации. СПб.: Питер, 2007.
- Bates E., Devescovi A., Wulfeck B. Psycholinguistics: a cross-language perspective // Ann. Rev. Psychol. 2001. V. 52. P. 369–396.
- Macken M.A., Ferguson C.A. Cognitive aspects of phonological development: model, evidence, and issues // Children language / Ed.K.E. Nelson. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates, 1983. Vol. 4.
- Menn L., Stoel – Gammon C. Phonological Development: Learning Sounds and Sound Patterns // The development of Language / Ed. J.B.Gleason. 5th ed. Boston, 2001.
- Puber Mueller F. Brain reflections of words and their meaning // Trends in Cognitive Sciences. 2001. V. 5. No 12. P. 517–524.
- Rizzolatti G., Craighero L. The mirror-neuron system // Ann. Rev. Neurosci. 2004. 27. 169–192.
- Vihman M.M. Phonological development. Oxford, UK: Blackwell, 1996.

Глава 7 ВОЗНИКНОВЕНИЕ ИНТЕНЦИЙ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ И ИХ СООТНОШЕНИЕ С ЯЗЫКОВЫМ РАЗВИТИЕМ

С.С. Белова (Институт психологии РАН, Москва)

Принцип изучения явления в развитии был и остается одним из важнейших в системном подходе к предмету психологического исследования. Полноценная теоретическая модель явления должна быть способна описать механизмы, лежащие в основе появления и взаимодействия постулируемых ею структур. Эти положения справедливы и в отношении изучения речи — сложнейшего психологического феномена. Неудивительно, что теоретические позиции его осмысления весьма разнообразны, встречаются утверждения: речь есть инстинкт, поведение, использование языка, деятельность и т.д.

Изучение раннего онтогенеза дает исследователю ценную возможность зафиксировать аспекты становления речезыкового механизма, т.е. его постепенного выстраивания, усложнения, изменения во времени. В сравнении с речью взрослого человека начальные речевые проявления привлекательны своей «простотой» и обозримостью. Очень важно, что их регистрация позволяет получать пусть локальные, но конкретные ответы на вопросы, имеющие отношение к глобальным проблемам. В первую очередь речь идет о противопоставлении врожденного и приобретенного — противопоставления, которое «больше никому не нравится» (Bates et al., 1998, p. 590). Э. Бейтс с соавт. отме-

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, грант № 08-06-00588а и № 05-06-06164а.

чают, что большинство благоразумных современных ученых полагают, что сложные когнитивные функции детерминированы *взаимодействием* тенев и среды, но, несмотря на это, проблема, поставленная еще в античности, продолжает существовать. И одна из причин ее живучести в отсутствии четкой, доступной для опытной проверки теории процесса этого взаимодействия. В такой ситуации представляется ценным обращение к накопленным фактам, иллюстрирующим двусторонность влияний на развитие речи (Ушакова, 2004а)

В предлагаемой вниманию читателя статье приведены результаты эмпирического исследования, посвященного интенциям, намерениям, выраженным в речи ребенка первых двух лет жизни. О чем, когда и как начинают «говорить» маленькие дети? Это явление представляет собой интерес в связи с тем, что затрагивает проблему *внутренней* активности ребенка. Социальному контексту становления речи традиционно и заслуженно уделяется должное внимание в исследовательских работах. Однако и обратная сторона процесса, представляемая присутствия ребенка возможностями и ограничениями, просматривается в современных исследованиях. Интенциональность — один из мощных векторов поиска в этом направлении.

Направления осмысления роли интенциональности психики в речевом развитии разнообразны. Большое внимание получила гипотеза о ключевом значении для усвоения языка способности к пониманию других людей как имеющих намерения. В многочисленных современных исследованиях активно экспериментально исследуются навыки распознавания интенций взрослого, а в широком понимании — теории психического (theory of mind) и ее связь со становлением речи (Tomaseello, 2003, Brooks, Meltzoff, 2005, Malle, 2001).

М. Томаселло, один из ведущих специалистов в области изучения речи, придает интенциональности, разделенной со взрослым (shared intentionality), статус ключевого феномена в филогенезе когнитивных способностей человека, итогом которого является оперирование символами и способность к воспроизводству культур (Tomaseillo, 2005). Однако автор отмечает, что способность к пониманию интенций других людей бессильна без уникальной мотивации человека разделять с другими свои эмоции и внутренние переживания, являющейся необходимым условием успешного развития.

Интенциональные основания речи являются центром внимания в исследованиях Т.Н. Ушаковой (Ушакова, 2004–2005). В рамках

предложенной ею модели речезыкового механизма описывается место и значение функции экспрессии как в функционировании речи, так и в ее развитии. Экспрессивная функция проявляет себя в виде интенций — намерений выведения во внешний план скрытых психических содержаний, автор считает ее фундаментальной в порождении речи наряду с функциями символизации (по Ж. Пиаже) и репрезентации (по Э. Бейтс).

Изучение раннего этапа развития речи с точки зрения ее интенциональных направленностей представляет большой интерес. Т.Н. Ушаковой с сотрудниками было проведено эмпирическое исследование интенций детей в возрасте 3–5 лет, в ходе которого были выявлены намерения, выраженные в речи во время игры и в общении со взрослым (иницирование или прекращение контакта, комментирование, самозащита и др.), описана их структура (Ушакова, 2004). Были продемонстрированы различия между возрастными группами, мальчиками и девочками в интенциональном составе речи. Изучение более раннего (в том числе дословесного) этапа развития речи с этой точки зрения также представляет интерес.

Показано, что в самых ранних голосовых проявлениях младенца в виде плача присутствуют подающиеся дифференцировке содержания (Кушнир, 1994). В этой связи можно ожидать, что в дальнейшем развитии дословесной речи, в которой появляются более сложные вокализации, также присутствуют интенциональные направленности. Какие внутренние побуждения выражает с помощью новых средств малыш? Можно ли проследить взаимосвязь между проявлением интенциональности и освоением языка?

Исследование одного случая

Ранее автором статьи были описаны интенциональные явления, присутствующие в поведении ребенка от рождения до двух лет (Белова, 2005). Данные были получены в рамках наблюдения за сыном, т.е. в результате изучения одного случая. В этой работе как интенциональные квалифицировались формы поведения, в которых была выражена активность и произвольность выполняемых ребенком действий, а также наличествовало их вокальное сопровождение. Под произвольностью понималась «нереактивность» действия, его ини-

цирование со стороны ребенка, выраженная целенаправленность, что соответствует разработке этого понятия Ж. Пиаже (Пиаже, 1983). Для каждой интенции регистрировались время возникновения, динамика поведенческого и вокального выражения, набор ситуаций проявления.

Выделенные интенциональные явления образовательно содержательные группы. В центре внимания первой из них — манипулирование привлекательными предметами. Эти интенции, названные нами *предметными*, включали «желание получить/достать предмет» (время первого проявления — 5 мес), «желание выполнить действие с предметом, предусмотренное его назначением» (10 мес), «побуждение взрослого сделать с предметом что-то, что не получается у ребенка самого» (14 мес). В рамках этого поведенческого репертуара постепенно формировались полноценные высказывания «*Дай!*», «*Не могу!*», «*Помоги!*».

Интенции привлечения взрослого к совместным занятиям проявлялись в ситуациях инициации ребенком игр, чтения и подобных занятий (высказывания «*Давай...*», «*Почитай!*», «*Покатай!*» и т.п.), а также в поведении, направленном на возвращение отсутствующего человека. Во всех случаях это моменты, характерные для второго года жизни.

Интенции протеста и отказа заключались в поведении, останавливавшем действия окружающих, демонстрировавшем негативное отношение ребенка к происходящему. Их первое появление было зафиксировано в возрасте 13 месяцев в ситуации, когда взрослый забирал нечто привлекательное у ребенка, а затем были отмечены в различных случаях, когда происходившее шло в разрез с интересами малыша (игра, кормление, недостаточное внимание со стороны взрослого). По этой линии шло формирование высказываний «*Нет!*», «*Не хочу!*», «*Уйди!*», «*Остановись!*»

Особый вид интенциональных явлений представлен *комментирующей интенцией*. Она состояла в желании ребенка активно говорить и неоднократно повторять то, что он оказывался способен произнести в конкретный момент своего развития в отсутствие адресата сообщения. По своему проявлению комментирующая интенция напоминает картину эгоцентрической речи ребенка, описанную впервые Ж. Пиаже (1932), а в дальнейшем исследованную Л.С. Выготским (1956) и многими другими авторами. Первые факты, зафиксированные в возрасте

11 месяцев, состояли в том, что при попадании в поле зрения ребенка предмета или лица, которое он мог назвать, он обязательно (или очень часто) радостно и не один раз называл его, не обращаясь к окружающим. В 16 месяцев к такому называнию добавилось комментирование своих действий. Выраженный коммуникативный характер подобное название приобрело в 19 месяцев.

Свое развитие тема интенциональных направленностей в ранней речи получила в рамках представляемого в данной статье исследования. Оно преследовало две главные цели:

1) получение данных о репрезентативности выявленных на примере одного случая интенциональных явлений, очерчивании временных рамок их возникновения;

2) описание взаимосвязи между проявлением определенных интенций в речи ребенка и уровнем ее развития.

Описание процедуры исследования и выборки

Процедура исследования заключалась в анкетировании родителей испытуемых-малышей с помощью двух методик.

Анкета «Особенности речи Вашего ребенка», разработанная автором статьи, была нацелена на получение информации о наличии интенциональных явлений в поведении ребенка. Она представляла собой перечень ситуаций, в каждой из которых давалось поведенческое описание интенционального явления (перечень дан в приложении). За каждой ситуацией следовали вопросы: 1) о частоте; 2) об обстоятельствах проявления такого поведения у ребенка; 3) о наличии и характере его вокального или словесного сопровождения. Анкета была представлена в двух формах. Форма I предназначалась для возраста младше 12 месяцев, включала в себя 21 вопрос о следующих явлениях:

1) желание достать/получить предмет (ситуации I, II, III);

2) желание выполнить действие с предметом (ситуация VI);

3) обращение ко взрослому с целью общения (ситуации IV, V, VIII).

Форма II была рассчитана на возраст от 12 до 23 месяцев включительно и содержала 58 вопросов о следующих явлениях:

Результаты

I. Вокально и словесно оформленные интенции в ранней речи: время возникновения

Первая цель работы заключалась в установлении временных рамок возникновения интенций, проявляющихся в ранней речи. Мы выдвинули два критерия, позволяющих обозначить появление интенций: 1) наличие вокального сопровождения (дословесных вокализаций) и позднее 2) наличие слов, сопутствующих произвольному, инициативному поведению ребенка.

Наличие вокального сопровождения, как и наличие слов, — номинативные переменные, т.е. события, которые либо наступают, либо нет. Для установления связи между зависимой номинативной и независимыми количественными переменными обычно используется метод бинарной логистической регрессии. Он позволяет определить вероятность реализации конкретной категории зависимой переменной при изменении количественных предикторов. Независимой переменной в нашем случае выступил возраст испытуемых, а математически задача определения времени возникновения интенции свелась к выявлению такого момента на временной оси, для которого вероятность появления интенции превышает случайную. Произвольно мы установили это значение на уровне 60% вероятности¹. Далее последовательно приведены результаты в отношении каждого вида интенциональных явлений.

1.1. Предметные интенции

Родителям предлагались к оцениванию 2 ситуации целенаправленного поведения ребенка, в центре которых находится его предметные действия. Первая ситуация состоит в самостоятельных попытках ребенка достать, дотянуться, схватить привлекательный предмет. По нашим предположениям, она является контекстом возникновения интенций:

- 1) экспрессии *усилия/желания* при самостоятельной попытке ребенка получить интересующий его предмет (ситуация I; линия развития высказываний «*Дай!*», «*Хочу!*» и т.п.);

¹ Правоммерность выбранного вероятностного порога мы обосновываем многократно подтвержденным фактом большого разброса в речевой продуктивности в раннем детстве. Например, по данным Фенсон с соавт. (1994), при замере активного словаря полуторогодовалых детей 25% имеют вдвое превышающий среднее значение лексикон, 25% — вдвое меньший, а 10% — совсем не говорят (Ушакова, 2004б).

- 1) желание достать/получить предмет (ситуации I, II, III);
- 2) желание выполнить действие с предметом (ситуация VI);
- 3) обращение ко взрослому с целью общения (ситуации IV, V, VII, IX–XIII, XV, XVI);
- 4) комментирующая интенция (ситуация VIII);
- 5) протест (ситуация XIV).

Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста (ТРКР) использовался для замера активного лексического словаря ребенка. Эта методика представляет собой вариант The MacArthur Communicative Development Inventory, адаптированный кафедрой детской речи РГПУ им. А.И. Герцена. Она позволяет зафиксировать количественно словарный запас по лексическим категориям (звукоподражания, животные, транспорт, игрушки, еда, одежда, тело, дом, квартира, улица, места, где бывает ребенок, этнические выражения, действия, признаки, время, местоимения, вопросы, местонахождение, количество). ТРКР существует в двух вариантах: для возраста 8–17 месяцев включительно (форма Зайка) и 18–30 месяцев (форма Мишка).

В исследовании приняли участие родители 107 испытуемых-матерей. В 99% случаев на вопросы анкет отвечали мамы, из них 95% имели высшее или незаконченное высшее образование. Средний возраст матерей составил 27,4 года (ст. откл. 4,9, разброс от 19 до 40 лет). Средний возраст отцов — 30 лет (ст. откл. 5,5, разброс от 20 до 45 лет). Распределение испытуемых-матерей было равномерным по возрасту в диапазоне от 1 до 23 месяцев (значение критерия Колмогорова-Смирнова $Z = 1,122$, $p < ,161$) и по полу (53,3% мальчики, 46,7% девочки). Единственные дети составили 70% выборки, вторые по порядку рождения — 23%, первые (уже имеющие младших собратьев) — 7%, третьи — 2%. Около половины (48%) семей проживали вместе с бабушками и/или дедушками. Все дети были рождены в срок и, по оценкам матерей, не переносили тяжелых заболеваний. Повторные измерения не допускались.

Общее количество испытуемых составило по анкете 57 человек (форма I), 50 человек (форма II); по ТРКР — 37 человек (форма Зайка), 18 человек (форма Мишка).

2) экспрессии сожаления при неудачной попытке достать предмет (ситуация II; линия развития высказываний «*He могу!*», «*He получается!*» и т.п.);

3) экспрессии *удовольствия* при удачной попытке достать предмет (ситуация III; исследование описанного выше случая показало, что появившиеся в 10-месячном возрасте вокализации удовольствия постепенно исчезли из репертуара ребенка, поэтому априорные предположения о языковом развитии в данном случае не делались).

В рамках данной ситуации родители также фиксировали наличие одного из первых проявлений конвенционального поведения, впервые описанного Э. Бейтс (Бейтс, 1984): ситуации, когда ребенок в случае невозможности достать предмет самостоятельно, вытягивал вперед ручку, смотрел то на предмет, то на взрослого, выразительно призывая его на помощь (рисунок 1).

Ранние социально-когнитивные проявления (слежение за взглядом, указательные и показывающие жесты, имитация действий) в процессе оперирования совместным вниманием возникают в 9–12 месяцев. В подтверждение преемственной связи раннего коммуникативного поведения с речью предлагаются следующие аргументы: одновременность возникновения вокальных (в том числе дословесных) и невербальных символов, корреляции между ними в частоте использования и быстроте усвоения, существование общих для двух типов символов корреляций с отдельными когнитивными способностями, а также значительное совпадение в содержании (ситуациях применения) и постепенная деконтекстуализация (Volterra et al., 2005).

Вторая ситуация состоит в самостоятельном манипулировании предметами, например, надавание колес на пирамидку, закрывание коробочек и т.п. Можно предположить, что в случае безуспешного или неловкого обращения с предметами (закономерного для малыша первого года жизни) переживание *неудовольствия* от неудачи будет находить свое выражение в ранней



Рис.1. Конвенциональный акт по Э. Бейтс

речи (ситуация VI; линия развития высказываний «*He могу!*», «*He получается!*» и т.п.).

Итак, для каждого из представленных интенциональных явлений мы определили момент возникновения сначала вокального, а затем и полноценного словесного сопровождения путем оценки предсказанных вероятностей наступления этих событий для каждого месяца жизни (метод бинарной логистической регрессии). На рисунке 2 графически представлены вероятности наличия вокального/словесного выражения интенции «усилие/желание получить предмет», рассчитанные для каждого месяца первых двух лет жизни. Здесь также отражены и вероятности наличия конвенционального акта по Э. Бейтс.

Для данного интенционального явления рисунок иллюстрирует следующие факты: 1) вокальное сопровождение предшествует (по понятным причинам) появлению слов; 2) вокализации обнаруживаются у большинства малышей в возрасте 6 месяцев, слова — в возрасте 18 месяцев, конвенциональный акт, по Э. Бейтс, — в возрасте 10 месяцев (т.е. вероятность их появления превышает обозначенный нами 60%-й порог); 3) темп появления вокализаций несколько выше, чем темп словесного оформления интенции, т.е. динамика вокализаций

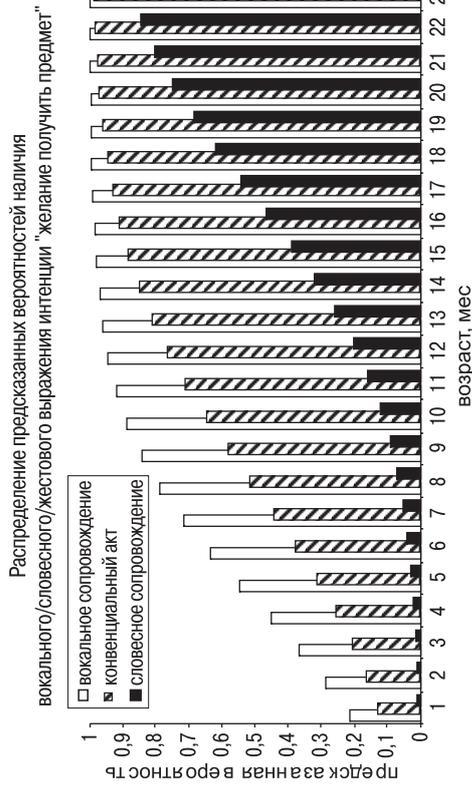


Рис. 2. Предсказанные вероятности вокального/словесного/жестового выражения интенции «желание получить предмет» на первых двух годах жизни (метод бинарной логистической регрессии, N=107)

первого года жизни более выражена в сравнении с овладением словом на втором году жизни; 4) к концу первого года, а также на протяжении всего второго года жизни вокальное выражение интенции присутствует с необходимостью; 5) конвенциональное поведение с использованием взгляда, обращенного ко взрослому, и указательного жеста, предшествует возникновению слова, но не вокализирует и обнаруживает тесную связь с развитием последних.

Проявляемое ребенком желание получить интересующий его предмет постепенно, но верно находит свое вокальное, а затем и словесное выражение, что отражено на графике в возрастающих тенденциях. Наши данные не позволяют, однако, сделать аналогичный, статистически подтвержденный вывод в отношении динамики других предметных интенций. Прежде всего, трудным для фиксации оказался момент возникновения их дословесного вокального выражения, например, дословесная вокальная экспрессия удовольствия при достижении волевого предмета и обратные чувства, неудовольствие при тщетной попытке дотянуться отчетливо не локализируются на временной оси.

Дабы не утомлять читателя, мы не будем приводить цифровые данные для всех перечисленных нами интенций, но графически представим статистически обобщенную общую картину проявления предметных интенций в ранней речи, памятуя о главной задаче — обозначении временных границ их вокального и словесного выражения (рисунок 3)

Рассматривая рисунок сверху вниз, можно получить представление о хронологии появления словесно оформленных интенций в ситуациях достижения предмета и манипулирования им. Горизонтальное направление слева направо отражает веши в характере выражения интенций: от вокального, но не оформленного словесно (белый фон отрезков), до оперирования словами (фон с точками). В тех случаях, когда время возникновения вокализиций в наших подсчетах не было определено четко, белые отрезки имеют волнистый край слева. Обозначенные на рисунке слова нельзя воспринимать буквально как возникающие в обозначенный момент словесные достижения. Хорошо известна своеобразная семантика первых детских слов, способных охарактеризовать целую ситуацию. Например, просьба может быть выражена как глаголом, так и существительным, обозначающим предмет или лицо, к которому обращается ребенок.

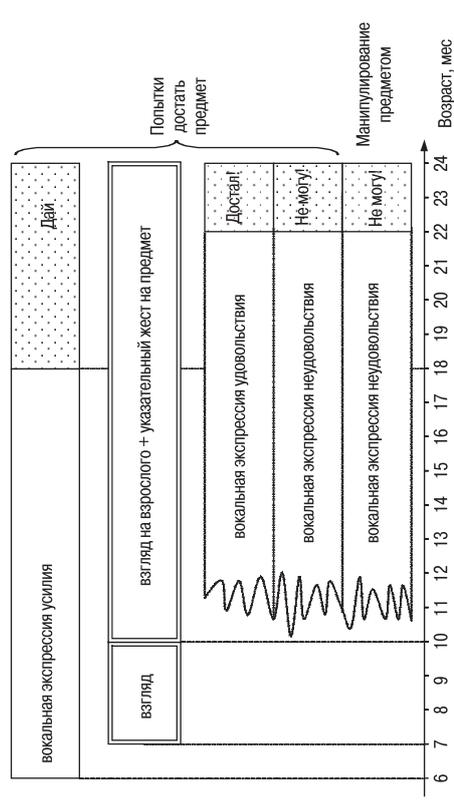


Рис. 3. Вокальное, словесное и жестовое выражение предметных интенций (пояснения в тексте)

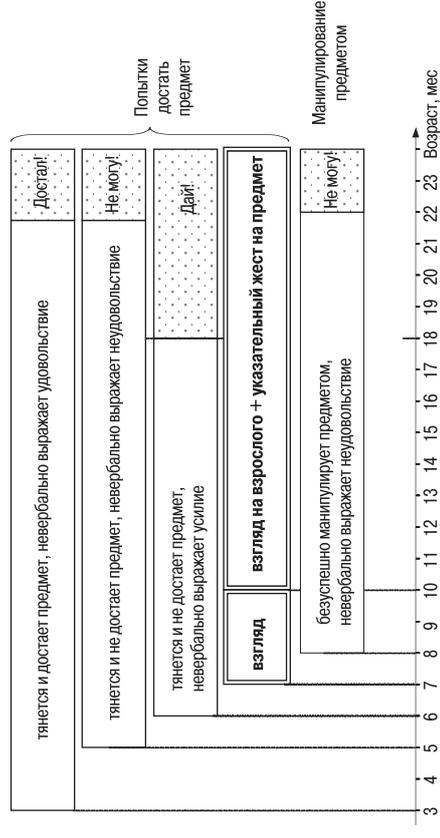


Рис. 4. Возникновение целенаправленного поведения и словесного выражения предметных интенций (пояснения в тексте)

Помимо вокального и словесного выражения интенций в рисунке 3 нашли отражение данные об использовании детьми первых коммуникативных жестов в ситуациях, связанных с обращением с предметами (выделенный двойной рамкой отрезок рисунка).

Обращает на себя внимание факт, что из четырех предметных интенций, предпологавшихся к выявлению, раннее вокальное сопровождение трех не подтверждено, т.е. не достигает 60% порога вероятности возникновения. Возможно, это проблема метода получения данных (самоотчета родителей и трудности описания ранних вокализаций), что будет рассмотрено ниже, в разделе, посвященном обсуждению результатов. Поэтому для сравнения был построен рисунок, на котором отображены моменты, когда родители отмечают а) возникновение целенаправленного поведения в отношении предметов, б) появление словесного сопровождения такого поведения (рисунок 4). На нем белые сегменты отрезков соответствуют периодам невербального выражения психологических переживаний, о которых родители свидетельствуют, но затрудняются обозначить наличие вокализаций.

1.2. Социально-коммуникативные интенции

Вторая большая группа интенций носит социально-коммуникативный характер, т.е. ориентирована на контакт с окружающими. Она была представлена в анкете следующими проявлениями:

- 1) экспрессии *желания понасть ко взрослому на руки* (ситуация IV; линия формирования высказываний «*Хочу к тебе!*», «*К маме!*», «*Возьми!*», «*На ручки!*» и т.п.);
- 2) экспрессия *удовольствия, когда взрослый берет ребенка по его просьбе* (ситуация V);
- 3) экспрессии *обращенной ко взрослому просьбы сделать нечто с предметом* (ситуация VI, линия развития высказываний «*Помоги!*», «*Сделай!*» и т.п.);
- 4) экспрессия *просьбы следовать за ребенком* (ситуация IX; высказывание «*Пойдем!*»);
- 5) экспрессия *побуждения взрослого уйти* (ситуация X; высказывания «*Уйди!*»);
- 6) экспрессия *просьбы почитать* (ситуация XI; высказывания «*Дай!...*», «*Почитай!*» и т.п.);
- 7) экспрессия *желания, чтобы взрослый обратил внимание на ребенка* (ситуация XV; высказывания «*Мама!*», «*Я здесь!*»);
- 8) экспрессия *тревоги из-за отсутствия рядом взрослого и желанья его вернуть* (ситуация XVI; высказывания «*Где мама?*»);
- 9) экспрессия *протеста* (ситуация XIV; высказывания «*Нет!*», «*Нельзя!*», «*Не хочу!*»).

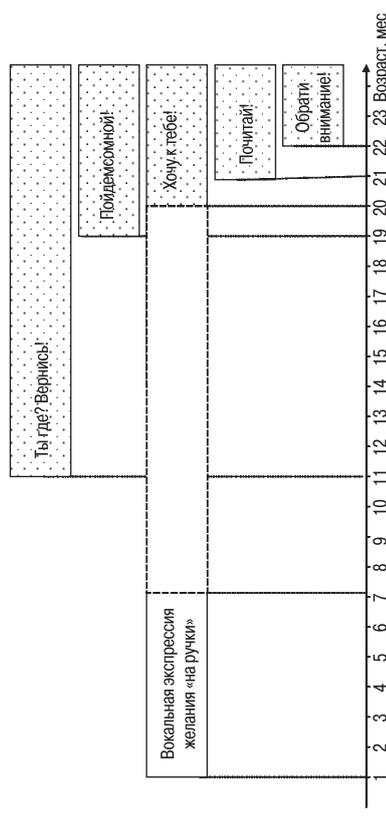


Рис. 5. Вокальное и словесное выражение социально-коммуникативных интенций (пояснения в тексте)

Общая картина проявления социально-коммуникативных интенций представлена на рисунке 5. Он построен по тем же принципам, что и рисунок, фиксирующий предметные интенции (белые сегменты отрезков соответствуют вокальному, сплошные — словесному оформлению интенций). Ранее всего происходит словесное оформление намерения выразить понимание и факультативно — безоговорочно, вызванное отсутствием близкого человека, и желание вернуть его, что наиболее часто реализуется в назывании этого лица (11 мес). Значительно позднее репертуар социальных реплик обогащается высказываниями, призывающими взрослого следовать за ребенком, взять ребенка на руки, почитать, обратиться внимание (19–22 мес).

Наличие интенций выражения а) просьбы о помощи в манипулировании предметом, б) протеста, в) желанья, чтобы взрослый ушел, г) удовольствия от того, что взрослый взял на руки в ранней речи на наших данных не подтверждено.

1.3. Комментирующие интенции

В таблице 1 приведены основные результаты бинарной логистической регрессии для комментирующих интенций: обозначены месяцы появления слов в разных ситуациях. Показатель экспонента В (Exp(B)) отражает увеличение шанса наступления события при

Таблица 1

Комментирующие интенции: наиболее вероятное время возникновения (основные результаты бинарной логистической регрессии)

Появление слова	Exp(B)	R ² Нейджелк-ка
1. Комментирующая интенция в ситуации прогулки	5,78	0,32
2. Комментирующая интенция в ситуации игры	13,03	0,53
3. Комментирующая интенция в ситуации повторения слов за взрослым	14,5	0,64
4. Комментирующая интенция в ситуации называния обладателя	10,5	0,45
5. Комментирующая интенция в ситуации чтения	9,00	0,43

увеличения значения независимой переменной на единицу; показатель R² Нейджелкка, показывающий долю влияния предиктора на дисперсию зависимой переменной.

II. Поведение и речь: грани соприкосновения

Вторая цель работы заключалась в раскрытии взаимосвязи между проявлением определенных интенций в речи и уровнем ее развития. Эту взаимосвязь можно рассматривать по меньшей мере с двух позиций. С одной стороны, можно предположить, что чем больше интенций реализуется в речи, чем разнообразнее ее содержание, тем она совершеннее, лучше развита вследствие большей практики. На этой основе была выдвинута гипотеза о том, что чем более выражена общая интенциональная активность малыша, тем больше объем его активного словаря.

С другой стороны, проявления интенциональности в ранней речи опосредуются интеллектуальным развитием ребенка, подчиняющимся своим внутренним закономерностям. Например, желание дотянуться до привлекательного предмета не обнаруживается у месячного младенца, еще не способного к координации своих движений, а жела-

ние годовалого малыша вернуть исчезнувшего из поля зрения взрослого не сравнимо по своей когнитивной подоплеке с плачем заскучавшего младенца. Содержание интенций определяется созреванием когнитивных функций, каждая из которых начинает проявлять себя в свое время. И тогда появляются основания выдвинуть гипотезу о существовании дифференцированных взаимосвязей между уровнем развития речи и интенциональными направленностями, представленными в ней, в зависимости от возраста ребенка и его пола.

Для проверки данных гипотез нами были рассчитаны обобщенные показатели, характеризующие 1) общую интенциональную активность ребенка (сумма баллов по всем ситуациям); 2) социально-коммуникативные интенции (сумма баллов по ситуациям IV, V, VII, IX–XVI); 3) предметные интенции (сумма баллов по ситуациям I, II, III); 4) комментирующую интенцию (ситуация VIII). С помощью метода пошаговой множественной регрессии был оценен вклад данных предикторов в дисперсию переменной объема активного словаря (расчеты выполнены только для испытуемых старше 12 месяцев, N=45). Полученные результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Основные результаты пошаговой множественной регрессии

Подгруппы испытуемых	Этапы	Предикторы	R ²	Изм. R ²	F	df1	df2	p
12–17 мес	1	общая интенциональная активность	0,822	0,822	78,656	1	17	,00
18–23 мес	1	социально-коммуникативные интенции	0,526	0,526	15,525	1	14	,00
мальчики	1	общая интенциональная активность	0,494	0,494	14,625	1	15	,00
девочки	1	социально-коммуникативные интенции	0,493	0,493	15,564	1	16	,00

В процессе пошаговой множественной регрессии было выявлено, что в младшей возрастной подгруппе (12–17 месяцев включительно) наиболее важной независимой переменной в уравнении оказалась общая интенсиональная активность ребенка, которая объясняла примерно 82% дисперсии объема активного словаря ($F_{1,17}=78,656$; $p<.01$). Переменные социально-коммуникативные интенции, предметные интенции, комментирующая интенция не дали значительной прибавки в доле объясняемой дисперсии. В старшей возрастной подгруппе (18–23 месяца) максимальный вклад внесла переменная «социально-коммуникативные интенции», объяснявшая примерно 53% дисперсии зависимой переменной ($F_{1,14}=15,525$; $p<.01$).

Аналогичным образом проведены расчеты для подгрупп мальчиков и девочек. Большой объем активного словаря связан с общей интенсиональной активностью у мальчиков (49% объясняемой дисперсии, $F_{1,15}=14,625$; $p<.01$) и социально-коммуникативной интенцией у девочек (49% объясняемой дисперсии, $F_{1,16}=15,564$; $p<.01$).

Таким образом, сравнение двух возрастных подгрупп и подгрупп мальчиков и девочек показало, что характер связи интенсиональности и уровня развития речи не является для них одинаковым. Расширение опыта социального взаимодействия во второй половине второго года жизни оказывает заметное позитивное влияние на расширение словарного запаса ребенка. Однако на предшествующем этапе развития приоритета «социального» фактора над остальными не выявлено, что позволяет заключить, что объяснение речевого развития исключительно с социальных позиций не является обоснованным.

В завершение отметим, что по результатам двухфакторного дисперсионного анализа [зависимая переменная — объем активного словаря, внутригрупповые переменные — пол (2 уровня) и возраст (12 уровней)] влияния возрастного и гендерного факторов, а также их взаимодействия на объем активного словаря не выявлено.

Обсуждение результатов

Данное исследование в первую очередь было нацелено на выявление временных рамок возникновения вокального и словесного выражения ранних интенций. Результаты исследования одного случая, вызвавшие необходимость проведения этой работы, были частично

подтверждены, частично уточнены, частично расширены. Во всех случаях мы имеем приращение информации, что имеет позитивное значение.

Временные моменты возникновения словесного оформления ранних интенций получили статистически значимую весомость. Репертуар ранних предметных интенций, предложенных родителям к оцениванию, не претерпел усечения: не выявлено ни одного случая провала той или иной интенсиональной направленности, описанной ранее. Социально-коммуникативные интенции оказались представлены меньшим набором направленностей.

В отношении дословесного выражения интенций были обнаружены наибольшие расхождения с исследованием одного случая. Прежде всего, в своем дословесном вокальном оформлении надежную временную локализацию получили только две интенции (интенция «желание получить привлекательный предмет» и «желание вернуть отсутствующего человека»). Первоначально данный факт был оценен нами как своеобразная капитуляция тезиса о том, что в самом раннем возрасте психологические переживания находят свое выражение с помощью вокальных средств. Причины этого результата, возможно, объясняются издержками метода сбора информации (родительские самоотчеты) и метода подсчета. Например, экспертное оценивание семантики детского плача строится на регистрации его точных характеристик — интонационных и акустических параметров, что, безусловно, не могло найти отражения в письменных оценках взрослых. Принятие решения («есть вокализация или нет?») являлось простым для респондентов в ряде предлагавшихся ситуаций («как можно описать, что ребенок капризничает?», «мы называем этот звук «хныч»» и т.д.) и не всегда можно поручиться, что за полученными ответами стоят одинаковые явления. Тем не менее мы стремились к максимальному заземлению родительских интерпретаций, ставя конкретные вопросы «Насколько часто?», «Какие именно звуки/слова?» и полагаем, что начиная со звуков и звукосочетаний лепета («ах», «эу», «ма», «ммм» и т.п.) в принципе подлежащие непрофессиональному буквенному транскрибированию вокализации были отражены в отчетах. Второе соображение, касающееся методики подсчета, заключается в известной спекуляции, что результат определяется методом: возможно, другая стратегия менее строго могла бы отсекаать «ненадежное», но результаты были бы менее надежны.

Наша позиция состоит в том, чтобы переоценить и переосмыслить полученные результаты. Переоценка состоит, во-первых, в том, что их безусловная надежность является большей ценностью, чем удовольствие от подтверждения всех гипотез. Во-вторых, яркое проявление двух интенций по сравнению с остальными при прочих равных условиях свидетельствует о том, что метод сбора данных все же работает. Вопрос о его точности и возможности дополнения экспертной регистрации оставляет простор для дальнейших поисков. Осмысление же приводит нас к важному заключению: получено подтверждение раннего (первое полугодие жизни) вокального проявления двух глобальных интенциональных направленностей в когнитивном развитии ребенка — на предметный и социальный мир. В обоих случаях в их основании лежит поведение неудовлетворенности, желание поиска.

В заключение обозначим направления, в которых представляется возможной дальнейшая разработка темы интенциональных основ ранней речи. Первая идея заключается в изучении интенциональности как предиктора скорости речевого развития в случае осуществления повторного измерения обеих переменных у одних и тех же испытуемых. Гипотеза может заключаться в том, что ранее и разнообразное проявление интенциональных направленностей будет предшествовать более раннему появлению слов в речи ребенка. Второе направление может заключаться в сравнении подобной связи у нормально развивающихся детей и детей с отклонениями.

Литература

- Бейтс Э. Интенции, конвенции и символы // Психолитвингистика. М., 1984. С. 50–103.
- Белова С.С. Интенциональные явления на раннем этапе развития речи // Язык. Сознание. Культура. Сборник статей / Под ред. Н.В. Уфимцевой, Т.Н. Ушаковой. М.-Калуга: Эйдос, 2005. С. 99–109.
- Кушир Н.Я. Динамика плача ребенка в первые месяцы жизни // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 53–60.
- Пиаже Ж. Психогенез знаний и его эпистемологическое значение // Семантика / Ред. Ю.С. Степанов. М.: Прогресс, 1983. С. 90–102.
- Ушакова Т.Н. Двойственность природы речезыковой способности // Психол. журн. 2004а. № 2. С. 7–18.

Ушакова Т.Н. Принципы развития ранней детской речи // Дефектология. 2004б. № 5. С. 4–16

Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития. М.: ПЕР СЭ, 2004в.

Ушакова Т.Н. Семантика речи: имя, слово, высказывание // Психология. Журнал ГУ ВШЭ. 2005. Т. 2. № 1. С. 4–26.

Ушакова Т.Н., Белова С.С., Промова О.Е. Раннее речевое развитие ребенка и его основания // Вопросы психологии. 2007. № 2. С. 44–56.

Bates E., Elman J., Johnson M., Karmiloff-Smith A., Parisi D., Plankett K. Immateness and Emergentism / A Companion to Cognitive Science. William Beschel & Geige Grakhams (Eds.). Oxford: Basil Blackwell, 1998. P. 590–601.

Brooks R., Meltzoff A.N. The development of gaze following and its relation to language // Developmental Science. 2005. 8:6. P. 535–543.

Malle B.F. The relation between language and theory of mind in development and evolution. 2001.

Tomasello M. Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition. Harvard, 2003.

Tomasello M., Carpenter M., Call J., Behne T., Moll H. Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition // Behavioral and Brain Sciences. 2005. 28: 675–691.

Volterra V., Caselli M.C., Capirci O., Pizzuto E. Gesture and the emergence and development of language // In M. Tomasello, D. Slobin. Beyond Nature-Nurture. Essays in Honor of Elizabeth Bates. N.J. : Lawrence Erlbaum Associates, 2005. P. 3–40.

Приложение

Перечень ситуаций анкеты «Особенности речи Вашего ребенка» (форма для возраста 12–23 месяцев)

I. Ребенок тянется ручками к привлекательным предметам (игрушкам, посуде на столе и т.п.), желая их достать, и при этом кричит, издает звуки (или слова), которые выражают его усилие и нетерпение.

II. Ребенок тянется ручками к привлекательным предметам, желая достать. Если ему это не удается, он начинает слегка похныкивать (но не плакать), поскуливать, как бы выражая сожаление и разочарование.

III. Ребенок тянется ручками к привлекательным предметам, желая их достать. Если ему это удается, он облегченно вздыхает, из-

дает звуки (или слова), которые выражают удовлетворение, удовлетвие от достижения цели.

IV. Ребенок находится где-то, откуда не может сам выбраться (в коляске, детском стульчике, кровати, манеже, на высоком диване и т. д.). Малыш смотрит на взрослого, встречаясь с ним взглядом и начинает тянуть к нему ручки, привлекая внимание и как бы прося взять его на руки. При этом он не плачет, но издает отдельные звуки (или слова), которые понятны как его призыв, выражение неудовлетворенности своим положением.

V. Ребенок всем своим видом просит взять его на руки. Когда взрослый берет его на руки, малыш издает звуки (или слова), выражающие удовольствие.

VI. Ребенок самостоятельно занимается каким-то предметом, пытается манипулировать им или его частями. Например: открывает и закрывает коробочку, нанизывает кольца на пирамидку, приставляет детали предмета друг к другу, заворачивает и закрывает крышки предметов утвари, откидывает кузов машинки, вкладывает один предмет в другой, тербит предмет, пытаясь что-то получить и т.д. Если у малыша что-то не получается, он выражает звуками (или словами) свое неудовольствие.

VII. Ребенок приносит и подает взрослому предмет с тем, чтобы взрослый с ним что-то сделал. Например, открыл коробочку, снял колпачок с фломастера, включил музыкальную игрушку, расстегнул замок-молнию и т.д. Малыш ждет возвращения ему предмета, иногда пытаясь повторить действие сам.

VIII. Ребенок владеет несколькими словами. Они могут быть как полноценными (например, «дядя»), так и пока несовершенными (например, «гу-гу» — машина), но очевидно, что ребенок употребляет их осмысленно. Когда в поле зрения ребенка попадает предмет или лицо, которое ребенок может назвать этими словами, он сам (без просьбы со стороны взрослого) его называет, как бы комментируя, что он видит. Например:

А. На прогулке ребенок называет то, с чем или с кем он встретился (машины, собаки, люди и т.д.), как бы комментируя, что он видит. Он делает это сам, без просьбы взрослых, ни к кому не обращаясь, просто так.

Б. Ребенок перебирает свои игрушки или другие предметы и называет их. Он делает это сам, без просьбы взрослых, ни к кому не обращаясь, просто так.

В. При просмотре книжки ребенок торопливо называет то, что видит на знакомой картинке. Он делает это сам, без просьбы взрослого, вне контекста его рассказа.

Г. Услышав в разговоре взрослых (или в любой другой звучащей речи) известное ему слово, ребенок как эхо повторяет его. При этом он ни к кому не обращается.

Д. Ребенок сталкивается с бытовыми предметами, которые еще не может назвать, и называет его обладателя. Он делает это сам, без просьбы взрослых, ни к кому не обращаясь, просто так, как бы констатируя факт. Например, говорит о ботинках в прихожей: папа!

IX. Ребенок заставляет взрослого переместиться в пространстве для его сопровождения куда-то: берет за руку и тянет в нужном направлении, подталкивает.

X. Ребенок заставляет взрослого, выступающего для него физическим препятствием, преградой на пути к чему-то, переместиться в пространстве: толкает, пытается сдвинуть с места.

XI. Ребенок приносит книжку, протягивает, дает в руки взрослому или кладет ему на колени, явно выражая желание, чтобы взрослый начал читать. Сам может устраниваться поближе, готовясь слушать.

XII. Ребенок просит взрослого спеть, называя песенку.

XIII. Ребенок просит взрослого вступить с ним в игру.

XIV. Взрослыми или другими детьми игра направляется в неуютное ребенку русло: они либо отвлекаются, либо поступают так, как ребенку не нравится (например, отбирают опасные предметы, привлекают внимание игрушки). Ребенок недоволен и протестует.

XV. Взрослые беседуют между собой, отвлекаясь от ребенка и не обращая на него внимание некоторое время. Ребенок начинает терпеть взрослого, тянуть к себе, выражать неудовольствие, хныкать.

XVI. Ребенок демонстрирует понимание отсутствия близкого человека. Когда одного из членов семьи нет дома (например, папа на работе), ребенок сам (без подсказки со стороны другого взрослого) как бы вспоминает отсутствующего, начинает его искать: смотрит по сторонам, разводит ручки в жесте «нету», называет этого человека.

Примечание:

Форма анкеты для возраста 1–11 месяцев включила в себя ситуации I–VI, а также ситуацию о разговоре-пении (Ушакова, 2004) и диалоге со взрослым.

