

- 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 (Кушпир, 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:

### ***И. 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 интенции: 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% вероятности<sup>1</sup>. 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.);

<sup>1</sup> 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 количество 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

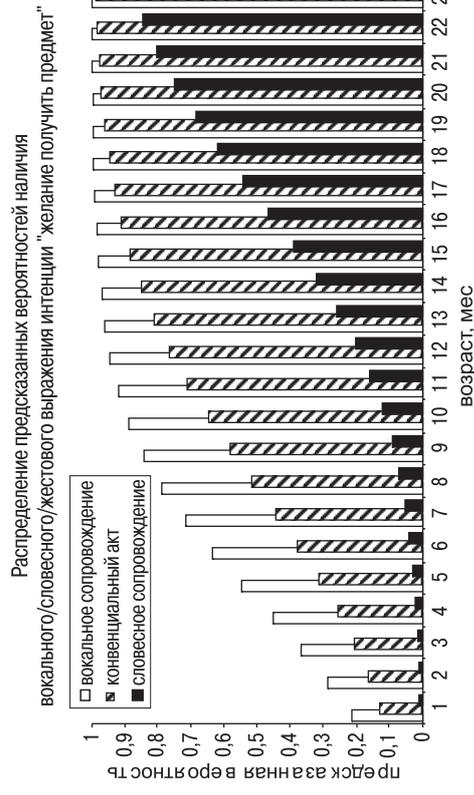


**Рис.1.** Конвенциональный акт по Э. Бейтс

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 пятнадцатому 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 вокализации 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 вожеленного 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 неформального словесно (белый фон отрезков), до оперирования словами (фон с точками). В тех случаях, когда время возникновения вокализации 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.

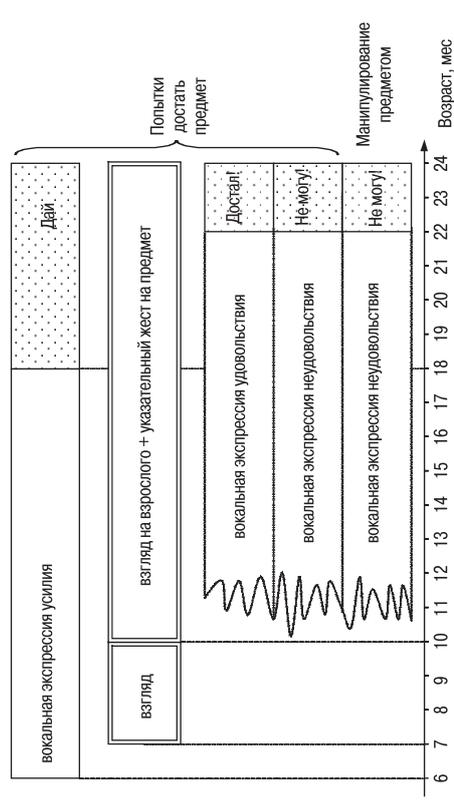


Рис. 3. Вокальное, словесное и жестовое выражение предметных интенций (пояснения в тексте)

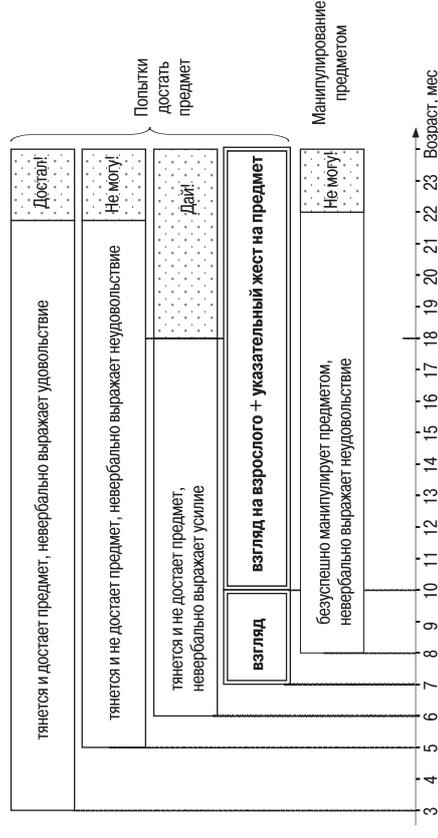


Рис. 4. Возникновение целенаправленного поведения и словесного выражения предметных интенций (пояснения в тексте)

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!*»).

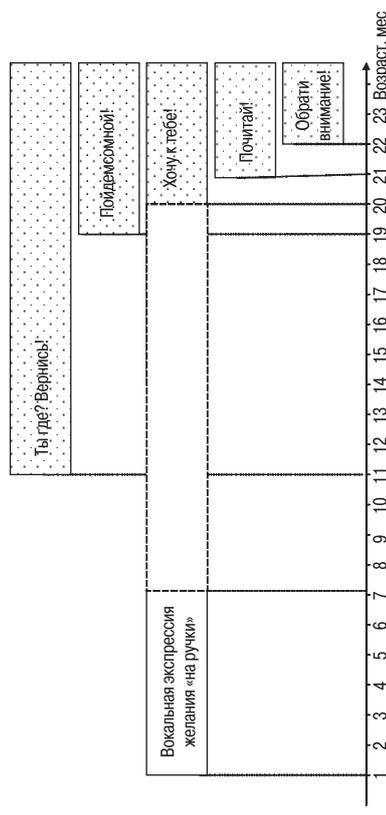


Рис. 5. Вокальное и словесное выражение социально-коммуникативных интенций (пояснения в тексте)

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) удовольтствия 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 <sup>2</sup> 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 R<sup>2</sup> 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 <sup>2</sup>	Изм. R <sup>2</sup>	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 отсекасть «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 // Психолингвистика. 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 // Семiotика / 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. Innateness and Emergentism / A Companion to Cognitive Science. William Beschel & Geige Grakham (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 их 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, завинчивает 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 пузыри, 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»)