ГЛАВА 8

ОТ ПРОТОДИАЛОГА К ДИАЛОГУ: КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА

В.В. Казаковская

VII. Ребенок один в комнате (или не видит взрослого). Малыш тих и спокоен, но не потому что его клонит ко сну, а просто потому, что хорошо себя чувствует, его ничто не беспокоит. Ребенок поглядывает по сторонам и довольно длительно певуче гулит, пускает пузырьки, как бы разговаривая сам с собой, повествуя о чем-то, напевая. Звуки, которые он издает, тоже спокойны и нейтральны, ни к кому не обращены.

VIII. Малыш тих и спокоен. Взрослый ласково разговаривает с ним («Кто у нас такой хороший! Ты проснулся? и т.д.). Ребенок внимательно смотрит на лицо говорящего, замирает и вдруг в ответ на ласковую фразу оживает, улыбается, издает гулящие звуки. Затем он замирает, молча выслушивает очередную фразу взрослого, обращенную к нему, и снова в свою очередь что-то по-своему «говорит». Со стороны эта ситуация напоминает диалог, обмен репликами.

1. Вступительные замечания

Овладеть языком означает овладеть не только формальной и содержательной стороной его единиц, но и функциями, с которыми эти единицы используются в языке, главным образом, в первичной для ребенка форме существования языка — разговорном диалоге. Речь идет о становлении коммуникативной компетенции и ребенка.

Этот процесс включает, как минимум, два аспекта: приобретение навыков в системно-языковой и собственно коммуникативной сферах.

Объем системно-языковой компетенции определяется реальностью самого языка. Системно-языковые навыки дифференцируются в соответствии с языковыми уровнями: именно эти навыки позволяют распознавать фонологические, лексические и грамматические единицы языка, строить текст, передающий определенный смысл, и осуществлять обратную операцию («СМЫСЛ ↔ ТЕКСТ», в понимании Ю.Д. Апресяна и И.А. Мельчука).

Собственно коммуникативная компетенция — освоение общих условий речевого действия — предполагает способность субъекта речи

Написание данного раздела поддержано Фондом Президента РФ
(грант НШ-6124.2006.6 «Петербургская школа функциональной грамматики»)

участвовать в диалоге и продуцировать монолог (диалогическая монологическая компетенция), т.е. включает умения использовать языковую систему разными способами в соответствии с определенной речевой ситуацией, в результате чего приобретает речевой опыт (Рубинштейн, 1989).

Диалогическая компетенция представлена навыками, связанными с функционированием языковых средств в реальном общении. С одной стороны, в нее входят навыки, обеспечивающие реплицирование и соблюдение принципа кооперации (Г.П. Фрайс), — навыки, необходимые при продуцировании диалогических единств абсолютно любого типа. Они могут быть названы общими диалогическими навыками. С другой стороны, в диалогическую компетенцию входят навыки, требуемые для создания определенного типа диалогического единства и обусловленные структурно-семантическими и функциональными особенностями соответствующей инициативной реплики. Это частные диалогические навыки. Например, к числу общих диалогических навыков принадлежат умения осуществлять обмен репликами, учитывать фактор адресата, выражать тема-рематические отношения; к числу частных — умения инициировать различные типы вопросов, побудительных, констатирующих реплик и адекватным образом, т.е. учитывая семантическую и грамматическую когерентность, реагировать на них.

Исследования корпуса данных детской речи¹ показали, что при общем параллелизме развития системно-языкового и диалогического компонентов коммуникативной компетенции на раннем этапе речевого онтогенеза может наблюдаться их дивергенция (Казаковская, 2006)². Становление диалогической компетенции опережает развитие языковых навыков и играет роль катализатора в формировании коммуникативной способности в целом. Развивающийся при этом у ребенка специальные стратегии (частичного понимания и участия), а также

1 Материалы Фонда детской речи — расшифровки спонтанных диалогов «взрослый — ребенок», лонгитюдные дневниковые наблюдения (лаборатория детской речи при РГПУ им. А.И. Герцена, отдел теории грамматики ИЛИ РАН), дневниковые записи А.Н. Гвоздева (1981), А.Р. Лурии (1992) и Н.А. Менчинской (1996), а также записи, сделанные автором раздела, и корпус данных, любезно предоставленный Т.О. Гавриловой (СПб).
2 При этом речь не идет о так наз. поздних детях (late-talkers), высокие собственно коммуникативные способности (по сравнению с имеющимися системно-языковыми) которых неоднократно отмечались в работах, выполненных на материале других языков, либо, напротив, о маленьких аутистах.

речеповеденческая тактика взрослого позволяют ребенку участвовать / имитировать участие в диалоге при недостатке системно-языковых и даже когнитивных навыков:

Взрослый (В.): Ну что, поедем на *маршрутке*? *Маршрутку* поймаем? Ребенок (Р.): Да. В. (удивляется, по его собственному замечанию, *маршрутка*? Р.: Нет (1.06)¹.

В настоящем разделе обсуждаются различные аспекты становления диалогической компетенции ребенка: ее когнитивные предпосылки, системно-языковые и социальные факторы, способствующие этому, а также основные этапы ее формирования. Развитие диалогической компетенции — переход ребенка от протодиалога к диалогу — рассматривается на фоне анализа протодиалогических форматов раннего взаимодействия «взрослый — ребенок», в которых этот процесс осуществляется. В связи с этим одна из задач данной работы — определить понятие «протодиалог» и очертить типологию его начальных вариантов в динамике.

2. Форматы начальной интеракции с ребенком

Освоение ребенком основных правил ведения диалога — механизма чередования (реплик) говорящих и кооперативности — начинается еще на довербальном этапе и проходит в протодиалогических и «рутинных» форматах общения «взрослый — ребенок».

Ранним форматом коммуникативного взаимодействия «взрослый — ребенок» является *прото ди а л о г*². В последнее время этот термин стремительно теряет свою метафоричность и гармонично встраивается в научную парадигму, вероятно, в силу его изоморфнос-

1 Здесь и далее приводятся возраст детей — в годах и месяцах. Однако и для психологов и для психолингвистов данные биологического возраста ребенка, как известно, информативны лишь относительно, ибо важны «качественные особенности развития, проявление новых форм психологического функционирования» (Ушакова, 2002, с. 407). Индивидуальные различия между «вполне нормальными и здоровыми» детьми, обусловленные стратегиями освоения языка и особенностями вербального интеллекта, предполагают учет «языкового» возраста, надежные критерии определения которого на практике еще не разработаны.

2 Ср. также понятия «protococonversation», «квазиобщение», «псевдообщение», «коммуникация», «псевдидиалог».

ти целому ряду терминов, успешно «работающих» в онтолингвистике: в частности, это такие термины, как «прогознак», «прогоформа», «проголагол», «протосинтаксема», «протоартикл», «прогоморфология».

Однако до сих пор четко не установлены ни объем понятия «протодиалог», ни репертуар протодиалогических форм общения, ни критерии / условия перехода от одной «малой» формы диалога к другой. И хотя определение общего вектора в развитии диалогической компетенции ребенка — как его движения от протодиалога к диалогу — стало общим местом в работах по детской речи, не всегда понятно, что имеется в виду в каждом отдельном случае, ибо при ближайшем рассмотрении протодиалог представляет собой сущность весьма неоднородную.

В самом общем виде протодиалог можно определить как совокупность постепенно сменяющих друг друга дословесных и ранних речевых форматов интеракции взрослого (в русскоязычной культуре / традиции, как правило, матери) и ребенка. Это широкое понимание данного термина. Однако возможно и более узкое, подразумевающее общение с к в а з и д р е с а т о м (Китайгородская, 1993), каковым является ребенок первого года жизни.

Отдельные аспекты протодиалога получили описание в зарубежных исследованиях (см., в частности, работы Э. Бейтс, М. Шапц, Л. Блум, К. Бейтсон, К. Сноу, Дж. Брунера). Так, западные коллеги к прогообращению относят взаимодействие с младенцем в ситуации кормления, протохоровое пение («proto-choral singing») (Shatz, 1983) и действия диалоги («action dialogues» — Rather, Bruner, 1978). Например, как прообраз предоставления очередности в диалоге была описана структура ситуации кормления (грудью) двухнедельного младенца. Как форматы общения, поддерживающие процесс освоения языка («scaffolding» — Snow et al., 1982) и развивающие коммуникативную компетенцию ребенка в целом, были рассмотрены диалог-игры (в частности, «ку-ку» — игра в прятки), в которые мать пытается вовлечь младенца в возрасте 3–4 месяцев (Bruner 1983; Ross, Lollis, 1987). Важным элементом большинства игр с малышами является ритмический повтор воздействий на них с целью получения повторяющейся ответной реакции (ср. циркулярные реакции, в терминологии Ж. Пиаже). На наш взгляд, действия диалоги могут быть отнесены к рутинным формам взаимодействия «взрослый — ребенок» в качестве их начальных вариантов.

На материале русского языка некоторые варианты общения с младенцем были рассмотрены Н.И. Ленской (1997). К прогодиалогу могут быть отнесены описанные ею типы монолога (предметный и обращенный), а также «синкретичное единство» монолога и диалога — дуэт-диалог.

Все упомянутые типы взаимодействия могут быть охвачены довольно прозрачным термином «имитирующий диалог»¹, под которым понимается формат общения, лишь и м и т и р у ю щ и й реальный диалог, но таковым не являющийся:

Р. (стучит игрушкой): *А-а(у)!* *Мя-(ы)-а. В.: Бу-ух!* *Кто ругается? Кто так ругается ужасно? Ой-ой-ой-ой-ой. Р. (хнычет): Ва(я)-а!* *В.: Тише-тише-тише-тише. Снимаем штаны мокрые. Надо же снять мокрые штаны, как ты думаешь (снимает с ребенка штаны)? (0.08).*

В имитирующем диалоге отсутствует поддержка со стороны партнера по коммуникации, чередование же ролей заменено их закрепленностью за взрослым участником общения.

Лингвистическими приметами такого диалога являются типичная для реплик краткость, обилие однословных маркеров участия партнера, использование повторов и псевдовопросов² в ряде функций, а также частотное употребление акцентуаторов в конце вопросительной реплики («да?», «хорошо?», «ладно?»). Однако если позднее акцентуаторы нарочито «провоцируют» ответ ребенка, то в данной ситуации они не требуют ответа, но тем не менее поддерживают диалогический режим.

Мать широко использует элементы, сегментирующие реплику, и в целом диалог («да», «вот», «да?»). Эти элементы могут маркировать действие / вокализацию ребенка, а значит, включать их тем самым

¹ Это понятие используется в работе Т.О. Гавриловой, описавшей отдельные черты русского регистра общения с детьми в социолингвистическом аспекте (2002).

² Псевдовопросы представляют собой особые типы метаинтерактивных реплик (Казаковская, 2008). Это неконвенциональные косвенные речевые акты, которые используются взрослым с целью побудить ребенка к действию / его имитации. В западной традиции они получили название «запросы действия». Их иллюкативная сила совпадает с иллюкативной силой императивов: «*Иде у нас музыка? Где? Иди / включи, милый (1.05)*». Наиболее типичными для многих языков являются *где- и как-псевдовопросы*. К числу метаинтерактивных реплик также относятся сугубо дидактические (направленные на обучение), фатические (контактоустанавливающие / поддерживающие диалог) и характерные для жанра воркования «вырожденные» вопросы — специфические синтаксические конструкции с особой интонацией: «*Кто (там) такой, маленький?*», «*Кто так улыбается?*»

в диалог. Включение данных маркеров как реакции на обращенную реплику взрослого переводит их в статус реплики диалога. Также мать может использовать средства передачи речи (например, «скажи» или формы 1-го лица множественного числа) ребенку — своему еще не говорящему партнеру — и имитировать его «реплики».

Замечено, что в общении с младенцем в возрасте примерно до полутора присутствуют протодиалоги, состоящие из вокализаций младенца и ответов на эти «реплики» взрослого, которые представляют собой имитацию вокализации. Подобные ответы состоят из релятива «да-а» (или начинаются им), выражают одобрение диалогической «партии» ребенка или согласие с ней и, таким образом, являются эмоционально-фатическим средством поддержания диалога. Интонационное оформление имитирующих «да-а» приближается к соответствующему в реплике-вокализации ребенка (Гаврилова, 2002):

Р. (с нисходящей интонацией): А-а-а-а! В.: Да-а (с нисходящей интонацией). Луся... Папа поставил последнюю книжку. Р.: смотрит, как отец ставит книжку на полку.

Существенно, что имитация диалога оказывается более «диалоговой», нежели реальный диалог и более сегментированной, и более утрированной в отношении использования специфических маркеров диалога. Это объясняется тем, что функцией протодиалога является главным образом поддержание канала связи и развитие — до определенного времени «слиятого воедино» — эмоционально-фатического аспекта коммуникации (Лепская, 1997), но никак не апелляция к ее предметно-содержательной стороне. Как известно, информативная ценность раннего и н п у т а (речи взрослого, обращенной к ребенку) низка.

С точки зрения временных рамок, имитация диалога охватывает первый год жизни ребенка. Динамика форматов интеракции на этом этапе может быть очерчена следующим образом. Обычно до 2,5 месяцев функционирует п р е д м е т н ы й м о н о л о г м а т е р и — озвучивание действий по уходу за ребенком, сопровождение их приговариванием или пением. Примерно в это же время — на втором — третьем месяцах жизни — у младенца появляется так называемый комплекс оживления.

В среднем до 6–8 месяцев доминирует о б р а щ е н н ы й м о н о л о г :

Р. сидит на руках у матери и смотрит на гостью. В. (мать): А Капа да-а / Капа прекрасная / да-а // Капа прекрасная / да-а / прямо взгля

не может ответить... <...> Кто такой довольный? Кто такой довольный? Кто такой довольный? Да-а. Кто так смеется смешно? Кто так смеино смеется? Да-а. Федь / Покажем / как мы целуемся? Федь / давай покажем / как мы целуемся? Федя? Федя / давай покажем / как мы целуемся. Покажем / как мы целуемся? Неприлично в губы мы с тобой целуемся. Да-а? Неприлично. Неприлично. Да-а / неприлично целуемся // Неприлично. Дядя? Федя? Бери. <...> (повышенным тоном) Смеются скажи / глупые такие / скажи / что-о смеются. В. (гостья): О чем с ними разговаривать? В. (мать) (повышенным тоном) Чо-о смеются / скажи? В. (гостья): С нами абсолютно не о чем разговаривать (0.10).

В это время речевые действия матери как партнера по диалогу по-прежнему преобладают, однако она уже начинает соотносить их с поведенческими реакциями ребенка, и в ее репликах возникает интонация незавершенности. Конечно, такие монологи являются «образными к ребенку» только для матери.

С 4–5 месяцев в рамках обращенного монолога матери развивается последовательное чередование реплик с паузами — обозначением места (очередки) для реплики ребенка. Важно, что именно в это время мать начинает (часто бессознательно) подавлять свою диалогическую («адресантскую») активность и в большей степени ориентироваться на действия партнера. Как правило, во время этих пауз ребенок вокализует, а мать смотрит на него. Она ждет от ребенка отклика и обычно получает его. Этим откликом может быть улыбка, вокализация гудения, «эмоциональный жест».

Представляет интерес и такой момент, когда некоторые инициативные действия ребенка (крик, плач, кашель, чихание и в особенности вокализации, например, «младенческое пение» (Ушакова, 1999) становятся «коммуникативными» и материнская отзывчивость «извлекает» из этого некоторую пользу для последующего коммуникативного развития ребенка. Дети открывают для себя возможность вступления в диалог, наблюдая за тем эффектом, который производят их пока еще не интенциональные действия на партнера. К. Сноу обрисовал это поведение как «извлечение интенциональности из доинтенционального ребенка» («pulling intentionality out of the pre-intentional child» — Snow, 1977). Примечателен приводимый ею фрагмент взаимодействия матери с трехмесячным младенцем:

«3-month-old: (smiles). Mother: Oh what a nice little smile! Yes, isn't that nice? There. There's a nice little smile.

3-month-old: (burps). Mother: *What a nice wind as well! Yes, that's better, isn't it? Yes.*

3-month-old: (vocalized). Mother: *Yes! There's a nice noise.*

Пример со всей очевидностью показывает, что мать ведет себя так, как если бы коммуникативно ненаправленное поведение младенца было коммуникативно направленным, и приписывает тем самым ребенку определенные интенции (что со всей очевидностью следует и из приведенных нами ситуаций общения с «русскоязычными» детьми конца первого года жизни). Однако это отнюдь не означает их наличия у самого младенца и не свидетельствует о подлинной интенциональности его поведения либо о том, что ребенок контролирует свое поведение или реакции на него взрослых и намеренно влияет на последних.

Итак, мать интерпретирует любую раннюю поведенческую — и на самом деле в ряде случаев произвольную — реакцию ребенка, слышащую своего рода сигнал его внутреннего (а также эмоционального) состояния, как «сообщение» ребенка, вокруг которого успешно строит диалог, широко используя прием амплификации:

В. (дает ребенку большую ложку еды): *Ам! Молодец. С маленькой (ложки) мы уже категорически не едим, да? Забастовщица, ты когда последний раз кушала? В десять утра. А сегодня скоко сейчас у нас? Почти полнестого. Ам. Забастовщица. Ам. Может, все-таки со своей ложечки поедим? Давай. А-а-а (дает маленькую ложку, ждет, когда ребенок откроет рот). Ам. Ну соизволили, слава Богу, слава Богу, соизволили. Р. недовольно ворчит, морщит нос, глядя на отца, который снимает на камеру. В. (смеется): *Дать интервью? Включите четвертый микрофон (нрзбр.). Зайка, хочешь сама покушать?* Р. тянет левую руку. В.: *Не левой ручкой, а правой.* Р. неуверенно водит рукой с ложкой. В.: *Нет-нет, в ротик (помогает ребенку). Ам! (0.10).**

Как видим, тактика матери весьма показательна: она способствует возникновению у ребенка коммуникативной интенциональности.

Чередование реплик — «техническая» основа реплицирования — в наибольшей степени проявляется в дуге — формате, максимально приближенном к раннему реальному диалогу. Поперечное выражение эмоционального состояния (названного Н.И. Лепской «коммуникативной партией») действительно сближает дугу с диалогом, однако отмеченная в это же самое время одновременность подачи вокализации ребенком — «реплика в унисон» — сближает этот формат с «хором» (монологом).

С развитием дуга-диалога имитирующий диалог идет на убыль. Конец первого года жизни ребенка — этапа «начального спонтанного развития» (Ушакова, 2002, с. 418) и переход к вербальному периоду — важен тем, что изначально скорее эмоциональные партии партнеров начинают приобретать коммуникативную значимость, а у реплики ребенка появляется подлинная интенциональность, к которой мы вернемся ниже. Как знаковый феномен начинает осознаваться ребенком мелодика речи, он пытается отвечать на вопросы предметными действиями или жестами, т.е. с использованием невербальных средств. Например, согласно многим дневниковым наблюдениям, локативные псевдовопросы взрослого («*Иде ляля?*», «*Иде у нас глазки?*») успешны в общении уже с восьмимесячным малышом, в ответ на них ребенок может переводить в нужном направлении взгляд, поворачивать голову или пытаться показать. Таким образом, появляются все основания говорить о функционировании ранних форматов диалога в полном смысле этого слова.

Черты имитирующего диалога (или протодиалога в узком понимании) убывают постепенно — по мере коммуникативного развития ребенка, однако они еще не исчезают к двум годам. Имитация диалога заканчивается там, где заканчивается общение с квазиадресатом и начинается диалог с адресатом — партнером диалога, обладающим некоторой коммуникативной компетенцией. Этот континуальный переход связан и с дифференциацией двух типов инпута — раннего (представленного «жанром воркования») и позднего. Безусловно, типы инпута имеют и сугубо лингвистические (как стабильные, так и вариативные) характеристики, но в основном их выделение базируется на учете фактора адресата, а именно его умения / неумения говорить.

Переход от протодиалога к диалогу осуществляется поэтапно: четкой границы вступления ребенка в диалог не существует. В коммуникативном развитии каждого ребенка и, соответственно, в каждой дуге «мать — ребенок»¹ это происходит в известной степени индивидуально. Разброс возрастных границ в данной ситуации является весьма существенным: в среднем он может составлять полгода.

1 Широко используемое специалистами в разных сферах изучения речевого онтогенеза (в частности, при исследовании акустического аспекта взаимодействия «мать — младенец» (Ляксо, 2004)) понятие введено в научных обиход Н.И. Лепской.

3. Системно-языковая компетенция ребенка и предпосылки развития диалогической компетенции

3.1. Как известно, до определенного момента ребенок несовершенен в фонетике, «скован» ситуацией лексического дефицита, ограничен в синтагматике и парадигматике, а следовательно, единственными представителями его диалогической техники могут являться протознаки:¹

В.: Где баба? Р.: опускает или разводит руки и смотрит вокруг (типичный жест отсутствия: «нет нигде», «тпо-тпо») (1.01).

Или сочетание жеста и голофразы (в нижеследующем случае явной «frozen form», однако довольно высокого (с точки зрения когнитивной семантики) уровня — посессивной):

В.: Что ты хочешь достать? Р. (пытается дотянуться до спичечного коробка): *Папа* (говорит, что это папина вещь. — *Прим. матери*) (1.00).

В течение некоторого времени протознаки сосуществуют с появляющимися узальными знаками и впоследствии вытесняются ими; ср. более поздние ответы на аналогичные (первому здесь) псевдологические вопросы:

В.: Где бабуля? Р.: *Ванна мыть вода* (2.00);

В.: Где папа? Р.: *Машина ехать. Пошел папа гараж машина* (2.00).

В целом изучение протоязыка предоставляет довольно тонкий инструментарий для адекватного описания элементарных форм диалогического взаимодействия «взрослый — ребенок», включающего в различную степень развернутые и обладающие «неповторимым синтаксисом» инициативные и реактивные «высказывания» еще не говорящего или мало говорящего ребенка.

Итак, **системно-языковая компетенция** ребенка раннего возраста (традиционно понимаемого как второй-третий годы

¹ По отношению к совокупности протознаков — жестах, мимике, определенным действиям с предметами / движениям в их сторону, а также типам предельных вокализаций ребенка, выполняющих функцию знаков в его коммуникации с взрослым, — вслед за М.А.К. Халлидейем принято использовать термин протоязык (Halliday, 1978). Содержательное истолкование этого понятия как арсенала средств дословесной коммуникации принадлежит Е.И. Исениной (1986, с. 38).

жизни) еще явно недостаточна. Кратко рассмотрим ее компоненты. Фонетический компонент характеризуется крайне неразвитыми артикуляторными навыками, что является причиной целого ряда фонетических процессов, свойственных начальной детской фонетике. Имеются в виду замещение (с у б с т и т у ц и я) артикуляционно более сложных звуков более легкими, находящимися в распоряжении ребенка (*либа* в.м. *рыба*); сокращение групп согласных (*мася* в.м. *масто*); пропуск (э л и з и я) слогов двухсложных и трехсложных слов (*бу* в.м. *булка*, *паги* в.м. *сапоги*); различные виды ассимиляции (полная регрессивная: *лялез* в.м. *залез*, неполная регрессивная: *ниска* в.м. *миска*, полная регрессивная: *кулюли* в.м. *куличи*, неполная регрессивная: *писно* в.м. *письмо*); перестановка звуков (*черпатка* в.м. *перчатка*) (Гвоздев, 1961).

Острая недостаточность словарного запаса (характеризующая состояние лексического компонента языковой компетенции) ребенка порождает дисбаланс между довольно широким спектром его коммуникативных интенций и ограниченностью языковых средств выражения. Именно поэтому оказываются востребованными разного рода невербальные прогностика, в том числе иконические жесты. В следующем примере невербальный ответ годовалого ребенка примечательным тем, с какой находчивостью он пытается выйти из ситуации лексического дефицита:

В. (об изображенных на картинке цветах): *Юля, а это что?* Р.: *<Баба>* делает такое движение, как будто нюхает цветы. **В.:** *Ой, молодец* (1.00) — девочка изображает (!) идею цветка.

В грамматике начинается активное освоение парадигматики основных частей речи и грамматических категорий, очередность овладения которыми была установлена А.Н. Гвоздевым (1961). Так, ранними именными категориями являются число и падеж существительного как категории с более конкретным и понятным для ребенка содержанием. Первичность в освоении содержательной стороны грамматической категории (по сравнению со стороной формальной) — одна из закономерностей речевого онтогенеза. Она обусловлена когнитивной сложностью усваиваемого ребенком языкового феномена и, соответственно, имеет когнитивные предпосылки усвоения (Слобин, 1984). Усвоенное значение первоначально не имеет грамматического выражения: языковые средства его выражения усваиваются позднее (Гвоздев, 1961). О продуктивном усвоении определенного языкового фено-

мена может свидетельствовать появление в речевой продукции ребенка различного рода инноваций и окказиональных форм («образований по аналогии», по А.Н. Гвоздеву). Причем психолингвистический механизм их порождения таков, что предпочтение, вне всякого сомнения, отдается абсолютной системности перед языковой нормой. Исследования психологов показали, что строение инноваций отражает процессы, происходящие в «скрытых словесных структурах мозга ребенка» (Ушакова, 1979).¹

3.2. Между тем несовершенная системно-языковая компетенция никоим образом не препятствует осознанию малышом себя / другого как субъекта диалога. Охарактеризуем **предпосылки и факторы**, способствующие становлению раннего диалога. В основе развития диалогической компетенции лежат феномены когнитивного, социального и собственно языкового свойства. Когнитивными предпосылками, помогающими ребенку реализовать потребность в общении, являются наличие коммуникативной интенции как условия вступления в диалог (интенциональность), появление начального «знания» о ментальных состояниях и целенаправленности (речевых) действий партнера, понимание взаимности (реципрокность) (Trevathen, 1979; Staig, 1996; Meltzoff, 1996; Repocholi, Gornik, 1997).

По экспериментальным данным, начальное ощущение ребенком интенциональности (влекущее за собой намеренное вступление в диалог) «созревает» к 9–10 месяцам, притом что «социально отзывчивыми» младенцы являются уже с 6–8 недель. На этот факт обращают внимание и авторы дневниковых наблюдений. В качестве иллюстрации приведем наблюдения матери, относящиеся к возрасту младенца 2 месяца 13 дней:

«Явственно гулит, когда в хорошем настроении. Очень любит собеседников: сразу улыбается, пытается разговаривать, когда склоняешься над ее кроваткой и обращаешься к ней» (корпус данных «Лиза Е.»).

Появление «устойчивого чувства Я» приходится на период от девяти месяцев до полутора лет, в конце которого малыш осознает

1 Детские инновации неоднократно становились предметом лингвистического анализа, см., в частности, работы Н.И. Лепской, А.М. Шахнаровича, С.Н. Цейтлин, Н.М. Юрьевой, В.К. Харченко.

отличие себя от других (Staig, 1996). Известно также, что в возрасте 10–11 месяцев ребенок оказывается способным одновременно соединять в своем представлении не два (доступные ему ранее), но уже три компонента диалогической ситуации: себя, другого и объект референции. Возникновение трехчленной структуры взаимодействия в сознании ребенка — важнейший момент в становлении его диалогической компетенции.

Осознание ребенком обратной связи начинается еще в дословесном периоде и лежит в основе освоения механизма чередования говорящих («turn-taking»). Именно с этим механизмом связана идея реципрокности — выражение смены ролей партнеров и основа формирования оппозиции «Я–Ты». Реципрокность активно развивается на втором году жизни ребенка, и, как правило, к двум годам ребенок успешно владеет реплицированием (Vigney, 1983). Таким образом, динамика когнитивных оснований для диалога в самом общем виде может быть представлена следующим образом: «Я» → «другой» → «Я и другой».

3.3. Наиболее существенные для становления диалогической компетенции системно-языковые навыки ребенка связаны с освоением им **персонального дейкиса** (личных местоимений и имен собственных) и, конечно, с формированием **синтаксической компетенции**. Оба типа навыков, вне всякого сомнения, относятся к числу сложных. В свое время А.Н. Гвоздев обратил внимание на то, насколько непросто для ребенка усвоить зависимость выбора слов в области именовании лиц от места в диалоге и соотношения их социальных ролей. В частности, первые местоимение «я» в именительном падеже фиксируется в обзоре речевого развития его сына Жени в возрасте 2;00.14. Существенно, что ученый ставит в один ряд нарушения в раннем периоде социально-ролевого использования личных местоимений и нарицательных наименований («мама», «папа», «баба», «мальчик»), которые в узком бытовом общении ребенок воспринимает как «индивидуализирующие собственные имена» (Гвоздев, 1990; Скобликова, 1990).

3.3.1. Становление способности противопоставлять себя (как говорящего) своему собеседнику (как слушающему) связано с осознанием своей личности как активно действующего субъекта — инициатора и участника общения. Это та основа, на которой формируется первая языковая оппозиция (Я–Ты) и «постигается взаимодействие

тимостью этих единиц в речевом общении как выражение смены ролей говорящих — слушающих» (разрядка моя. — В.К.) (Лепская, 1997, с. 65). Опозиция Я–Ты является отправной точкой для освоения системы местоимений и одним из условий овладения ребенком структурой диалога (Исенина, 1989).

Следующей является опозиция Я–Мы, ее появление свидетельствует о включении в ситуацию общения людей, связанных с ребенком совместным действием; за ней — Мы–Вы, обозначающая противопоставление близких ребенку людей «чужим». В последнюю очередь осваиваются неэлементарные опозиции (Я–Ты) — (Он, Она, Оно) и (Мы–Вы) — (Они), члены которых обозначают реальных / потенциальных участников коммуникации. Анализируя онтогенез местоимений, Н.И. Лепская подчеркивает их ярко выраженное деиктическое значение и существенную роль в становлении самосознания ребенка: использование местоимений «означает освоение ребенком коммуникативной ситуации, своего места в ней, а также способ ее языкового выражения» (Лепская, 1997, с. 63–71).

Итак, развитие местоименных опозиций выглядит следующим образом: «Я–Ты» → «(Я–Ты) — (Он–Она–Оно)» и может быть описано с описанной выше динамикой в развитии когнитивных оснований, а также с этапами освоения ребенком модульных — эксплицитных маркеров сферы внутреннего, субъективного, психического («children's theory of mind») (Wellman, 1990; Astington, 1993; Flavell, 2000; Understanding other minds, 2000; Mandler, 2004; Лебедева, Сергиенко, 2004): Я → Ты → Он-модусные рамки¹.

3.3.2. Сложность в приобретении синтаксических навыков обусловлена существованием большого количества вариантов определенной модели, возможность которых заложена в языковой системе, а выбор определяется нормой. Поскольку правила использования синтаксических единиц значительно свободнее (чем, например, правила сочетания фонем или морфем), они менее предсказуемы и более сложны для ребенка. Степень относительной свободы выбора не упрощает положения дел: большая часть параметров ответной диалогической реплики определяется инициативной репликой. Важно и то, что ребенок усваивает не формализованную модель «в чистом виде»,

а коммуникативные фрагменты (Гаспаров, 1996), которые постепенно систематизирует, в результате чего, очевидно, формируются типовые фреймы с типовыми наборами предикатов, с которыми ассоциируются лексико-синтаксические модели. Речь идет о постулируемой М. Томазелло концепции усвоения языка (usage-based theory of language acquisition) (Tomasetto, 2003).

«Предвестниками» первых системно-языковых навыков ребенка в области диалогического синтаксиса могут считаться его реакции на тесно связанную со структурой высказывания интонационно-мелодическую сторону обращенной к нему речи. Этими реакциями являются упомянутые выше протознаки и / или голофразы, позволяющие ребенку наладить контакт или достигнуть «взаимопонимания» с окружающими:

В.: *Где папа?* Р: поворачивает голову и указывает на него пальцем (0.11);

В.: *Где носик у хрюшки?* Р: показывает и улыбается. В.: *Правильно, вот носик* (1.00).

Первые инициативные коммуникативные интенции ребенка также имеют глубоко протозыковое выражение, см., например, довольно раннюю (по ср. с побуждением) интенцию запроса (предметный протовопрос):

Егор Б. (1.05) указывает на только что подаренную ему развивающую игрушку, смотрит на мать, «подчеркнуто» вокализует (= «*Что это?*») и не успокаивается, пока она не произносит название и не начинает перечислять ее части и демонстрировать их предназначение.

Таким образом, к показателям начала диалога в полном смысле этого слова относятся способность ребенка брать предоставляемую в диалоге очередность и давать реплику — вербальную или невербальную (предметную / жестовую), конвенциональную или неконвенциональную — в ответ:

В.: *Хорошая у Юли шапка?* Р. (тихо): *Да* (1.00);

В.: *Где Саша?* Р. (показывает пальцем на себя и с улыбкой повторяет): *Саша* (Саша) (1.04);

В.: *Аня, а баночка может катиться?* Р: прокатывает (1.07).

Или, например, другая девочка, увидев мать в длинной юбке, показывала себе на голову, начала кланяться и «креститься»:

В.: *Думаешь, мы в церковь идем?* Р.: *Да* (показывает на юбку) (1.10) (Пример Н.В. Туровской).

1 Подробнее о языковой категоризации субъективной действительности и маркерах, отражающих этот процесс, см. (Казаковская, 2006, 2007).

Вторым существенным моментом здесь является наличие коммуникативной значимости реплик обоих партнеров, в отличие от так называемой объектной / предметной преднамеренности, возможной в поведении ребенка ранее.

4. Этапы развития диалогической компетенции и типы раннего диалога

4.1. Обозначим основные **этапы** в развитии диалогической компетенции ребенка. К концу первого — началу второго года жизни может быть отнесено лишь начальное постижение базовых принципов диалога. В это время протознаки приобретают собственно коммуникативную значимость, их изначально слитые функции дифференцируются. Так, к году появляются информативная (исследование окружения ребенка «*Я тебе хочу что-то сказать*»), регуляторная (контроль действий другого лица «*Делай, как я говорю*») и инструментальная (удовлетворение материальных потребностей в виде вещей или услуг «*Я хочу*») функции, к полутора — эвристическая («*Скажи мне*»), а к двум годам происходит их разделение и обобщение в соответствии с восходящей / нисходящей интонацией (Halliday, 1975; Исенина, 1986).

К двум годам ребенок способен уверенно инициировать тему при помощи вербальных узуальных знаков. Обычно в этом возрасте он уже понимает, что если говорящий нечто произносит, то его собственная ответная реплика «вынуждается» (и ограничивается) тем, что было сказано партнером. Однако в некоторых случаях ребенок основывается более на форме реплики, чем на ее содержании.

Это в наибольшей степени заметно, если вопрос взрослого — своего рода лакмусовая бумажка для определения уровня когнитивного и собственно языкового развития ребенка — касается, например, семантических отношений темпоральности, посессивности, квалитативности или кватитативности, иными словами, концепта, не относящегося к числу «ранних» и базовых для детской языковой картины мира:

В.: *Сколько у тебя носов?* Р.: *Де (две)* (2.00);

В.: *Верблюд какой?* Р.: *Синий*. В.: *Синий разве?* (2.00);

В.: *Когда ты ляжешь спать?* Р.: *Вцеля (вчера), нет, севоня (сегодня)* (2.07);

Р.: *Я — блят (брат)*. В.: *Чей?* Р.: *Мой* (2.09).

Важно то, что ребенок начинает довольно рано усваивать «системно-семантический план» слова — «общее, интегральное» значение слов этой группы, однако границы нормативного словоупотребления до определенного времени по разным причинам остаются неувоенными (Скобликова, 1990, с. 10). Симптоматичным в данном случае оказывается следующее дневниковое наблюдение:

«На вопрос «*Сколько?*» Саша правильно отвечать еще не может. Так, на вопрос: «*Сколько у тебя ручек, ножек или носов?*» — он отвечает невпопад, иногда правильно, иногда ошибочно, носов у него оказывается тоже «*де*», как и ручек. Но важно уже то, что на вопрос «*Сколько?*» он отвечает словом, обозначающим количество (1.09.26)».

Сходные наблюдения об усвоении цветовой и временной лексики (имеются в виду ответы ребенка на вопрос «*Который час?*») приводят западные исследователи (Bloom et al., 1976; Shatz, 1983).

К концу третьего года жизни ребенок овладевает общей диалогической компетенцией в основных чертах: он осваивает тема-рематические отношения (во всяком случае, начинает учитывать знания партнера о новом и старом в определенной ситуации, а значит — ощущать его как субъекта диалогического взаимодействия). Он уже может провоцировать собеседника к вступлению в диалог. Например, вводимом ниже диалоге Ира Л. (2.08), до этого тщетно пытавшаяся завязать общение со своей старшей сестрой Галей (8.0), явно не расположенной в тот момент к общению, находит, наконец, беспроникновеную, в ее представлении, тактику: она инициирует новую тему, которая не может оставить собеседника безучастным:

Р. (Ира): *Я таракана съела. Я, наверно, таракана съела. Ты думаешь, я таракана съела?* Р. (Гаяля): *Я так думаю, что ты таракана съела, хотя... Давай поцелуй тебя* (пример Надежды М. Ли).

В это время и даже раньше ребенок, безусловно, способен выражать свою точку зрения, используя системно предназначенные для этого модусные и модалные операторы:

Р. (слышит, как рубят дрова на дворе): *Чего это там делают? Колотит, наверно?* (2.05);

Р.: *А у меня, к сожалению, нет такой кружечки, желтенькой, пластмассовой, в моей кухне* (2.06);

В.: Ты любишь его? (О подаренном накануне медвежонке, к которому ребенок с самого утра проявлял большую привязанность — нянчил, крепко прижимался. — *Прим. отца*) Р.: Люблю, **похоже** (2.07);
Р.: Короенок — такой ребенок, деть у коровы, бычок, да? Или телька, девочка, **может быть** (2.11).

Следует оговорить то обстоятельство, что ранние маркеры ментального модуся — эгоцентрические модусные рамки вероятностной семантики (Я-модусные рамки) — возможны в речи ребенка уже в конце второго — начале третьего лет жизни, хотя освоение модусных категорий, способных обнаруживать точку зрения говорящего (как и связанное с этим процессом усвоение личных местоимений), в целом для самого раннего речевого онтогенеза не характерно:

Р.: Это ноготки, а это анютины глазки, а это, **памойма** (по-моему), флоксы называется (1.09);

В.: А это кто? Р.: Лошадка. В.: Конек-Горбунок, да? Р.: Конек-Горбунок. То (это) лошадка, **наверно** (2.01).

После четырех лет у ребенка начинает формироваться умение планировать свое коммуникативное поведение в диалоге, развиваются presupпозиции и авторское прогнозирование ожиданий:

В. (гостя): Так у тебя в Комарово бабушка и дедушка все время живут или... Р.: Все время. В.: А они все время... Р.: У них там корова (5.06).

Этапы развития от ветных реплик ребенка в целом соотносятся с освоением им синтагматической цепи высказывания и валентностей предиката, «ранними» среди которых являются прямой объект, субъект, адресат, локатив и директив:

В.: Кто там плачет? Р.: Мамима (Марина) (1.05);

В.: Рубить мы будем что? Р.: Дала (дрова) (1.10);

В.: С кем ты пила молоко? Р.: (С) Ваней (1.09);

В.: Что у дяди? Р.: Книга (книга) (1.09).

Развитие средств выражения согласия / несогласия — вне всякого сомнения, основополагающей для речевого взаимодействия категории — осуществляется от центра к периферии: от релятивов (*да, нет*), точных повторов и их сочетаний:

В.: Аня, пойдём гулять? Р.: Да (кивает головой) (1.04);

В.: Аня, а юбка-то чистая? Р.: Да, мама тильяф (стирала) (1.11);

В.: На дачу летом поедем? Р.: Поедем (2.03)

к косвенным способам выражения этой семантики.

В.: Варя, хочешь хлеб? Р.: Ни хеп, кабаску (не хлеб, (а) колбаску) (1.08);

В.: А в буфет вы ходили? Р.: Там вообще нет буфета! (4.03);

В.: Он тебя катал (на машине)? Р.: Конечно! Целых пятьсот раз! (4.03);

В.: Быстро (катал дедушка)? Р.: Как ракета (4.03);

В.: А вы берете котенка в лес? Р.: Ты что! Там же... страшно, она заглудится (заблудится) (4.09).

Причем освоение согласия / несогласия ребенком, равно как и других семантических категорий, идет по пути постепенной дифференциации первоначально нерасчлененных синкретов. Синкреды — начальные «холофрастические образования — соединяют в себе событийность и ситуативность (Кацнельсон, 2001), а их функциональное развитие в речи ребенка с очевидностью отражает первую из ступеней развития детских понятий — мышление в синкретических образах (Выготский, 1996) и синкретизм (Пиаже, 1994).

4.2. **Типология раннего диалога** «взрослый — ребенок» развивается в направлении от обучающего (дидактического) к игровому и информативному. Пожалуй, это самые крупные функционально-семантические форматы диалога, каждый из которых может быть описан с большей степенью вариативности. Если в начале второго года жизни (0.11 — 1.01) функционируют главным образом эгоцентриально-предметные, то позднее появляются собственно вербальные, предметно-действенные (в терминологии Т.В. Базжиной (1992) типы:

В. (о нарисованных на картинке мальчике и девочке): Юля, кто это? Р. (показывает): Няня, нянь (так в это время называет и девочку, и мальчика) (1.00);

В.: Варя, посмотри! Какая птица? Р.: Голубь (Голубь) (1.03).

Развитие предметно-действенных диалогов становится возможным благодаря дальнейшему совершенствованию системно-языковых навыков ребенка и активизации реплицирования. Осуществляется увеличение диалогических единств в рамках одной темы / микротемы, а значит, между ними развивается цепочечная связь:

В. (о парашуте): Аня, что это? Р.: Бубо мне (бобо). В.: Откуда бобо? Р.: Косыка цялятия (кошка оцарапала). В.: Ах, какая кошка! Р.: Пахой (плохая) (2.01).

См. также диалог, состоящий из десяти в разной степени успешных, однако связанных между собой диалогических единств:

В.: Где ты был? Р.: Гости. В.: Кого ты там видел? Р.: Мазики (мальчишки). В.: Как звали мальчиков, у кого ты был? Р.: молчит (забыл их имена, «Фима и Ленья», напоминаю. — Прим. матери). В.: Что ты подарил Лене и Фиме? Р.: Сялик, ледку (шарик, лодку). В.: А еще что? Р.: молчит (забыл: кирпичики. — Прим. матери). В.: Что ты там делал? Р.: Мячик (правильно, играл в мячик — Прим. матери). В.: Что ты видел на стенке? Р.: Девачка (девочка). В.: А еще что? Р.: Подульки (подушки). В.: А еще что? Р.: Вок (волк). В.: А еще что? Р.: молчит (2.01).

Между тем типология ранних диалогов будет неполной, если не учитывать отдельные и ро в а н н ы е диалоги, занимающие существенное место в общении взрослого и ребенка. После некоторого научения (показа, сопровождаемого комментарием) такие диалоги становятся весьма успешными. Например, Елка — дочь А.Р. Лурия — в возрасте 1.05 умела отвечать («всегда правильно», как пишет ученый), во-первых, на *где-вопросы*, «требующие индивидуального места», т.е. девочка «давала правильное указание на предмет». Если же предмет отсутствовал, она повторяла названное слово или говорила «*нету*» и разводила руками («*Иде Пузик?*» (О собаке.) — «*Пузик*» // «*Нету Пузик*»). Во-вторых, Елка адекватно и по-разному реагировала на *как-вопросы*, требующие показа действия (в том случае, если ей показывали действие предмета и разговаривали об этом). Она легко воспроизводила соответствующее действие: «*Как вороночка ходит?*» — «*Кик! Кик!*» (и Елка начинает подпрыгивать); «*Как красноармейцы гимнастику делают?*» — Елка начинает приседать» (Лурия, 1992, с. 15).

Сходные наблюдения содержатся в записях Е.Ю. Протасовой: в возрасте 1.04 «Варя легко отвечает на вопросы типа «*Что делает?*», «*Где?*», «*Куда положили?*», «*Что наденем?*» Сама подсказывает последовательность, в которой ее нужно одеть или раздеть; она уже умеет всунуть руку в один рукав или ногу в одну штанину, уже знает в отличие от прошлого месяца, как вдевается нога в ботинок или валенок, но поворачивает ее часто пяткой вперед. (Отвечает на вопросы): «*Кто (что) это?*», «*Кто (что) лежит на ...?*», «*Что у кого есть?*» ... Показывает голосом, что какие звуки издает» и далее: «На вопрос: «*Иде больно?*» отвечает словом или показом».

Принадлежность вопроса к отрететированному или, напротив, спонтанному, вне всякого сомнения, сказывается на успешности/не-

успешности ответной реакции ребенка: отрететированные диалогические последовательности значительно успешнее спонтанных. Это подтверждают дневниковые наблюдения: «По ... принципу «конца фразы» Варя научилась отвечать на ряд вопросов, а поскольку их последовательность не меняется, то Варя иногда произносит свои ответы подряд:

В.: *Как тебя зовут?* Р.: *Аика* (Варенька). В.: *А как твоя фамилия?* Р.: *Патасаба* (Протасова). В.: *Сколько тебе лет?* Р.: *Один* (один). В.: *Как маму зовут?* Р.: *Ката* (Катя). В.: *Как папу зовут?* Р.: *Саса* (Саша). В.: *Как батату зовут* (о бабушке)? Р.: *Тана* (Таня). В.: *Как балюю зовут* (о тете)? Р.: *Ена* (Лена). В.: *Где ты живешь?* Р.: *Маке* (в Москве). В.: *Ты мальчик или девочка?* Р.: *Дейка* (девочка) (1.03).

Последний в этом диалоге вопрос взрослого является по форме альтернативным и довольно редким в иншуте по сравнению с общими и частными вопросами. Не сразу дети научаются и отвечать на него. Однако в рамках отрететированного диалога альтернативные вопросы-ответные единства обходятся без коммуникативных неудач. Если же вопрос раньше не был «предметом специального обсуждения и показан, — он не вызывает готового ответа», а лишь повторяется либо упоминается в вопросе» (Лурия, 1992). Между тем неизменная последовательность вопросов в подобных диалогах иногда «подводит» ребенка:

«Папа научил Мишу отвечать на вопрос: «*Как зовут бабу, деда?*» Причем, если поменять местами слова «баба» и «деда», Миша все равно отвечает в выученной последовательности (1.09)».

Близкими к рутинным, но, как правило, более поздними по времени возникновения являются такие формы коммуникации, как со здание разного рода прецедентных текстов (не всегда в основе своей диалогических). Сюда включается, во-первых, с о в м е с т н о е рассказывание сказок:

В.: *А еще кто* (жил-был вместе с дедом и бабой)? Р.: *Баба*. В.: *Снесла курочка что?* Р.: *Иштыка* (Яичко). В.: *Яичко не простое, а какое?* Р.: поднял руки вверх (имеет в виду «большое»). В.: *Дед что делал?* Р.: *Би, би, би* (Бил, бил, бил). В.: *Баба что делала?* Р.: *Бил, би, би* (Била, била, била). В.: *Не разбила, а кто пробежал?* Р.: *Иака* (Мышка). В.: *Дед и баба что делают?* <...> Р.: имитирует плач (= «Плачут»). В.: *Плачут. А Курочка Ряба что делает?* Р.: *Ко, ко, ко* (= «Кудахчет») (1.03).

В следующей ситуации — рассказывании сказки о козе и семерых козлятах — уже присутствуют элементы инсценировки:

В.: *Жила-была коза. Как делает коза?* Р.: *Меее.* В.: *У козы было семеро козлят. Как делают козлята?* Р.: *Меее.* (Дальше рассказывается о том, как пришел волк и постучал в дверь.) В.: *Стук-стук.* Р.: стучит в стену. В.: *Что сказали козлятки, когда к ним стучал волк?* Р.: *Нее* (Нет, не пустим). (После рассказа матери о том, как волк съел козлят и коза вернулась домой, Р. разводит руками): *Ма* (Нет козлят). (Бывало несколько раз, что он вставлял это «ма» невпопад, но теперь делает это в нужном месте — *Прим. матери.*) В.: *Коза увидела, что нет козляток, и стала плакать. Как плакала коза?* Р.: закрывает лицо руками и издает высокие звуки (1.06).

Во-вторых, совместное рассказывание потешек и считалок:

В.: *Жили у бабули два веселых...* Р. (продолжает): *Пуся.* В.: *Один серый, другой...* Р.: *Бели* (белый). В.: *Два веселых...* Р.: *Пуся* (1.09).

В-третьих — декламация стихов:

В.: *Что будем делать, Женя?* Р.: *«Погадай» читать!* (О стихотворении «Шел щенок по переулку», где часто повторяется слово «погадал») В. (листает книжку): *«Погадай» читать?* Р.: *Читай!* В.: *Ну, давай, прочитаем. Пес шагнул по переулку, он жевал...?* Р.: *Большую булку.* В.: *Пошел щенок, попросил...?* Р.: *Кусочек.* В.: *Сел нес, стал гадать. Погадал, погадал...* Р.: *Не дал!* В.: *Подожла кошка-мяушка, попросила кошка мякишка. Сел нес, стал...? ... Гадать. Что стал гадать? Дать или не дать? Погадал-погадал, пожевал-пожевал...* Р.: *И не дал!* В.: *И не да-ал. Да?* (2.06).

Причем на более ранних этапах в декламации также могут присутствовать элементы жестовой «театрализации»:

В.: *Наша Таня громко...* Р.: «хнычет», трет глаза.

В.: *Уронила в речку...* Р.: задумалась, убежала, возвращается с мячом.

В.: *Уронила в речку...* Р.: показывает на мяч.

В.: *Таше, Танечка, не плачь...* Р.: машет пальцем (нельзя).

В.: *Не утонет в речке...* Р.: показывает на мяч (1.10) (Пример Н.В. Туровской).

Наконец, самым творческим типом совместных текстов может считаться спонтанное сочинение (или инсценировка историй), сопровождающее игру (игровой диалог):

Р.: *Нырнул... Нырнула рыба какой-то* (Нырнула рыба какая-то. — Повторяет трижды) (Взял в руки пластмассовую рыбку.) В.: *Куда она нырнула?* Р.: *Н-нырнула рыба какой-то. Ныр... нырнул-ра...* (Нырнула

рыба какая-то. — Повторяет дважды. Движением руки с рыбой показывает, как рыба нырнула.) В.: *Куда она нырнула?* Р.: *Вишь, хвост торчит* (видишь, хвост торчит)? *Нырнула рыба какой-то.* В.: *Хвост торчит. Откуда он торчит-то, откуда?* Р.: *Из воды.* Р.: *И большая рыба распахнула свою пасть и...* Р.: *Ваня ее съел!* (Берет рыбу в рот.) В. (смеется): *И Ваня ее съел. Она же пластмассовая, Ваня, грязная, фу. Она распахнула пасть и захотела слопать...* (2.06)

Чрезвычайно важно (и, как мы полагаем, отнюдь не случайно) то, что совместные тексты-диалоги сначала строятся по в о п р о с о - о т - в е т н о й с х е м е , т.е., строго говоря, это диалоги «по модели». В качестве примера приведем наблюдения о следующем, более активном, этапе в рассказывании маленьким Сашей сказки про козу с козлятами (см. выше):

«Теперь сказка начинается с вопроса: *«Что стояло в лесу?»* Саша отвечает: *«Демик»*. — *«Кто жил в домике?»* — *«Козя»*. — *«Кто был у козы?»* — *«Исятки»* (козлятки). — *«Какие были козлятки?»* — *«Маленькие, маосенькие»*» (1.09).

Смена темы в таких диалогах является предвестником появления «развивающегося» типа диалога, организованного уже не по заданной модели. Это становится возможным уже в конце второго — середине третьего года жизни.

Интересно, что с началом функционирования реальных ранних диалогов дуэт-диалог не прекращает своего существования, а лишь упрощает свои компоненты параллельно с развитием новых типов диалога. Он переносится на игру ребенка с домашними животными или игрушками и, по наблюдениям Н.И. Лепской, в нем появляется мелодически оформленное обращение (1997).

Диалоги ребенка с игрушками (аудиодиалог1) и «развивающиеся» диалоги, в которых обязательно присутствует смена тем и которые характеризуются самодостаточностью ответных реплик ребенка, — завершают репертуар ранних диалогов. Аудиодиалоги организуются ребенком таким образом, что обе партнерские роли поочередно исполняются им самим, а значит, в известной степени ориентированы на активного слушателя. В аудиодиалогах отрабатывается реплицирование и все те диалогические навыки, которые усвоены ребенком в диалоге

¹ Ср. «уединенные монологи» (Базжина, 1992) и «инсценированные квазидialogи» (Петрова, 2002).

со взрослым, вплоть до копирования тематики и структуры. Ребенок пытается различными способами маркировать диалогические паритеты — изменением тембра голоса, введением словесных маркеров реплик (по сути, так же, как в пьесах):

Р. (раскладывает на столе альбом и карандаши): *Папа, кангасики моня? Папа: незя, кангасик нузен писать* (Базжина, 1992).

Значимо и то, что у ребенка развивается самое умение учитывать фактор адресата, накалливается речевой и социальный опыт, отрабатываются определенные поведенческие стереотипы.

Ответы ребенка на вопросы взрослого важны и с той точки зрения, что они являются своеобразным выходом в монолог. Предвестником появления собственно монолога считается диалог, возникающий в результате расщепления аутодиалога (ситуация «ребенок — игрушки»). В сущности, первые диалоги — это озвученная игра ребенка. В «диамонологических текстах» появляется политематичность, может сохраняться опора на ситуацию, но утрачивается установка на активного слушателя. Это становится возможным обычно после двух — двух с половиной лет: в репликах ребенка появляются описания событий, отнесенных к плану прошлого и / или посвященных отсутствующим объектам.

5. Речь взрослого как фактор развития диалогической компетенции ребенка

В заключение остановимся на одном из так называемых социальных факторов развития диалогической компетенции — речи матери, роль которой в постижении ребенком правил диалога весьма существенна. На ранних этапах их освоению способствует высокая реактивность (отзывчивость) матери, моделирование и закрепление важных в складывающейся коммуникации действий / диалогических умений и — в известном смысле — самый способ ее общения с ребенком.

Между тем ее речь — отнюдь не единственный социальный фактор, влияющий на становление диалогической компетенции ребенка, если принимать во внимание феномен коммуникативного давления («communicative pressure»). Согласно западным исследованиям, его источником могут служить отец или старшие дети в семье. Известно и то,

что младшие дети («late-born») лучше первенцев умеют «вмешиваться» в разговор других (например, матери со старшими детьми), причем эти «вмешательства» учащаются между двумя и тремя годами и впоследствии становятся все более успешными (Dunn, Shatz, 1989). Также более умело и разнообразно, в отличие от своих ровесников-первенцев, эти дети могут спонтанно отвечать на вопросы порой при минимальном запасе языковых средств. Это означает, что младшие дети в семье начинают раньше старших учитывать требования диалога и приобретают особые диалогические навыки. Этому обстоятельству способствуют общение малыша с другими (помимо матери) членами семьи.

Речь взрослого, обращенная к маленькому ребенку, структурирована с учетом его когнитивных и языковых возможностей. В данном случае имеется в виду не только учет коммуникативным поведением взрослого «зоны ближайшего развития» ребенка (Выготский, 1996), но и прочие механизмы которого претендуют на роль одной из языковых универсалий (разумеется, с типологической точки зрения). По мнению американских психолингвистов Кларков, ребенку предлагается специально модифицированная, подогнанная и интуитивно адаптированная взрослым речь (Clark, Clark, 1977). Стратегии упрощения речи взрослого включают использование небольшого по объему словаря, характеризующегося низким уровнем флексивности и деривации. Упрощению способствует употребление немаркированных форм и конструкций без связки, осязаемых взрослым как более простые (Ferguson, 1977; 1996). Окончательный же список механизмов упрощения пока отсутствует¹. На наш взгляд, речеповеденческая тактика взрослого в данном отношении заключается также в использовании определенных, «отобранных» типов диалогических единств, которое интуитивно направлено на то, чтобы дать ребенку первоначальные образцы диалогического взаимодействия.

Спецификой интуита во многом определяются и основные черты раннего диалога. Ими являются яркая дидактическая направленность и отчетливая асимметрия в партнерско-ролевом отношении, которые возникают за счет «деликатного» восприятия взрослым коммуникативной некомпетентности ребенка. Отсутствие импликаций, эллип-

¹ Подробнее о степени адаптации речи взрослого см. (Cross, 1977; Snow, 1977), о роли упрощения языка в развитии детских навыков социального взаимодействия (Cherry, 1979).

сиса, омонимии и полисемии реплик, конвенциональных косвенных речевых актов, обнаружение пресуппозиций и главным образом изоморфизм составляющих диалог простейших и почти «ритуальных» грамматических конструкций также обуславливают интуитивную каноничность диалога с ребенком и — вкупе с избыточностью речи взрослого — довершают специфическую картину раннего диалога.

Природа этой избыточности многообразна. При общении с квазиадресатом избыточность возникает из-за использования элементов, имитирующих диалог. Вследствии избыточность порождает «плюсфорвка» и коррекция взрослым детских реплик, которые появляются по мере увеличения доли реального участия ребенка в диалоге:

В. (о нарисованной девочке): *Это кто? Р.: Няня (девочка). В.: Это девочка. Девочка маленькая (1.00);*

В.: *А воробей маленький серенький как говорит? Р.: Чи-чи-и. В.: Правильно, «чик-чирик» говорит воробей (1.09);*

В.: *У бани на полянке с кем ты играл? Р.: С Папой и Айтемом. В.: С Полиной и с Артемом, да? (1.09),*

а также утрированное выражение «обратной связи» (поддержки) и эмоциональных реакций:

В.: *А скажи, пожалуйста, а как говорит ... ворона? Р.: Каы-каы-каы. В.: Правильно! (1.09).*

Избыточность проявляется и в использовании взрослым большого количества переспросов и повторов, в том числе в форме вопроса:

В.: *А где у нас ляля? Где ляля? Возьмем лялю? (1.05);*

В.: *А какие грибочки ты собирал? Как грибочки назывались? Р.: <нрзбр.> В.: Как? Р.: Сички. В.: Лисички? (1.09).*

Наиболее четко особенности речеповеденческой тактики взрослого заметны при употреблении вопросов, широкий коммуникативно-прагматический диапазон которых делает инициированные ими единства главным средством формирования диалогической ситуации. Исследование показало, что вопросо-ответная форма интеракции является исходной формой общения с ребенком, своего рода стержнем постепенно сменяющих друг друга типах общения «взрослый — ребенок» (Казаковская, 2006). Однако при стабильной частотности употребления вопросов¹ в обоих типах интуита доминирующая функциональная направленность вопросов меняется (Казаковская, 2007).

¹ В среднем вопросы составляют около 30% от общего числа реплик.

Постепенно метаинтергративные реплики уступают место собственно интергративным репликам, тем самым доля («удельный вес») подлинного диалога (диалога в полном смысле слова) в интеракции «взрослый — ребенок» увеличивается.

Это означает, что диалог с ребенком становится все менее асимметричным, количество его семантически и грамматически когерентных реплик существенно увеличивается. Методом «проб и ошибок» ребенок развивает свою системно-языковую компетенцию, наращивая при этом компетенцию диалогическую, а позднее и монологическую.

6. Заключение

Подведем итог. Смена форматов интеракции «взрослый — ребенок» представляет собой непрерывный процесс. Имитативный диалог (протодиалог в узком смысле) перерастает в ранний диалог, причем форматы протодиалога континуально вытекают один из другого, не отменяя одномоментно предыдущую «малую» форму, в рамках которой развиваются. Типы раннего (отрелегированных) диалогов к взрослому рассматриванию («чтению») книг и сюжетно-ролевой игре; от озвучивания precedentных текстов — к сочинению сказок и историй. Приобретенные ребенком в диалоге со взрослым коммуникативные умения оказываются существенными для развития другого типа диалога — со своим сверстником¹. Ориентируясь на своего партнера — сначала взрослого, а потом и сверстника — ребенок учится быть полноправным участником диалога. Дальнейшее развитие диалога и совершенствование диалогической компетенции ребенка — процесс, который охватывает все детство.

ЛИТЕРАТУРА

Бажина Т.В. Диалог на начальном этапе языкового развития // Детская речь: Лингвистический аспект. СПб.: Образование, 1992. С. 57–66.

¹ Различные типы диалога детей друг с другом рассматривает Н.М. Юрьева, см., в частности, (Юрьева 2001; 2006).

- Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1996.
- Гаврилова Т.О.* Регистр общения с детьми: структурный и социолингвистический аспекты (на материале русского языка): Дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2002.
- Гастаров Б.М.* Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М.: Новое литературное обозрение, 1996.
- Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
- Гвоздев А.Н.* От первых слов до первого класса: Дневник научных наблюдений. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1981.
- Гвоздев А.Н.* Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка. Куйбышев: Изд-во Саратовского ун-та, 1990.
- Исенина Е.И.* Дословесный период развития речи у детей. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1986.
- Исенина Е.И.* Развитие диалога в связи с познанием ребенком другого и себя (младенческий и ранний возраст) // Детская речь: Проблемы и наблюдения: Межвуз. сб. научн. тр. Л.: Изд-во ЛПИИ им. А.И. Герцена, 1989. С. 23–36.
- Казаковская В.В.* Вопросы-ответные единства в диалоге «взрослый — ребенок». СПб.: Наука, 2006.
- Казаковская В.В.* Функциональная категоризация вопросительных реплик в русском диалоге: анализ речи взрослого, обращенной к ребенку // Проблемы функциональной грамматики: Категоризация семантики. СПб.: Наука, 2008.
- Казаковская В.В.* Семантическая типология вопросо-ответных единств: ранние этапы речевого онтогенеза // Семантические категории в детской речи. СПб.: Нестор, 2007.
- Кацнельсон С.Д.* Категории языка и мышления: Из научного наследия. М.: Языки славянской культуры, 2001.
- Китайгородская М.В.* Чужая речь в коммуникативном аспекте // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. М.: Наука, 1993. С. 65–89.
- Лебедева Е.И., Сергиенко Е.А.* Развитие «модели психического» в норме и при аутизме // Исследования по когнитивной психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 294–331.
- Лепская Н.И.* Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). М.: Изд-во МГУ, 1997.
- Лурия А.Р.* Из дневника за 1938–1941 гг. (Наблюдения за развитием дочери) // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1992. № 2. С. 12–16.
- Ляско Е.Е.* Речевое развитие ребенка в диаде «мать — ребенок» на ранних этапах онтогенеза: Автореф. дис. ... докт. биол. наук. СПб., 2004.
- Менчинская Н.А.* Психическое развитие ребенка от рождения до 10 лет. Дневник развития дочери. — М.: Изд-во Ин-та практической психологии, 1996.
- Петрова Т.И.* Инсценированный квазидialog как особый жанр детской речи: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Владивосток, 2000. 22 с.
- Пижае Ж.* Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика-Пресс, 1994.
- Рубинштейн С.Л.* Развитие речи у детей // Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1989. Т. 1. С. 460–483.
- Скобликова Е.С.* Лексика ребенка в исследовании А.Н. Гвоздева // Гвоздев А.Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка. Куйбышев: Изд-во Саратовского ун-та, 1990. С. 5–16.
- Слобин Д.* Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика: Сб. статей. М.: Прогресс, 1984. С. 143–207.
- Ушакова Т.Н.* Функциональные системы 2-й сигнальной системы. Психфизиологические механизмы речи. М., 1979.
- Ушакова Т.Н.* Детская речь — ее истоки и первые шаги в развитии // Психологический журнал. 1999. № 1.
- Ушакова Т.Н.* Речевой онтогенез // Когнитивная психология. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 407–420.
- Юрьева Н.М.* Экспериментальное исследование диалогического взаимодействия детей-сверстников в совместной деятельности // Ребенок как партнер в диалоге: Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. СПб.: Союз, 2001. Вып. 2. С. 95–120.
- Юрьева Н.М.* Речевой онтогенез в теории и практике: Автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 2006. 51 с.
- Astington J.W.* The child's discovery of the mind. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1993.
- Bloom L., Rocissano L., Hood L.* Adult-child discourse: developmental interaction between information processing and linguistic knowledge // Cognitive psychology. 1976. Vol. 8. P. 521–552.
- Bruner J.* Child's talk. N.Y.: Norton, 1983.
- Clark H., Clark E.* Psychology and language. An introduction to psycholinguistics. N.Y.; Chicago; San Francisco; Atlanta: Harcourt Brace Jovanovich, 1977.
- Craig G.J.* Human development. New Jersey: Prentice-Hall, 1996.
- Cross T.G.* Mother's speech adjustments: the contribution of selected child listener variables // Snow C.E., Ferguson C.A. (eds.) Talking to children: language input and acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. P. 151–188.

- Cherry L.J.* A sociocognitive approach to language development and its implications for education // Garnica O.K., King M.L. (eds.). *Language, children and society*. Oxford; N.Y.; Toronto; Sydney; Paris; Frankfurt: Pergamon Press, 1979. P. 115–134.
- Dunn J., Shatz M.* Becoming a conversationalist despite (or because of) having an older sibling // *Child development*. 1989. Vol. 60. P. 339–410.
- Ferguson C.A.* Baby talk as a simplified register // Snow C.E., Ferguson C.A. (eds.). *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. P. 209–236.
- Ferguson C.A.* Absence of copula and the notion of simplicity: A study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins // Huebner T. (ed.). *Ferguson C.A. Sociolinguistic perspectives: Papers on language in society (1959–1994)*. N.Y., Oxford: Oxford University Press, 1996. P. 115–123.
- Flavell J.H.* Development of children knowledge about the mental world // *International journal of behavioral development*. 2000. Vol. 24 (1). P. 15–23.
- Halliday M.A.K.* Learning how to mean // *Function of language development*. Vol. 1. N.Y., 1975. P. 239–265.
- Mandler J.M.* Thought before language // *TRENDS in cognitive sciences*. 2004. Vol. 8 (11). P. 508–513.
- Meltzoff A.* Understanding the intentions of others: re-enactment of intended acts by 18-month-old children // *Developmental psychology*. 1995. Vol. 54. P. 702–719.
- Rather N., Bruner J.S.* Games, social exchange and the acquisition of language // *Journal of child language*. 1978. Vol. 5. P. 391–401.
- Repochohli B.M., Gopnik A.* Early reasoning about desires: evidence from 14- and 18-months old // *Developmental psychology*. 1997. Vol. 33. P. 12–21.
- Ross H.S., Lollis S.P.* Communicative within infant social games // *Development Psychology*.— 1987. Vol. 23.— P. 241–248.
- Shatz M.* Children's comprehension of their mothers' question-directives // *Journal of child language*. 1983. Vol. 5. P. 39–46.
- Snow C.E.* Mother's speech research: From input to interaction // Snow C.E., Ferguson C.A. (eds.). *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. P. 31–50.
- Snow C.E., de Blauw A., van Roosmalen G.* Talking and playing with babies: The role of ideologies of child rearing // Bullowa M. (ed.). *Before speech*. London: Cambridge University Press, 1978.
- Tomasello M.* *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge (Mass.), London: Harvard University Press, 2003.
- Trevarthen C.* Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity // Bullowa M.M. (ed.). *Before speech: The beginning of interpersonal communication*. N.Y.: Cambridge University Press, 1979. P. 321–347.
- Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience. Second edition. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- Wellman H.M.* *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: Bradford / MIT Press, 1990.

Глава 9 ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ПЕРЕСТРОЙКИ В РАННЕМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

Е.Н. Винарская

Органические поражения мозга, которые дети получают в пренатальном, натальном или раннем постнатальном периодах развития, нарушают функциональное созревание и могут вылиться в специфическую картину аномального развития (см.: Винарская, 1987, 1989, 1999; Винарская, Богомазов, 2005). Данная работа посвящена одному из таких детей. Обратим внимание на то, что, чем меньше времени прошло с момента рождения ребенка, тем труднее проводить его специализированные (психологическое, неврологическое, лингвистическое или нейропсихологическое и психолингвистическое) обследования. В его поведении (деятельности) синкретично слиты воедино все психофизиологические аспекты функциональной системы организма или начинающей формироваться личности.

Генс Д. (имя и фамилия ребенка изменены)

Родился 17 октября 1997 г. Поступил в Государственное образовательное учреждение (ГОУ 17-08, г. Москва) в сентябре 2000 г., когда ему было около 3 лет. Отец – врач, мать – домохозяйка.

Наследственность не отягощена. Со слов матери, беременность 3-я, к концу которой у нее наблюдалась нефропатия. Роды были срочные, но начались они с прокола плодного пузыря, так как было обнаружено раскрытие шейки матки на 2 см. Вес при рождении 3,490 кг, рост 50 см.

На 2-й день после рождения была выявлена пневмония с гипоксией и застоем в малом кругу кровообращения, ребенок был помещен

в аппарат искусственного дыхания. Застой в малом кругу кровообращения привел к желудочным кровотечениям, и в конце концов ребенок был оперирован под общим наркозом в связи с разрывом желудка. На фоне месячного лечения антибиотиками возникло резкое повышение температуры, были диагностированы застрявшие гематома и перитонит, в связи с чем ребенок был повторно оперирован под общим наркозом. Вновь получал антибиотики. Было зафиксировано угнетение центральной нервной системы.

На протяжении раннего развития отмечались местные и общие аллергические реакции на профилактические прививки (АКДС и АДС) и общее психическое недоразвитие. Тем не менее к 6 месяцам ребенок стал переворачиваться, ползать и гулить. Сидит с 9 месяцев, а ходит с года.

При поступлении в возрасте около 3 лет в Государственное образовательное учреждение ребенок всего и всех боялся, беспрекословно, якобы без причины плакал, выражение его лица всегда было испуганным и напряженным, мальчик ни с кем не контактировал и ни на кого не смотрел, лицо постоянно прятал на груди своей воспитательницы А.А. Прямовой, которая на протяжении одного с половиной – двух лет постоянно держала ребенка на коленях или вела его, держа за руку. Мальчик всегда сидел у нее на руках во время еды, групповых занятий и всех праздничных мероприятий. При появлении любого человека, изменении ситуации мальчик испуганно вздрагивал, сжимался, начал плакать и прятал лицо в платке воспитательницы. Мать приносила его в группу и уносила всегда на руках, лицо ребенка было всегда повернуто в ее сторону. Глаза он прятал и от матери, которая его любила и всегда жалела. Во время режимных моментов Геня позволял делать все, что нужно, не плакал, но был совершенно пассивен. Мальчик ничего не говорил, не плакал, хотя способность голосообразования, судя по реакциям плача, была сохранена.

Постепенно он стал смотреть на окружающее, но всегда исподлобья, настороженно, стал смотреть в лицо матери и воспитательницы и даже принимать от них ласку. Все движения ребенка были неловкими и апрактивными. А.А. научила его держать ложку и набирать в нее еду, но чтобы донести ложку до рта, ему была постоянно нужна стимуляция со стороны А.А. Были начаты занятия с логопедом Т.Н. Новиковой. Логопед учила ребенка интонировать гласные звуки, а потом последовательности гласных звуков, сначала подражательно, а затем

по речевой инструкции или по зрительному образу буквы и последовательностей букв.

При обследовании в 5-летнем возрасте у ребенка были зафиксированы «диффузные нарушения электрической активности мозга пароксизмального характера со знаками судорожной готовности, вероятно, обусловленных заинтересованностью диэнцефальных медиобазальных образований»; эхографические знаки умеренной внутрижелудочковой и общей внутричерепной (больше справа) гипертензии; по данным РЭГ некоторое повышение тонуса сосудистой стенки и неглубокие затруднения венозного оттока в обоих сосудистых бассейнах, более четко справа.

В поведении ребенка была заметна аспонтанность во всем, что он делал, его всегда нужно было стимулировать. Даже засыпал он очень долго и так же долго просыпался. Спал беспокойно. Движения ребенка были неловкими и апрактивными. Геня долго не умел держать карандаш, наклонялся к самому столу и делал размашистые движения всей рукой. Обучая мальчика предметным движениям, педагоги не только показывали, что нужно сделать, но и выполняли нужные движения вместе с мальчиком, держа его руку в своей руке. Наблюдались эхопраксии, бесцельные стереотипные движения, в том числе бегание по периметру комнаты. Он почти ничего не делал в бытовом плане, ничего не умел, все забывал и всего боялся. Во всем ребенку нужна была помощь. Он не мог даже снять покрывало со своей постели, просто сдергивал его на пол. Он не умел мыть руки, просто держал их под водой. Не умел чистить зубы, не умел причешиваться. Ложку держал в кулаке, ел неаккуратно, проливал суп, пачкал одежду, сорил хлебом на столе и под столом, при этом сидел за столом в неловкой позе как-то боком и мешал своим соседям. Если ему не помогали в бытовых навыках, он втягивал голову в плечи, плакал и уходил.

Геня очень мало играл и, если играл, то только с помощью педагога, зрительная память была очень плохой, а конструктивная деятельность почти невозможной. Он только-только начинал складывать кубики. Игрушек он сторонился. Геня всего боялся; так он боялся войти (вместе с А.А.) первый раз в зал и упирался в дверные косяки руками и ногами. Всем запомнился эпизод, когда Геня категорически отказался надеть в хороводе под елкой праздничный колпачок и решил надеть его и на себя только тогда, когда такой колпачок надела его воспитательница. Выявилось левшество.

На занятиях Геня был пассивен и огличался, как говорили педагоги, ужасной памятью. Так, только в течение года он запомнил основные цвета (красный, синий, черный, белый, желтый, зеленый). Подчас он был дурашлив, но агрессивным не был никогда.

Речевая активность была резко сниженной, задаваемые ему вопросы он тут же забывал, иногда он мог что-то сказать или спросить, но сразу же забывал свой вопрос. Артикуляция речи всегда была напряженной и недостаточно внятной. Наблюдалась артикуляторная апраксия. Словарь был ограничен наименованиями бытовых предметов и действий, а фразы отличались краткостью и состояли обычно из подлежащего, сказуемого и иногда дополнения. Нередко наблюдались эхололии. В том числе отставленные и повторные.

К старшему дошкольному возрасту Геня стал сам подходить к воспитательнице, ее обнимать и целовать. При этом лицо его оставалось маловыразительным «лицом принца». А.А. научила его ходить в строю, сидеть за обеденным столом и за партой, пользоваться некоторыми бытовыми предметами, он научился почти без помощи одеваться и раздеваться, обращаться с игрушками. Так, А.А., многократно рассказывая о собаках и показывая изображения собак, научила Геню играть с большой игрушечной, лежащей на брюхе мягкой собакой. Геня расчесывал ей шерсть, «мыл» ее и «кормил», давал ей пить, обучал ее командам: «лежать, сидеть, рядом, фас, к ноге» и пр. Он научился подражать лаю собаки и, давая своей собаке команду: «голос!», говорил «ав-ав-ав!» Все свое свободное время мальчик стал проводить в игровой комнате, лежа на мягкой лохматой собаке и обнимая ее.

Интересно, что, по наблюдениям воспитателя, Геня пользовался среди детей старшей дошкольной группы авторитетом. Они считали его своим лидером и очень часто подражали его поведению, которое, заметим, воспроизводило поведение его любимой А.А.

К школьному возрасту обогатились речь ребенка и его знания предметного мира. При этом его мышление было сугубо конкретным и эмоционально выразительным. Показателен в этом отношении такой эпизод. Врач предложила Гене изображать собаку и выполнять разные команды. Он охотно и успешно выполнял такие команды, как: стоять, сидеть, лежать, к ноге и голос. Когда же врач объяснила, что сейчас она будет изображать «чужого» и дала команду «фас», Геня крепко впился зубами в руку врача.

На Новогоднем празднике Гене поручили изображать Волка в инсценировке сказки о Красной Шапочке. Он справился с этой ролью и, «страшно» рыча, протягивал руки в сторону девочки в красной шапочке.

В 7 лет Геня поступил в 1-й класс вспомогательной школы для обучения по индивидуальной программе. По-прежнему вялость, пассивность и чрезвычайно плохая память оставались характерными чертами его двигательного, речевого и познавательного поведения, а его лицо оставалось «лицом принца» с настороженным взглядом и сподобья. Вот характерный пример его поведения. А.А. подвела группу к двери, ведущей в помещение. На двери остался от прошедших праздников новогодний елочный венок с нарядными блестящими шариками, и Геня каждый раз старался эти шарики потрогать. Каждый раз А.А. говорила, что их трогать нельзя, Геня послушно опускал руку, но в следующий раз, подходя к двери, опять бессознательно, без какого-либо целевого намерения тянулся к шарикам и, услышав слова А.А., опять без какой-либо эмоциональной реакции руку опускал, — он ничего не помнил.

Таким образом, расстройству эмоционально-волевой сферы, аспонтанность и чрезвычайно плохая память характеризовали Геню с первых дней его жизни вплоть до школьного возраста, хотя тяжесть имеющихся у него психических расстройств стала ослабевать, и он начал обучаться в школе.

Обратим внимание на патогенез психических расстройств Гени, возникших в связи с органическим поражением мозга в периоде новорожденности. Известно, что к концу беременности у женщины развивается дискомфортное состояние, ее организм уже не справляется с удовлетворением возрастающих потребностей плода. Возбудимость ее нервной системы резко нарастает и оборонительная рефлекторная реакция мозга на эту ситуацию реализуется в родовом акте. Дискомфортное состояние матери неизбежно сопровождается и нарастающим дискомфортом плода. Подражательно и у плода активируется верхне-стволовой оборонительный рефлекс, что воплощается в конкретных оборонительных реакциях гомеостатического, сенсорного и двигательного поведения. В связи с прекращением плацентарного кровообращения и, следовательно, снабжения тканей ребенка кислородом, в связи с переходом его из водной среды в воздушную и, следовательно, резким повышением воздействия на него поля земно-

го тяготения, а также в силу резкого изменения температуры внешней среды и некоторых других факторов у новорожденного экстренно возникает ценностная перестройка. Отклоняющиеся от оптимума физико-химические гомеостатические константы, регулируемые нижне-стволовой системой блуждающего нерва, теперь начинают рефлекторно восстанавливаться посредством оборонительных реакций. Возникающая саморегуляторная нижне-верхне-стволовая система делает организм младенца принципиально независимым от организма его матери в деле адаптации к внешней физико-химической среде.

В периоде новорожденности пороги оборонительных реакций очень низки и управление поведением ребенка осуществляется полностью операционно посредством врожденных бессознательных оборонительных реакций. Интенсивность оборонительных реакций растет в зависимости от степени эмоциональной напряженности, вызванной суммарной силой сенсорных раздражений. Очень скоро новорожденный научается распознавать по особенностям поведения матери градации ее состояний эмоциональной напряженности и прогрессивную или регрессивную направленность развития этих состояний, а, научившись это делать, он начинает их использовать в своих адаптивных целях.

Мать ребенка продолжает играть чрезвычайно важную роль в его нормативном развитии на первом году жизни. Сон для новорожденного является состоянием субъективного комфорта или положительной эмоции, состояния же бодрствования, спровоцированные оборонительными реакциями на жажду, голод, охлаждение, перегревание, боль и пр., переживаются им как отрицательная эмоция. Удовлетворяя физические потребности ребенка, лелея его и ласково разговаривая с ним, любящая мать возбуждает у него в моменты эмоционального положительных состояний, когда физико-химический дискомфорт (пищевой, температурный и пр.) уже устранен, а сон еще не наступил, умеренные по интенсивности комплексы эмоционально положительных ощущений. «Окрашенные» положительные эмоцией и умеренные по силе, эти ощущения необходимы ребенку, он улыбается, гулит и тянется к матери. Его эмоционально отрицательная оборонительная установка на воздействия внешней среды сменяется эмоционально положительной ориентировочно-исследовательской установкой, вследствие чего порог оборонительного рефлекса систематически повышается. Мать, стимулируя эмоционально положительно пове-

дение своего младенца, способствует тому, что ориентировочно-исследовательская сенсорно-моторная, а вместе с нею и коммуникативно-познавательная деятельность становятся для ребенка настоятельной потребностью. Умеренные по интенсивности комплексы раздражений превращаются в важнейшие, пока полностью бессознательные, мотивы его поведения.

Эта ценностная перестройка со сменой оборонительной поведенческой установки на ориентировочно-исследовательскую продолжается на протяжении всего младенческого возраста, и условием ее является, подчеркнем это еще раз, наличие у ребенка любящей матери. Своим поведением мать закрепляет у ребенка созревающие на первом году жизни новые формы коммуникативно-познавательного поведения — эмоционально выразительные жесты: улыбки, плач, смех, гуление, лепет, плавные движения ручек и ножек.

Врожденные эмоционально положительные жесты, такие, как гуление и лепет, становятся в процессе подражания эмоциональной речи матери и других взрослых основой формирования интонационных просодических средств речи ребенка (тембровых, звучностных, ритмических, мелодических и интенсивностных). Эти для данной культуры уже знаковые просодемы становятся, в свою очередь, в нормативном развитии ребенка предпосылками его национально специфических речевых и языковых средств. У описываемого ребенка его развитие было задержано и нарушено уже на стадии формирования эмоционально-выразительных жестов, прежде всего, речевых.

Вступаая в эмоциональный контакт с матерью, ребенок учится пользоваться, во-первых, своими органами чувств: смотреть, слушать, осязать, обонять, и, во-вторых, своими двигательными возможностями. Для того и другого он должен затормозить свои оборонительные реакции, порог которых в первое время после рождения чрезвычайно низок. Поэтому так важен его эмоциональный контакт с матерью. Запечатлевая по механизму импринтинга ее поведение зоны мотивационного оптимума: спокойное дыхание, плавные движения, любовные взгляды, легкие прикосновения и тихие звуки голоса, ребенок ей подражает, и у него снижается характерный для оборонительного состояния высокий уровень эмоциональной напряженности. Возникает эмоционально положительное состояние зоны мотивационного оптимума, благоприятное для обменных процессов мозга, созревания его функциональных структур и образования условных временных связей.

В развитии Гени важнейшим патогенетическим фактором была возникшая на 2-й день после рождения пневмония, приведшая к гипоксии и венозному застою в малом кругу кровообращения, что, в свою очередь, привело к желудочным кровотечениям, разрыву желудка, оперативному вмешательству под общим наркозом с последующим длительным лечением антибиотиками. Бедному ребенку оказалось мало даже этого комплекса факторов, грубо нарушивших формирование системы ниже-верхне-стволовой саморегуляторной системы организма, у него сформировалась нагноившаяся гематома в абдоминальном пространстве, что потребовало повторной операции, опять под общим наркозом и опять с последующим лечением антибиотиками. Ребенок выжил, и ему даже делали профилактические прививки. Ничего удивительного, что в первые годы жизни у ребенка констатировались местные и общие аллергические реакции, угнетение центральной нервной системы, общее психическое недоразвитие.

Нельзя забывать и того, что, длительно находясь в больницах и ежедневно испытывая болезненные процедуры (врачебные обследования, установка капельниц, всевозможные инъекции, перевязки), ребенок не имел столь необходимого в этом возрасте, эмоционального комфорта, и пороги его оборонительного рефлекса не повышались, как это положено у детей с нормативным развитием, а систематически поддерживались на очень низком уровне. При этом его оборонительные реакции носили не активный агрессивный, а всегда пассивный характер. Он всего боялся и привык к своему состоянию постоянной боязни и постоянной тревожной настроенности. Поскольку эмоционально отрицательные оборонительные состояния не благоприятны ни для протекания обменных процессов организма, ни для активной условно-рефлекторной деятельности, а возбудимость мозга ребенка все время оставалась очень низкой, то его психические процессы: чувства, волеизъявления, внимание, восприятие, память, речь и мышление практически не развивались. Тяжелый аутизм, наблюдавшийся у ребенка на момент его поступления в ГОУ17-08, делал невозможным объективное исследование его психических процессов.

Понадобилось около 2 лет, чтобы непрерывный любовный контакт ребенка с воспитательницей привел к постепенному повышению порогов оборонительного рефлекса и преобразованию его в ориентировочно-исследовательский рефлекс. Геня начал преодолеть свою аспонтанность, чем-то интересоваться, что-то запоминать и чему-то

Глава 10

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ВОЗРАСТНОЙ ФОНОЛОГИИ

Г.М. Богомазов, Е.Ю. Спиридонова

обучаться. И тут стало окончательно очевидным, что трудности ребенка заключаются не только в аутизме, обусловленном подкорково-стволовым поражением мозга, но и в специфических корковых нарушениях восприятия, речи и мышления. Токсические факторы в периоде новорожденности оказали свое пагубное воздействие и на нервные клетки мозговой коры. По-видимому, поэтому столь тяжелым было расстройство памяти ребенка и столь медленно шла активация его познавательной и речевой деятельности.

Сегодня нет сомнений, в том, что у ребенка имеет место тяжелое комплексное расстройство психических функций с такими компонентами, как аутизм, олигофрения и алалия. Описываемый случай показателен не только в плане обсуждения этио-патогенетических и психо-физиологических факторов аномального развития, но и для демонстрации того, как велики могут быть успехи любовного раннего начатого воспитания и систематически проводимого коррекционного обучения.

Литература

- Винарская Е.Н.* Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1987.
- Винарская Е.Н.* Выразительные средства текста (на материале русской поэзии). М.: Высшая школа, 1989.
- Винарская Е.Н.* Задержки и дисгармонии развития при воспитании детей методами силового принуждения. Томск, 1999.
- Винарская Е.Н., Богомазов Г.М.* Возрастная фонетика. Книга для логопеда. М., 2005.

Фонема как единица звуковой системы языка представляет собой абстрактную единицу. Она долго не давалась лингвистам. Что же мешало ее освоению? До возникновения теории фонемы существовало наиболее представление о том, что каждый звук в его физической реальности и есть языковая единица. Фонология начинается с того, что разрушает эту иллюзию. Физическая индивидуальность звука не совпадает с языковой единицей, напротив, языковая единица фонема находится в противоречии с физической природой звука (см.: Зиндер, 1967, с. 80).

Впервые в науке о языке преодолел иллюзию звука И.А. Бодуэн де Куртенэ, создав учение о фонеме. Выводы ученого сводились к следующим положениям. Во-первых, фонема — это абстрактная, функциональная, лингвистическая единица, она выделяется на функциональной основе. Во-вторых, общаемся мы с помощью фонем, а не звуков. Реально для нас как носителей языка существуют именно фонемы, а не звуки, на изменения в которых мы часто не обращаем внимания. Состав фонем и их различия закрепляются в нашем языковом сознании, нашем языковом чутье (компетенции). Наше языковое чутье, которое отражает наше суммарное представление о системной организации языка, реагирует на фонемные изменения, а не на звуковые. Звуков, используемых в речи, значительно больше, чем фонем. Меняется состав фонем или их признаков — меняется звуковое чутье, и наоборот. Звуки возникают у нас на кончике языка (имеют физическую и физиологическую природу), а фонемы формируются в нашей голове (в нашем языковом сознании и имеют психическую природу).

Следует подчеркнуть, что уже Бодуэн де Куртене стремился рассмотреть фонему в психолингвистическом ракурсе, в частности, фонему он называл психическим эквивалентом звука. Кроме того, весь раздел, связанный с рассмотрением фонем, т.е. современную фонологию, он предлагал называть «психофонетикой».

Однако каждое фонологическое направление по-разному определяет ту силу, которая заставляет различие по своей физической природе звуки объединяться в единую, абстрактную, лингвистическую единицу — фонему. И.А. Бодуэн де Куртене считал, что такой силой является общая лингвистическая функция, которую выполняют разные звуки в процессе своей реализации в речи. Представители же различных фонологических школ, которые развивали общие положения И.А. Бодуэна де Куртене, различным образом понимали основную функцию фонем, т.е. ту основную роль, которую играют фонемы в потоке речи. Это становится ясно из тех определений, которые каждая школа дает фонеме, подчеркивая ее основную роль в потоке речи. Так, Пражская фонологическая школа определяет фонему как сумму дифференциальных признаков, устанавливаемую на основе оппозиции фонемы другим фонемам языка. Основатель этой школы Н.С. Трубецкой многое сделал для развития фонологии как особой дисциплины. Представители ветви фонологии, создателем которой был непосредственный ученик И.А. Бодуэна де Куртене Л.В. Щерба и которая возникла в Санкт-Петербурге в начале XX в., определяют фонему следующим образом: фонема является реальной единицей, существующей в языковом сознании носителей языка, и используется носителем языка для классификации и опознания того звукового множества, которое представлено в речи. Представители Московской фонологической школы, развивая основные положения учения о фонеме И.А. Бодуэна де Куртене и своих учителей Ф.Ф. Фортунатова и Д.Н. Ушакова, определяют фонему как языковую единицу, представленную рядом позиционно чередующихся звуков, т.е. чередующихся в одних и тех же морфемах, и служащую для различения и отождествления смыслов слов и морфем.

В настоящее время в России существует две ведущие фонологические школы: МФШ (Московская фонологическая школа) и СПФШ (Санкт-Петербургская фонологическая школа), или ЛФШ (Ленинградская фонологическая школа — представители щербовского направления в фонологии). Эти школы по-разному понимают основную функцию фонемы, что приводит к другим различиям в их представ-

лениях. Не будем останавливаться на этих различиях. Для нас важно, что, в соответствии с щербовской фонологией, фонемы, вероятно, наиболее приспособлены для обеспечения процессов восприятия речи, а система фонем МФШ — для обеспечения процессов порождения речи и фиксации ее на письме.

С лингвистической точки зрения, обе концепции относительно равноправны, так как строятся на анализе прежде всего результатов речевой деятельности (устных или письменных текстов). Что происходит в голове носителя языка? Как фонологическая система отражается и преломляется в сознании носителя языка? Как носитель языка реально пользуется фонологической системой языка? На эти вопросы можно ответить лишь с использованием психолингвистических методов исследования.

Задача возрастной фонологии как раздела онтопсихологии состоит в том, чтобы выявить, какой фонологической системой реально пользуется конкретный носитель языка, в частности, русского языка, каким образом формируется и функционирует такого рода система. Таким образом, ставится задача создания психолингвистической модели фонологической системы носителя русского языка.

Если обобщить достижения современной лингвистики и представителей смежных дисциплин, изучающих погон речи в разных условиях его создания, то можно сформулировать следующую гипотезу о фонологической системе, которую использует в своей речевой практике носитель языка.

Фонологическая система носителя языка (в частности, русского языка) состоит из двух уровней и обладает иерархической организацией. Нижний уровень, который является базовым, состоит из фонем 1-й степени абстракции и сходен с системой фонем щербовской фонологии, над ним надстраивается система фонем 2-й степени абстракции, которая сходна с системой фонем представителей Московской фонологической школы (в соответствии с работами Р.И. Аванесова, С.И. Бернштейна). Фонемы нижнего уровня ориентированы на обеспечение процессов восприятия речи, а верхнего — на процессы порождения речи и фиксации ее на письме.

Естественно, что такая сложная и иерархически организованная система формируется не сразу, а постепенно. Вначале ребенок овладевает одноуровневой фонологической системой, состоящей из фонем 1-й степени абстракции, а постепенно с усложнением содержания детской

речи (она становится все более абстрактной по своему содержанию и более контекстной) возникает необходимость формирования системы фонем 2-й степени абстракции. При этом знакомство с письменными формами речи стимулирует данный процесс. Переход от использования одноуровневой системы к двухуровневой совпадает с периодом перехода от детства к отрочеству и в основном заканчивается к 10–11 годам, т.е. к периоду переходного возраста, который, с одной стороны, стимулирует формирование двухуровневой системы, а с другой — осложняет функционирование такой системы (Мухина, 1998). Описываемый переход совпадает с переходом от одного типа мышления к другому, т.е. от классификационного (в период детства) к операционно-абстрактному (период отрочества) (Райс, 2000). Описываемый процесс совпадает также с переходом от преимущественно эмоционального способа общения, при котором используются прежде всего паралингвистические средства фонетической системы, к интеллектуальным формам общения, которые обеспечиваются лингвистическими средствами языка (Винарская, Богомазов, 2005). Все изложенное позволяет сформулировать теоретические основы возрастной фонетики, которая является естественным продолжением возрастной фонетики (Винарская, Богомазов, 2005).

Гипотетические положения и предположения теоретического характера требуют экспериментальной проверки, поэтому основная часть нашего исследования посвящена описанию проведенных нами экспериментов. Отбор экспериментального материала и разработка методов проведения экспериментов требует опоры на универсальные свойства фонологических систем разных языков и их функциональной интерпретации. Все фонологические системы состоят из гласных и согласных, которые обладают различными свойствами. Эти различия вызваны функциональными (лингвистическими) причинами. Согласные преимущественно связаны с передачей лексических, а гласные — грамматических значений. В семитских языках это положение не вызывает сомнения. В индоевропейских языках, в частности в русском, это явление реализуется лишь в виде статистической тенденции. Следовательно, для изучения согласных и гласных необходимо отбирать разный материал и разрабатывать различные друг от друга методики проведения экспериментов.

Согласные изучаются с помощью экспериментов на «переворачивание» односложных слов: слова типа *нож, лоб, друг* и т.п. испытуемый должен произнести наоборот, т.е. в обратном порядке.

В первой серии экспериментов на «переворачивание» слов принимало участие свыше 500 детей, владеющих литературным произношением, учеников 1-х, 2-х, 3-х и 5-х классов обычных московских школ. Испытуемым предлагалось в устной форме односложные слова, которые в основном оканчивались на звонкий согласный. Если испытуемый произносил слова типа *нож* как *шон*, *то* считалось, что в своей речевой практике он опирается на фонемы, приспособленные для восприятия речи. Если же он произносил *нож* как *жон*, то это свидетельствовало о том, что в его языковом сознании формируется подсистема согласных 2-й степени абстракции, приспособленной для порождения речи и фиксации ее на письме. Результаты экспериментов показали, что у первоклассников преобладают переворачивания типа *шон* над *жон*, у второклассников эти случаи уравниваются, а у третьеклассников случаи типа *жон* превышают случаи *шон* приблизительно в 10 раз. Следовательно, к этому возрасту двухуровневая фонологическая подсистема согласных уже сформировалась.

Во второй серии экспериментов те же 500 учащихся тех же классов принимали участие в экспериментах на вставку букв вместо пропущенных безударных гласных. Каждый испытуемый получал бланк с напечатанными фразами, в словах которых пропускались безударные гласны (вместо них стояли точки). Экспериментатор в лице учителя диктовал эти фразы, а испытуемые (учащиеся определенного возраста) должны были заполнить соответствующими буквами недостающие безударные гласные. Учитывались лишь ненормативные (ошибочные) написания. Они сводились к двум типам. К первому относились написания, которые условно названы фонетическими и сводились к тому, что испытуемый опирался на принцип «пишу так, как слышу», например, *дарога*, в *диревни*, *рибина* и т.п. Ко второму типу относились ошибки, которые названы фонологическими, в этом случае испытуемые использовали принцип «пишу не так, как слышу», например, *земой*, *серень*, в *тетраде*, *довай*, на *скемейке*, *ребина*, *поес* и т.п. По величине соотношения фонологических ошибок к фонетическим можно в определенной мере судить о степени сформированности двухуровневой фонологической подсистемы гласных, в частности, о сформированности подсистем гласных, приспособленных для обеспечения процессов порождения речи и фиксации ее на письме. Чем выше этот показатель, тем выше уровень сформированности подсистем гласных. Для первых классов эта величина равна 0,56, для вторых — 1, 14, для тре-

тых — 1,57, для пятых — 1,37. При этом величина соотношения зависит от типа морфем и расположения этой морфемы в предударной и заударной части слова. Можно сформулировать правило: чем лексичнее морфема (так, корень лексичнее приставки и суффикса) и чем чаще она встречается в предударной части слова, тем быстрее в этом типе морфем формируется подсистема гласных фонем, сходных с фонемами, обеспечивающими процессы порождения речи и фиксации ее на письме. В корнях предударной зоны у испытуемых 1-х классов соотношение равно 0,74, 2-х — 2,64, 3-х — 4,38, 5-х — 2,26, а во флексиях испытуемых 1-х классов равно 0,36, 2-х — 0,68, 3-х — 0,99, 5-х — 1,07. Следовательно, двухуровневая подсистема гласных формируется медленнее, чем подсистема согласных. И формирование подсистемы гласных и всей фонологической системы в целом заканчивается к 10-11 годам, который совпадает с переходным возрастом от детства к отрочеству. Таким образом, этапы формирования общей двухуровневой фонологической модели, полученные в результате анализа экспериментальных данных, подтверждают основные теоретические положения возрастной фонологии.

Однако проведенные эксперименты не позволили ответить на главный вопрос исследования: какой фонологической системой реально пользуется конкретный носитель языка в процессе речевой деятельности? Для этого была проведена следующая серия испытаний, в которых принимали участие 22–25 человек, ученики 3-го, 5-го и 6-го классов (4-й класс не предусмотрен программой). Это позволило с помощью экспериментов по согласным и гласным установить свойства групповых и индивидуальных фонологических моделей индивидуальных учащихся. Было установлено, что свойства индивидуальных и групповых фонологических систем необходимо рассматривать с трех позиций: сформированности, устойчивости и эффективности функционирования. Экспериментальные данные показали, что главной характеристикой индивидуальной и групповой фонологической модели является эффективность ее функционирования, которая измеряется количеством ненормативных написаний, допускаемых испытуемыми в обычных диктантах: чем их больше, тем эффективность ниже, и наоборот. От этой характеристики зависят и все остальные фонологические свойства идиолекта. При этом важна не сама характеристика эффективности функционирования идиолекта в данный момент, а перспектива ее развития. Если эффективность в дальнейшем

повышается, т.е. количество ошибок уменьшается, то фонологическая система обладает одним набором свойств, например, ее взаимодействие с уровнем грамотности и количественными характеристиками чтения снижается за счет автоматизации процессов письма и чтения. Если же эффективность в перспективе своего развития снижается, т.е. учащийся допускает все больше ошибок в письменных работах, то фонологическая система обладает иным набором характеристик, в частности, процесс автоматизации письма и чтения замедляется, что связано с замедлением развития воздействия фонологической системы на уровень грамотности и чтения (это находит свое отражение в соответствующих величинах коэффициентов корреляции между изучаемыми явлениями).

Ниже приводятся данные, характеризующие успевающих и неуспевающих учащихся исследуемого класса и указываются критерии их выделения.

1-я подгруппа учащихся, фонологическая система которой способствует успешному выполнению задач, а эффективность функционирования которой в перспективе повышается, названа успевающей, а 2-я подгруппа учащихся, фонологическая система которой мало

Таблица 1

Коэффициенты корреляции, характеризующие учащихся 1-й подгруппы

	Исследуемая связь	5 класс	6 класс
1.	Грамотность (количество ошибок) — «переворачивание» слов (количество ошибок)	0,36	0,41
2.	Грамотность (количество ошибок) — фонетические ошибки	0,34	0,65
3.	Грамотность (количество ошибок) — фонологические ошибки	0,61	0,46

Таблица 2

Коэффициенты корреляции, характеризующие учащихся 2-й подгруппы

	Исследуемая связь	5 класс	6 класс
1.	Грамотность (количество ошибок) — «переворачивание» слов (количество ошибок)	0,73	0,5
2.	Грамотность (количество ошибок) — фонетические ошибки	0,4	0,94
3.	Грамотность (количество ошибок) — фонологические ошибки	0,73	0,95

эффективна и эффективность функционирования которой со временем снижается, названа неуспевающей. Успевающая подгруппа состоит из 14 учащихся, а неуспевающая — из 8 учащихся.

Сопоставление данных таблиц 1 и 2 показывает, что взаимосвязь между грамотностью и ошибками на «переворачивание» слов, отражающими состояние фонологической подсистемы согласных, в 1-й подгруппе в смежных классах остается приблизительно на одинаковом уровне, и этот уровень сравнительно низкий.

По-видимому, фонологическая подсистема согласных у успевающих учащихся к 5-му классу достигла значительного уровня развития, поэтому механизмы взаимодействия грамотности и фонологической подсистемы согласных в определенной мере автоматизированы и практически стабильны, что и сказывается на довольно низкой величине коэффициентов корреляции, отражающих их взаимодействие.

Иные тенденции обнаруживаем у неуспевающих учащихся: существенный уровень корреляции в 5-м классе и довольно значительное его снижение в 6-м классе указывает на то, что фонологическая подсистема согласных у неуспевающих учащихся существенно развивается за время между двумя измерениями. Механизмы взаимодействия между фонологической подсистемой согласных и грамотностью подрастают большей автоматизации в 6-м классе по сравнению с предыдущим, что и находит свое отражение в снижении величины коэффициента корреляции. Тем не менее уровень автоматизации этого взаимодействия у неуспевающих учащихся несколько ниже, чем у успевающих.

Теперь покажем, каким образом осуществляется взаимодействие грамотности с двухуровневой подсистемой гласных в обеих подгруппах в смежных классах, а также рассмотрим, проявляет ли себя фактор, осложняющий реализацию этого взаимодействия, а если проявляет, то каким образом.

Анализ данных, приведенных в таблицах 1 и 2, убеждает в том, что в обеих подгруппах реальное развитие взаимодействия грамотности с фонологической подсистемой гласных осуществляется различным образом. У успевающих учащихся при переходе из 5-го класса в 6-й показатель связи между грамотностью и фонетическими ошибками возрастает почти в два раза, но при этом связь грамотности с фонетическими ошибками ослабевает в 1,32 раза. Это свидетельствует о неустойчивости групповой модели подсистемы гласных у успеваю-

щих учащихся в неблагоприятных условиях, к которым, по нашему мнению, следует отнести воздействие фактора переходного возраста, которое нарушает обычное протекание психических процессов.

Иначе неустойчивость фонологической модели подсистемы гласных проявляется во 2-й подгруппе. У учащихся этой подгруппы при переходе из класса в класс возрастает связь грамотности одновременно и с фонетическими ошибками (в 2,35 раза), и с фонологическими (в 1,3 раза). Это приводит к выравниванию связи между фонемами как нижнего, так и верхнего уровня с грамотностью. Все это свидетельствует об отклонении развития фонологической модели подсистемы гласных у неуспевающих учащихся от идеального (естественного) пути развития. А это, в свою очередь, свидетельствует о неустойчивости фонологической подсистемы гласных к неблагоприятным условиям, возникающим в 6-м классе. Свообразие неустойчивости фонологической модели подсистемы гласных у неуспевающих учащихся проявилось также в том, что в 6-м классе по сравнению с 5-м у этой подгруппы усилился сознательный контроль над механизмами взаимодействия грамотности с фонологической подсистемой гласных.

На основе сопоставительного анализа коэффициентов корреляции двух таблиц установлено, что в 6-м классе у учащихся обеих подгрупп проявляется определенная степень неустойчивости во взаимодействии фонологической модели с грамотностью. Эта неустойчивость более последовательно и ярко проявляется в фонологической подсистеме гласных, так как система согласных отличается от гласных большей сформированностью, что и обеспечивает ее большую устойчивость.

Неустойчивость групповых моделей подсистем гласных у успевающих и неуспевающих учащихся проявляется себя по-разному. Успевающие ученики ослабляют свою поисковую деятельность в выборе орфограмм с использованием фонем 2-й степени абстракции, т.е. фонем, обеспечивающих процессы порождения речи и фиксации ее на письме. У неуспевающих учеников возрастает степень сознательного контроля над взаимодействием активно развивающейся фонологической подсистемы гласных с уровнем грамотности.

Было установлено, что неустойчивость фонологической системы — это реакция на неблагоприятные условия функционирования фонологической системы, которые возникают под влиянием фактора переходного возраста. При этом различие в проявлении неустойчивости в подсистеме гласных в обеих подгруппах объясняется разной

формой реакции на неблагоприятные условия, а также разным темпом развития и разной направленностью развития фонологических подсистем гласных у успевающих и неуспевающих учеников.

Таким образом, функционирование фонологических систем в языковом сознании успевающих и неуспевающих учащихся различается по многим параметрам, в частности, по уровню сформированности фонологической системы, по характеру проявления устойчивости и по многим другим показателям.

Однако подчеркнем еще раз, что главный параметр, который определяет различие в функционировании групповых и индивидуальных фонологических моделей у успевающих и неуспевающих учащихся, определяется перспективой развития уровня грамотности у тех и у других. У успевающих учащихся грамотность при переходе из класса в класс повышается, т.е. они все меньше допускают ненормативных написаний в своих письменных работах, а у неуспевающих он снижается за счет увеличения ненормативных написаний в тех же видах работ. Следовательно, уровень грамотности отдельного учащегося или определенной группы учащихся является показателем эффективности функционирования индивидуальной фонологической модели учащегося или показателем эффективности функционирования групповой модели учащихся. Однако мы возвращаемся к этой проблеме, чтобы показать взаимосвязь и взаимодействие с показателем эффективности функционирования фонологической системы как ведущей характеристикой этой системы на примере развития фонологических моделей у успевающих и неуспевающих подгрупп учащихся.

Таким образом, проведенные эксперименты и их статистический анализ подтвердили основные положения возрастной фонологии о психолингвистической реальности двухуровневой фонологической системы. Были выявлены основные этапы формирования психолингвистической модели в зависимости от возраста. Общий путь к двухуровневому устройству проходит как общие фонологические модели носителей русского языка, так и групповые и индивидуальные варианты такого рода модели. При этом общие и индивидуальные (групповые) модели могут отличаться друг от друга в плане сформированности, устойчивости и эффективности функционирования.

Полученные результаты могут быть использованы в прикладных (практических) целях, в частности, они дают возможность разработать психолингвистические основы индивидуализации процесса обучения

грамотности и культуре речи в рамках школьного обучения. Предлагаемые в исследовании методы анализа письменных работ учащихся позволяют организовать в школьной практике мониторинг грамотности учащихся на конкретном этапе обучения.

Литература

- Аванесов Р.И.* Фонетика современного русского литературного языка. М., 1956.
- Бернштейн С.И.* Основные понятия фонологии // Вопросы языкознания. 1962. № 5.
- Богомазов Г.М.* Возрастная фонология (двухуровневая фонологическая система и ее роль в формировании чувства языка и грамотности учащихся 1–6 классов). М., 2005.
- Бодуэн де Куртене И.А.* Избранные труды по общему языкознанию. В 2 т. М., 1963.
- Винарская Е.Н., Богомазов Г.М.* Возрастная фонетика. М., 2005.
- Зиндер Л.Р.* Основные фонологические школы // Вопросы общего языкознания. Л., 1967.
- Зиндер Л.Р.* Общая фонетика. М., 1979.
- Мухина В.С.* Возрастная психология. М., 1998.
- Райс Филитт.* Психология подросткового и юношеского возраста / Пер. с англ. 8-е изд. СПб., 2000.

Часть III

МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ
ИССЛЕДОВАНИЯ РЕЧЕЯЗЫКОВОГО
РАЗВИТИЯ

Глава 11 РАЗРАБОТКА АНКЕТЫ ДЛЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЙ ОЦЕНКИ НОРМЫ И ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ 2–3 ЛЕТ

О.Е. Громова, С.С. Белова

Разработка инструментария для описания и оценки речевого развития детей становится сейчас важной научной и практической задачей. Ее решение дает возможность обогащения фактической базы, на основе которой происходит расширение научных знаний о природе речевого онтогенеза, его закономерностей, индивидуальных вариаций, а также для выявления ненормативных отклонений речевого развития. В настоящее время довольно популярна диагностическая разработка — «Тест раннего речевого и коммуникативного развития (ТРКР) детей раннего возраста» MacArthur CDI (Fenson et al., 1993) в двух формах: «Зайка» (для детей в возрасте 8–17 месяцев) и «Мишка» (18–30 месяцев), которые предлагаются родителям для подробного письменного заполнения (Тест, 2002). Использование ТРКР позволяет качественно оценить речевое развитие детей раннего возраста по количеству объема активного словаря. Одна из особенностей этого теста состоит в том, что он ориентирован преимущественно на характеристику лексики исследуемого ребенка и достаточно объемна, а значит вызывает трудности при использовании.

Настоящая работа посвящена разработке диагностического инструмента, с помощью которого посредством более простой по сравне-

Исследование выполнено при поддержке РГНФ, грант № 08-06-00588а.

нию с ТРКР процедуры можно было бы выявлять особенности речевого развития. При изучении речи интеллектуально полноценных детей, имеющих задержку речевого развития, в нашем предшествующем исследовании мы столкнулись с фактом особой роли артикуляторно-го звена в речевом механизме (Громова, 2007; Ушакова, Белова, Громова, 2007). Поэтому предлагаемая методика направлена в первую очередь на фиксирование особенностей произвольной артикуляции в ранней речи.

В раннем возрасте нормальное речевое развитие ребенка обеспечивается сложным взаимодействием функциональных структур головного мозга, регулирующих успешную реализацию отдельных звеньев в целостном механизме речевой способности ребенка. В случаях задержки развития маленькие дети при очевидно сохранной потребности в общении и хорошем интеллектуальном развитии демонстрируют минимальный объем экспрессивного (активного) словаря, который остается практически неизменным на фоне речевых успехов их сверстников, и стойкие трудности в продуцировании новых слов. Невозможность произносить слова по образцу взрослой речи становится со временем очевидной, особенно после достижения детьми возраста двух-трех лет, при усиленных попытках со стороны родителей и воспитателей использовать методы прямого педагогического воздействия («Повтори за мной», «Скажи, как это называется»).

Т.Н. Ушакова предположила, что, возможно, в этом случае может иметь место специфическая «преграда» в формировании речевой способности, связанная с произвольным управлением артикуляторным аппаратом (Ушакова, 2004), она также обратила внимание на «некоторый комплекс черт в психическом развитии» (там же, с. 61) «молчащих детей». Стимулирование произвольной артикуляции в ходе выполнения логопедических игровых заданий в сочетании с элементами фонетической ритмики в целом позитивно влияет на успешность речевого развития детей (Ушакова, Белова, Громова, 2007; Громова, 2007). Для успешного произнесения ребенком все новых и новых слов, различных по своей слоговой структуре и звуковой основе, необходимо, чтобы с возрастом развивалась и его способность к произвольному артикулированию. В онтогенезе произвольная артикуляция особенно динамично развивается в первые три года жизни ребенка, когда, по общему выражению А.Н. Гвоздева, «звуки родного языка усваиваются ребенком группами, объединенными наличием той артикуляцион-

ной работы, которой ранее не хватало для их появления у ребенка» (Гвоздев, 1999, с. 9). Оценивая возможность произвольной артикуляции у конкретного ребенка, следует на начальном этапе речевого развития, исходить из анализа слов, которые ребенок может произносить. Чем больше слов может произносить ребенок, тем разнообразнее их звуковой состав и лучше артикуляционная моторика, реализуемая в сериях произвольных моторных актов в движениях органов артикуляции.

Также информативными являются повседневные ситуации в жизни ребенка, в которых он может реализовать свои речевые возможности для общения взрослому о своих насущных потребностях. В онтогенезе начинающий говорить ребенок постепенно осваивает необходимые речевые навыки, сначала он пробует, выбирает и реализует на практике различные способы общения о своих потребностях взрослым, использование речи в коммуникации является для него одним из возможных, но далеко не единственным способом воздействия на других людей. Лексический потенциал ребенка раскрывается в комплексе повседневных жизненных ситуаций, дети с сопоставимым по объему активным словарным запасом в реальности могут демонстрировать различные, иногда диаметрально противоположные варианты речевого поведения при общении с другими людьми.

В настоящем исследовании мы, опираясь на полученные ранее факты о роли артикуляционных предпосылок на начальном этапе становления речи, сконцентрировали свое внимание на ситуациях в развитии ребенка, которые, по нашему мнению, являются диагностически значимыми для раннего выявления проблем в произвольной артикуляции.

Методика работы с анкетой для родителей

Исследование проводилось в форме письменного опроса (анкетирования) родителей, воспитывающих детей в возрасте от 13 до 36 месяцев. Для получения наиболее точных сведений о произвольной артикуляции маленьких детей от непрофессиональных респондентов мы отказались от таких вопросов к ним, которые требовали использования профессиональных приемов для логопедического обследования своих детей. Во-первых, выполнение артикуляционных упражнений

детьми младше 18 месяцев невозможно, что сразу исключило бы из изучаемого контингента значительную возрастную группу. Во-вторых, собственно логопедические задания для детей раннего возраста разработаны специалистами в виде игровых упражнений («Улыбнись, как солнышко», «Подуй, как ветерок», «Покажи язычок»), которые постепенно разучиваются с детьми, а не проверяются при первом осмотре логопеда, как у детей старшего дошкольного возраста. При изучении произвольной артикуляции детей раннего возраста существенное влияние на успешность выполнения любого артикуляционного упражнения оказывает общая настроенность ребенка на взаимодействие со взрослым человеком, дополнительная внешняя мотивация ребенка со стороны взрослых к подражанию артикуляционным движениям и, конечно, желание или нежелание самого ребенка в данный момент выполнять достаточно сложные для своего возраста задания. В связи с перечисленными трудностями мы планировали проводить анкетирование родителей с использованием таких вопросов, которые позволили бы оценить произвольную артикуляцию детей разного возраста через их инициативную и ответную речевую продукцию. Эти две формы ранней речи рассматривались в сопоставлении

- нормы и задержки речевого развития,
- во временной динамике.

Под инициативной речевой продукцией в нашей работе понимаются три вида «высказываний» ребенка:

1. Ранняя эгоцентрическая речь или речь «для себя» (разговор ребенка вслух во время игры, не обращенный к собеседнику, комментирование своих игровых действий).
2. Самостоятельное повторение, имитирование слов или звуков за взрослым (в обыденных житейских ситуациях, «по ходу дела», в отсутствие просьбы взрослого повторить).
3. Инициативные просьбы ребенка, касающиеся повседневных дел (просьбы покормить, сводить в туалет, произнесенные ребенком не в качестве ответа на вопрос «хочешь?»).

Объединяющее основание этих явлений — наличие внутреннего побуждения ребенка инициативно (не в ответ) произнести нечто, выразить свои переживания, начать диалог.

Речевая продукция, порожденная по побуждению взрослого, может пониматься очень широко, однако в данном исследовании рассматривается в одном своем проявлении — как *ответ на просьбу*

взрослого произнести нечто. В такой ситуации в центре внимания оказывается способность малыша произвольно артикулировать.

При опросе родители заполняли анкету (автор О.Е. Громова), выявляющую выраженность инициативной и порожденной по просьбе взрослого речевой продукции (см. приложение). Кроме того, им предлагалось оценить речевое развитие своего ребенка по «Тесту раннего речевого и коммуникативного развития» (ТРКР).

Краткая характеристика вопросов анкеты

Анкета состояла из перечня ситуаций и вариантов поведения в них ребенка. Родители оценивали частоту наблюдаемых ими проявлений. Пять ситуаций было посвящено инициативной речевой продукции.

1. Самостоятельное повторение за взрослым. Ребенок по собственному желанию подражает новым звукам или новым словам, которые произносит взрослый во время общения с ребенком в игре, на прогулке, при чтении книги. Продукция ребенка достаточно разборчива и похожа на образцы речи взрослого (ситуация I).

2. Речь ребенка «для себя» в игре. Ребенок, играя, по собственному желанию продуцирует «слова» и «высказывания», похожие на речь взрослых, не обращенные ни к кому. При этом звуковая продукция ребенка может только отдаленно напоминать образцы взрослой речи, однако интонация и другие выразительные мелодико-ритмические средства не оставляют сомнений в том, что ребенок именно «говорит» (таким образом, малыш «комментирует» свои игровые действия) (ситуация II).

3. Инициативная просьба дать попить. Ребенок просит пить что-то определенное (ситуация IV).

4. Инициативная просьба дать поесть. Ребенок просит есть что-то определенное (ситуация V).

5. Инициативная просьба отвести в туалет. Ребенок просится в туалет (ситуация VI).

Средства выражения инициативных просьб, предлагавшиеся в анкете, включали использование а) слов, б) жестов, в) слов и жестов, г) примеров поведения, которые понятны и узнаваемы взрослыми как требование желаемого с помощью плача, крика и т.п. (капризы). Родители выбирали вариант поведения, свойственный их ребенку, и от-

мечали его частотность. Из анализа исключались данные тех детей, у которых, по свидетельству родителей, не было необходимости просить пить (Н: 0.8%)/есть (Н: 6.2%).

Для описания речи в ответ на просьбу взрослого произнести нечто предлагались две ситуации.

1. Повтор слова за взрослым по его просьбе в совместной деятельности с ним (игры, прогулки, кормление) (ситуация III).

2. Завершение хорошо знакомой фразы по побуждению взрослого, который при чтении, не договаривая ее, косвенно, интонационно пытается подвигнуть ребенка к произнесению слова (например, не договаривая фразу «Гут и сказке конец, а кто слушал...») (ситуация VI).

В обеих ситуациях нам было важно учитывать не то, насколько точно ребенок повторил слово, а насколько часто он это делает, насколько он настроен отвечать по просьбе. В дополнение к положительному ответу на вопрос, наблюдают ли родители такое поведение (ребенок с удовольствием повторяет слово, завершает фразу), были предусмотрены и варианты отказа. Последние включали а) мгновенный категорический отказ, выражение яркого негативного отношения к просьбе; б) отказ после неудачной попытки произнести слово, несмотря на активную поддержку взрослого; в) в случае завершения фразы ребенок может произнести слово, но отказывается. Во всех случаях оценивалась частотность поведения. Таким образом, для ситуаций направленного воздействия со стороны взрослого в анкету намеренно были включены вопросы об особенностях поведения как с положительной, продуктивной, так и с отрицательной, деструктивной нагрузкой.

Не анализировались данные тех испытуемых, родители которых никогда специально не просят детей произносить слова (Н: повтор 12.3%, завершение фразы 39.2%, З: повтор 0%, завершение фразы 4.1%).

Заполнение анкеты

Для каждой ситуации были предложены четыре возможных варианта ответа. Родители могли выбрать один из возможных положительных ответов («часто», «иногда», «изредка»). Если они выбрали отрицательный ответ («нет»), то могли сразу переходить к ответу на другой вопрос анкеты. В конце анкеты был представлен специальный раздел, содержащий краткий перечень дополнительных вопросов

о самом ребенке (пол, возраст, состояние здоровья), составе его семьи и сведения о его речевой продукции (время появления первых слов, характеристика речи на момент заполнения анкеты).

Оценка каждой ситуации, которая описывалась в анкете, осуществлялась посредством балльной системы: 3 — родители часто наблюдают такое поведение у своего ребенка (несколько раз в течение дня), 2 — иногда, 1 — изредка, 0 — не наблюдают.

Характеристика выборки

В исследовании участвовали испытуемые с нормой и задержкой речевого развития.

В группу нормально развивающихся вошли 120 детей в возрасте от 13 до 36 месяцев (мальчики — 40%, девочки — 60%). Распределение детей по возрасту было равномерным (Тест Колмогорова-Смирнова, $p < 0.305$). Единственные дети в семье составили 70.8%, остальные воспитывались в семьях, где было двое (26.7%) или трое (2.5%) детей.

На вопросы анкеты в 100% отвечали мамы. Средний возраст матерей составил 27.6 лет (среднее отклонение — 5.17, возрастной диапазон — от 20 до 43 лет). Средний возраст отцов — 31.3 года (среднее отклонение — 6.52., возрастной диапазон от — 21 до 55 лет).

Группа детей с задержкой речевого развития составила 47 человек в возрасте 25–36 месяцев. В эту группу вошли дети, посещающие диагностическую ясельную группу логопедического детского сада № 815 ЮЗАО г. Москвы. Для корректного сравнения с нормой из группы с нормальным развитием была выделена аналогичная по возрасту подгруппа. Основные социально-демографические характеристики сравнимых групп (обозначим их Н — норма, З — задержка), а также данные об объеме активного словаря представлены в таблице 1. Внутри обеих групп распределения по месячным возрастным интервалам были равномерными (Н: тест Колмогорова-Смирнова, $p < 0.17$; З: тест Колмогорова-Смирнова, $p < 0.06$). Однако и возраст родителей (средний возраст матерей 29.03, отцов — 32.66). В группе нормального развития мальчики составляли 35%, в группе с задержкой — 70%. Значительное преобладание мальчиков является типичным для группы детей с задержкой речевого развития. Средний объем активного словаря в группе нормы составил 451 слово, в группе задержки — 70 слов.

Таблица 1
Основные характеристики групп с нормой и задержкой речевого развития

	N	Возраст, мес	Пол, %	Объем активного словаря, слов
Группа нормального речевого развития	52	Средний 30.88 (ст. откл. 3.46, минимум 25, максимум 36)	Мужской 34.62 Женский 65.38	Средний 451.08 (ст. откл. 169.01, минимум 68, максимум 658)
Группа с задержкой речевого развития	47	Средний 30.36 (ст. откл. 3.99, минимум 25, максимум 36)	Мужской 70.21 Женский 29.79	Средний 69.79 (ст. откл. 52.77, минимум 23, максимум 253)

Основные результаты анкетирования

Кратко прокомментируем основные результаты, полученные при анкетировании родителей, дети которых имели нормальное и задержанное речевое развитие.

Ситуация 1 **Самостоятельное повторение за взрослым**

На диаграмме 1 на отрицательном участке оси ординат представлены результаты опроса родителей детей с задержкой речевого развития; частота проявления речевых реакций в отдельных возрастных группах графически отражена с помощью единообразных и для детей с нормой, и для детей с задержкой речевого развития обозначений столбцов гистограммы: «часто», «иногда», «изредка», «нет».

Как показало исследование, дети раннего возраста с нормальным речевым развитием, по наблюдениям большинства родителей, очень рано начинают подражать речи взрослых, часто и с удовольствием воспроизводят новые звуки и новые слова, которые произносит мама или другой близкий взрослый. На втором году жизни, по оценке родителей, происходит заметное усиление способности ребенка к подражанию словам взрослых: 69,70% детей в возрасте 13–18 месяцев и 80% детей в возрасте 19–24 месяцев часто (несколько раз в день) по собственному желанию повторяют слова за взрослыми.

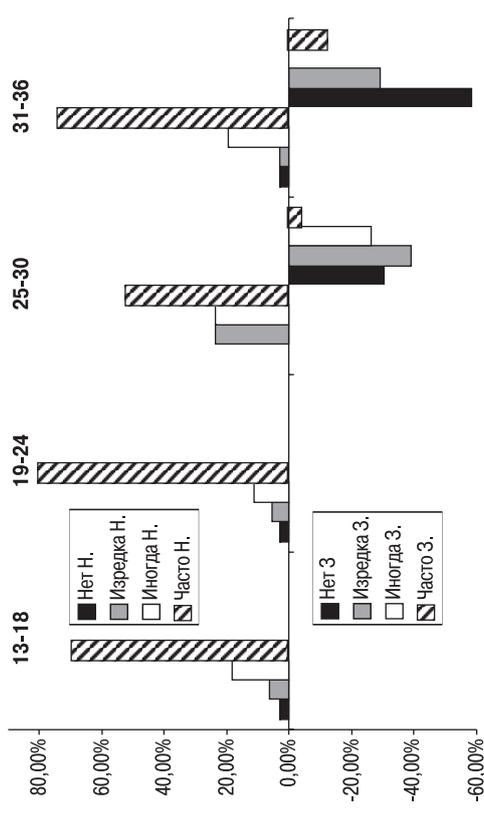


Диаграмма 1. Поведение детей по типу «Сам подражает новым звукам и словам» во всех возрастных группах (верхняя часть диаграммы — норма, нижняя — задержка речевого развития)

Однако в онтогенезе нарастание объема слов, которые малыши учатся произносить самостоятельно, не является линейным процессом, протекающим с постоянной скоростью у ребенка в возрасте от 1 года до 3 лет. По нашим данным, у детей с нормальным речевым развитием в возрасте от 2 до 2,5 лет 52,38% родителей отметили, что их дети способны часто повторять новые слова и звуки за взрослым. Мы объясняем этот тем, что в этот возрастной период дети усваивают первые надежные формы существительных и окончания глаголов, строят свои первые фразы, имеющие элементарное грамматическое оформление. Для них особенно важно не расширить свой словарный запас за счет новых слов, а научиться оперировать уже имеющимися в их начальном детском лексиконе словами, овладеть первыми грамматическими связями родного языка.

Дети с задержкой речевого развития значительно отличаются от своих нормально развивающихся сверстников по показателю «Сам подражает новым звукам и словам»: в 25–30 месяцев часто повторяют лишь 4,35% (в норме 52,38%), не повторяют совсем 30,43%; в 31–36 месяцев часто повторяют 12,5% (в норме 74,19%), не повторяют совсем

58,33%. Данные показатели не характерны для детей с нормой даже в более раннем возрасте, на втором году жизни. В течение третьего года жизни наблюдается заметное увеличение числа детей, никогда самостоятельно не повторяющих услышанные образцы речи.

Ситуация II **Речь ребенка «для себя» в игре**

Все дети с нормальным речевым развитием, по наблюдениям родителей, любят говорить во время игры «на своем языке». Этот показатель наиболее часто отмечается у детей второго года жизни: в возрасте 13–18 месяцев (72,73%) и 19–24 месяцев (68,57%). Отметим, что совсем маленькие дети часто «говорят» во время игры, еще практически не умея говорить! Они сопровождают свои действия с игрушками лепетанием, звукоподражаниями, причем по мере роста ребенка эта звуковая продукция не теряет своей актуальности. По данным опроса родителей, в 25–30 месяцев часто говорят «на своем языке» во время игры — 52,38% детей, в 31–36 месяцев — 58,06%.

Дети с задержкой речевого развития по показателю «Говорит на «своем» языке во время игры» также заметно отличаются от нормы (в 25–30 месяцев часто говорят 26,09%, в 31–36 месяцев — 16,67%).

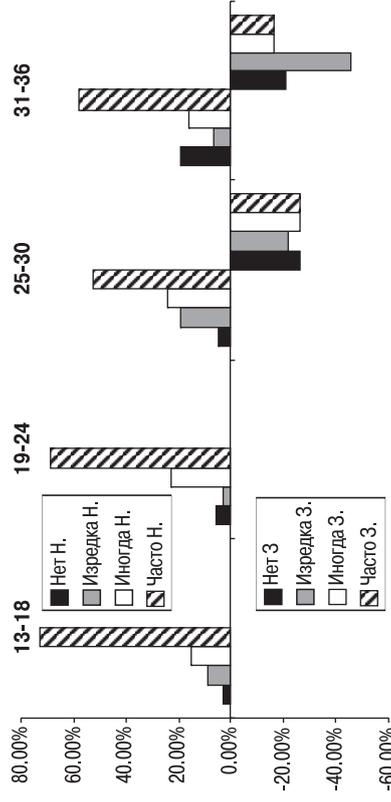


Диаграмма 2. Поведение детей по типу «Говорит на «своем» языке во время игры» (верхняя часть диаграммы — норма, нижняя — задержка речевого развития)

В целом изучение ситуаций I и II показало, что дети с нормальным речевым развитием рано начинают подражать речевым образцам, хорошо включаются в диалогическое общение со взрослым независимо от объема своего собственного активного словаря (по данным ТРКР, диапазон разброса значений по показателю объема активного лексического запаса у детей в возрасте 13–36 месяцев составлял от 4 до 658 слов) и с удовольствием «оречевляют» свои игры и действия с предметами. Дети с задержкой речевого развития, имея в среднем объем активного словаря сопоставимый с нижней границей возрастной нормы (таблица 1), демонстрировали крайне низкую инициативность в своей речевой продукции.

В следующей ситуации (III) рассматриваются варианты поведения детей в случае, когда взрослые с помощью прямой словесной инструкции «Повтори!» стремятся повлиять на процесс усвоения и активизации ребенком слов в лексическом запасе, побудить ребенка к ответной речи.

Ситуация III **Повтор слова за взрослым по его просьбе**

Как оказалось, дети с нормальным речевым развитием достаточно сильно различаются по своим способностям повторять слова по просьбе взрослого. Дети второго-третьего года жизни демонстрируют различные способности к подражанию словам взрослых в случае директивной просьбы, однако значительная их часть хорошо справляется с повторением по образцу. Так, например, часто повторяют слова по просьбе взрослого 51,52% в возрасте 13–18 месяцев и 60% в возрасте 19–24 месяцев. Некоторое снижение числа детей, часто повторяющих слова по просьбе взрослого, ближе к 3 годам мы связываем с «кризисом трех лет», когда дети в целом хуже реагируют на директивные инструкции взрослых.

Дети с задержкой речевого развития демонстрируют ярко выраженные «протестные» реакции на директивные попытки взрослых побудить их к повтору слов, более 80% детей в обеих возрастных группах крайне отрицательно реагировали на подобные просьбы. Попытки стимулировать их речь подобным способом дети воспринимали в целом негативно.

Итак, в норме большинство детей второго-третьего года жизни часто:

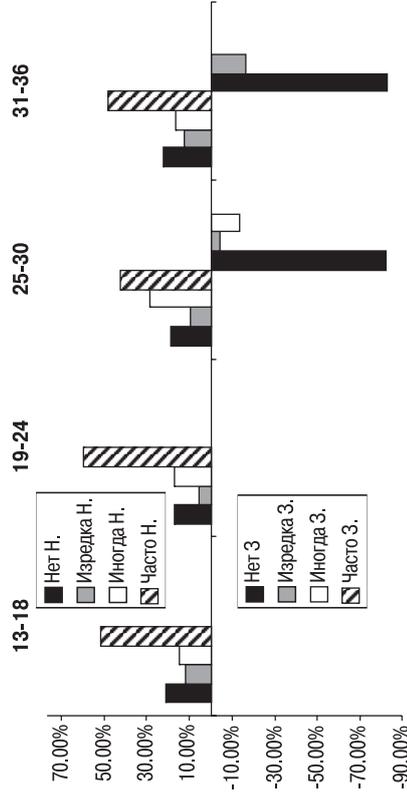


Диаграмма 3. Поведение детей по типу «Повторяет слова по просьбе взрослого» во всех возрастных группах (верхняя часть диаграммы — норма, нижняя — задержка речевого развития)

- по собственному желанию подражают новым звукам или новым словам, которые произносит взрослый (**ситуация I**);
- говорят во время самостоятельной игры так, что даже самые неразборчивые «высказывания» детей похожи на речь (**ситуация II**);
- по просьбе повторяют за взрослым слова (**ситуация III**).

Теперь сравним эти сведения с полученными данными о поведении детей раннего возраста во всех остальных выбранных нами для изучения ситуациях.

В бытовых ситуациях, связанных с инициативной речью, ребенок может сообщить о своих естественных потребностях взрослому с помощью определенных слов, однако речь является только одним из возможных вариантов информирования взрослого о потребностях ребенка. В анкете также были рассмотрены другие возможные варианты поведения, в которых

- ребенку вообще не нужно сообщать словами о желании пить определенную жидкость (**ситуация IV**) или есть конкретный продукт (**ситуация V**), так как он сам может налить себе молоко, взять яблоко, а также о потребности сходить в туалет (**ситуация VI**), поскольку ребенок носит памперсы;

- ребенок сообщит о своем желании, используя «лепетное» слово в сочетании с указательным жестом;
- ребенок сообщит о своем желании с помощью определенного жеста;
- ребенок начнет капризничать, и взрослый догадается, чего он хочет.

Как видно из представленных ниже диаграмм, в возрасте от 2 до 2,5 лет наибольшее число детей с нормальным речевым развитием предпочитает сообщать о своих естественных потребностях с помощью развернутых речевых сообщений.

Ситуация IV **Инициативная просьба дать попить**

У детей с нормальным речевым развитием в возрасте 2–3 лет пик речевой активности по показателю «Просит пить, называя напиток» наблюдается в 25–30 месяцев (Н.: часто просят 76,19%), когда большинство родителей отмечает, что дети часто просят пить, обращаясь к ним с определенными словами, называющими конкретный напиток («сок», «чай» и т.п.). У детей с задержкой речевого развития на этот же возраст приходится максимум отказов от использования

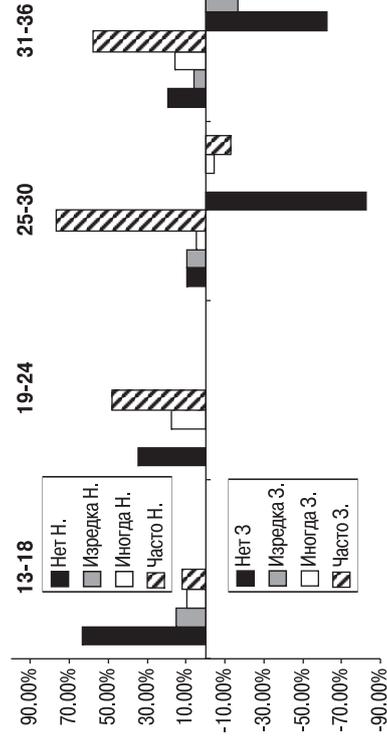


Диаграмма 4. Поведение детей по типу «Просит пить, называя напиток» во всех возрастных группах (верхняя часть диаграммы — норма, нижняя — задержка речевого развития)

слов (З.: нет — 82,61%). Аналогичные различия между группами нормы и задержки речевого развития наблюдаются и по показателю «Просит есть, называя продукт питания».

Ситуация V **Инициативная просьба дать поест**

Как видно из диаграммы 5, пик активности детей группы норма тоже приходится на возрастной период 25–30 мес. (Н.: часто просят — 66,67%). Дети с задержкой речевого развития на третьем году жизни предпочитают не обращаться к своим родителям с конкретными словесными просьбами (З.: в 25–30 мес. не просят — 95,67%; в 31–36 мес. — 91,67%). Столь явные отличия между группами детей, на наш взгляд, могут быть объяснены особенностями их речевого развития. Вероятно, на третьем году жизни дети с хорошей речью предпочитают обращаться к ним с естественной просьбой о чем-то «вкусненьком», а не доставать лакомство самостоятельно. В это же время дети с задержкой речевого развития решают свои проблемы сообразно своему возрасту и уровню речевого развития: они или самостоятельно берут нужный продукт, или своими капризами (подробнее см. в разделе «Результаты», таблица 2) принуждают родителей догадаться об их желаниях.

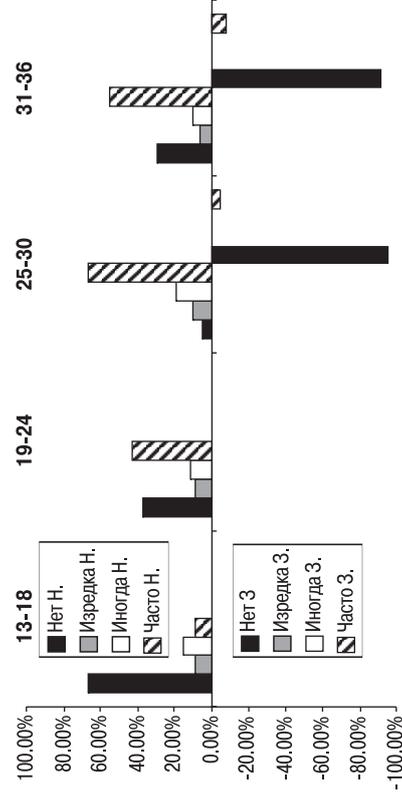


Диаграмма 5. Поведение детей по типу «Просит есть, называя продукт питания» во всех возрастных группах (верхняя часть диаграммы — норма, нижняя — задержка речевого развития)

Ситуация VI **Инициативная просьба отвести в туалет**

У детей с нормальным речевым развитием пик активности по показателю «просится в туалет с помощью слов» наблюдается в 25–30 месяцев (Н.: 66,67%), когда большинство детей часто сообщают родителям о том, что им надо в туалет, с помощью необходимых в этой ситуации слов.

Сравнение детей группы нормы и группы задержки речевого развития показывает, что в обоих случаях наблюдается сопоставимое число детей в возрастной группе 25–30 месяцев, не сообщающих родителям о потребности сходить в туалет словами (Н. 32,26; З. — 45,83), однако факторы, которые это определяют, диаметрально противоположны. В группе задержки речевого развития большинство детей носят памперсы (З. 25–30 мес.: 73,91%; 31–36 мес. — 37,5%), в то время как в группе нормы не носят (Н. 25–30: 9,52%) и большинство детей чаще всего могут сходить в туалет самостоятельно.

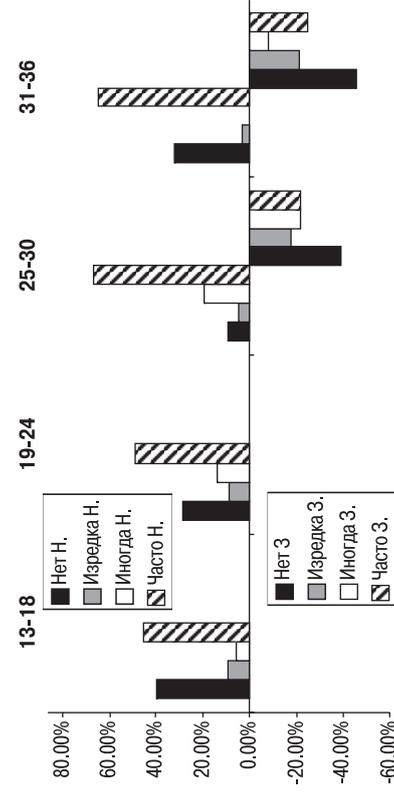


Диаграмма 6. Поведение детей по типу «Просится в туалет словами» во всех возрастных группах (верхняя часть диаграммы — норма, нижняя — задержка речевого развития)

Ситуация VII

Завершение хорошо знакомой фразы по побуждению взрослого

Прием «договаривания» используется в семейной педагогике реже, чем прямые просьбы повторить за взрослым (по данным нашего анкетирования, к нему прибегают 81% опрошенных родителей детей в возрасте старше 2 лет).

Дети постепенно учатся договаривать за взрослым. На протяжении всего второго года жизни отмечается устойчивая тенденция к увеличению числа детей, в отношении которых данный прием используется достаточно эффективно: в 13–18 месяцев — только 15,15% часто договаривают нужные слова по просьбе взрослого, в 19–24 месяцев таких детей становится уже 42,86%.

Дети старше 2,5 лет чаще демонстрируют наиболее положительный вариант поведения в данной ситуации, 58,06% детей «часто» завершают хорошо знакомую фразу по побуждению взрослого. Детям с задержкой речевого развития подобные задания чаще всего недоступны (3,25–30 мес: — 78,26%, 31–36 мес: — 70,83%).

Нам было интересно сравнить между собой показатели «Повторяет по просьбе» и «Договаривает по просьбе» в разных возрастных группах детей с нормальным речевым развитием. Оказалось, что бли-

же к 3 годам нормально говорящие дети несколько чаще предпочитают договаривать нужные слова при чтении знакомой сказки взрослым, чем просто повторять их по просьбе взрослого. Так, в возрасте 31–36 месяцев около половины нормально говорящих детей часто повторяют слова за взрослым (Н.: 48,39%), эти же дети часто договаривают уже в 58,06% случаев. Вероятно, это можно объяснить тем, что в 1,5–2 года нормально развивающиеся дети с удовольствием повторяют допустимые им речевые образцы за взрослым, а ближе к 3 годам на фоне переживаемого возрастного кризиса подобные «любовые» педагогические атаки уже не приносят нужного результата. Трехлетний ребенок в большинстве случаев предпочитает «помогать» взрослому читать или рассказывать, вставляя нужные по тексту слова.

В целом анализ поведения детей с нормальным речевым развитием во всех изучаемых ситуациях показал, что на протяжении второго года жизни дети пробуют различные способы общения со взрослыми, но к двум годам общение с помощью речи становится доминирующим в их коммуникативном развитии. На третьем году жизни детское поведение в знакомом бытовом окружении становится менее зависимым от взрослых людей, дети начинают активнее реализовывать в своих действиях собственные потребности, они реже просят родителей о чем-либо, а предпочитают действовать самостоятельно.

Итак, дети с нормальным речевым развитием очень рано:

- демонстрируют ярко выраженное **подражательное речевое поведение**: они по собственному желанию повторяют звуки и простые по звуковому составу слова за родителями, иницируют (как правило, сначала с помощью эмоционально окрашенных возгласов) речевое общение со взрослым;
- предпочитают озвучивать свои игры и занятия, сопровождая выполнение действий комментирующими вокализациями, напоминающими по своим интонационно-мелодическим характеристикам речь — **комментирующее речевое поведение**;
- в их речевом поведении явно проявляется стремление к поддержанию диалога со взрослым партнером — **партнерское речевое поведение**;

На втором году жизни дети с нормальным речевым развитием

- по просьбе взрослого повторяют за ним элементарные фонетические паттерны, короткие слова и выражения — **модельное речевое поведение**,

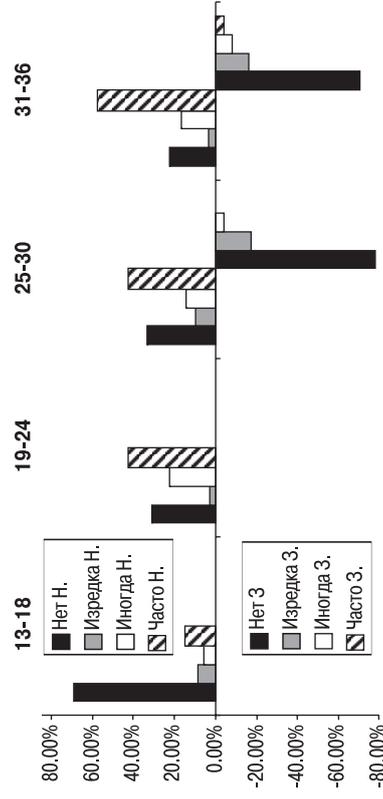


Диаграмма 7. Поведение детей по типу «Договаривает нужное слово» во всех возрастных группах (верхняя часть диаграммы — норма, нижняя — задержка речевого развития)

- учатся самостоятельно сообщать о своих потребностях взрослым с помощью слов — **инициативное речевое поведение**;

На третьем году жизни дети с нормальным речевым развитием

- постепенно осваивают основные лексико-грамматические и прагматические средства языка, важные для поддержания речевого общения с другими людьми — **компетентное речевое поведение**
- овладевают умением «договаривать» слова, сознательно пропущенные взрослым при чтении знакомой сказки — **антиципирующее речевое поведение**.

Статистический анализ полученных данных

Статистический анализ полученных данных включает следующие направления.

I. Осуществлено сравнение средних частот отдельных речевых и поведенческих проявлений между группами с нормой и задержкой речевого развития (критерий Манна–Уитни).

II. Оценено влияние факторов характера речевого развития (норма/задержка), возраста, типа речи (инициативная/ответная) на общую речевую активность с ходе дисперсионного анализа с повторными измерениями. Дисперсионный анализ проводился в двух вариантах: для группы нормального речевого развития (2-й и 3-й годы жизни) и для групп с нормой и задержкой речевого развития (3-й год жизни).

III. Проанализированы связи между возрастом и частотой встречаемости отдельных проявлений инициативной и ответной речи для групп с нормой и задержкой речевого развития (ранговая корреляция Спирмена).

IV. Оценка связи общей речевой продуктивности с частными проявлениями речи и особенностями поведения при норме и задержке речевого развития проведена с помощью метода множественной линейной регрессии.

Результаты

1. Речевые и поведенческие проявления при норме и задержке речевого развития

Сравнение детей третьего года жизни с нормальным речевым развитием и с задержкой показало, что по абсолютному большинству зарегистрировавшихся параметров между ними существуют статистически значимые различия (критерий Манна–Уитни). Результаты отражены в таблице 2. Они свидетельствуют о том, что при задержке дети чаще выражают свои просьбы жестами и капризами, проявляют негативное отношение к попыткам взрослого «разговорить» их, а также более склонны отказываться от продолжения диалога после неудачной попытки произнести слово и «вредничать», не произнося слово по просьбе, хотя они умеют это делать. При нормальном развитии речи дети чаще говорят для себя в игре, самостоятельно повторяют за взрослым слова, а также откликаются на его просьбы произнести фразу или завершить слово.

2. Возрастная динамика речевых и поведенческих проявлений при норме и при задержке речевого развития

Для выявления тенденций в возрастной динамике был проведен корреляционный анализ, результаты которого представлены в таблице 3. Коэффициенты корреляции были рассчитаны между возрастом (в месяцах) и частотой встречаемости каждого параметра для групп с нормой и задержкой речевого развития. При этом расчеты для нормы были выполнены на трех возрастных интервалах (2-й год жизни, 3-й год жизни, 2-й и 3-й годы вместе), для группы задержки — на одном (3-й год).

2.1. Речь «для себя» является инициативной речевой продукцией, для которой не выявлено статистически значимой связи с возрастом как в группе с нормой, так и с задержкой развития. Иными словами, в наблюдаемом возрасте у всех испытуемых не существует выраженных взлетов и падений (по отношению к своей группе) в этой «спонтанной», в полном смысле слова идущей от ребенка речевой активности. По свидетельству родителей, в норме она равномерно встречается скорее часто, а не редко или никогда. Вне зависимости от того, каким количеством полноценных слов владеют дети, они неиз-

Таблица 2

Результаты сравнения групп с нормой и задержкой речевого развития по частоте отдельных речевых и поведенческих проявлений (критерий Манна-Уитни)

НАПРАВЛЕНИЕ РАЗЛИЧИЙ	Статистики	
	Манн-Уитней U	Асупр. Sig. (2-tailed)
Речь «для себя» в игре	753,5	,001
Самостоятельное повторение слов и звуков за взрослым	289,5	,000
Словесное выражение просьбы дать попить	431	,000
Словесное выражение просьбы дать поест	229,5	,000
Словесное выражение просьбы отвести в туалет	734	,000
Выражение просьбы отвести в туалет с помощью жеста	789	,001
В группе нормы частота признака выражена слабее		
Выражение просьбы дать попить жёстами	624,5	,000
Выражение просьбы дать поест жёстами	396,5	,000
Выражение просьбы дать поест словом и жёстами	827,5	,018
Выражение просьбы дать попить капризом	404	,000
Выражение просьбы дать поест капризом	217	,000
Отказ повторить слово по просьбе взрослого с выражением яркого негативного отношения	245,5	,000
Отказ завершить фразу по просьбе взрослого с выражением яркого негативного отношения	444,5	,000
Отказ повторить слово по просьбе после неудачной попытки его произнести	717	,003
Отказ завершить фразу по просьбе, хотя ребенок умеет произносить нужное слово	632,5	,011

Примечание. Курсивом выделены переменные, отражающие негативное отношение ребенка к использованию слов.

менно часто говорят «для себя». Это согласуется с теорией «эгоцентрической речи» Ж. Пиаже, согласно которой эта форма речи угасает только в младшем школьном возрасте.

Таблица 3

Коэффициенты ранговой корреляции между частотой отдельных речевых и поведенческих проявлений и возрастом при норме и задержке речевого развития

	НОРМА			ЗАДЕРЖКА
	13–36 месяцев	13–24 месяцев	25–36 месяцев	
1. Инициативная				
Речь для себя	-0,16	-0,06	0,03	-0,03
Самостоятельное повторение	-0,04	0,04	0,17	-0,34*
Просьба дать попить (слово)	0,45**	0,47**	-0,13	0,11
Просьба дать поест (слово)	0,46**	0,36**	0,01	0,07
Просьба отвести в туалет (слово)	0,18	0,16	-0,09	-0,06
Просьба дать попить (жест)	-0,30**	-0,40**	0,02	-0,48**
Просьба дать поест (жест)	-0,32**	-0,37**	-0,08	-0,60**
Просьба отвести в туалет (жест)	0,09	0,02	0,21	0,02
Просьба дать попить (слово и жест)	-0,05	0,00	-0,21	-0,04
Просьба дать поест (слово и жест)	-0,19*	-0,17	-0,19	0,06
Просьба дать попить (каприз)	-0,34**	-0,41**	-0,04	-0,04
Просьба дать поест (каприз)	-0,22*	-0,40**	-0,09	0,04
2. По просьбе взрослого				
Повтор слова	-0,10	0,09	-0,01	0,01
Завершение фразы	0,27*	0,29	0,20	0,12
Быстрый отказ повторить с ярким негативным отношением	-0,02	-0,14	0,11	-0,08
Быстрый отказ завершить фразу с ярким негативным отношением	-0,06	-0,24	0,04	0,40**
Отказ повторить после неудачной попытки произнести	0,04	0,07	0,07	0,19
Отказ завершить фразу после неудачной попытки произнести	-0,24*	-0,38*	0,09	0,28
Отказ завершить фразу, хотя ребенок умеет произносить нужное слово	-0,08	-0,36*	-0,07	-0,13

Примечание. ** $r < 0,01$, * $r < 0,05$. Курсивом выделены отрицательно нагруженные проявления в поведении, возможные в предудсмотренных ситуациях инициативной и ответной речи (см. раздел «Процедура и методика исследования»)

2.2. Самостоятельное повторение за взрослым слов и звуков в норме также проявляется стабильно. Однако обнаружено, что при задержке речевого развития оно имеет тенденцию к снижению ($r=-0.34$, $p<0.05$). Чем старше ребенок этой группы, тем реже он по собственному желанию повторяет слышимые образцы речи. Подобное «угасание» желания ребенка по собственной инициативе повторять слова за взрослым, вероятно, свидетельствует о существовании границ сензитивного периода для усвоения родного языка в онтогенезе.

2.3. С возрастом в норме возрастает количество словесно оформленных инициативных просьб ($r=0.45/0.46$, $p<0.01$) и уменьшается частота их жестового выражения ($r=-0.30/-0.32$, $p<0.01$). Задержку речевого развития характеризует только постепенное «сворачивание» жестов ($r=-0.48/-0.60$, $p<0.01$), частота словесного выражения просьб не меняется. Комбинированные способы проявления просьб, в которых присутствуют и слова, и жесты не обнаруживают четких тенденций к увеличению или спаду частоты.

По мере взросления дети постепенно отказываются от изолированных жестов как недостаточно дифференцированных средств общения, которые уже не являются достаточно эффективными для достижения определенных коммуникативных целей. Дети с задержкой речевого развития более часто по сравнению с группой нормы «добиваются своего» от родителей с помощью капризов.

2.4. С возрастом, как при норме, так и при задержке, не отмечается изменений в частоте повторов по просьбе взрослого, выраженной в прямой форме («Повтори, скажи»). Это интересный результат, особенно в свете упомянутого выше факта, что такие инициативные формы речи, как речь для себя и самостоятельное повторение в норме, также стабильны (результаты 2.1, 2.2.). Эти данные свидетельствуют о существовании некоторого общего потенциала, энергетического ресурса ребенка для говорения (в диалоге или нет), который постоянно «задействован в работе».

2.5. Частота продуктивного участия ребенка в ситуации, когда нужно завершить знакомую фразу по косвенной просьбе взрослого, в норме увеличивается с возрастом ($r=0.27$, $p<0.05$). Чем старше ребенок, тем чаще он включается в такую «игру», завершая известные ему

клише, рифмованные фразы, прибаутки и т.д. При задержке речевого развития динамики в этом отношении нет. Вероятно, это связано с тем, что дети еще не освоили в своей самостоятельной речевой продукции так называемых «прецедентных» текстов, которые хорошо знакомы их нормально развивающимся сверстникам («Репка» и т.п.)

2.6. Особо остановимся на «отрицательных» проявлениях в поведении, которые могут сопровождать рассматриваемые ситуации (выделены курсивом в таблице 3). Сюда вошли выраженные с помощью капризов инициативные просьбы и **разнообразные отказы** говорить по просьбе взрослого. Выше нами было показано, что все данные особенности поведения встречаются чаще у детей с задержкой речевого развития по сравнению с группой нормы. Для нормально протекающего развития характерно снижение частоты а) капризов в просьбах ($r=-0.34$, $p<0.01$, $r=-0.22$, $p<0.05$); б) отказов завершить фразу после неудачной попытки произнести слово ($r=-0.24$, $p<0.05$). Для остальных негативных проявлений динамических тенденций не выявлено. При задержке развития речи в большинстве особенностей поведения динамики также нет, однако по мере взросления чаще имеет место третий отказ завершить фразу по просьбе взрослого с выражением яркого негативного отношения к такой ситуации ($r=-0.34$, $p<0.05$). Скорее всего дети с задержкой речевого развития, взрослея, постепенно все глубже и острее осознают свою речевую «некомпетентность», что вызывает у них не только серьезные переживания, но и обостряет некоторые негативные личностные черты.

2.7. В заключение этого раздела отметим, что третий год жизни в рассматриваемой нами норме характеризуется большей стабильностью в «околоречевом» поведении и в инициативной и порожденной по просьбе взрослого речи. Ребенка в этом возрасте можно сравнить с самолетом, набравшим высоту и продолжающим ровный, «нормальный» полет на заданной высоте. В сравнении второй год является этапом более выраженных изменений в изучаемом отношении (см. значимость и тенденции в значениях коэффициентов корреляций). Самые значимые из них — более активное использование слов в просьбах ($r=0.47$, $p<0.01$, $r=0.36$, $p<0.01$), сокращение использования жестовых коммуникативных средств ($r=-0.41$, $p<0.01$, $r=-0.37$, $p<0.01$), а также тенденция к более частому завершению фраз по просьбе взрос-

лого ($r=0.29$, $p<0.07$). Именно в это время происходит сокращение негативных проявлений, сопровождающих речевые ситуации: просьба в капризах ($r=-0.41$, $p<0.01$, $r=-0.40$, $p<0.01$), отказов пытаться произнести слово после первой артикуляционной неудачи ($r=-0.38$, $p<0.05$), отказов говорить, когда ребенок может произнести требуемое слово ($r=-0.36$, $p<0.05$). Эти и другие тенденции можно проследить по соответствующему столбцу таблицы 3.

В целом результаты корреляционного анализа данных свидетельствуют о существовании особых тенденций в речевом развитии и динамике «околоречевого» поведения у детей с нормой и задержкой речевого развития. В норме второй год оказывается периодом важных позитивных изменений в указанных отношениях, в то время как у детей с задержкой речевого развития наблюдаются как некоторые позитивные изменения (например, постепенный отказ от выражения просьбы жестами), так и негативные в виде роста открытого протеста на обучающее воздействие взрослого или угасания самостоятельных инициативных повторов или их отсутствия.

3. Возрастная динамика и взаимное соотношение инициативной и ответной речи при норме и задержке речевого развития на третьем году жизни

Для характеристики возрастной динамики и взаимного соотношения инициативной и ответной речи в норме был проведен трехфакторный дисперсионный анализ с повторными измерениями. Он включал следующие факторы:

- 1) внутрigrупповой фактор «тип речи» имел два уровня: «инициативная речь» (сумма баллов переменных «речь для себя» и «самостоятельное повторение за взрослым») и «ответная речь» (сумма баллов переменных «повтор по просьбе взрослого» и «завершение фразы по просьбе взрослого»);
- 2) межгрупповой фактор «характер речевого развития имел два уровня («норма» и «задержка»);
- 3) межгрупповой фактор «возраст» представлен тремя уровнями — интервалами (25–28, 29–32, 33–36 месяцев).

Получены следующие результаты (таблица 4)

3.1. На третьем году жизни и для нормы, и для задержки речевого развития характерно преобладание (т.е. большая частота проявлений)

Таблица 4
Результаты трехфакторного дисперсионного анализа

Внутрigrупповой фактор «Тип речевой продукции» и его взаимодействие с межгрупповыми факторами			
Источник дисперсии	F	p	η^2
Фактор «тип речи»	10.615	.002	.127
Взаимодействие факторов «Тип речи*характер речевого развития»	8.984	.004	.110
Межгрупповые факторы и их взаимодействие			
Источник дисперсии	F	p	η^2
Фактор «характер речевого развития»	155.825	.000	.888

Примечание. Приведены только статистически значимые эффекты основных факторов и их взаимодействий

инициативной речи над речью в ответ на просьбу взрослого произнести нечто (основной эффект фактора «тип речи»).

3.2. Для нормального речевого развития характерна большая общая частота речевых проявлений (инициативных и ответных вместе) по сравнению с задержкой развития (основной эффект фактора «характер речевого развития»).

3.3. При задержке речевого развития разница между частотой инициативных и ответных речевых проявлений больше по сравнению с нормой (эффект взаимодействия факторов «тип речи*»характер речевого развития», графически показанный на рисунке 1).

4. Возрастная динамика и взаимное соотношение инициативной и ответной речи при нормальном развитии речи

Для характеристики возрастной динамики и взаимного соотношения инициативной и ответной речи в норме был проведен двухфакторный дисперсионный анализ с повторными измерениями.

Внутрigrупповой фактор «Тип речи» имел два уровня: «Инициативная речь» (сумма баллов переменных «Речь для себя»

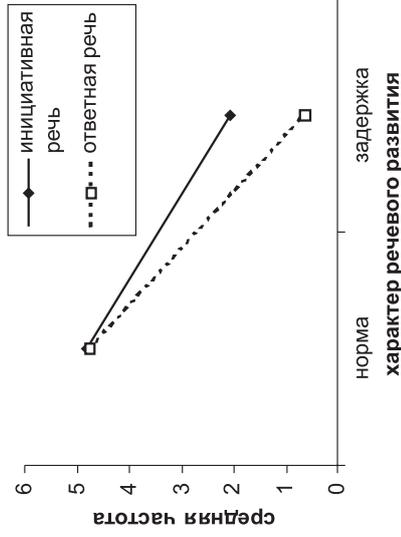


Рис. 1. Средние частоты проявлений инициативной и ответной речи при норме и задержке речевого развития

и «Самостоятельное повторение за взрослым») и «Ответная речь» (сумма баллов переменных «Повтор по просьбе взрослого» и «Завершение фразы по просьбе взрослого»). Межгрупповой фактор «Возраст» представлен шестью уровнями: интервалами 13–16, 17–20, 21–24, 25–28, 29–32, 33–36 месяцев.

Получены следующие результаты (таблица 5):

- Для нормального речевого развития характерно, что инициативная речь встречается более часто, чем речь в ответ на просьбу взрослого произнести нечто (основной эффект фактора «тип речи»).
- В течение второго и третьего года жизни общая частота речевых проявлений не претерпевает изменения (основной эффект фактора «возраст» н/знач.).
- Частота проявлений как инициативной, так и ответной речи по отдельности также не связана с возрастом (эффект взаимодействия факторов «тип речи*возраст» н/знач.).

Таким образом, результаты рассмотрения нормального хода речевого развития свидетельствуют о том, что инициативная речь по сравнению с ответной проявляется более активно и на втором, и на третьем году жизни.

Таблица 5
Результаты двухфакторного дисперсионного анализа данных при норме речевого развития

Внутригрупповой фактор «Тип речи» и его взаимодействие с межгрупповыми факторами			
Источник дисперсии	F	p	η^2
Фактор «Тип речи»	7.391	.008	.107
Взаимодействие факторов «Тип речи*возраст»	1.853	.116	.130
Межгрупповой фактор			
Источник дисперсии	F	p	η^2
Фактор «возраст»	1.032	.407	.077

5. Связь общей речевой продуктивности с проявлениями инициативной и ответной речи при норме и задержке речевого развития

Следующая задача работы заключалась в изучении связи между общей речевой продуктивностью, которая измерялась с помощью ТРКР, и инициативной и ответной речью, а также отдельными проявлениями поведения в ситуациях, предполагающих разговор ребенка со взрослым. Данные взаимосвязи изучались с помощью метода множественной линейной регрессии в отдельности для подгрупп нормы (13–24, 25–36 месяцев) и группы задержки развития речи (25–36 месяцев). Таким образом, мы проследили, какие переменные являются наиболее значимыми предикторами роста словаря в данных возрастных интервалах.

Зависимой переменной выступил объем активного словаря по ТРКР. Независимые переменные включали: две формы инициативной речи отдельно (речь для себя, самостоятельное повторение за взрослым), две формы ответной речи (повтор за взрослым, завершение фразы по просьбе взрослого), негативное отношение к ситуации общения со взрослым по поводу произнесения слов (общий показатель, рассчитанный как сумма всех негативных проявлений в поведении). Полученные результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6
Результаты множественной линейной регрессии

Группа	Модель	Предикторы	R Square	R Square Change	Sig. F Change	Beta	Sig.
2	1	constant	0,131	0,131	0,038		0,000
		негативное отношение				-0,362	0,038
3 год	1	constant	0,283	0,283	0,001		0,001
		завершение фразы по просьбе				0,532	0,001
		2	constant	0,434	0,151	0,006	
		завершение фразы по просьбе				0,473	0,001
		повтор слова по просьбе				0,393	0,006
		задержка					
3 год	1	constant	0,280	0,280	0,000		0,000
		завершение фразы по просьбе				0,529	0,000
		2	constant	0,380	0,100	0,014	
		завершение фразы по просьбе				0,559	0,000
		речь для себя				0,317	0,014
		3	constant	0,448	0,068	0,032	
		завершение фразы по просьбе				0,638	0,000
		речь для себя				0,448	0,002
		повтор слова по просьбе				-0,299	0,032

5.1. При нормальном речевом развитии значимым предиктором объема активного словаря является отсутствие негативного отношения ребенка к ситуациям взаимодействия со взрослым по поводу произнесения слов и фраз. На третьем году жизни важнейшими факторами прироста лексики являются частота, с которой ребенок откликается на просьбу взрослого повторить слово, завершить фразу.

5.2. При задержке речевого развития на третьем году жизни объем активного словаря определяется готовностью завершать фразы по про-

сбе взрослого, речью для себя (положительное направление влияния), а также частотой повтора слова по просьбе взрослого с отрицательным знаком. Чем чаще ребенок повторяет, тем меньше его активный словарь. Данная форма речевого функционирования характерна для детей с низким уровнем развития, длительное «застревание» ребенка на этапе эхологического повтора за взрослым в коррекционной педагогике принято рассматривать в качестве безусловно негативного признака.

Следовательно, учет возрастного фактора и характера развития речи делают картину зависимостей между объемом активного словаря и особенностями речевого поведения более дифференцированной. Так, в норме на втором году жизни именно выражена негативных проявлений в поведении отрицательно сказывается на усвоении слов, а на третьем году готовность ребенка откликаться на обучающие просьбы оказывает-ся важнейшим предиктором. При задержке развития речи на третьем году жизни позитивно действует как выраженность ранней инициативной речи для себя, так и некоторых проявлений ответной речи.

Перспективы развития темы

Полученные данные и их первичный статистический анализ позволяют утверждать, что с помощью разработанной анкеты становится возможным фиксирование особенностей становления речи и около-речевого поведения, а также дифференцированная оценка нормы и задержки речевого развития. В дальнейшем мы планируем провести процедуру стандартизации методики выявления детей с задержкой речевого развития с помощью нашей анкеты. Это позволит использовать ее в качестве диагностического инструмента для психолого-педагогического изучения детей раннего возраста с целью выявления у них отклонений в развитии речи и речевом поведении на начальном этапе усвоения родного языка.

Литература

Белова С.С. Интенциональные явления на раннем этапе развития речи // Язык. Сознание. Культура. Сборник статей / Под ред. Н.В. Уфимцевой, Т.Н. Ушаковой. — М.-Калуга: Издательство «Эйдос», 2005. С. 99–109.

- Гвоздев А.Н. Значение изучения детского языка для языкознания. СПб., 1999.
- Громова О.Е. Жесты русскоязычных детей на начальном этапе развития вербальной коммуникации // Детская речь: психолингвистические исследования / Под ред. Т.Н. Ушаковой, Н.В. Уфимцевой. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 199–202.
- Громова О.Е. Произвольная артикуляция и усвоение первых слов в начальном детском лексиконе // Дефектология. 2007. № 5. С. 57–66.
- Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и жесты. СПб.: Союз, 2002. 11 с.
- Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и предложения. СПб.: Союз, 2002. 12 с.
- Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития М.: ПЕР СЭ, 2004.
- Ушакова Т.Н., Белова С.С., Громова О.Е. Раннее речевое развитие ребенка и его природные основания // Вопросы психологии. 2007. № 2. С. 44–56.
- Fenson L., Dale P.S., Reznick J.S., Thal D., Bates E., Hartung J., Pethick S., Reilly, J.S. User's Guide and Technical Manual for the MacArthur Communicative Development Inventories. San Diego, CA: Singular Press, 1993. P. 1–13.

Институт психологии РАН
группа психологии речевого развития
Институт коррекционной педагогики РАО
лаборатория содержания и методов обучения детей
с нарушениями речи

АНКЕТА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ
«АРТИКУЛЯЦИОННЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ
ВАШЕГО РЕБЕНКА»

Уважаемые родители (бабушки и дедушки)!

Благодарим вас за согласие ответить на вопросы нашей анкеты, с помощью которой выявляются особенности речи и поведения вашего ребенка. Мы собираем информацию об особенностях раннего этапа развития речи и будем использовать ее только в обобщенном виде. Нам интересно, присутствуют ли у вашего ребенка те или иные проявления в поведении. Они описаны в пунктах анкеты. Мы просим вас прочесть описание, вопросы и варианты ответов к ним.

Нормативов правильного произношения в раннем возрасте нет. Мы попробуем с вашей помощью выделить основные тенденции в развитии звуковой стороны речи ребенка раннего возраста и сопоставить их с особенностями поведения, присущими вашему ребенку в настоящее время.

Обратите внимание, что описанные фрагменты поведения касаются конкретных ситуаций, с которыми сталкивается ребенок в течение дня, следуя основным режимным моментам (сон, кормление, активное бодрствование, туалет). Если вы наблюдаете сейчас у вашего ребенка поведение, *полностью соответствующее описанию*, выберите положительный ответ. Если вы не наблюдаете такого поведения, выберите отрицательный ответ.

Нам важно, чтобы вы давали ответы *о текущем поведении ребенка*, а не о том, каким он был раньше или к чему он, возможно, способен в будущем.

Будьте внимательны при переходе от одного вопроса к другому: переход осуществляется в зависимости от вашего последнего ответа.

С уважением,
разработчицы анкеты

1. Находясь в хорошем настроении, ваш ребенок по собственному желанию подражает новым звукам или новым словам, которые произносит взрослый в ситуации игры, на прогулке, читая книгу и т.п.

1. Наблюдаете ли вы такое поведение у вашего ребенка?

- Да, часто (несколько раз в день)
- Иногда (раз в день)
- Изредка (раз в несколько дней)
- Нет (*переход к ситуации II*)

2. В каких ситуациях вы наблюдаете такое поведение? Перечислите.

- 1
- 2
- 3

3. Смотрит ли ребенок при этом на вас, как бы прося поощрить его речевые попытки?

- Да, часто
- Иногда
- Изредка (раз в несколько дней)
- Нет

II. Ребенок самостоятельно играет с каким-то предметом. Например: катает машинку, мячик, складывает из кубиков башню, играет с мягкой игрушкой или куклой. При этом он что-то постоянно произносит «на своем языке», смысл его «слов» вам не понятен, однако интонации указывают на то, что он произносит нечто связанное и осознанное, но только для себя, а не обращенное к вам непосредственно.

4. Наблюдаете ли вы такое поведение у вашего ребенка?

- Да, часто (несколько раз в день)
- Иногда (раз в день)
- Изредка (раз в несколько дней)
- Нет (*переход к ситуации III*)

5. В каких ситуациях вы наблюдаете такое поведение? Перечислите.

- 1
- 2
- 3

6. Опишите, пожалуйста, фрагмент этого звукового потока или перечислите отдельные звуки, которые вы сумели отчетливо распознать на слух. _____

III. Во время совместной деятельности (игра, прогулка, кормление) взрослый просит ребенка повторить за ним слово.

A) Мы не просим ребенка повторять слова за взрослым (*переход к ситуации IV*)

B) Ребенок внимательно смотрит на лицо говорящего человека и пробует воспроизвести нужное слово.

7. Наблюдаете ли вы такое поведение у вашего ребенка?

- Да, часто (несколько раз в день)
- Иногда (раз в день)
- Изредка (раз в несколько дней)
- Нет (*переход к ситуации B*)

8. В каких ситуациях вы наблюдаете такое поведение? Перечислите.

- 1
- 2
- 3

9. Слово, произносимое ребенком

- Приблизительно напоминает слово, произнесенное взрослым
- Похоже на фрагмент слова взрослого
- Совсем не похоже на образец взрослого

B) Ребенок даже не пробует воспроизвести нужное слово, а сразу отказывается (отвращается от взрослого, воспроизводит отрицательный жест головой) или начинает капризничать, демонстрируя свое полностью негативное отношение к данной ситуации.

10. Наблюдаете ли вы такое поведение у вашего ребенка?

- Да, часто (несколько раз в день)
- Иногда (раз в день)
- Изредка (раз в несколько дней)
- Нет (*переход к ситуации I*)

11. Как вы считаете, чем вызвана негативная реакция вашего ребенка? Выберите ответ, который, на ваш взгляд, является более правильным или предложите свой вариант:

- 1) Ребенок боится, что у него не получится из-за трудностей с артикуляцией звуков речи.
- 2) Ребенок невнимательно слушал задание взрослого, поэтому он не способен воспроизвести новую звуковую последовательность.
- 3) Ребенок проявляет свое упрямство, он часто отказывается выполнять и другие задания, например, убрать свои игрушки на место или сложить одежду на стульчик.
- 4) Вам кажется, что ребенок _____

Г) Ребенок пробует воспроизвести нужное слово (вытягивает губы, двигает языком, ищет правильную артикуляционную позу), но у него ничего не получается. Ребенок отказывается от следующей попытки даже при активной поддержке со стороны взрослого.

12. Наблюдаете ли вы такое поведение у вашего ребенка?

- Да, часто (несколько раз в день)
- Иногда (раз в день)
- Изредка (раз в несколько дней)
- Нет (*переход к ситуации IV*)

13. Как вы считаете, чем вызваны затруднения у вашего ребенка? Выберите ответ, который, на ваш взгляд, является более правильным или предложите свой вариант:

- 1) Ребенок боится, что у него не получится из-за трудностей с артикуляцией звуков речи.
- 2) Ребенок очень невнимателен, поэтому он сразу же отелекается на что-то другое и не предпринимает новой попытки воспроизвести трудное слово.
- 3) Ребенок проявляет свой характер, он часто отказывается от выполнения трудных заданий.
- 4). Вам кажется, что ребенок _____

IV. Ребенок хочет попить чего-то определенного, например, молока. Как он сообщает об этом взрослому?

A) Моему ребенку не нужно сообщать об этом желании, так как он всегда сам может налить себе молоко (*переход к ситуации VI*)

Б) Ребенок скажет, используя название жидкости (при этом слово «молоко» может звучать очень искаженно)

16. Наблюдаете ли вы такое поведение у вашего ребенка?

- Да, часто (несколько раз в день)
- Иногда (раз в день)
- Изредка (раз в несколько дней)
- Нет (*переход к примеру B*)

В) Скажет слово «пить» и укажет на нужную жидкость

17. Наблюдаете ли вы такое поведение у вашего ребенка?

- Да, часто (несколько раз в день)
- Иногда (раз в день)
- Изредка (раз в несколько дней)
- Нет (*переход к примеру Г*)

Г) Показет на нужную жидкость

18. Наблюдаете ли вы такое поведение у вашего ребенка?

- Да, часто (несколько раз в день)
- Иногда (раз в день)
- Изредка (раз в несколько дней)
- Нет (*переход к примеру Д*)

Д) Начнет капризничать, и вы сами догадаетесь, что он хочет пить и, вероятно, предложите ему именно молоко

19. Наблюдаете ли вы такое поведение у вашего ребенка?

- Да, часто (несколько раз в день)
- Иногда (раз в день)
- Изредка (раз в несколько дней)
- Нет

V. Ребенок хочет съесть что-то определенное, например, яблоко. Как он сообщает об этом взрослому?

A) Моему ребенку не нужно сообщать об этом желании, так как он всегда может взять яблоко сам (*переход к ситуации VII*)

Б) Скажет, используя название продукта (при этом слово «яблоко» может звучать очень искаженно)

20. Наблюдаете ли вы такое поведение у вашего ребенка?

- Да, часто (несколько раз в день)
- Иногда (раз в день)
- Изредка (раз в несколько дней)
- Нет (*переход к примеру B*)

В) Скажет слово «дать» и укажет на нужный продукт

21. Наблюдаете ли вы такое поведение у вашего ребенка?

- Да, часто (несколько раз в день)
- Иногда (раз в день)
- Изредка (раз в несколько дней)
- Нет (*переход к примеру Г*)

Г) Показет на нужный продукт

22. Наблюдаете ли вы такое поведение у вашего ребенка?

- Да, часто (несколько раз в день)
- Иногда (раз в день)
- Изредка (раз в несколько дней)
- Нет (*переход к примеру Д*)

Д) Начнет капризничать, и вы сами догадаетесь, что он хочет что-то есть и, вероятно, предложите ему именно яблоко

23. Наблюдаете ли вы такое поведение у вашего ребенка?

- Да, часто (несколько раз в день)
- Иногда (раз в день)
- Изредка (раз в несколько дней)
- Нет

VI. Ребенок хочет в туалет. Как он сообщит вам об этом?

А) С помощью специальных слов «а-а», «ка-ка» и т.п.

31. Наблюдаете ли вы такое поведение у вашего ребенка?

- Да, часто (несколько раз в день)
- Иногда (раз в день)
- Изредка (раз в несколько дней)
- Нет (*переход к примеру Б*)

Б) С помощью определенного жеста или действия (покажет на свои штанишки или станет их снимать, сам сядет на горшок)

32. Наблюдаете ли вы такое поведение у вашего ребенка?

- Да, часто (несколько раз в день)
- Иногда (раз в день)
- Изредка (раз в несколько дней)
- Нет (*переход к примеру В*)

В) Ему не нужно сообщать об этом, потому что он пользуется памперсами

33. Наблюдаете ли вы такое поведение у вашего ребенка?

- Да, часто (несколько раз в день)
- Иногда (раз в день)
- Изредка (раз в несколько дней)
- Нет

VII. Перед сном взрослый читает или рассказывает ребенку хорошо знакомую сказку. Он специально не договаривает одно слово в конце фразы, чтобы ребенок «помог» ему правильно закончить высказывание.

А) Мы не используем такого приема (*переход к ответам на вопросы в конце анкеты*)

Б) Ребенок с удовольствием договаривает нужное слово (при этом слово может звучать очень искаженно)

24. Наблюдаете ли вы такое поведение у вашего ребенка?

- Да, часто (несколько раз в день)

- Иногда (раз в день)

- Изредка (раз в несколько дней)

- Нет (*переход к ситуации В*)

В) Ребенок может произнести нужное слово, но отказывается это сделать, активно демонстрирует свое нежелание (отрицательный жест, капризы, закрывание книги или, наоборот, подталкивание ее к читающему взрослому)

25. Наблюдаете ли вы такое поведение у вашего ребенка?

- Да, часто (несколько раз в день)

- Иногда (раз в день)

- Изредка (раз в несколько дней)

- Нет (*переход к ситуации Г*)

26. Как вы считаете, чем вызвана негативная реакция вашего ребенка? Выберите ответ, который, на ваш взгляд, является более правильным или предложите свой вариант:

1) Ребенок боится, что у него не получится хорошо произнести слово из-за трудностей с артикуляцией

2) Ребенок невнимательно слушал сказку, поэтому он не способен вставить нужное слово

3) Ребенок проявляет упрямство, он часто отказывается выполнять и другие речевые задания по просьбе взрослого. При этом неречевые задания, например, показать нужную картинку, он выполняет хорошо...

- Да, всегда

- Да, иногда

- Изредка

- Нет

- Затрудняюсь ответить

4) Вам кажется, что ребенок _____

Г) Ребенок даже не пробует воспроизвести нужное слово, а сразу отказывается (отворачивается от взрослого, воспроизводит отрицательный жест головой) или начинает капризничать, демонстрируя свое полностью негативное отношение к данной ситуации

27. Наблюдаете ли вы такое поведение у вашего ребенка?

- Да, часто (несколько раз в день)

- Иногда (раз в день)

- Изредка (раз в несколько дней)

- Нет (*переход к ситуации Д*)

28. Как вы считаете, чем вызвана негативная реакция вашего ребенка? Выберите ответ, который, на ваш взгляд, является более правильным или предложите свой вариант:

- 1) Ребенок боится, что у него не получится из-за трудностей с артикуляцией звуков речи _____
- 2) Ребенок невнимательно слушал задание взрослого, поэтому он не способен воспроизвести данную звуковую последовательность _____
- 3) Ребенок проявляет свое упрямство, он часто отказывается выполнять и другие задания, не связанные с произнесением слов _____
- 4) Вам кажется, что ребенок _____

Д) Ребенок пробует воспроизвести нужное слово (вытягивает губы, прягает язык, ищет артикуляционную позу), но у него ничего не получается. Ребенок отказывается от следующей попытки даже при активной поддержке со стороны взрослого _____

29. Наблюдаете ли вы такое поведение у вашего ребенка?

- Да, часто (несколько раз в день)
- Иногда (раз в день)
- Изредка (раз в несколько дней)
- Нет

30. Как вы считаете, чем вызваны затруднения у вашего ребенка? Выберите ответ, который, на ваш взгляд, является более правильным или предложите свой вариант: _____

- 1) Ребенок боится, что у него не получится из-за трудностей с артикуляцией _____
- 2) Ребенок очень невнимателен, поэтому он сразу же отвлекается на что-то другое и не предпринимает новой попытки воспроизвести трудное слово _____
- 3) Ребенок проявляет свой характер, он часто отказывается от выполнения трудных заданий _____
- 4) Вам кажется, что ребенок _____

В заключение несколько вопросов о вашем ребенке

пол	мужской женский
Возраст	Первый и единственный Первый из двух/трех детей Второй из двух/трех детей Третий. Другим детям сейчас _____ лет, месяцев.
Ваш ребенок	

Взрослые члены семьи, проживающие вместе с ребенком , и их возраст	Мама _____ лет Папа _____ лет Бабушка _____ лет Бабушка _____ лет Дедушка _____ лет Дедушка _____ лет
Ваш ребенок родился в срок?	Да Нет. Недоношенность _____ недель
Были ли у вашего ребенка серьезные заболевания, травмы на первом году жизни?	Нет Да (какие?) _____
Первое слово мой ребенок произнес в возрасте _____.	Примерный перечень первых слов моего ребенка:
Сколько времени прошло с момента появления у ребенка первых слов до начала стремительного нарастания его словарного запаса?	3 мес. 6 мес. 9 мес. 1 год. больше 1 года - Этого не произошло до настоящего времени - Я не могу выделить в его развитии период бурного роста словарного запаса
Сколько примерно слов умеет говорить ваш ребенок в настоящее время?	0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 больше Говорит очень много слов, строит фразы

Глава 12 ОЦЕНКА РАННЕГО РЕЧЕВОГО И КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ: РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ ОПРОСНИКА

Е.Е. Ляксо

Постановка задачи. При изучении раннего речевого онтогенеза достаточно часто возникает необходимость экспресс-оценки уровня речевого развития ребенка. Существующие на сегодняшний день опросники, с одной стороны, нацелены на получение максимально полной информации о ребенке; с другой — работа с ними занимает длительное время; с третьей — они заполняются родителями, а следовательно, в ряде случаев полученные данные являются результатом чисто субъективной оценки, что отмечается в качестве их недостатка (Tomasiello, Mervis, 1994).

В настоящее время широко используются опросники для оценки психомоторного развития детей раннего возраста: от 0 до 1г3мес — «KID — шкала» (Kent Infant Development Scale — Кентская шкала развития младенцев); от 1г6мес до 3лет6мес — тест «RCDI» (Child Development Inventory). Эти опросники адаптированы Институтом раннего вмешательства для детей Северо-Западного региона (Воейкова, Чистович, 1997). Для оценки различных сфер деятельности ребенка используют опросник MacArthur Communicative Development Inventory (MCDI) (MacArthur-Bates Communicative Development Inventory- в память Elizabeth Bates) (например: Hampton, Plunkett, 2000). В настоящее время российские исследователи стали активно использовать опросник MCDI для оценки развития слов и мимики у детей с 8 по 16 мес жизни и адаптировать его для российских детей разных регионов (Тест, 2002; Громова, 2007; Елисеева, Вершинина, 2007).

Однако в ряде случаев возникает необходимость в максимально короткой срок составить представление об уровне речевого развития ребенка, например, для успешной адаптации его в условиях детского дошкольного заведения, выбора индивидуальных занятий или для усредненной оценки речевого и когнитивного развития детей определенной возрастной группы. Поэтому для такой экспресс-оценки требуется опросник, позволяющий специалистам путем наблюдения за детьми и простых модельных экспериментов ответить на поставленные вопросы.

С этой целью был разработан опросник для оценки раннего речевого и когнитивного развития детей от 2 до 7 лет: 2–3 лет, 3–4 лет, 4–5 лет, 5–6 лет, 6–7 лет. В основу опросника положены данные работ отечественных (Гвоздев, 1990; Жинкин, 1994; Кольцова, 1979; Лепская, 1986; Ушакова, 2004; Цейтлин, 2000; Волкова, Шаховская, 2002; Жукова, Мاستюкова, Филичева, 1999) и зарубежных (Ferguson, 1979; Vihman, 1996; Gomez, Gerken, 2000; Stoel-Gammon, Cooper, 1984; Ferguson, Peizer, Weeks, 1973) исследователей. При разработке вопросов для оценки уровня речевого развития детей 2–5 лет включительно преимущественно использовались данные, полученные в ходе собственных исследований (Ляксо, 2003; 2006; Ляксо, Петрикова, Челибанова, 2003; Ляксо и др., 2004; Lyakso, Gromova, 2005)

Методика работы с опросником

Сбор материала

1. Непосредственное наблюдение за поведением детей без вмешательства со стороны взрослого.
2. Опосредованное наблюдение, предполагающее использование материалов наблюдений, проведенных другими людьми: например, воспитателями, проводящими с ребенком специализированные занятия.
3. Экспериментальное исследование: создание модельных ситуаций взаимодействия детей со взрослыми и между собой; чтение книги и рассматривание картинок; рисование; счет; различные игровые ситуации.
4. Дополнительно может быть использован метод интервью с родителями ребенка.

Заполнение опросника: Напротив указанного параметра в графе ставится знак «+» — в случае положительного ответа; «-» — в случае отрицательного ответа.

Обработка данных. Оценка всех возможностей ребенка осуществляется посредством балльной системы: 1.0 — полностью выполняет (соответствует норме), 0 — не выполняет. Для каждого из анализируемых параметров подсчитывается соотношение ответов «+» и «-», сумма ответов соответствует 1.0 или 100%. Затем в баллах или в процентах высчитывается количество пунктов, которым соответствует знак «+» по отношению к общему числу анализируемых параметров (примеры обработки данных представлены ниже).

Адаптация опросника. В исследовании принимали участие 69 детей, посещающих типовые детские сады (Калининградского и Василеостровского района г. Санкт-Петербурга). Для заполнения всех пунктов опросника работу с каждым ребенком проводили 3–4 дня. На данном этапе работы для проверки того, насколько полно показатели, включенные в опросник, отражают уровень развития ребенка, на видеокамеру для последующего анализа была осуществлена запись поведения детей: их общения друг с другом, воспитателем, экспериментатором; речь детей для дальнейшего инструментального анализа была записана на магнитофон. Время видео- и аудиозаписи составляло 60–120 мин. Дополнительно для 39 детей была осуществлена аудио- и видеозапись в ситуации взаимодействия экспериментатора с одним или /и двумя детьми. В процессе взаимодействия детям задавали вопросы по определенным темам: об игрушках, любимых занятиях, семье и т.д.

Исследование 1. Целью исследования явилась оценка уровня речевого и когнитивного развития детей определенных возрастов на основе данных опросника.

По возрасту дети ($n=30$) были распределены по трем группам: 1-я группа — младшая — 2г5мес — 3 г ($32,1 \pm 2,3$ мес), $n=10$ детей: 4 девочки, 6 мальчиков; 2-я группа — средняя — 3г2мес — 4 г ($45,6 \pm 3,9$ мес), $n=10$ детей: 6 девочек, 4 мальчика; 3-я группа — старшая — 4г2мес — 5 лет ($58,7 \pm 3,2$ мес), $n=10$ детей: 6 девочек, 4 мальчика.

Проводили анализ: состояния двигательной сферы ребенка: грубой и тонкой моторики; активной игровой деятельности; навыков самооб-

служивания; речевого развития: понимания обращенной к ребенку речи и речепroduкции ребенка; коммуникации ребенка внутри группы. Для детей каждой возрастной группы использовали инструкции и задания, соответствующие их возрасту.

При анализе понимания ребенком речи выделяли следующие категории понимания: названия игрушек, предметов обихода, размера, цвета, положения предмета, выполнение поручений. Анализируя произносительную речь, учитывали темп речи: норма, ускоренный, замедленный; понятность взрослому сказанного ребенком: большая часть сказанного, отдельные слова; интонационную выразительность речи: при спонтанном произнесении ребенком либо при повторении за взрослым. Оценивали артикуляционные способности ребенка по произнесению гласных и согласных звуков (пропуск согласных, искажение); способности повторить вслед за взрослым звук, звукосочетание, простое слово, слово, состоящее из 2 и более слогов, слов, требующих сложной артикуляции согласных звуков, правильное ударение в слове. Оценивали правильность произнесенного ребенком слова, возможность пропуска, замены или перестановки слогов в слове.

При анализе лексических способностей учитывали: употребление детьми звукоподражаний; существительных; глаголов, обозначающих действия, трудовые процессы, взаимоотношения; прилагательных, обозначающих цвет, величину; наречий; местоимений и предлогов. Использование ребенком простых и сложных фраз при общении со взрослым и детьми в группе. При взаимодействии экспериментатора с детьми были созданы модельные ситуации, в которых ребенок должен был рассматривать предложенные ему картинки и отвечать на вопрос «Что здесь нарисовано?» Оценивали понимание ребенком вопроса и ответ на него одним словом, двумя и более словами, повторением слова или словосочетания, заключенного в вопросе.

Коммуникативные отношения между детьми внутри группы анализировали по возможности ребенка общения с другими детьми посредством просьб, обращений, требований, вопросов; способности детей к совместной деятельности: в течение определенного времени или на протяжении игры; использования в процессе игровой деятельности звуков, слов, жестов.

Для детей начиная с 4-летнего возраста определяли знание алфавита, возможность повторения четверостишия, рассказа стихотворения, рассказа о двух и более событиях, следующих по порядку.

Результаты

Оценка двигательной сферы показала, что состояние грубой моторики у всех детей соответствует возрастной норме. Дети первой группы в процессе манипуляции используют захват и удержание предметов посредством пальцев ($0,6 \pm 0,5$) и удержание предмета в кулаке ($0,9 \pm 0,3$) (рисунок 1а).

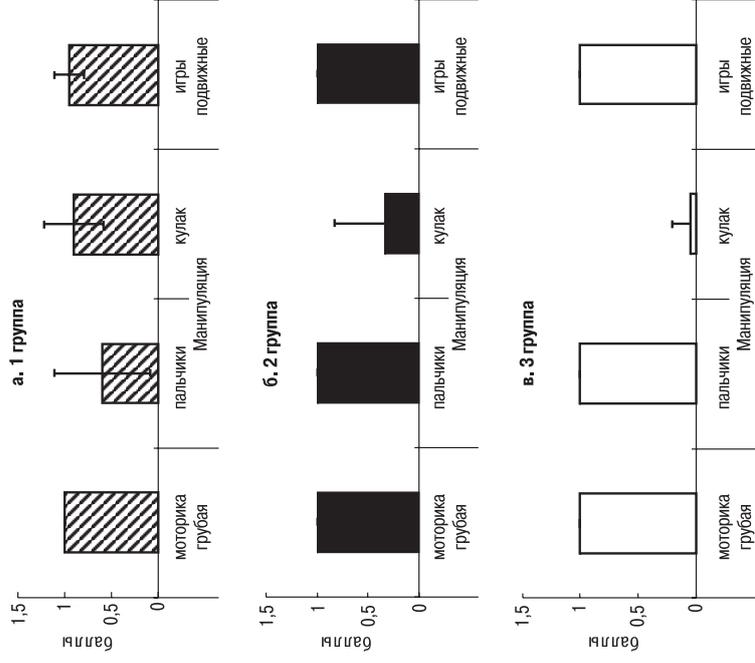


Рис.1. Развитие грубой и мелкой моторики у детей трех возрастных групп
а — данные для детей младшей группы — вертикальная штриховка на гистограмме; б — для детей второй средней группы — черные гистограммы, в — для детей третьей старшей группы — белые гистограммы. Величина стандартного отклонения — на гистограммах обозначена вертикальной линией.

У детей второй (рисунок 1б) и третьей групп (рисунок 1в) преобладает использование пальцев рук, причем с возрастом наблюдается уменьшение использования удержания предмета в кулаке (среднее — $0,3$ — для второй группы; $0,15$ — для третьей группы). Все дети играют в подвижные игры. Недостаточная активность выявлена только у одного ребенка (Ж.П) первой группы.

Понимание детьми обращенной к ним речи. Дети всех групп характеризуются высоким уровнем понимания обращенной к ним речи взрослого.

Знания детей о свойствах предметов. Дети первой группы испытывают сложности в определении размера предмета ($0,35$), цвета ($0,4$), положения предмета ($0,6$), более успешно справляясь с выполнением поручений ($0,9 \pm 0,2$) и определением наименования различных предметов и игрушек (рисунок 2а). Дети из второй группы также испытывают затруднение при определении размера ($0,9 \pm 0,2$) и цвета ($0,95 \pm 0,15$), но в целом по группе справляются с этими заданиями более успешно, чем дети младшей возрастной группы (рисунок 2б). Все дети третьей старшей группы справляются с определением наименований предметов и игрушек, с определением размера, цвета и положения предмета, а также с выполнением поручений (рисунок 2в).

Характеристика речи детей

Темп речи. По данным опросника во всех группах наряду с детьми с нормальным темпом речи встречаются дети с замедленным и ускоренным темпом речи (рисунок 3). Так, в младшей возрастной группе распределение следующее: норма — $0,3$, ускоренный — $0,3$, замедленный — $0,4$ (рисунок 3а); в средней группе: норма — $0,1$, ускоренный — $0,4$, замедленный — $0,5$ (рисунок 3б). В этих группах преобладают дети с более медленным темпом речи. В старшей возрастной группе возрастает число детей с нормальным темпом речи ($0,5$) и уменьшается — с замедленным темпом ($0,2$) по сравнению с распределением детей по данному показателю в средней и младшей возрастной группах (рисунок 3в).

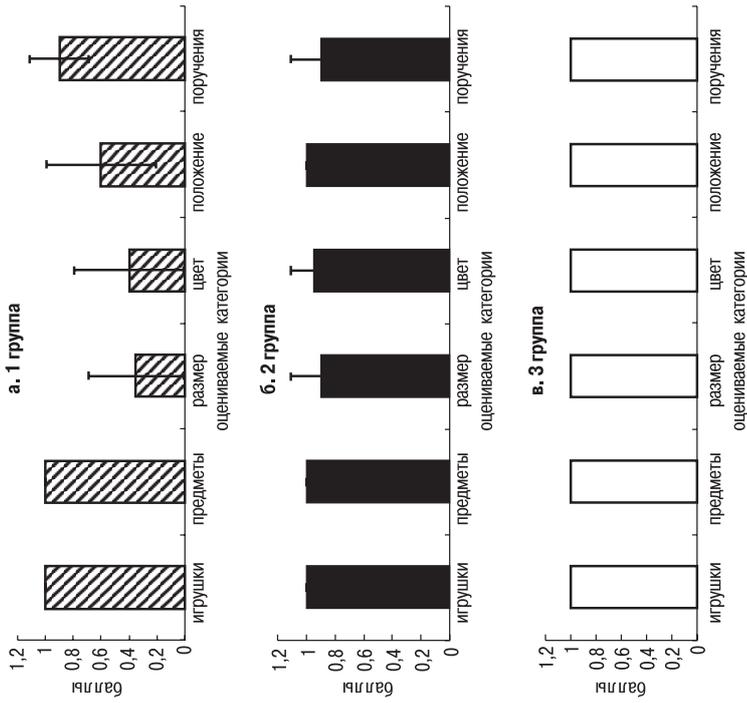


Рис. 2. Понимание детьми обращенной к ним речи взрослого
Обозначения см. рисунок 1.

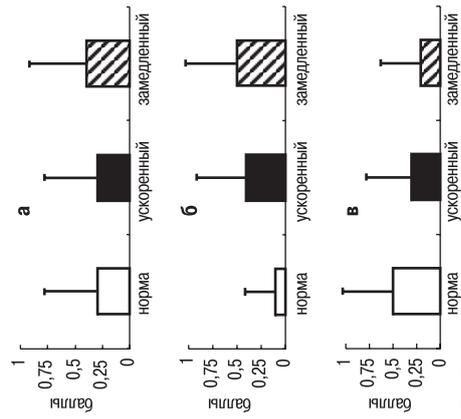


Рис. 3. Характеристика темпа речи
у детей трех групп
а — данные детей первой,
б — второй, в — третьей
группы. На гистограммах —
белый цвет — норма, чер-
ный — ускоренный, штри-
ховка — замедленный

Данные опросника для каждого из детей подтверждены данными инструментального анализа их речи.

Понимание взрослыми детской речи. Речь детей во всех группах достаточно хорошо распознается взрослыми. По оценке взрослых, понятными являются как отдельные слова, так и высказывания детей (рисунок 4).

Речь детей старшей группе распознается взрослыми полностью (рисунок 4в). Интонационная выразительность высказываний детей

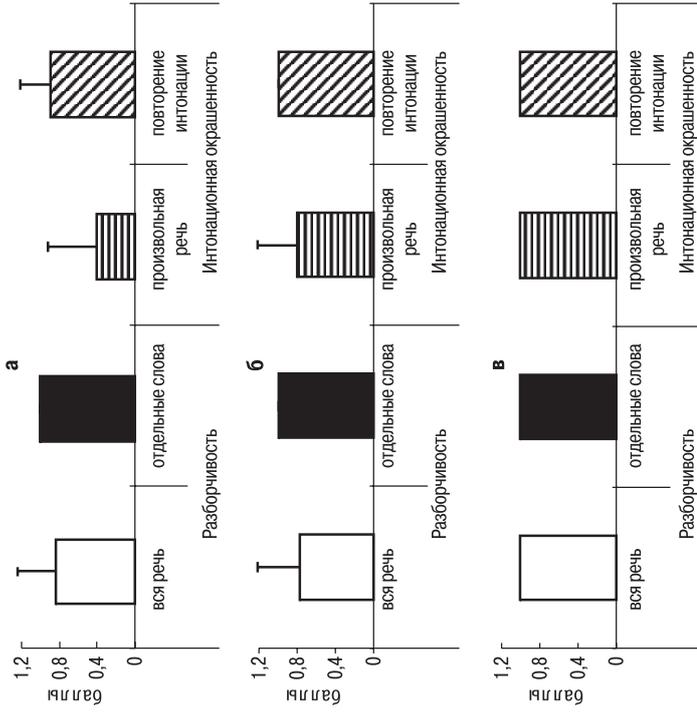


Рис. 4. Оценка взрослыми речи детей

а, б, в — обозначения групп см. рисунок 1. На гистограммах — белый — разборчивость всей речи ребенка, черный — отдельных слов; горизонтальная штриховка — интонационная окрашенность речи при произвольном произнесении, наклонная штриховка — интонационная окрашенность речи при повторении за взрослым.

(при сравнении с нормативной интонацией, присущей нормативной русской речи) увеличивается с возрастом и в старшей возрастной группе соответствует норме.

В младшей группе спонтанная речь детей интонационно менее правильно оформлена (0,4), однако при повторении вслед за взрослым интонирование осуществляется детьми более успешно (0,9) (рисунок 4а).

Повторение детьми слов и фраз экспериментатора. Проверили способность детей к повторению вслед за экспериментатором звуков, слов и слов и фраз с разной интонацией (рисунок 5). Дети всех

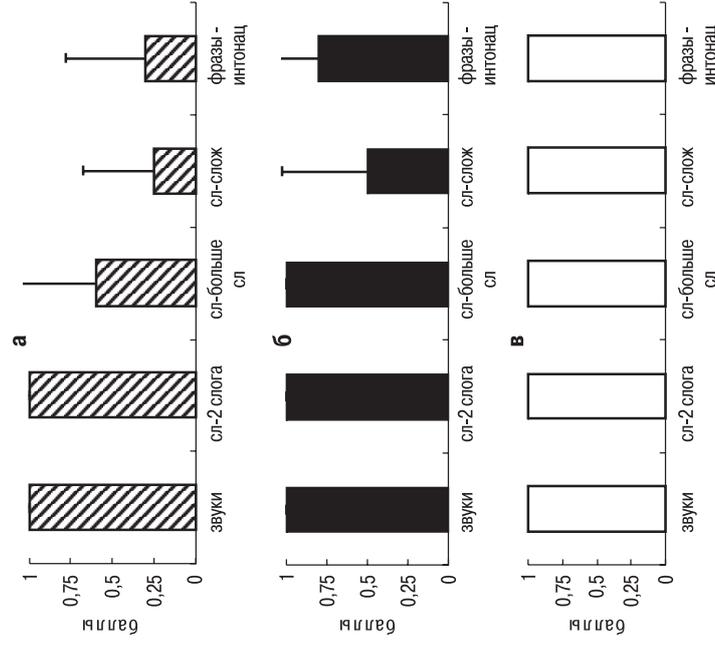


Рис. 5. Повторение детьми за экспериментатором разных звуков; слов, состоящих из двух слогов; слов, количество слогов которых больше двух; слов, требующих сложной артикуляции согласных; интонации: для детей 1-й группы — слов с разной интонацией, для детей 2-й и 3-й групп — фраз с разной интонацией

групп с высокой правильностью (1,0) повторяют звуки и слова, состоящие из 2 слогов. Дети младшей группы хуже справляются с повторением слов, состоящих из 3–5 слогов (0,6), слов, содержащих сложные в артикуляционном плане согласные звуки (0,25), и с повторением интонаций (0,3) (рисунок 5а). В средней возрастной группе наблюдается прогресс по сравнению с младшей группой в повторении слов с большим количеством слогов (1,0) и интонаций (0,8) (рисунок 5б). Но как и в младшей группе, дети средней возрастной группы испытывают сложности при повторении слов, содержащих артикуляционно сложные согласные звуки (0,5) (рисунок 5б). В старшей возрастной группе дети повторяют за взрослыми (с правильностью –1,0) все предложенные задания (рисунок 5в).

Артикуляционные способности детей: Оценка артикуляционных способностей детей показала, что дети четко произносят практически все гласные ($0,9 \pm 0,3$ — во всех группах); при произнесении согласных в словах часть согласных не произносят вообще, заменяют другими согласными или пропускают их. Основной ошибкой при построении слов является перестановка слогов (0,3 — 2-я группа, 0,1 — 1-группа) и добавление лишних слогов (0,5 — 2-группа, 0,2 — 1-группа).

Лексический строй речи. Выявлено (ожидаемое) усложнение лексического строя речи детей в зависимости от возраста (рисунок 6). В младшей возрастной группе дети в меньшей степени используют глаголы, обозначающие трудовые процессы (0,15) и взаимоотношения (0,15); прилагательные цвета (0,3) и величины (0,25); наречия (0,35) и местоимения (0,2); наиболее часто употребляют звукоподражания (0,75), существительные (0,8) и глаголы, обозначающие действия (0,45) (рисунок 6а). В средней возрастной группе возрастание использования детьми всех вышеперечисленных категорий (рисунок 6б).

Наибольшие сложности испытывают дети при употреблении глаголов, обозначающих отношения (0,7). В лексиконе детей старшей возрастной группы используются все вышеописанные части речи (1,0). В лексиконе этих детей выявлено значимо меньшее употребление звукоподражаний (0,25) по сравнению с их употреблением детьми средней (1,0) и младшей (0,75) групп (рисунок 6в).

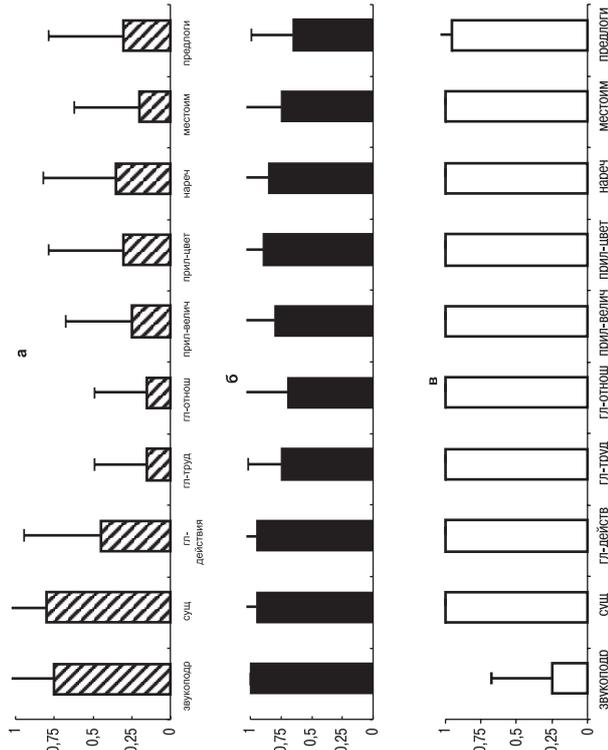


Рис. 6. Лексический строй речи

Обозначения см. рисунок 1. Звукоподр — звукоподражания; сущ — существительные; гл-действ — глаголы, выражающие действия; гл-труд — глаголы, выражающие трудовую деятельность; гл-отгн — глаголы, выражающие отношения; прил — прилагательные величинны; прил — цвет — прилагательные цвета; нареч — наречия; местоим — местоимения; предлоги.

Беседа по картинке «Что здесь изображено?» Ребенку предлагали ответить на вопросы, касающиеся показываемого изображения. Все дети во всех группах отвечали на вопрос «Что изображено на картинке?» При ответе дети младшей группы отвечали односложно (0,7), двумя словами (0,3), звуками (0,5) и с использованием подсказки, повторяя часть вопроса (0,2) (рисунок 7а). В средней и старшей возрастной группах (рисунок 7б, в), дети не использовали звуки для ответа, а наряду с односложными и двусложными ответами употребляли сложные фразы (0,25 — 2-я группа, 0,6 — 3-я группа). Достагочно часто дети при ответе повторяли часть задаваемого взрослым вопроса (0,5 — во 2-й и 3-й группе) (рисунок 7).

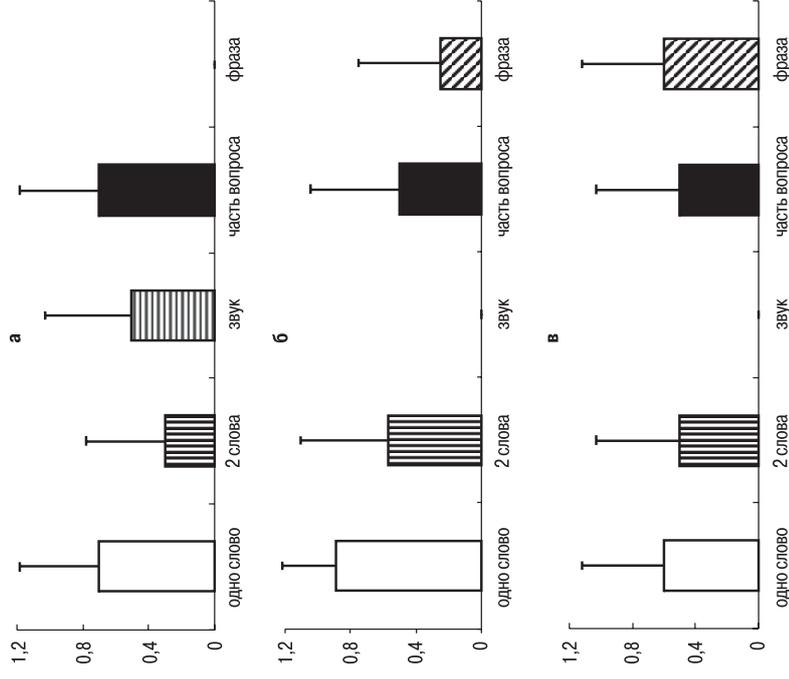


Рис. 7. Ответ ребенка на вопрос «Что здесь нарисовано?»

Белый цвет — ответ одним словом, вертикальная штриховка — двумя словами, горизонтальная штриховка — звуком или звукосочетанием, черный — повторением части вопроса, наклонная штриховка — посредством фразы, число слогов которой более 2.

Рассказ, стихотворение. Дети во 2-й и 3-й группах могли повторить вслед за взрослым четверостишие (0,2 и 0,5 — соответственно для 2-й и 3-й группы), прочитать стихотворение (0,8 и 1,0 соответственно). Дети младшей группы могли повторить только отдельные слова и простые фразы.

Дети старшей группы успешно справлялись с заданием рассказать об игрушках, предметах и их использовании, рассказать о двух собы-

тиях, следующих одно за другим. Однако дети средней возрастной группы затруднялись в составлении подобных рассказов.

Алфавит и счет. Дети средней группы преимущественно знакомы с отдельными буквами и затрудняются назвать их по порядку. Наиболее часто дети называют 5 первых букв, следующих по порядку (0,5), гораздо реже — 10 букв (0,1). Ситуация значимо не меняется в старшей возрастной группе. Однако в старшей группе дети узнают часть заглавных и строчных букв в книге, а двое детей способны правильно написать свое имя печатными буквами.

В младшей группе дети знают счет до 5–10 практически без ошибок. В средней и старшей группах — до ста. Однако в средней группе при счете дети допускают ошибки не в последовательности цифр, а в их наименовании, например: тридцать называют как три десять, сорок — четыре десять и т.д.

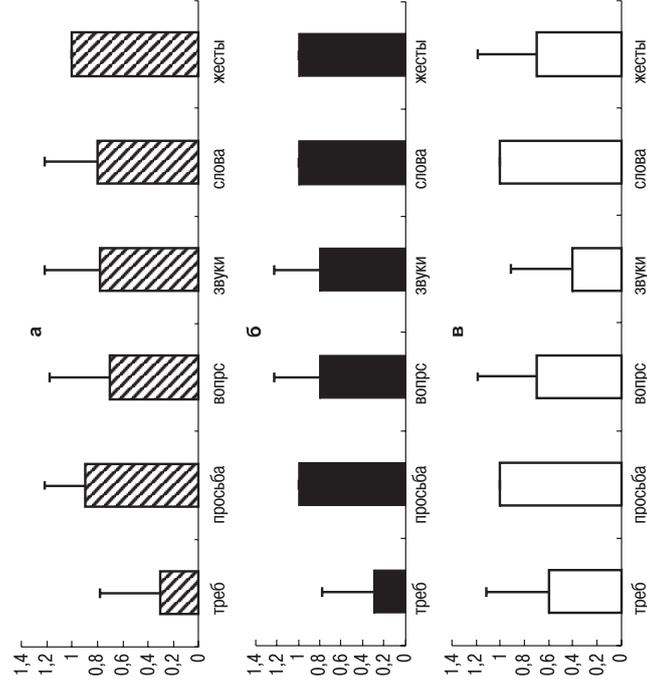


Рис. 8. Особенности коммуникации детей в группах
Обозначения см. рисунок 1.

Коммуникация детей друг с другом. Проанализирована специфика коммуникации детей между собой.

Все дети, вне зависимости от возраста, общаясь между собой, обращаются друг к другу с просьбами, вопросами, требованиями (рисунк 8). Наиболее часто дети обращаются друг к другу с просьбой (во всех группах), реже — с требованиями. В процессе игровой деятельности они общаются посредством звуков, слов, простых фраз и жестов. С возрастом детей уменьшается использование звуков (0,8 — 1-я и 2-я группы, 0,4 — 3-я группа) и жестов (1,0 — 1-я и 2-я группы, 0,7 — 3-я группа). Все дети преимущественно взаимодействуют между собой во время игры.

Исследование:2. Целью исследования явилась экспресс-оценка индивидуальных особенностей речевого и когнитивного развития ребенка.

В исследовании приняли участие 39 детей старшей (n=18, девочек — 8, мальчиков — 10) и подготовительной (n=21, девочек — 12, мальчиков — 9) групп детского сада.

В качестве примера представлены данные для одного ребенка подготовительной группы.

Имя ребенка — КИ; Возраст — 6,5 лет

№	Оцениваемый показатель	да	нет	Баллы 1, 2
1	2	3	4	5
1	Знает имя и фамилию	Да		
2	Знает свой возраст	Да		
3	Отвечает на вопросы сразу вербально	Да		
4	Начало разговора: Отвечает фразой	Да		
5	Начало разговора: Отвечает односложно		Нет	
6	Начало разговора: Коммуникативная приветливость (улыбается, контактен, смотрит на экспериментатора)	Да		1
7	Смещенная активность (замещающие жесты и движения)	Да		1
8	Смещенная активность — уменьшается по ходу взаимодействия		Нет	

1	2	3	4	5
Ситуация – ответы на вопросы				
9	Развернуто или нет	Да		
10	Проявляет ли инициативу в продолжении беседы	Да		
11	Правильно ли произносит слова	Да		
12	Построение фраз правильное	Да		
12	Темп нормальный	Да		
13	Темп ускоренный		Нет	
14	Темп замедленный		Нет	
15	Субъективно – разборчивость речи	Да		
16	Выговаривает «р»	Да		
17	Выговаривает шипящие, свистящие	Да		
18	Смысловые ошибки		Нет	
19	Употребление сложных слов		Нет	
20	Задаёт вопросы		Нет	
Чтение				
21	Умеет ли читать	Да		
22	По слогам		Нет	
23	По словам	Да		
24	Узнает буквы в книге	Да		
25	Знает ли цвета	Да		
Ответы на вопросы по картинке				
26	Называет объект на картинке	Да		
27	Рассказывает сюжет	Да		
28	Рассказывает стихи	Да		
29	Связный рассказ не менее чем из 3 фраз (монолог)	Да		
30	Связный рассказ с поддержкой взрослого	Да		
31	Считает до 10 без ошибок	Да		
32	Считает до 20 без ошибок	Да		

1	2	3	4	5
Игра				
34	Сопровождает игру словами	Да		
35	Игра «ситуативная»	Да		
36	Игра «предметная»	Да		
37	Конец разговора: Отвечает фразой (преимущественно)	Да		
38	Конец разговора: Отвечает односложно		Нет	
39	Конец разговора: Коммуникативная привлекательность (улыбается, контактен, смотрит на экспериментатора)	Да		2

Заключение: Уровень речевого и когнитивного развития выше возрастной нормы, адаптация к незнакомой ситуации хорошая, коммуникативная привлекательность высокая. Девочка способна к монологу, хорошо читает, подробно отвечает на вопросы.

Заключение: На основе представленных данных обработки опросника продемонстрированы некоторые возможности оценки раннего речевого и когнитивного развития ребенка, что подтверждено методами инструментального анализа и оценки поведения детей по видеозаписям.

Нормативным считается развитие ребенка, если более (равно), чем 75% процентов ответов, в которых отмечается выполнение или знание ребенком представляемых в опроснике заданий, содержится для каждого оцениваемого параметра; например – для состояния общей моторики, навыков самообслуживания, выполнения поручений и т.д.

В случае, если положительный ответ получен для меньшего (чем 75%) количества анализируемых параметров, необходим анализ показателей, по которым отстает ребенок для дальнейшей коррекции его занятий, если положительный ответ для 50% и менее параметров, возможно отставание развития ребенка. В этом случае необходимо выявить отступающие сферы развития, определить уровень отставания (возможно, заполнить опросник для более младшего возраста) и разработать индивидуальные дополнительные занятия с ребенком.

Литература

- Воейкова М.Д., Чистович И.А. Первые слова русского ребенка // Бюллетень фонетического фонда русского языка. СПб., 1994. № 5. С. 94–112.
- Волкова Л. С., Шаховская С.Н. Логопедия. М., 2002. 680 с.
- Гвоздев А.Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка. Саратов. Изд-во СГУ, 1990. 104 с.
- Громова О.Е. Гендерные различия в усвоении начального детского лексикона детьми раннего возраста // Доклад на VI Международной конференции «Языки в современном Мире» М., 2007.
- Елисева М.Б., Вершинина Е.А. Мак-Артуровский опросник как источник сведений о речевом развитии ребенка // «Проблемы онтолингвистики, 2000», СПб., 2007. С. 69–72
- Жинкин Н.И. К вопросу о развитии речи у детей // Детская речь. Хрестоматия. СПб., 1994. Ч. I. С. 5–13.
- Жукова Н.С., Мастокова Е.М., Филищева Т.В. Логопедия. Учимся играть. Екатеринбург. АРД ЛТД, 1999. 320 с.
- Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. М: Сов. Россия., 1979. 192 с.
- Лепская Н.И. О некоторых этапах онтогенетического развития речи // Становление речи и усвоение языка ребенком: Сб. научн. тр. Изд-во Моск. ун-та, 1986. С. 3–5.
- Ляко Е.Е. Вокально-речевое развитие ребенка в первый год жизни // Физиол. журн. 2003. Т. 89. № 2. С. 207–218.
- Ляко Е.Е. Раннее речевое и когнитивное развитие детей первых пяти лет жизни, воспитывающихся в условиях детского сада // Тез. докл. и сообщ. научной XIII Междунар. конф. «Ребенок в Современном Мире. Детство: социальные опасности и тревоги». СПб., 2006. С. 238–241.
- Ляко Е.Е., Петрикова Н.А., Челибанова О.В. Особенности восприятия русскими аудиторами звуков детей второго года жизни // Физиолог. журн. 2003. № 4. С. 456–472.
- Ляко Е.Е., Громова А.Д., Фролова О.Е., Романова О.Д. Акустический аспект формирования речи ребенка на третьем году жизни // Физиолог. журн. 2004. Т. 90. № 1. С. 83–96.
- Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и жесты, слова и предложения. Для детей в возрасте от 1 года 6 месяцев до 3 лет (включительно) // The MacArthur Communicative Development Inventory, 1993. Адаптирован сотрудниками кафедры детской речи РГПУ им. А.И.Герцена, 2002. с разрешения авторов американской версии Л.Фенсона и Ф.Дейла.
- Ушакова Т.Н. Речь: Истоки и принципы развития. М.: ПЕР СЕ, 2004. 256 с.
- Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. М., 2000. 240 с.
- Ferguson С.А. Phonology as an individual access system: Some data from language acquisition. // Individual differences in language ability and language behavior / Eds. С.Л. Fillmore, D. Kempler, W.S-Y. Wang. N-Y: Acad. Press, 1979. P. 121–137.
- Ferguson С.А., Peizer D., Weeks T.A. Model-and-replica phonological grammar of a child's first words. // Lingua. 1973. V. 31.P. 35–65.
- Gomez R. L. A., Gerken L. Infant Artificial Language Learning and Language Acquisition // Trends in Cognitive Sciences, 2000. V. 4. P. 178–186.
- Hamilton A., Plunkett K. Infant vocabulary development assessed with a British communicative development inventory // J. Child Lang. 2000. Vol. 27. P. 689–705.
- Lyakso E., Gromova A. The acoustic characteristics of Russian vowels in children of 4 and 5 years of age // Journ. Psychology of Language and Communication. 2005. Vol. 9. № 2. P. 5–14.
- Stoel-Gammon С., Cooper J.A. Patterns of early lexical and phonological development // Journ. Of Child Lang. 1984. V. 11. P. 247–271.
- Tomasello M, Mervis C.B. The instrument is great, but measuring comprehension is still a problem // Monographs of the Society for Researcher in Child Development. 1994. Serial 242. Vol. 59. № 5.
- Vihman M.M. Phonological development: The original of language in the child. Oxford. UK. Beackwell? 1996. 345 p.

ОПРОСНИК для ОЦЕНКИ УРОВНЯ РЕЧЕВОГО И КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

I. Обследование детей 2–3 лет

Анкетные данные

- ФИО
 - Дата рождения
 - Какое детское дошкольное заведение посещает ребенок
- Даты общения с ребенком

1. Оценка общего развития ребенка

№	Оцениваемый параметр	Да+ Нет –	Примечание
1	входит ли ребенок в контакт		
	При положительном ответе «Да» – уточнить: сразу		через какое-то время
2	Индивидуальная информация – что ребенок знает о себе:		
	имя, фамилию		возраст ничего
3	сведения о родителях		
	круг представления об окружающем		
	где находится		
	время года		
	время суток		
	как зовет воспитателя		
4	каково настроение ребенка		
	устойчивое		неустойчивое
			легко меняется от незначительных причин

2. Состояние общей и тонкой моторики:

1	Общий тонус (первое впечатление)			Да+ Нет –	Вписать недостающее:
	подтянутый	вялый	подвижный		
2	изменилось ли первое впечатление к концу занятий с ребенком				
3	прыгает на двух ногах				
	на месте	на двух ногах с продвижением вперед	на одной ножке		
4	катает мяч				
	правой рукой	левой рукой	двумя руками		
5	катает, бросает мяч правой и левой рукой				
	правой рукой	левой рукой	двумя руками		
6	самостоятельно надевает сапоги или ботинки				
7	завязывает шнурки				
8	застегивает пуговицы				
9	держит ложку				
	посредством пальцев		в кулаке		
10	держит карандаш				
	посредством пальцев		в кулаке		
11	наиболее часто используемая (ведущая рука)				
	правая	левая	обе		
12	что еще может делать ребенок (описать):				

3. Навыки самообслуживания (могут частично пересекаться с пунктом 2)

1	самостоятельно надевает и снимает:			Да+ Нет –	Вписать недостающее
	обувь	колготки	пижаму шапку		
2	моет руки				
3	умеет пользоваться полотенцем				
4	самостоятельно ест с помощью ложки				
5	самостоятельно пьет из кружки				

ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ
Понимание речи:

№	понимание слов, действий, признаков	Да+ Нет –	Вписать недостающее:
1	Игровая деятельность ребенка		
2	адекватно использует игрушки		
3	собирает пирамиду		
4	подбирает предметы по форме		
5	подбирает предметы одного цвета – основные цвета:		
6	красный синий желтый зеленый		
7	может собирать из кубиков		
8	повторяет за взрослым самостоятельно		
9	наличие любимой игрушки		
10	длительность игры с одной игрушкой		
11	все время часто изредка		
12	длительность самостоятельной игры с игрушками		
13	сопровождение игры речью:		
14	При положительном ответе «Да» – уточнить:		
15	произносит отдельные звуки комментирует свои действия		
16	обращение к взрослому за помощью		
17	к воспитателю к экспериментатору		
18	повторяет движения и жесты, показываемые взрослым		
19	непроизвольно		
20	по просьбе взрослого		
21	сделай, пожалуйста, давай это сделаем вместе		посмотри, как я это делаю

№	понимание слов, действий, признаков	Да+ Нет –	Вписать недостающее:
1	кукла мишка машинка мяч		
2	стол стул шкаф		
3	ложка чашка тарелка кастрюля миска		
4	шапка пальто ботинки куртка платье		
5	домашние животные		
6	собака птички кошка рыбки ежик		
7	цветок листочек дерево кустик		
8	яблоко груша арбуз апельсин		
9	картошка морковь свекла огурец помидор		
10	руки ноги голова ушки носик		
11	ротик пальчики животик глазки		
12	голова ноги хвост нос уши		
13	смеяться улыбаться плакать бегать прыгать		
14	бросать кусать катать брать давать		
15	большой маленький		
16	тонкий толстый		
17	высокий низкий		

13	Цвет (основные цвета):			
	красный	синий	желтый	
	зеленый	белый	черный	
14	положение предмета:			
	близко	далеко	высоко	низко

Выполнение поручений

№	Поручения	Да+ Нет –	Вписать недостающее:
1	подойди ко мне		
2	дай мне		
3	возьми книжку на столе и положи ее в шкаф		
4	возьми машинку и дай ее мне		
5	возьми куклу, положи ее в коляску		
6	придумай свои ситуации в зависимости от игрушек и предметов, окружающих ребенка		

ПРОИЗНОСИТЕЛЬНАЯ РЕЧЬ (подчеркнуть, те характеристики, которые характерны для ребенка)

Общая характеристика:

- темп: ускоренный, замедленный,
- **внятность** (понятность) сказанного ребенком — понятно все, отдельные слова, большая часть сказанного ребенком
- **интонационная выразительность:**

всей речи ребенка
при повторении речи взрослого

Характеристика звукопроизношения

№	Гласные										Да+ Нет–	Примечание
1	а	е	о	у	и	ы						
2	Согласные											
	п	б	м	т	д	ф	в	с	л	р		
3	замены согласных в словах											
4	пропуск согласных (отметить, какие согласные пропускает ребенок)											
5	искажение согласных (какие согласные)											

Способность к повторению вслед за экспериментатором (на проверку фонематического слуха)

№	Исучаемые параметры	Да+ Нет-	Примечание
1	повторение звуков		
2	слов, состоящих из 2 слогов		
3	слов, состоящих из 3 слогов		
4	слов, содержащих сложные для произношения согласные		
5	ритмическая структура слова (постановка ударения в слове)		

Лексический строй речи

	Вписать ответ ребенка	Примечание (дополнить недостающее)
1		
	Звукоподражания	
	как тикают часы?	
	как собачка лает?	
	как кошечка мяукает?	
	как лягушка квакает?	
	как машинка едет?	
	как гуси говорят?	

2	Существительные		
2.1	окружающие люди:		
	мама		
	папа		
	баба – бабушка		
	деда, дядя – дедушка		
	тетя – чужая женщина		
	дядя – чужой мужчина		
	ляля, дитя – маленький ребенок		
	девочка – (малышка, разные способы языкового выражения)		
	Мальчик – (малыш, разные способы языкового выражения)		
2.2	предметы		
	названия игрушек:		
	кукла (например: Ляля)		
	машинка		
	мячик		
2.3	посуда		
2.4.	одежда		
2.5	мебель		
2.6.	домашние животные и птицы:		
	мю, киса, ки, котя – кошка		
	ав-ав, гав-гав, ава, бака, бабска – собака		
	кукурику, ку-ку, тусек, петусек – петух		
	ко-ко, куичка – курочка		
	кар-кар – ворона		
	ито-го, тпру – лошадь		
	ква-ква (ка-ка), – лягушка		
	га-га, гусь, гось – гусь		
	му, каова – корова		
2.7	растения		
2.8.	фрукты		

2.9.	транспорт		
2.10	овощи		
2.11	части тела животных		
2.12	части тела человека		
	дополнить:		
3	Глаголы		
3.1	Глаголы, обозначающие действия:		
	ходить		
	бегать		
	прыгать		
	прыгать		
	читать		
	спать		
	гулять		
	чистить (зубы)		
	держать		
	есть		
3.2.	Глаголы, обозначающие трудовые процессы		
	мыть (посуду)		
	стирать		
	подметать (пол)		
	убирать (игрушки)		
3.3.	Глаголы, обозначающие взаимоотношения		
	пожалеть		
	отдать		
	помочь		
4	Прилагательные		
4.1.	Прилагательные, обозначающие величину:		
	большой		
	маленький		

4.2.	Прилагательные, обозначающие цвет	
	красный	
	синий	
	зеленый	
	желтый	
	белый	
	черный	
5	Наречия	
	места (там, здесь, туда, вот, куда, назад)	
	времени (сейчас, скоро, сначала, тогда, теперь, вчера)	
	количества (много, еще, чуть-чуть, пополам)	
	модальности (надо, не надо, можно, нельзя, нужно)	
	температуру (горячо, тепло, холодно)	
	оценки (хорошо, плохо)	
	вкуса (вкусно, невкусно, горько)	
6	Местоимения	
7	Предлоги	

Беседа по картинкам «Что здесь нарисовано»

Понимание вопроса и ответ на него:

— одно слова

— два слова

иной вариант (например: звук или звукосочетание)

использование для ответа слова (или слов), содержащихся в вопросе

Коммуникация внутри группы

1	Обращается ли ребенок к другим детям	Да+ Нет-	Примечание
	детям или только к какому-то одному ребенку (другу, подруге)		
	обращается ли ребенок к другим с просьбой (Дай мне...)		
	с вопросом (Где?)		
	с требованием (Отдай! Мой!)		
2	использует ли ребенок в процессе игры при взаимодействии с другими детьми		
	отдельные звуки и звукосочетания		
	слова		
	жесты, звуки и слова		
	только жесты		
3	как долго ребенок может играть с другими детьми без участия взрослого		
	не может		до нескольких минут
			пока длится игра

Сравнить понимание обращенной речи и возможность употребления ребенком этих слов. Фразовая речь

№	Что использует ребенок	Да+ Нет-	Примечание
1	однословное предложения		
2	двусловные предложения:		
	1) два существительных		
	2) существительное + (другая часть речи)		
3	Двусловные предложения употребляются ребенком для обозначения		
	1) просьбы		
	2) местонахождения предмета		
	3) отрицания		
	4) описания ситуации, происходящей в данный момент времени		
	5) указания на принадлежность предмета		

II. ОБСЛЕДОВАНИЕ ДЕТЕЙ 3 – 4 ЛЕТ

Анкетные данные

- ФИО
- Дата рождения
- Какое детское дошкольное заведение посещает ребенок
- Даты общения с ребенком

1. Оценка общего развития ребенка

№	Оцениваемый параметр	Да+ Нет -	Применение
	входит ли ребенок в контакт		
	При положительном ответе «Да» – уточнить:		
1	сразу через какое-то время		
2	Индивидуальная информация – что ребенок знает о себе		
	имя, фамилию возраст		ничего
	сведения о родителях		
	круг представления об окружающем		
	где находится		
	время года		
	время суток		
3	как зовут воспитателя		
4	каково настроение ребенка		
	устойчивое неустойчивое		легко меняется от незначительных причин

2. Состояние общей и тонкой моторики

1.	Общий тонус (первое впечатление)		Да+ Нет -	Вписать недостающее:
	поднятый	вялый		
		подвижный		гиперактивный
2	изменилось ли первое впечатление к концу занятий с ребенком			
3	прыгает на двух ногах			
	на месте	на двух ногах с продвижением вперед		на одной ножке

4	катает мяч			
	правой рукой	левой рукой	двумя руками	
5	катает, бросает мяч	правой и левой рукой		
	правой рукой	левой рукой	двумя руками	
6	самостоятельно надевает сапоги или ботинки			
7	завязывает шнурки			
8	застегивает пуговицы			
9	держит ложку			
	посредством пальцев	в кулаке		
10	держит карандаш			
	посредством пальцев	в кулаке		
11	наиболее часто используемая (ведущая рука)			
	правая	левая	обе	

4. Навыки самообслуживания (могут частично пересекаться с пунктом 2)

	Самостоятельно надевает и снимает		Да+ Нет -	Вписать недостающее
1	обувь	колготки	пижаму	шапку
2	моет руки			
3	умеет пользоваться полотенцем			
4	самостоятельно ест с помощью ложки			
5	самостоятельно пьет из кружки			
6	вытирает нос, когда ему напоминают			
7	надевает ботинки			
8	надевает пижаму			
9	причесывается или расчесывает волосы			
10	может сложить свои вещи			
11	убирает игрушки			
12	расстегивает большие пуговицы			
13	моет руки и лицо с мылом			
14	вытирает руки полотенцем после мытья			
15	застегивает одежду на кнопки или крючки			

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ

	Да/ нет	Примечание
1		знает свое имя и фамилию
2		знает свой возраст
3		называет состав своей семьи и знает их имена
4		называет свой адрес
5		знает номер домашнего телефона
6		знает дни недели
7		называет большие и маленькие предметы
8		указывает тяжелый предмет или легкий
9		указывает на длинные и короткие предметы самостоятельно с подсказкой
		определяет предметы как одинаковые или разные
10		по цвету по размеру по форме не может может назвать цвета
11		два три четыре больше
12		называет три геометрические формы квадрат треугольник круг
13		может перечислить предметы, нарисованные на картинке
14		указывает цвет показываемого предмета
15		считает до 5 с подсказкой
16		считает до 5 и указывает сколько всего
17		показывает у себя правую и левую руки
18		указывает по команде 10 частей тела
19		указывает по просьбе на мальчика и девочку
20		складывает вместе две части предмета, чтобы получить целое изображение
21		складывает и вычитает в пределах 3
22		разделяет предметы на классы (простые классификации)
23		считает до 10 предметов вслед за взрослым
24		дорисовывает руку или ногу к изображению человека
25		отбирает определенное число предметов по просьбе
26		определяет, что предмет легче или тяжелее, короче или длиннее, толще или тоньше
27		находит по просьбе верх и низ

ХАРАКТЕРИТИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Понимание речи:

№	Понимание слов, действий, признаков:										Да+ Нет-	Вписать недостающее:
	игрушки											
1	кукла	мишка	машинка	мяч								
	мебель											
2	стол	стул	шкаф									
	посуда											
3	ложка	чашка	тарелка	кастрюля	миска							
	одежда											
4	шапка	пальто	ботинки	куртка	платье							
	домашние животные											
5	собака	птички	кошка	рыбки	ежик							
	растения											
6	цветок	листочек	дерево	кустик								
	фрукты											
7	яблоко	груша	арбуз	апельсин								
	овощи											
8	картошка	морковь	свекла	огурец	помидор							
	части тела											
9	руки	ноги	голова	ушки	носик							
	ротик											
9	пальчики	животик	глазки									
	части тела животного											
10	голова	ноги	хвост	нос	уши							
11	действия											
	смеяться	улыбаться	плакать	бегать	прыгать							
	бросать	кусать	катать	брат	давать							
	размер:											
	большой		маленький									
	тонкий		толстый									
12	высокий		низкий									
13	цвет (основные цвета)											
	красный		синий		желтый							
	зеленый		белый		черный							
	положение предмета:											
14	близко		далеко		высоко		низко					

ПРОИЗНОСИТЕЛЬНАЯ РЕЧЬ
(подчеркнуть, те характеристики, которые характерны для ребенка)

Общая характеристика

- темп: ускоренный, замедленный,
- внятность (понятность) сказанного ребенком — понятно все, отдельные слова, большая часть сказанного ребенком
- интонационная выразительность: всей речи ребенка при повторении речи взрослого

Характеристика ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ

№	Да+	Нет-	Примечание
1	Гласные		
	а	е о у и ы	
2	Согласные		
	п б м т д ф в с л р		
3	замены согласных в словах		
4	пропуск согласных (какие согласные пропускает ребенок)		
5	искажение согласных (какие согласные)		

Способность к повторению вслед за экспериментатором
(на проверку фонематического слуха)

№	Да+	Нет-	Примечание
1	повторение звуков		
2	слов, состоящих из 2 слогов		
3	слов, состоящих из 3 слогов		
4	слов, содержащих сложные для произношения согласные		
5	ритмическая структура слова (постановка ударения в слове)		

Лексический строй речи

№	Вписать ответ ребенка	Примечание (дополнить недостающее)
1	Звукоподражания: как тикают часы? как собачка лает? как кошечка мяукает? как лягушка квакает? как машинка едет? как гуси говорят?	
2	Существительные	
2.1	окружающие люди: мама папа баба – бабушка деда, дядя – дедушка тетя – чужая женщина дядя – чужой мужчина ляля, дитя – маленький ребенок девочка – (малышка, и другие разные способы языкового выражения)	
2.2	предметы названия игрушек: кукла машинка мячик	
2.3	посуда	
2.4	одежда	
2.5	мебель	

2.6.	домашние животные и птицы:		
	мяу, миса, ки, котя – кошка		
	ав-ав, гав-гав, ава, бака, бабака – собака		
	курику, ку-ку, тусек, петусек – петух		
	ко-ко, куичка – курочка		
	кар-кар – ворона		
	иго-го, тпру – лошадь		
	ква-ква (ка-ка), – лягушка		
	га-га, гусь, гось – гусь		
	му, каова – корова		
2.7	растения		
2.8.	фрукты		
2.9.	транспорт		
2.10	овощи		
2.11	части тела животных		
2.12	части тела человека		
	дополнить:		
3.1	Глаголы, обозначающие действия:		
	ходить		
	бегать		
	прыгать		
	прыгать		
	читать		
	спать		
	гулять		
	чистить (зубы)		
	держать		
	есть		
3.2.	Глаголы, обозначающие трудовые процессы		
	мыть (посуду)		
	стирать		

	подметать (пол)		
	убирать (игрушки)		
3.3.	Глаголы, обозначающие взаимоотношения:		
	пожалеть		
	отдать		
	помочь		
4.1.	Прилагательные, обозначающие величину:		
	большой		
	маленький		
4.2.	Прилагательные, обозначающие цвет:		
	красный		
	синий		
	зеленый		
	желтый		
	белый		
	черный		
5	наречия:		
	места (там, здесь, туда, вот, куда, назад)		
	времени (сейчас, скоро, сначала, тогда, теперь, вчера)		
	количества (много, еще, чуть-чуть, пополам)		
	модальности (надо, не надо, можно, нельзя, нужно)		
	температуры (горячо, тепло, холодно)		
	оценки (хорошо, плохо)		
	вкуса (вкусно, невкусно, горько)		
6	местоимения		
7	предлоги		
8	может повторить прочитанное четверостишие	Да/Нет	
9	повторяет знакомые стихи		
10	знает алфавит		
	5 первых букв	10 букв	все
	произвольно		в алфавитном порядке

11	узнает отдельные буквы в книге	
12	может копировать отдельные буквы	
13	строит вопросительное предложение с вопросительной интонацией	
14	при чтении книжки внимателен в течение	
	2 минут	5 минут
	всего чтения	не сидит на месте
15	отвечает на простые вопросы, используя	
	одно слово	два слова
		больше 2
		повторяя часть слов из вопроса
16	употребляет глаголы	
	в настоящем времени	в прошедшем времени
17	рассказывает об игрушках и предметах и об их использовании	
18	говорит о будущем, употребляя слова	
	скоро	после
		завтра
19	не использует прошедшее время для обозначения будущего	
20	употребляет некоторые формы множественного числа существительных (люди, стулья)	
21	рассказывает о двух событиях по порядку	
22	употребляет простые предложения	
23	употребляет глаголы с частицей «не»	
24	употребляет слова «брат», «сестра», «бабушка», «дедушка», «тетя», «дядя»	
25	может определить громкий звук и тихий	
26	может дать ответ на вопрос «Почему?»	
27	употребляет существительные множественного числа в родительном падеже	
28	употребляет предлоги:	
	в	из
	на	с
	за	из-за
	под	из-под
	над	между
29	употребляет уменьшительно-ласкательную форму существительного	
	по сути	произвольно
30	четко произносит согласные п, б, м, т, д, ф, в, с, л, р	
31	заменяет согласные в словах	
32	произносит согласные — ц, ч, ш, щ, з	
33	пропускает согласные в словах	
34	добавляет лишние слогги в слова	
35	переставляет слогги местами в словах	

Фразовая речь

№	Что использует ребенок	Да+ Нет-	Примечание
1	однословное предложение:		
2	двухсловные предложения:		
	два существительных		
	существительное + другая часть речи		
3	двухсловные предложения употребляются ребенком для обозначения		
	просьбы		
	местонахождения предмета		
	отрицания		
	описания ситуации, происходящей в данный момент времени		
	указания на принадлежность предмета		

Беседа по картинкам «Что здесь написано»

Понимание вопроса и ответ на него — одно слово

— два слова

- иной вариант (например: звук или звукосочетание)
- использование для ответа слова (или слов), содержащихся в вопросе

Коммуникация внутри группы

1	Обращается ли ребенок к другим детям	Да+ Нет-	Примеч.
	детям или только к какому-то одному ребенку (другу, подруге):		
	обращается ли ребенок к другим с просьбой (Дай мне...)		
	с вопросом (Где?...)		
	с требованием (Отдай! Мой!...)		
2	использует ли ребенок в процессе игры при взаимодействии с другими детьми		
	отдельные звуки и звукосочетания		
	слова		
	жесты, звуки и слова		
	только жесты		
3	как долго ребенок может играть с другими детьми без участия взрослого		
	не может		
	до нескольких минут		пока длится игра

III. Обследование детей 4–5 лет

Анкетные данные

- ФИО
 - Дата рождения
 - Какое детское дошкольное заведение посещает ребенок (для оценки родителей – социологическая анкета для мам)
- Даты общения с ребенком

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ

	Да/нет	Примечание
1		знает свое имя и фамилию
2.		знает свой возраст
3.		называет состав своей семьи и знает их имена
4.		называет свой адрес
5.		знает номер домашнего телефона
6		знает время года
7		знает дни недели
8		может назвать какой сегодня день недели
9		называет большие и маленькие предметы
10		указывает, тяжелый предмет или легкий
11		указывает длинные и короткие предметы
		самостоятельно с подсказкой
12		определяет предметы как одинаковые или разные
		по цвету по размеру по форме не может
13		может назвать цвета
		два три четыре больше
14		называет три геометрические формы
		квадрат треугольник круг
15		может перечислить предметы, нарисованные на картинке
16		различает, тяжелее предмет или легче
17		указывает цвет показываемого предмета

18	указывает название показываемого предмета		
	самостоятельно с подсказкой		
19	считает до 20		
	без подсказки с подсказкой		
20	считает до 20 и указывает, сколько всего		
21	показывает себя правую и левую руки		
22	располагает цифры от 1 до 20 в правильной последовательности		
23	определяет по порядку положение предмета – первый, второй и т.д.		
24	называет дни недели		
	вразнобой по порядку		
25	складывает и вычитает в пределах 3		
26	указывает целое и половину		
27	считает от 1 до 100		
	самостоятельно с подсказкой		
28	выполняет команды, состоящие из нескольких указаний		
	одного двух более двух		
29	Использует значение вчера и сегодня		
	по назначению произвольно		
30	может указать на неправильное изображение на картинке		
31	находит по просьбе верх и низ		

САМООБСЛУЖИВАНИЕ

	ест самостоятельно		
1	всю пищу частично		
	надевает одежду с застежками		
2	сам с помощью		
3	вытирает нос, когда ему напоминают		
4	пользуется носовым платком, когда ему напоминают		
5	пользуется платком без напоминания		
6	чистит зубы, когда получает указание		
7	моет руки с мылом		

8	вытирает руки полотенцем после мытья	
9	застегивает одежду на кнопки или крючки	
10	расстегивает большие пуговицы	
11	надевает ботинки	
12	шнурует ботинки	
13	завязывает шнурки на ботинках	
14	снимает ботинки	
15	надевает пижаму	
16	может застегнуть молнию	
17	моет руки и лицо	
18	помогает накрыть на стол	
19	помогает убрать со стола посуду	
20	причесывается или расчесывает волосы	
21	вешает одежду на вешалку	
22	может сложить свои вещи	
23	убирает игрушки	
24	помогает вытирать пыль	
25	помогает подметать пол	

РАЗВИТИЕ РЕЧИ

(подчеркнуть, те характеристики, которые характерны для ребенка)

Общая характеристика

- темп: ускоренный, замедленный

- внятность (понятность) сказанного ребенком — понятно все, отдельные слова, большая часть сказанного ребенком

- интонационная выразительность: всей речи ребенка при повторении речи взрослого

1	может повторить прочитанное четверостишие		
2	повторяет знакомые стихи		
3	знает алфавит		
	5 первых букв	10 букв	все
	произвольно	в алфавитном порядке	
4	может назвать буквы		
	на кубиках	написанные от руки	
5	узнает отдельные буквы в книге		
6	собирает свое имя из букв, нарисованных на кубиках		
7	может копировать отдельные буквы		
8	пишет отдельные буквы		
9	пишет свое имя печатными буквами		
10	узнает заглавные буквы алфавита в книге		
11	узнает строчные буквы алфавита		кол-во
12	подбирает заглавные буквы к строчным буквам		
13	говорит фразами		
14	строит вопросительное предложение с вопросительной интонацией		
15	при чтении книжки внимателен в течение		
	2 мин	5 мин	не сидит на месте
16	отвечает на простые вопросы, используя		
	одно слово	два слова	повторя часть слов из вопроса
17	в настоящем времени	употребляет глаголы в прошедшем времени	

18	рассказывает об игрушках и предметах и об их использовании									
19	говорит о будущем, употребляя слова									
	скоро	после	завтра							
20	не использует прошедшее время для обозначения будущего									
21	использует некоторые формы множественного числа существительных (люди, стулья)									
22	рассказывает о двух событиях по порядку									
23	использует слова «мог бы»									
23	использует сложносочиненные предложения									
25	использует простые предложения									
26	использует глаголы с частицей «не»									
27	использует слова – брат, сестра, бабушка, дедушка, тетя, дядя									
28	может определить: громкий звук или тихий									
29	может дать ответ на вопрос «Почему?»									
30	задает вопросы, начинающиеся с «Почему?»									
31	использует существительные множественного числа в родительном падеже									
32										
	использует предлоги									
	в	из	на	с	за	из-за	под	из-под	между	над
33	может согласовать прилагательное с существительным									
34	использует уменьшительно-ласкательную форму существительного									
	по сути									
	произвольно									
35	четко произносит согласные: п, б, м, т, д, ф, в, с, л, р									
36	заменяет согласные в словах									
	да									нет
37	произносит согласные: ц, ч, ш, щ, з									
	да									нет
38	пропускает согласные в словах									
	да									нет
39	добавляет лишние слоги в слова									
40	переставляет слоги местами в словах									

41	при игре обращается к другим детям				
42	может ли задавать вопросы своим сверстникам				

Коммуникация внутри группы

1	использует ли ребенок к другим детям				
	детям или только к какому-то одному ребенку (другу, подруге):\				
	использует ли ребенок к другим с просьбой (Дай мне...)				
	с вопросом (Где?)				
	с требованием (Отдай! Мой!)				
2	использует ли ребенок в процессе игры при взаимодействии с другими детьми				
	отдельные звуки и звукосочетания				
	слова				
	жесты, звуки и слова				
	только жесты				
3	как долго ребенок может играть с другими детьми без участия взрослого				
	не может		до нескольких мин		пока длится игра
4	партнеры по игре являются постоянными для:				
	всех игр		определенной игры		меняются все время
5.	использует ли ребенок фразовую речь при взаимодействии с другими детьми				

IV. Обследование детей 5 – 6 лет

Анкетные данные

- ФИО
 - Дата рождения
 - Какое детское дошкольное заведение посещает ребенок (для оценки родителей – социологическая анкета для мам)
- Даты общения с ребенком

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ

	Де/нет	Примечание
1		знает свое имя и фамилию
2.		знает свой возраст
3.		называет состав своей семьи и знает их имена
4.		называет свой адрес
5.		знает номер домашнего телефона
6		называет месяцы по порядку
7		называет дни недели по порядку
8		может назвать какой сегодня день недели
9		называет какие месяцы относятся к каким временам года
10		указывает тяжелый предмет или легкий
11		указывает длинные и короткие предметы самостоятельно с подсказкой
12		определяет предметы как одинаковые или разные по цвету по размеру по форме не может может назвать цвета
13		два три четыре больше
14		называет три геометрические формы квадрат треугольник круг
15		может перечислить предметы, нарисованные на картинке
16		различает тяжелее предмет или легче
17		указывает положение предмета: первый, второй

18	указывает название показываемого предмета	
	самостоятельно с подсказкой	
19	считает до 30	
	без подсказки с подсказкой	
20	считает до 20 и указывает сколько всего	
21	показываету себя правую и левую части тела	
22	располагает цифры от 1 до 20 в правильной последовательности	
23	указывает на цифры от 1 до 25 когда их показывают	
24	называет дни недели	
	вразнобой по порядку	
25	складывает и вычитает в пределах 3	
26	указывает целое и половину	
27	считает от 1 до 100	
	самостоятельно с подсказкой	
28	выполняет команды, состоящие из нескольких указаний	
	одного двух более двух	
29	использует значение вчера и сегодня	
	по назначению произвольно	
30	находит выход из простого лабиринта	
31	называет месяц и день своего рождения	
32	указывает на целое и половину	
33	предсказывает, что произойдет дальше	
34	копирует форму ромба	

САМООБСЛУЖИВАНИЕ

	обслуживает себя за столом	
1	полностью частично	
2	сам готовит кашу понарошку делает себе бутерброд	
3	вытирает нос, когда ему напоминают	

4	пользуется носовым платком, когда ему напоминают		
5	пользуется платком без напоминания		
6	чистит зубы, когда получает указание		
7	моет руки с мылом		
8	вытирает руки полотенцем после мытья		
9	застегивает одежду на кнопки или крючки		
10	расстегивает большие пуговицы		
11	надевает рюкзачок самостоятельно		
12	шнурует ботинки		
13	завязывает шнурки на ботинках		
14	завязывает тесемки капюшона		
15	режет мягкую пищу ножом: блины, сосиски и т.д.		
16	может застегнуть молнию		
17	может открыть пакет с молоком		
18	помогает накрыть на стол		
19	помогает убрать со стола посуду		
20	причесывается или расчесывает волосы		
21	вешает одежду на вешалку		
22	может сложить свои вещи		
23	убирает игрушки		
24	помогает вытирать пыль		
25	помогает подметать пол		

РАЗВИТИЕ РЕЧИ

(подчеркнуть, те характеристики, которые характерны для ребенка)

Общая характеристика

- темп: ускоренный, замедленный

- внятность (понятность) сказанного ребенком — понятно все, отдельные слова, большая часть сказанного ребенком

- интонационная выразительность: всей речи ребенка

при повторении речи взрослого

1	может повторить прочитанное четверостишие		
2	повторяет знакомые стихи		
3	знает алфавит		
	5 первых букв	10 букв	все
	произвольно		в алфавитном порядке
4	может назвать буквы		
	на кубиках		написанные от руки
5	узнает отдельные буквы в книге		
6	собирает свое имя из букв, нарисованных на кубиках		
7	может копировать отдельные буквы		
8	пишет отдельные буквы		
9	пишет свое имя печатными буквами		
10	узнает заглавные буквы алфавита в книге		
11	узнает строчные буквы алфавита		количество
12	подбирает заглавные буквы к строчным		
13	говорит фразами		
14	строит вопросительное предложение с вопросительной интонацией		
15	при чтении книжки внимателен в течение		
	2 минут	5 мин	всего чтения
			не сидит на месте
16	отвечает на простые вопросы, используя		
	одно слово	два слова	больше 2
			повторяя часть слов из вопроса
17	употребляет глаголы		
	в настоящем времени		в прошедшем времени
18	рассказывает об игрушках и предметах и об их использовании		
19	говорит о будущем, употребляя слова		
	скоро	после	завтра
20	не использует прошедшее время для обозначения будущего		
21	употребляет некоторые формы множественного числа существительных (люди, стулья)		
22	рассказывает о двух событиях по порядку		
23	употребляет слова «мог бы»		

V. *Обследование детей 6–7 лет*

Анкетные данные

- ФИО
 - Дата рождения
 - Какое детское дошкольное заведение посещает ребенок (для оценки родителей — социологическая анкета для мам)
- Дата общения с ребенком

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ

	Де/нет	Примечание		
1		знает свое имя и фамилию		
2		знает свой возраст		
3		называет членов своей семьи и знает их имена		
4		называет свой адрес		
5		знает номер домашнего телефона		
6		называет месяцы по порядку		
7		называет дни недели по порядку		
8		может назвать, какой сегодня день недели		
9		называет, какие месяцы относятся к определенным временам года		
12		определяет предметы как одинаковые или разные		
	по цвету	по размеру	по форме	не может
14		называет геометрические формы		
	квадрат	треугольник	круг	
15		может перечислить предметы, нарисованные на картинке		
16		Определяет, тяжелее предмет или легче		
17		указывает положение предмета: первый, второй (до 30)		
18		указывает название показываемого предмета		
	самостоятельно	с подсказкой		
19		считает до 30		
	без подсказки	с подсказкой		
20		считает до 20 и указывает, сколько всего		
21		показывает у себя правую и левую части тела		

22	располагает цифры от 1 до 20 в правильной последовательности		
23	указывает цифры от 1 до 25, когда их показывают		
24	называет дни недели		
	вразнобой	по порядку	
25	складывает и вычитает в пределах 10		
26	указывает целое и половину		
27	считает от 1 до 100		
	самостоятельно	с подсказкой	
28	выполняет команды, состоящие из нескольких указаний		
	одного	двух	более двух
29	использует значение вчера и сегодня		
	по назначению	произвольно	
30	копирует простое изображение человека и животных		
31	называет месяц и день своего рождения		
32	указывает целое и половину		
33	предсказывает, что произойдет дальше		
34	копирует форму ромба		

САМООБСЛУЖИВАНИЕ

1	обслуживает себя за столом	
	полностью	частично
2	сам готовит кашу поварошку, делает себе бутерброд	
3	вытирает нос без напоминания	
4	пользуется носовым платком, когда ему напоминают	
5	пользуется платком без напоминания	
6	чистит зубы, когда получает указание	
7	моет руки с мылом	
8	вытирает руки полотенцем после мытья	
9	застегивает одежду на кнопки или крючки	
10	расстегивает большие пуговицы	
11	надевает рюкзачок самостоятельно	

12	шнурует ботинки		
13	завязывает шнурки на ботинках		
14	завязывает тесемки капюшона		
15	режет мягкую пищу ножом: блины, сосиски и т.д.		
16	может застегнуть молнию		
17	может открыть пакет с молоком		
18	помогает накрыть на стол		
19	убирает со стола посуду		
20	моет за собой чашку		
21	помогает мыть посуду		
22	причесывается или расчесывает волосы		
23	вешает одежду на вешалку		
24	может сложить свои вещи		
25	ставит книжку на полку на свое место		
26	помогает вытирать пыль		
27	помогает младшим детям		
28	умеет пользоваться стиральной резинкой		
29	складывает ручки и карандаши в пенал		
30	подметает пол		

РАЗВИТИЕ РЕЧИ
(подчеркнуть, те характеристики, которые характерны для ребенка)

Общая характеристика:

- темп: ускоренный, замедленный
- внятность (понятность) сказанного ребенком — понятно все, отдельные слова, большая часть сказанного ребенком
- интонационная выразительность: всей речи ребенка при повторении речи взрослого

1	может повторить прочитанное четверостишие		
2	повторяет знакомые стихи		

3	знает алфавит			
	5 первых букв	10 букв	все	
	произвольно в алфавитном порядке			
4	может назвать буквы			
	напечатанные	написанные от руки		
5	узнает буквы в книге			
6	собирает свое имя из букв, нарисованных на кубиках			
7	может копировать отдельные буквы			
8	пишет отдельные буквы			
9	пишет свое имя печатными буквами			
10	узнает заглавные буквы алфавита в книге			
11	узнает строчные буквы алфавита			количество
12	подбирает заглавные буквы к строчным			
13	говорит фразами			
14	строит вопросительное предложение с вопросительной интонацией			
15	при чтении книжки внимателен в течение			
	2 минут	5 минут	всего чтения	не сидит на месте
16	отвечает на простые вопросы, используя			
	одно слово	два слова	больше 2	повторяя часть слов из вопроса
17	употребляет глаголы			
	в настоящем времени		в прошедшем времени	
18	рассказывает об игрушках и предметах и об их использовании			
19	говорит о будущем, употребляя слова			
	скоро	после	завтра	
20	не использует прошедшее время для обозначения будущего			
21	употребляет некоторые формы множественного числа существительных (люди, стулья)			
22	рассказывает о двух событиях по порядку			
23	употребляет слова «мог бы»			
23	употребляет сложносочиненные предложения			
25	употребляет простые предложения			

26	употребляет глаголы с частицей «не»										
27	употребляет слова: брат, сестра, бабушка, дедушка, тетя, дядя										
28	может определить громкий звук и тихий										
29	может дать ответ на вопрос «Почему?»										
30	задает вопросы, начинающиеся с «Почему?»										
31	употребляет существительные множественного числа в в разных падежах										
32	употребляет предлоги										
		в	из	на	с	за	из-за	под	из-под	между	над
33	может согласовать прилагательное с существительным										
34	употребляет уменьшительно-ласкательную форму существительного										
		по сути									произвольно
35	четко произносит согласны: п, б, м, т, д, ф, в, с, л, р										
36	заменяет согласные в словах на более легкие для произнесения										
		да									нет
37	произносит согласные: ц, ч, ш, щ, з										нет
		да									нет
38	пропускает согласные в сложных словах										
		да									нет
39	когда волнуется «проглатывает слова» или «слопти» в словах										
40	когда торопится «проглатывает слова» или «слопти» в словах										
41	пишет строчные буквы										
42	пишет свое имя строчными буквами										
43	повторяет вслед за взрослым сложные слова										
44	повторяет короткий рассказ после его прочтения										
45	сочиняет рассказы										
46	сочиняет сказки										
47	читает буквы в букваре или в азбуке										
48	читает слова в букваре										
49	читает слова по книге с подказкой взрослого										
50	читает слова по книге без помощи взрослого										

51	отвечает на прямые вопросы (с вопросительным знаком: Где, почему? И т.д.)			
52	отвечает на косвенные вопросы (например: не знаешь ли ты, кто взял машину?)			
53	может задавать вопросы своим сверстникам			

Коммуникация внутри группы

1	обращается ли ребенок к другим детям: детям или только к какому-то одному ребенку (другу, подруге): обращается ли ребенок к другим с просьбой (Дай мне...) с разными вопросами с требованием (Отдай! Мой!...)			
2	использует ли ребенок в процессе игры при взаимодействии с другими детьми фразы слова жесты и слова только жесты			
3	как долго ребенок может играть с другими детьми без участия взрослого не может до нескольких минут пока длится игра			
4	партнеры по игре являются постоянными для всех игр определенной игры меняются все время			
5	как долго ребенок способен общаться с другими детьми в процессе выполнения какого-либо задания			
6.	использует ли ребенок фразовую речь при взаимодействии с другими детьми			

ИНТЕРВЬЮ С РОДИТЕЛЯМИ

Интервью проводится, когда мать и экспериментатор уже знакомы в течение некоторого времени. Вопросы даются без вариантов ответа и без ограничения времени.

1. Как вы думаете, что сейчас важно выучить вашему ребенку?
2. Как вы думаете, все ли ваши действия важны для этого обучения?

3. Когда вы представляете себе ребенка более старшим или взрослым, каким, как вы надеетесь, он станет?
4. Как вы думаете, все ли ваши действия способствуют тому, чтобы он развивал эти характеристики?
5. Разговаривали ли вы со своим ребенком, когда он был младенцем?
6. Как вы думаете, что он понимал и в каком возрасте?
7. Как вы думаете, сколько из того, что вы говорите ребенку сейчас, он понимает?
8. Как вы думаете, все ли ваши действия имеют большое значение для развития у него речи?
9. Устраивает ли вас дошкольное заведение, которое посещает ваш ребенок?

При интервью не стоит читать вопросы по бумажке. При ведении интервью пользуйтесь естественным разговорным языком, старайтесь сформулировать вопрос своими словами. Лучше не довольствоваться односложными ответами, стараясь разговорить маму. Можно развивать беседу, задавая «боковые» вопросы. Главное — это чувствовать себя свободно!

Глава 13 ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА СТИМУЛЯЦИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ТРУДНОСТЯМИ ОВЛАДЕНИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ АРТИКУЛЯЦИЕЙ

О.Е. Громова

Успешное усвоение ребенком первых слов обеспечивается сложным взаимодействием когнитивных и перцептивных структур головного мозга, экспрессивной способностью и возможностями произвольной артикуляции (Ушакова, 2006, с. 200). Здоровый малыш способен неоднократно и достаточно успешно имитировать фонетическую структуру произносимых взрослым речевых образцов, он более или менее быстро усваивает значения услышанных слов и постепенно начинает сам воспроизводить новые слова в своих инициативных высказываниях. Однако нередко случается, когда маленькие дети при очевидно сохранной потребности в общении демонстрируют минимальный объем экспрессивного (активного) словаря, который остается практически неизменным на фоне речевых успехов их сверстников, и стойкие трудности в продуцировании новых слов по образцам взрослых.

Т.Н. Ушакова предположила, что, возможно, здесь имеет место специфическая «преграда» в формировании речезыковой способности, связанная с произвольным управлением артикуляторным аппаратом (Ушакова, 2004). Даже незначительный «сбой» во время становления речевой способности может привести не только к системным

изменениям в онтогенезе речи, но и негативно повлиять на особенности личностного и социального развития «неговорящего» ребенка. Поэтому уточнение методических приемов, влияющих на нормализацию развития отдельных, «периферийных» компонентов речезыкового механизма, к которому относятся структуры, регулирующие произнесение, представляется нам достаточно важным.

В рамках нашего совместного исследования (Ушакова, Белова, Громова, 2007; Громова, 2006, 2007) была разработана краткая программа из 10 коррекционно-развивающих занятий, которая могла быть реализована логопедом в ясельной группе дошкольного образовательного учреждения. Из экспериментального обучения были заранее исключены дети с выявленной органической патологией ЦНС или ее резидуальными проявлениями, так как эти дети априори нуждаются в более длительной логопедической помощи в сочетании с пролонгированным медицинским сопровождением.

В теории и практике логопедии хорошо известно, что фонетическая ритмика и артикуляционные упражнения эффективно стимулируют произвольную артикуляцию, дают необходимый импульс развитию артикуляционного праксиса и на этой основе способствуют приобретению детьми необходимых речевых навыков (Левина, 1936, 1951; Жукова, Мастюкова, Филичева, 1990 и др.). Однако до настоящего времени произвольная артикуляция детей с задержкой речевого развития в возрасте 2 лет не становилась объектом пристального изучения. Как правило, логопедическая помощь оказывалась в этом возрасте только детям с такими тяжелыми речевыми нарушениями, как различные формы дизартрии при детском церебральном параличе (Архипова, 1991, 2006, Приходько, 2001), открытая ринолалия при врожденных расщелинах губы и неба (Волосовец, 1995).

Разработанная нами программа (таблица 1) была построена таким образом, что каждое занятие включало выполнение детьми ряда двигательных упражнений и логопедических заданий вместе с куклой Петрушкой (в мини-группе было 2–3 ребенка). При этом в ходе экспериментального обучения для нас было важно не выучить десяток новых слов с «неговорящими» детьми, а «вооружить» их качественно новым умением — владеть своим артикуляционным аппаратом, использовать его двигательные возможности для продуцирования разнообразных звуковых последовательностей. Таким образом, мы делали, с одной стороны, некоторый «шаг назад», в более ранний возраст, возвращая

Таблица 1
Основное содержание 10 коррекционно-развивающих занятий

Название занятия	1	2	3
Двигательные упражнения	Артикуляционные и фонетические задания		
1. Знакомство с Петрушкой	Топать и хлопать Разводить руки в стороны и опускать их вниз	Пренировать произвольные сокращения мимической мускулатуры при подражании различным эмоциям (радость, удивление); движение рук в стороны сопровождается пенным звуком «а» (кратко/длительно).	Учить детей, подражая Петрушке, «римасничать»: открыть-закрыть рот, высунуть и показать язык, закусить нижнюю губу и нахмурить брови, двигательно-останавливаться по команде взрослого, уняться, поднимать руки вверх, округлять их («Ой» — кратко)
2. Петрушка удивляется	Хлопать — на хлопок появляется сорпиз из-за спины, развести руки в стороны (от удивления), покачать головой, ходить вокруг ширмы, взявшись за руки, останавливаться по команде взрослого, уняться, поднимать руки вверх, округлять их («Ой» — кратко)	Учить детей, подражая Петрушке, «римасничать»: открыть-закрыть рот, высунуть и показать язык, закусить нижнюю губу и нахмурить брови, двигательно-останавливаться по команде взрослого, уняться, поднимать руки вверх, округлять их) сочетается с пенным звуком «о»	Топать и хлопать, приседать и вставать («Ап»). Разводить руки в стороны («а»); поднимать руки вверх, округлять их («о»); поднимать руки вверх, взявшись за руки, меняя направление движения
3. Петрушка учится танцевать			Проговаривать: «Топ» — «Хлоп»; «Ап», выножная движения руками, пропеть поочередно звуки «а» и «о» несколько раз Повторить упражнения с римасами (см. выше), чередуя их выполнение с двигательным упражнением (поднимать руки вверх, округлять их) и пенным звуком «о»

1	Взрослый громко говорит «Ау», а ребенок с Петрушкой потягивается быстро подбежать к тому месту, где он находится В конце – повторить, как Петрушка научился танцевать (см. выше)	Учить детей перекладывать с помощью «Ау», выполняя соответствующие каждому движению руки кисти (см. выше). Каждый ребенок несколько раз повторяет, как Петрушка научился танцевать (см. выше)	Учить детей «удивляться» (поднимают руки вверх, округляя их) и поют звук «о» по очереди идут на большое место («Трубочка») и улыбаются (заборчик, жалюзи на улице барабашке (взрослый помогает ребенку поиграть на губах)) В конце занятия Петрушка убеждает от детей, каждый ребенок несколько раз «аукает», подымая его к себе	Повторение усвоенных логопедических упражнений Повторение за Петрушкой отдельных слогов и серий слогов, состоящих из простых по артикуляции звуков («Ап», «Па», «Ат», «Та» и т.д.)
2	Взрослый громко говорит «Ау», а ребенок с Петрушкой потягивается быстро подбежать к тому месту, где он находится В конце – повторить, как Петрушка научился танцевать (см. выше)	Учить детей «удивляться» (поднимают руки вверх, округляя их) и поют звук «о» по очереди идут на большое место («Трубочка») и улыбаются (заборчик, жалюзи на улице барабашке (взрослый помогает ребенку поиграть на губах)) В конце занятия Петрушка убеждает от детей, каждый ребенок несколько раз «аукает», подымая его к себе	Учить детей «удивляться» (поднимают руки вверх, округляя их) и поют звук «о» по очереди идут на большое место («Трубочка») и улыбаются (заборчик, жалюзи на улице барабашке (взрослый помогает ребенку поиграть на губах)) В конце занятия Петрушка убеждает от детей, каждый ребенок несколько раз «аукает», подымая его к себе	Повторение усвоенных логопедических упражнений Повторение за Петрушкой отдельных слогов и серий слогов, состоящих из простых по артикуляции звуков («Ап», «Па», «Ат», «Та» и т.д.)
3				

Таблица 1 (продолжение)

1	Повторить упражнения, взявшись за руки, меняя направление движения Повторить упражнения с гимнастикой (см. выше), чередуя их выполнением с двигательными упражнениями (поднимать руки вверх, округляя их) и пением «о»	Повторить упражнения с гимнастикой (см. выше) Остальные дети вместе с Петрушкой удивляются (см. выше) Взрослый помогает ребенку играть на губах («Б-б-б»), округляя их и поют звук «о»	Удивляясь найдя сурпризу, дети выполняют двигательное упражнение (поднимают руки вверх, округляя их) и поют звук «о»	Повторить упражнения с гимнастикой (см. выше) Остальные дети вместе с Петрушкой удивляются (см. выше) Взрослый помогает ребенку играть на губах («Б-б-б»), округляя их и поют звук «о»
2	Учить детей двигаться, держась за рубашечки, прямо по «режсам», взрослые идут первыми, вытягивая руки вперед и имитирую гудок поезда «У-у-у». Петрушка едет по очереди с каждым ребенком Повторить, как Петрушка научился играть в «ветерок»	Учить детей двигаться, держась за рубашечки, прямо по «режсам», взрослые идут первыми, вытягивая руки вперед и имитирую гудок поезда «У-у-у». Петрушка едет по очереди с каждым ребенком Повторить, как Петрушка научился играть в «ветерок»	Учить детей двигаться, держась за рубашечки, прямо по «режсам», взрослые идут первыми, вытягивая руки вперед и имитирую гудок поезда «У-у-у». Петрушка едет по очереди с каждым ребенком Повторить, как Петрушка научился играть в «ветерок»	Учить детей двигаться, держась за рубашечки, прямо по «режсам», взрослые идут первыми, вытягивая руки вперед и имитирую гудок поезда «У-у-у». Петрушка едет по очереди с каждым ребенком Повторить, как Петрушка научился играть в «ветерок»
3				

Таблица 1 (продолжение)

ребенка на логопедических занятиях к воспроизведению звуковых и слоговых последовательностей, не имеющих точного лексического значения, — это характерно для периода позднего лепета. Но, с другой стороны, данные производительные последовательности в отличие от лепетной стадии усваивались и продуцировались каждым двухлетним ребенком произвольно. Так, «неговорящий» (а правильное будет сказать «мало говорящий») малыш сделал важный шаг к овладению произвольным управлением своей артикуляцией. Испытав на логопедических занятиях, что у него получается успешно воспроизводить различные слоговые сочетания и последовательности отдельных звуков, ребенок начинает смелее пробовать произносить новые слова.

На первом занятии дети обучались топтать ногами и хлопать в ладоши вместе с тряпичной куклой, разводить руки в сторону и опускать их вниз. Занятие включало в себя и «сюрпризный» момент: кукла Петрушка то пряталась от детей за ширму, то вновь появлялась из-за нее. По образцу взрослого дети выполняли ряд вокальных упражнений на пение звука «А», имитируя возгласы «радости» (кратко) и «удивления» (длительно) при появлении куклы из-за ширмы, и протестовали, когда кукла «уходила» (топала ногами). На следующих занятиях происходило постепенное усложнение артикуляционных и фонетических заданий: дети учились «гримасничать», подражая кукле Петрушке, петь не единичные звуки, а целостные звуковые последовательности, повторяя за логопедом различные двигательные упражнения с речевым сопровождением.

Ритмическая организация разучиваемых с детьми на занятиях движений с речевым сопровождением соответствовала, по нашему замыслу, ритмической организации детских лепетных вокализаций в онтогенезе.

Развитию моторики артикуляционного аппарата способствовало выполнение детьми простых упражнений для губ, языка и щек:

- Вытягивание губ вперед трубочкой
- Крепкое сжатие губ
- Растягивание губ в улыбку
- Вытягивание губ трубочкой и дутье на бумажную полоску, ватку
- Открывание и закрывание губ
- Округление губ

- Вибрация губ (подражание Барабашке)
- Движение языком вперед и назад при умеренно открытом рте
- Высунуть и показать язык, затем убрать язык в рот, закрыть рот
- Закусить нижнюю губу
- Надуть обе щеки
- Сдуть щеки «хлопком»

Для воспитания фонематического слуха мы учили детей выделять на слух и имитировать в своем произношении простые, доступные по артикуляции звуки.

- Выделение звуков начинали с гласных «а», «о», «у» в слогах «ао», «оа», «ау» и т.п.
- Затем переходили к выделению согласных на материале звукоподражаний «ап», «па», «ум», «му»

Для дополнительной визуализации все задания на воспитание слухового внимания и развитие фонематического слуха проводились с обязательным двигательным сопровождением — произнесению каждого гласного звука соответствовало определенное движение руками: «а» — руки широко разводятся в сторону
«о» — округленные руки поднимаются над головой
«у» — указательные пальцы обеих рук прижимаются к углам округленных в трубочку губ, при произнесении звука обе руки вытягиваются вперед.

Коррекционно-развивающие занятия по данной программе целенаправленно проводятся с детьми, имеющими отставание от своих сверстников по темпам усвоения первых слов. Учитывая элементарный характер предъявляемых артикуляционных и фонетических заданий, собственно звуковая основа речевого материала может усваиваться всеми двухлетними детьми, которые не демонстрируют на предварительном обследовании серьезных проблем психоневрологического характера.

При организации занятий с маленькими детьми необходимо учитывать, что далеко не всегда непосредственной демонстрацией речевого образца достаточно для побуждения к речи тех детей, которые испытывают серьезные артикуляционные трудности в продуцировании новых

Литература

слов, особенно в случаях функциональной слабости или незрелости отделов речевого аппарата, обеспечивающих овладение «кинетической мелодией» (гермин А.Р. Лурия, 1955) при произношении первых слов на родном языке. Для детей с задержкой речевого развития обязательным компонентом занятий становится совместное выполнение артикуляционных и фонетических заданий вместе с Петрушкой. Именно совместное проговаривание вместе с логопедом и дальнейшее самостоятельное произнесение звуков, слогов и слов является принципиальным лингводидактическим моментом занятия с ребенком раннего возраста. Стимуляция развития детской речи при воздействии чужой речи на органы слуховой перцепции ребенка значительно ниже, чем при его собственном говорении вместе со взрослым¹.

Детей с задержкой речевого развития необходимо специально побуждать к имитации звуков, слогов и слов. При усвоении произносительной стороны речи им бывает трудно обойтись без облегчающих «подсказок» со стороны взрослого. Такие логопедические приемы, как отработка трудных артикуляций в изолированном произнесении звуков, тренировка переклещений с одного артикуляционного уклада на другой в слогах сначала в медленном, а потом и в убыстренном темпе, совместное проговаривание слова вместе с взрослым по слогам положительно зарекомендовали себя в работе с маленькими детьми. Хорошие методические перспективы имеет и использование для стимуляции детской речи приема «договаривания» последнего звукоподражания, слова, словосочетания в стихотворной строке (Громова, 2007).

Дальнейший поиск специфических форм воздействия на речь маленьких детей, демонстрирующих задержку речевого развития в сочетании с трудностями спонтанного овладения навыками произвольной артикуляции, может привести не только к созданию интересных методических разработок для детской логопедии, но и обогатить психологию речи и психолингвистику новыми эмпирическими фактами, важными для теоретического описания модели формирования именина.

- Архипова Е.Ф. Коррекционно-педагогическая работа при церебральном параличе у детей в доречевом периоде. М., МГЗПИ, 1991.
- Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста. М.: АСТ, 2006.
- Волосовец Т.В. Логопедическая работа с детьми в возрасте 1–3 лет с врожденными расщелинами губы и неба: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1995.
- Громова О.Е. Произвольная артикуляция в онтогенезе речи // Речевая деятельность. Языковое сознание. Общепсихология личности. XV Симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации 30 мая — 1 июня 2006. Материалы симпозиума с международным участием. М., 2006. С. 224–227
- Громова О.Е. Произвольная артикуляция и усвоение первых слов в начальном детском лексиконе. Дефектология. М., 2007. № 5. С. 57–66.
- Громова О.Е. Путь к первым словам. М.: Просвещение, 2007.
- Жинкин Н.И. Интеллект, язык, речь // Нарушение речи у дошкольников. М.: МГПИ, 1972. С. 9–31.
- Жукова Н. С., Мастокова Е. М., Филочева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М.: Просвещение, 1990.
- Левина Р. Е. Опыт изучения неговорящих детей-адаликов. М.: Учпедгиз, 1951.
- Левина Р.Е. К психологии детской речи в патологических случаях (автономная детская речь). М., 1936.
- Лурия А.Р. Роль слова в формировании временных связей в нормальном и аномальном развитии. М.: АПН РСФСР, Ин-т дефектологии, 1955.
- Приходько О.Г. Коррекционно-педагогическая работа с детьми раннего возраста, страдающими церебральными параличами: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2001.
- Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития. М., ПЕР СЭ, 2004.
- Ушакова Т.Н. Теоретические проблемы современной психолингвистики // Психолингвистика / Под ред. Т.Н. Ушаковой. М.: ПЕР СЭ, 2006. С. 129–300.
- Ушакова Т.Н., Белова С.С., Громова О.Е. Раннее речевое развитие ребенка и его природные основания // Вопросы психологии. 2007. № 2. С. 44–56.

1 Результаты экспериментального обучения приведены в статье Ушакова Т.Н., Белова С.С., Громова О.Е. Раннее речевое развитие ребенка и его природные основания // Вопросы психологии. 2007. № 2.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

По теме речевого развития маленького ребенка в наши дни наблюдается активное наращивание фактов и продвижение в теоретическом понимании предмета. Кажется парадоксальным говорить о накоплении новых фактов в области, столь давно подвергшейся усиленному изучению. Однако в действительности это происходит, и причин этому несколько. Одной из них можно считать изменения в психике, физиологии, а, возможно, и генетике младенцев нашего времени, условиях их взращивания и воспитания, что, безусловно, проявляется в поведении современных детей. Следует также обратить внимание на заметное изменение исследовательского стиля в изучении речевого онтогенеза. Достаточно часто сейчас исследования проводятся на больших популяциях малышей, живущих в разных частях мира. Это влечет за собой необходимость кооперации ученых различных научных школ и государств, обнаружение общих явлений детской речи (см., например, публикации D. Slobin, E. Bates, M. Tomasello и мн. др.). Многие участники общего потока, направленного на исследование речевого онтогенеза, приносят свой взгляд и опыт в изучаемую область, а тем самым расширяют ее фактической базу.

Такой широкий подход предполагает развитие методического инструментария, разработки новых экспериментальных и технических средств. Популярными способами получения, накопления и верификации фактических данных в рассматриваемой области стали разработки и использование разного рода методик, опросников и анкет, которые получают международное распространение, как, например, тест Baley или MacArthur Communicative Development Inventory.

Исследование выполнено при поддержке РФНФ, грант № 08-06-00588а.

Большую ценность для рассматриваемой области приобретают основные на достижениях современной электронной техники нетрадиционные («неинвазивные») подходы к исследованию функционирования детского мозга в период развития речевой способности (фМРТ, сМРТ). Однако исследование с применением такого рода техники редки в наши дни.

Нельзя не сказать слово в поддержку давно испытанного и вполне оправданного себя «штучного» исследования ребенка. Результаты такого типа исследований, как, например, проведенных А.Н. Гвоздевым, Ж. Пиаже, не теряют своей ценности и продолжают использоваться современными специалистами. Это направление, получившее название «кейс-стадии» (case study), предполагает наблюдение и осмысление тех или иных случаев поведения малыша, пристальное долговременное отслеживание его жизни в семье. Оно и сейчас сохраняет непреходящее значение, в том числе как основа последующих масштабных популяционных исследований.

Современный подход к сбору и рассмотрению фактов речевого онтогенеза привел к появлению новых идей и теоретических представлений о сущности этого сложного и во многом таинственного процесса. В предисловии к данной книге упомянуты основные теоретические проблемы, волнующие сейчас мировую научную общественность. Исследования темы речевого онтогенеза в нашей стране не выпадают из основного потока. В то же время они имеют свой оригинальные черты и выделяют важные аспекты в отмеченных общетеоретических проблемах, и это в большой мере отражено в содержании данного коллективного труда.

Такими можно считать темы: осмысленности ранних детских вокальных и двигательных проявлений; их временных границ и длительностей; психофизиологических механизмов их протекания и развития; источников внутренней активности и форм их проявления (интенций); тему включенности растущего малыша в коммуникативную ситуацию, путей влияния последней и др. Соответствующие вопросы рассмотрены в книге как в теоретическом, так и экспериментально-эмпирическом плане. Далеко не все из них освещены с исчерпывающей доказательностью или согласованы участниками авторского коллектива. У каждого автора есть возможность сохранения собственного мнения и участия в последующей, можно надеяться — продуктивной, дискуссии по разным направлениям.

К числу наиболее сложных и в то же время важных в теоретическом плане относятся, по нашему мнению, проблема ранних проявлений младенческой осмысленности. Осмысленность составляет сущностную и первостепенную черту человеческой речи в любом возрасте. В силу сложности эта проблема нередко отодвигается в тень при исследовании речевого онтогенеза. При ее разработке требуется располагать средствами для того, чтобы оценить наличие у малыша не только регистрируемых физиологических реакций, но и психологических переживаний и дать им характеристику. А эта задача оказывается твердым орешком. У взрослого человека осмысленность определяется по двум основным показателям: по речи и поступкам. Ни один из этих показателей не применим к младенцу. Обращение к данным психофизиологического характера в настоящий момент, к сожалению, не дает исследователю неоспоримых аргументов для решения поставленной проблемы. Тогда оказывается, что вопрос осмысленности младенца может обсуждаться с применением не совсем традиционных подходов. И.П. Павлов, например, в тепер уже далекое от нас время предлагал руководствоваться сходом и поведением внешних проявлений для того, чтобы производить умственное наложение психофизиологических проявлений на физиологическую канву. В наше время при разработке данной темы остается еще надежда на поддержку современной успешно развивающейся нейронауки. Не будем, однако, что никогда еще физические показатели, к большому сожалению, не диагностировали субъективную как таковую. Из сказанного вытекает задача дальнейшего поиска и разработки подходов, позволяющих добиться достаточно однозначного понимания функционирования субъективного компонента в речевом поведении ребенка.

Методические подходы к изучению речевого развития детей составляют одну из тем, активно разрабатываемых авторами книги. Расширяя границы существующих разработок, исследователи наряду с изучением нормально развивающегося ребенка применяют аналогичные приемы к детям, находящимся в ситуации депривации, с серьезными неврологическими проблемами, задержанным в развитии; малышам с дефектами слуха, перенесшими операцию кохлеарной имплантации. Рассмотрен случай ребенка, тяжело пострадавшего в раннем детстве от оперативного и медикаментозного вмешательства, необходимого ему по медицинским показаниям. Таким образом, путь развития разных сторон речи детей рассмотрен в различных аспектах как результирующая многих факторов.

Специальное внимание привлечла тема интенциональной обусловленности детской речи. Ее смысл состоит в том, что этот аспект ориентирует исследователя на изучение побудительных механизмов речевого поведения в любом возрасте, на источник внутренней активности речи человека. Полученные данные показали, что этот механизм оказывается ключевым в речевом онтогенезе, он связывает выразительные проявления младенца с возникновением у него специфических языковых (словесных) форм самовыражения, играет важнейшую роль в развитии диалогических форм общения малыша с мамой и другими окружающими людьми.

Подытоживая, мы можем сказать, что приведенные в книге материалы во многом в новом свете представляют картину речевого онтогенеза, особенно его ранние этапы. Можно видеть, что на этом этапе обнаруживаются прежде не отмечаемые исследователями проявления, особенно, если сравнению подвергаются случаи нормального, задержанного или искаженного развития. Ранние формы проявления речевых экспрессий (в их своеобразной форме) отмечаются уже на первых 4–5 месяцах жизни младенца, еще до появления более или менее опознаваемых окружающими «пара-словесных» звуковых форм. В 5–7 месяцев дети ведут длительные монологи в виде так называемого детского «разговора-пения», имеющего свое психологическое содержание. Диалоги с мамами проходят ступени нарастания возможностей самовыражения малыша. В этот период фонации ребенка по их интонационному контуру начинают обнаруживать черты сходства с теми, какие ребенок слышит вокруг. Иными словами, имитационные возможности малыша, по-видимому, раньше всего включаются в этот момент. Можно думать, что эта линия звуковой выразительности является основной в последующем формировании словесной речи. В возрасте около года, по-видимому, в силу созревания соответствующего нейронного механизма (включения в действие «зеркальных нейронов») наступает этап появления именованного, т.е. выразительно-использования звучаний, близких по форме звучаниям слов родного языка. С этого важного момента развертывается процесс вхождения малыша в мир социально функционирующего языка.

Но это лишь начало длинного ряда «задач», которые малыш должен решить, чтобы овладеть полноценной речью. Ему предстоит накопить немало внутренних психофизиологических образований вербальной сферы: расширить круг логотенных структур, установить их

сетевую организацию, построить парадигмальные вербальные структуры, развить динамические операции выбора слов для их использования в речевых последовательностях, научиться строить свои высказывания в диалогическом плане, т.е. с учетом понимания своего собеседника и мн. др. Все это скрытые области внутренних психофизиологических процессов, которые, можно надеяться, постепенно, шаг за шагом откроются исследователю.

Т.Н. Ушакова

Приложение

РОДИТЕЛИ-ПСИХОЛОГИ
О РАННЕМ РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ
СВОИХ ДЕТЕЙ

О ВЫРАЖЕНИИ ГЛАШЕЙ СВОИХ СУБЪЕКТИВНЫХ СОСТОЯНИЙ

Е. Гришунина

Моя дочка родилась в полной семье, оба ее родителя с высшим образованием. Я психолог с кандидатской степенью. В момент рождения мне – 37 лет, мужу – 39 лет, у Глаши есть родной старший брат (разница в возрасте детей 17 лет). Рождение дочки произошло в срок, путем кесарева сечения. Тяжелых болезней за отмеченный период не было. В процессе наблюдения за малышкой периодически производилась видеозапись значимых моментов ее развития, также я вела дневник, где описывала отдельные факты, свои ощущения, замечания других членов семьи (мужа, сына) относительно психологических, поведенческих проявлений Глафиры.

В роддоме (первые дни)

Сразу же после родов я заметила, что лицо моей дочки очень развито выражает эмоции. Когда она спала, ее мимика выражала грусть. Интересно, что о подобном выражении лица говорила врач, делавшая мне УЗИ-диагностику за день до родов, отметившая: «Да что же это у меня сегодня все дети такие нахмуренные!» Днем же мимика Глафиры могла выражать различные состояния в зависимости от ситуаций.

Выражение эмоциональных состояний проявилось буквально на третьи сутки после родов. Два предыдущих дня дочь старательно высасывала молоко, дожидаясь настоящего молока. Когда оно наконец-то появилось, Глаша выразила свои эмоции следующим образом: остановилась в сосании, выпустила сосок, широко открыла глаза, нашла взглядом мои глаза, приподняла «брови» (бровей еще не было, но то

место, где они должны были скоро появиться, немножко сморщилось), а в глазах — удивление и благодарность.

Вскоре проявились обида и упрек. На третий день после родов Глашу забрали из нашей с ней палаты для взятия анализов. Как в том моменте, кровь брали из вены на голове. Привезли Глашу с «чалмой» из пеленки. Сначала она лежала минуты три, замерев, смотрела широко открытыми глазами в одну точку, потом резко, громко, обиженно выпятив губку, заплакала с такой интонацией: «Что же ты, мама, не защитила? Отдала на такой ужас?»

Крики и его виды

Глаше уже две недели. Она выразила свое недовольство по отношению к груди, так как обилие молока заставляло ее захлебываться. Сердитый плач и еще более, чем обычно, нахмуренные «брови».

Особенно сильно кричала Глафира в ситуации, когда ее мазали маслом после купания. Причем степень нежности, с которой мы совершали это действие, не влияла на уровень громкости и сердитости крика. Резко успокаивается, без дополнительных усилий после окончания одевания. Сейчас Глафире почти 11 месяцев. В продолжение этой темы могу сказать следующее: Глаша любит переодеваться, с 10 месяцев разглядывает одежду на себе, послушно протягивает ручки в рукава с 8 месяцев, никаких намеков на неудовольствие при одевании-раздевании у нее нет с 5 месяцев. Правда, до сих пор ворчит и немножко хнычет, когда ее вытирают полотенцем после купания.

В течение трех первых недель перинатальной жизни дочка мы с мужем научились различать не меньше четырех видов крика — сердитый (если происходит что-то, что не соответствует ее представлениям, — в основном как реакция на обилие молока или мазание маслом), жалобный (боль), «голодный» крик и крик «зовущий», когда она хочет, чтобы кто-то из взрослых был рядом. Иллюстрацией к последнему виду служит такой случай:



— Интересно, давно это тут лежит? (размышление)

Глафира (в возрасте трех недель) в своей кроватке «кряхтит» с игрушками на мобиле (карусельке), мы с мужем в другой комнате, она начинает кричать зовущей интонацией. Я подхожу, она замолкает, продолжает кряхтеть. Как только я отхожу, опять кричит — зовет.

Кряхтение, пение и другие звуки в первые месяцы

В три недели к различным по интонации крикам прибавилось «кряхтение». Таким образом Глафира выражала свое отношение к лицам над ней игрушкам. Вместе с «дирижирующими» движениями рук по направлению к ним же, приподнятыми бровками и открытым ротиком, кряхтение создавало ощущение практически полноценного «разговора» с интонационной окраской и невербальной составляющей. За это мы с мужем прозвали Глашу «дирижер зоопарка».

В период с 2 до 3 недель сформировался следующий паттерн поведения: Глаша научилась сама себя убаюкивать. После кормления (особенно ночью, когда ее могут оставить в кровати родителей) она спокойно лежит, изредка кряхтит и издает звуки типа «э», «а» (довольно протяженно и с интонацией, как если бы взрослый изображал, как надо убаюкивать куклу). Поговорив сама с собой таким образом минут 5–10, Глаша засыпает. Продолжалось это примерно до двух месяцев. Моя мама говорит, что у меня тоже был такой «приемчик» в детстве.

В шесть недель Глаша начала общаться со мной в форме диалога. Обычно это происходило так: я говорю ей всякие нежности минуты 2–3, она внимательно слушает, смотрит мне в глаза, потом смотрит на мой рот, потом ее ротик активизируется, пытаясь что-то изобразить без звуков (губы трубочкой, язык шевелится, губки подрагивают), потом небольшая двигательная активность рук и ног и два-три звука: «а», «э», «аэ». Интересно, что такой же порядок Глашинных действий сохранился и до сих пор: если я ей сейчас читаю книжку, она сначала смотрит на картинку, потом поворачивает голову, смотрит мне в глаза, потом на мой рот, потом поворачивается опять к книжке и произносит свой звуков, причем звуки по интонационной окраске либо повторяют мою интонацию, либо отражают состояние облегчения (вздоха).

После появления в шесть недель звуков Глаша начала «петь» (протяжное, долгое звучание А, Э, АА, АЭ). Это происходило в двух ситуациях: после пробуждения утром и после кормления. В первой



— Ой, что это? (удивление)

ситуации интонация спокойная, велеречивая, дочь рассматривает фотографии на стенах и как бы комментирует их.

В ситуации после кормления Глаша своим пением благодарит меня. При этом интонация восторженная, нежная. Дочка смотрит мне в глаза, выражение лица похоже на то, какое было у нее на второй день после родов, когда пришло настоящее молоко. Вообще это благодарное пение маме — первое явное выражение такого эмоционального состояния, как радость.

В дальнейшем (начиная с 8 месяцев) появилось выражение лица у Глаши в ситуациях, когда я или муж повторяли звуки, производимые ею (любые, все). Ее улыбка при этом не имеет предела по широте, а выражение глаз — благодарное. Действительно, как хорошо, когда тебя понимают, когда с тобой говорят на одном языке!

В три месяца мы записали звуки, которые появляются у Глаши, когда она сердится. Эти звуки могут сопровождаться плачем, они свидетельствуют о ее настроении.

В шесть месяцев самая неприятная для Глаши ситуация — знакомые люди, которые ей не нравятся. В основном это врачи.

Однажды случилось так, что мы втроем (я, муж, Глафира) пошли с деловым визитом к нашему знакомому. Уже на входе в здание по выражению лица дочки (глаза погрузнели, нижняя губа выпятилась) стало ясно, что ей здесь не нравится. Что именно — сказать трудно. Фактом является следующее: когда наш знакомый к ней обратился, Глашино недовольство вышло за границы, она закатилась криком, который невозможно было выдерживать. Мы спустились вниз по лестнице — крик продолжался, вышли на улицу — тот же крик, ходим вокруг здания по парку — крик, показываем ей птичек, игрушки, дёревя, даем попить, соску, убаюкиваем, поем, говорим ласковые слова — бесполезно. Сдавись, мы сели в машину, и муж завел мотор — Глаша остановилась, чуть-чуть приоткрыла глазки и, довольная, прервала крик «на полуслове». Добилась своего, и не отступила, пока не убедилась, что ситуация действительно необратима!

Улыбка

Начиная с 14 дня на лице Глаши начала появляться улыбка. Правда, пока только во сне. Улыбка неожиданная, блуждающая по лицу, как будто тренировка мимики. За день до четырех недель улыбка появилась в бодрствующем состоянии и в присутствии взрослого. Однако при этом Глаша не смотрела на человека, ему в глаза; это было похоже на улыбку, промежуточную между неосознанной и социальной. Настоящая, направленная на человека улыбка появилась в 5 недель.

Демонстративность

В шесть недель я заметила различие между тем, как Глаша сосет грудь в спящем и бодрствующем состоянии. В первом случае она спокойно справляется с любым потоком молока, не бросает грудь, не всхлипывает, не возмущается. Во втором как бы показывает, что она «трудится», обозначая это различными звуками: «гунь-гунь-гунь» в основном или покрхтыванием, пошмыгиванием носом. В первом случае нет зрителей, во втором все на месте, и «актриса» тоже.

Данная индивидуальная черта получила развитие: в 9 месяцев уже было ясно, что девочка склонна к демонстративности, любит многое делать для публики. Например, когда к нам пришел друг моего 17-летнего сына, Глафира начала «строить» ему глазки, часто моргать ресницами, выгибаться, опираясь при этом сзади двумя руками на опору, а одну ножку отставляя в сторону на носочек, наклонять голову и поглядывать исподлобья, улыбаясь при этом, стала вести себя примерно: усердно открывать ротик во время еды, а, доставая игрушку с пола, кряхтела громко, показывая усердие.

То, что Глафира может проявлять демонстративность, показывает и такой случай. Ей 9,5 месяцев, она стоит на диване, играет рядом со мной. Вижу, что



— Ну, не можешь, мам, объяснить — тогда просто дай это! (возмущение)

она, не удержав равновесие, бухается и краешком головы задевает пластмассовую игрушку. Я расцениваю это как неопасную ситуацию и специально отворачиваюсь, понимая, что она, заметив мой взгляд, устремленный на нее, будет плакать. Слышу начальный звук, обозначающий возможность закричать, потом тут же спокойное гуление над игрушкой — зачем тратить эмоционально, если публика не видит.

Глаша чаще пытается манипулировать именно мамой, именно меня выбирает своим зрителем. Например, с 10 месяцев Глафира пытается ходить без поддержки, естественно, иногда падает. При этом, если рядом папа, сдерживает хныканье, сама встает, продолжает шествие. И тут же, уже встав, но, заметив мой взгляд на нее, сразу начинает жалобно плакать.

Еще один случай показывает манипулятивный характер ее действий. Глафира (ей 10 месяцев) сидит на стульчике для кормления, занимается крышкой от пакета кефира. Я отошла в другую комнату. Бегу через минуту к ней, откликаюсь на истошный крик. Подбегаю и вижу следующую картину: Глаша со спокойным выражением лица ковыряет пальчиком в крышке, глаза открыты, смотрят на крышку, при этом рот кричит. Маленький манипулятор — наша Глаша!

Игры, смех и юмор

В два месяца Глаша начала радоваться своему отражению в зеркале, активно к нему тянется, улыбается. При этом к младшему двоюродному брату Андрею (он младше ее на 7 недель) она такого внимания не проявляет: не гулит, не тянется к нему, не улыбается. Возможно, ей нужен контакт глазами (в зеркале он есть), а Андрей пока на нее не смотрит — маленький еще.

В три месяца у Глаши к крикам, кряхтению, пению, звукам присоединились визг и рычание. Визг стал проявляться в ситуациях игры. Причем визгом Глафира сама призывает взрослого поиграть с ней. Ситуации, которые Глаша воспринимает как игру — потрясывания, щекотания, пощипывания губами за бочок; еще она любит, когда ее кружат на руках, ей нравится смотреть на машины за окном. В пять месяцев Глафира стала не только звуками обозначать свое понимание ситуации игры, но и отвечать действиями: в ответ на покусывания ее за шейку, она тоже повизгивает и делает движения с открытым ртом к шее взрослого.

Рычание проявлялось недолго — две-три недели и заменило собой по смыслу сердитый крик, сопротивление каким-либо действиям взрослого.

В 3 месяца и 10 дней Глафира впервые засмеялась. Она была у меня на руках, а Игорь баловался с ней, издавая языком и губами фирчащие звуки, чем и рассмешил ее. С этого дня подобные звуки смешли ее всегда, а в 4 месяца к ним присоединились звуки шуршания, издаваемые при движении игрушки по бортику манежа, кровати и т.д.

В пять месяцев как игра воспринимаются игры-потешки — коза рогадая, ехали в лес за орехами, стенка-стенка-потолок. Глафира в этих ситуациях понимает, что самая подходящая реакция — смех, и тут же ее и выдает.

В 8 месяцев Глаша начала понимать более «тонкий» юмор. Она стала прочитывать шутовское выражение лица взрослого. Папа морщит губы, наклоняет голову, поднимает одну бровь, подмигивает глазом, в ответ Глаша смеется. Мама делает чмокающие движения губами, изображающие поцелуй — у Глаши смех, а в усталом состоянии — улыбка.

В 8,5 месяцев мы с мужем заметили, что Глаша понимает смысл действий в мультфильмах. До этого возраста она смотрела их не больше 2 минут, своих эмоций при этом не выражала. Теперь, по-видимому, ориентируясь на тональность сопровождающей музыки, она начинает тревожно подпрыгивать, полуприседая на ножках, когда лиса крадется к Серой шейке, отрывисто произносит звук «У», хмурится, при этом на личике — тревога, глазки широко открыты. Когда сестры в мультфильме «Аленький цветочек» обижают младшую Настеньку, Глаша разочарованно и угрожающе мычит, головка опускается, смотрит исподлобья, глаза сужаются.

Интонация как отражение отношения

Начиная с 8 месяцев можно отметить массу случаев (они, по сути, становятся обычным делом), когда Глаша звуками, различно интонационно оформленными, комментирует свое отношение к тому, что видит или слышит. Однажды в возрасте 9 месяцев в течение трех минут я специально наблюдала за этим процессом. По интонации и мимике различимы эмоции, примерно выражаемые для взрослого следующими выражениями:

- О, что это? (удивление)
- Странно... (с сомнением, про себя и для себя)
- Интересно, давно это тут лежит? (спокойно, рассудительно, вопрошающе)
- Мама, объясни — я не понимаю (просяще)
- Ну, не можешь объяснить — тогда просто дай! (требовательно)
- Ой, как красиво, здорово! (восхищенно)
- Упало («БА» — начиная с 10 месяцев говорит сама) — сожалееющее
- Ой, папа опять ушел («ПА» — тоже с 10 месяцев говорит, но это аналог обычного детского МА — в смысле нет чего-то или кого-то) — разочарованно
- Что это там такое громкое? («БФФФ» — ее звуковая реакция на неожиданные звуки, когда включается какой-либо бытовой прибор или за окном сигналит машина) — испуганно
- Да что же это он отсюда не достается!? — возмущенно
- Без таких «комментариев», выражающих отношение, не обходится ни один «поход» по квартире в возрасте от 8 месяцев. При этом, если ей задать вопрос (например, «Где мячик?»), то она отреагирует на него, зеркально отражая своим гмыканьем интонацию вопрошающего.
- Кстати, на протяжении 9-го месяца Глаша выражала восхищение прямо-таки по-взрослому: округляла губы и с шумом выдыхала воздух, производя звук, похожий на О или У. Потом это утасло.



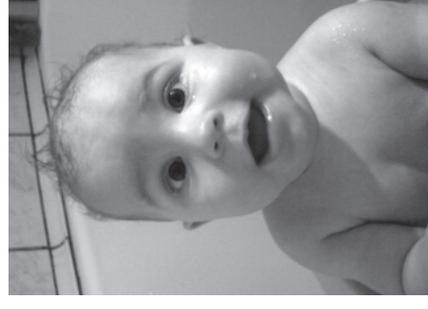
— Папа опять ушел... (разочарование)

Реакция на опасность

В 9,5 месяцев Глаша играет на кровати родителей, лепечет громко, выразительно. Затем подползает к краю кровати, встает и пытается дотянуться до шторы на окне, которое еще сантиметров на 20–30 дальше, чем край кровати. Ситуация опасная, необычная, никогда такого не было. Я, конечно, ее контролирую, но вот, что интересно: Глаша переходит на шепот и звуки произносит редкие для нее: КХ, Ф, С. Обычно в этом возрасте она произносит БА, МА, ПА, ДА, БЕ, БУ, БЕЙ, ДАЙ и т.д.

Понимание окружающих

В 9,5 месяцев Глаша показала нам, насколько четко она понимает эмоции другого и насколько сильно она хочет управлять ситуацией. Дочка бегает по квартире в ходунках, приближается к папе и неожиданно кусает его за палец, папе больно, он что-то говорит Глаше сердито и обиженно. В ответ на это дочь сначала начинает плакать. При этом посматривает искоса на отца, пытаясь понять, изменилось ли его состояние. Папа продолжает хмуриться. Тогда Глаша... вынимает соску из своего ротика и протягивает папе. Успокоила папу, как могла, точно таким же способом, каким ее успокаивают!



Когда дочке было 10 месяцев, я поняла, что она стала понимать слово «скажи». И у нас с ней состоялся такой «эксперимент»-диалог:

- Глаша, скажи «дай» (то слово, которое она сама говорит без подсказки)
- ДАЙ-ДАЙ-ДАЙ (скучная интонация, будто отчитывается, не смотрит на меня, ковыряет что-то пальчиком в игрушке).
- Глаша, скажи «мама» (знакомый объект, но такой, который «все простит»).

— ПА (удивленно, с улыбкой, шутя, как будто знает, что говорит неправильно,

(восхищенно)

ПРО ФЕДЮ

Ж. Максимовская

на меня не смотрит, смотрит в окно, в противоположную от меня сторону).

— Глаша, скажи «папа» (знакомый объект, более строгий и звук «ПА» более тренированный, чаще употребляемый, чем «МА»).

— ПА (не удивленно, а наоборот, удивленно: знает, что правильно, смотрит в моем направлении, но не в глаза, а выше головы).

— Глаша, скажи «Гриша» (знакомый объект, но не умеет произносить его наименования).

—*Смотрит на меня удивленно, просяще, прямо в глаза, как бы помощи просит, потом «находит решение»: поворачивается, перегибается через подлокотник стульчика, на котором сидит, и смотрит на дверь Гришиной комнаты: «Хоть сказать не могу, так движение в сторону объекта сделано».*

— Глаша, скажи «киска» (объект, сложно идентифицируемый, явно вспоминается только на улице, дома кошек нет).

— Молчание, замрание, смотрит прямо на меня ИСПУГАННО («то, чего не знаю, пугает меня!!!»)



Когда Федор только начал говорить (в возрасте 1 год 7 месяцев), он произносил «ням-ням» («кушать») и «мама» («мама») так похоже, что было невозможно различить. Он очень обижался, если взрослые не сразу понимали, что именно он хотел сказать. Через некоторое время он вместо «мама» стал говорить «ми-ми». Это слово никто уже не путал с «ням-ням», и он пользовался им довольно долго, даже тогда, когда стал говорить вполне понятно.

В возрасте 1 год 11 месяцев Федор обозначал отказ и отсутствие двумя словами: если он отказывался от чего-либо, он говорил «нет», если обозначал отсутствие чего/кого-либо, он говорил «нетушь». Например, играя с папой в прятки, Федор прятался под стол и спрашивал: «Папа, ты где?» Папа говорил: «Здесь. А ты где?», тогда Федя победоносно говорил: «Нетусь!»

Одно из первых логических открытий Федор сделал в 2 года 5 месяцев. Он спросил: «А машинки по Феде скачают?» Ему ответили: «Скачают». Федя: «А чайничек и чашечки?» — «Нет». Но почему «нет», никто из взрослых объяснить не смог. Тогда Федор заключил: «Потому что у них нет глазок».

С.С. Белова



В возрасте 3 лет 9 месяцев мой сын Эмиль начал новую жизнь: пошел на целый день в детский сад. К этому моменту интеллектуальное и речевое развитие мальчика было соответствующим возрасту и, возможно, даже опережавшим его.

В предшествующем учебном году Эмиль три раза в неделю посещал группу развития в том же садике, где в течение трех часов занимался рисованием, музыкой, физкультурой и выполнял традиционные для детей этого возраста задания в группе из 6–12 человек. Этим ограничивался опыт его посещения учебных учреждений. Первый месяц сцены прощания в раздевалке были душераздирающими, со слезами и подвываниями *«Мамочка, не оставляй меня здесь... Ой, бедный я, бедный... Как же я буду тут один...»*. Но затем малыш освоился, заинтересовался и весело прощался со мной, комментируя *«Я пошел, а взрослым в группу нельзя»*. Прошло долгое, полное впечатлений лето, и вот теперь мы идем в детский сад «как на работу».

Как мама я переживала новое отдаление от ребенка: теперь целый день малыш проводит вне дома. Главное, что меня беспокоило: как сложатся отношения у ребенка с новыми воспитателями в новой,

большой группе. Эта тревога понятна: единственный сын и внук, которому посвящено все внимание взрослых, имел небольшой опыт общения вне семьи.

В этом контексте главный и неожиданный для меня эффект детского сада заключался в тех изменениях, которые произошли в отношении ребенка к нам, родителям. В течение первых двух с половиной лет жизни мальчик преимущественно был эмоционально позитивным и ровным, а позднее стали появляться капризы, требовательность, метание от одного родителя (сейчас «плохого») к другому (сейчас «хорошему»), проявления детской воли и т.д. Эти проявления не приносили катастрофических форм и даже не беспокоили меня как маму. Но удивительным для меня был факт выраженного изменения в отношении ребенка к домашним, когда он пошел в садик.

Изменения заключались в том, что Эмиль, казалось, стал больше ценить свое пребывание в семье и понимать близость к нему родителей. «Лицом к лицу лица не увидать, большое видится на расстоянии»? Теперь он частенько приходит «просто побывать рядом», ласково называет родителей, реже допускает выпад, упрёки в нашу сторону. Создается впечатление, что глубокое погружение в среду садика существенным образом расширило представления ребенка о социальном мире, отношениях между взрослыми и детьми, разнообразии характеров, если угодно.

Мне представляется, что наши обновленные, более ровные, чем прежде, со стороны Эмиля отношения – не простой эффект усталости ребенка «после рабочего дня». Обоснование – устойчивость нового поведения. Оно производит впечатление полноценного взросления – взросления, которое проявилось как бы вдруг, в течение месяца. Как это возможно?

Познавательное обогащение ребенка в общении с новыми взрослыми развивается в двух направлениях: предметном и социальном. Например, в предметной плоскости приобретает знание о том, как сделать аппликацию, и о том, что ко взрослым нужно обращаться по отчеству. Этому учат воспитатели. Но и само общение с педагогами и детьми представляет для ребенка массу, как сказали бы социальные психологи, социальной информации, которая имеет непосредственное отношение к ребенку и требует оперативной переработки. Эмоциональная подоплека последних образовательных эффектов обеспечивает их быстрое проявление.

И в заключение одно из высказываний Эмиля: «В детском саду же не знают, что я шало дома. Там я хороший, а здесь запачкал обои красками...» Это к вопросу о социальном познании и теории психического, что может стать предметом нового разговора.