

Интенциональные явления на раннем этапе развития речи*

С. С. Белова

Интенциональные основания речи – явление, представляющее ключевой интерес в изучении становления речи. Критическое осмысление традиционных моделей, ставящих в центр внимания механизмы научения и социально-коммуникативные детерминанты речевого развития, показывает, что их объяснительная сила оказывается не совершенной (Ушакова, 2004, Tomasello, 2003). И тогда обращение к исследованию внутренней активности ребенка становится необходимым шагом в описании механизма развития речи. Ранний этап развития (первые два года жизни) является уникальным периодом, в котором представлено постепенное, пошаговое «выстраивание» речезыковой способности.

Проблема интенциональных оснований речи в онтогенетическом аспекте многогранна. Мы остановимся на следующих вопросах:

1. Каковы когнитивные механизмы, делающие возможным возникновение интенции к речи?
2. Как проявляется интенциональность ребенка на раннем этапе развития речи?

Обращение к исследованию роли широкого спектра когнитивных механизмов в развитии речи на раннем этапе произошло на пересечении психологии развития, лингвистики и когнитивной науки более двух десятилетий назад. Оно ознаменовалось появлением пионерских работ Элизабет Бейтс, посвященных довербальным интенциональным явлениям: протодекларативному и протоимперативному поведению с использованием конвенциональных жестовых символов (Volterra et al., 2005). В многочисленных современных исследованиях активно экспериментально исследуются навыки чтения (распознавания) интенций взрослого (skills of intention-reading), а в широком понимании - теория психического (theory of mind) и ее связь со становлением речи. В систематизации М. Томаселло к навыкам чтения интенций относятся:

- способность разделять с другими людьми внимание, направленное на объекты и события общего интереса;

- способность следить за вниманием и жестами других людей, направленными на удаленные объекты и события вне текущего взаимодействия;

* Исследование выполнено при поддержке гранта Президента РФ ведущей научной школе № 1870.2003.6

- способность активно направлять внимание других к удаленным предметам с помощью указания, показывания и других нелингвистических жестов;
- способность с помощью имитаций осваивать интенциональные действия других, включая их коммуникативные акты, в основе которых лежат коммуникативные интенции;
- способность распознавать случайные и намеренные действия (Tomasello, 2003).

Видно, что ключевыми составляющими данных навыков являются ранние социально-когнитивные проявления (слежение за взглядом, указательные и показывающие жесты, имитации действий) в процессе оперирования совместным вниманием. Они возникают в 9-12 месяцев. В подтверждение преемственной связи раннего коммуникативного поведения с речью предлагаются следующие аргументы: одновременность возникновения вокальных (в т. ч. дословесных) и невербальных символов, корреляции между ними в частоте использования и скорости 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).

М. Карпентер с соавторами показала, что более раннее возникновение подобных навыков без использования лингвистических средств сопровождается более ранним освоением речевых навыков (Carpenter et al., 1998). Канадские исследовательницы К. Олинек и Д. Пулан-Дюбуа выявили, что объем активного словаря описания внутренних состояний в возрасте 30 месяцев предсказывается способностью различать случайные и намеренные действия взрослого в возрасте 18 месяцев (Olineck, Poulin-Dubois, 2005).

Интенциональность является центром внимания исследований детской речи, выполненных под руководством Т. Н. Ушаковой. Например, в исследовании раннего когнитивного и речевого развития младенцев первого года жизни было убедительно показано, что голосовые реакции (дословесная речь) наряду с сенсомоторным интеллектом и коммуникативными реакциями развиваются в направлении становления произвольности, интенциональности. Три указанные проявления младенца единообразно проходят стадии "рефлексоподобности", первичных, а затем вторичных циркулярных реакций, и, наконец, произвольности (Ушакова, 2004).

Однако, безусловно, плодотворное изучение когнитивных аспектов становления речи может быть дополнено обращением к ее содержательной стороне. Тогда возникает следующий вопрос – какие семантические содержания проявляются в ранних речевых интенциях?

Рассматривая истоки семантических процессов у младенца, Т.Н.Ушакова отмечает, что функция экспрессии, выведения во внешний план скрытого психического содержания, является фундаментальной в порождении речи наряду с функциями символизации (по Ж. Пиаже) и репрезентации (по Э. Бейтс) (Ушакова, 2005). Она является "энергетическим началом речи", проявляясь в виде интенции – намерении сказать нечто.

Т.Н. Ушаковой и её сотрудниками было проведено эмпирическое исследование интенций детей в возрасте 3 – 5 лет. В этой работе были выявлены намерения, выраженные в речи во время игры и в общении со взрослым, описана их структура (Ушакова, 2004). Например, инициирование или прекращение контакта, комментирование, самозащита и др. Были продемонстрированы различия между возрастными группами, мальчиками и девочками в интенциональном составе речи.

Изучение более раннего (в т.ч. дословесного) этапа развития речи с этой точки зрения также представляет интерес. О чем хочет "сказать" нам младенец, каково разнообразие его интенциональных проявлений? Хотя оправданно считать, что самые ранние "движения души" малыша являются простыми и незамысловатыми, их описание открывает интересные возможности для выявления содержания когнитивной и мотивационной сфер в этом возрасте.

Исследование одного случая

Целью проведенного нами исследования было описание разнообразия и развития интенциональных явлений на материале наблюдения за ребенком в течение первых 20 месяцев его жизни. Мальчик был первым и единственным ребенком в семье молодых родителей (27-и и 28-и лет). Образование родителей – высшее. Физически развивался нормально, тяжелых заболеваний и выраженных стрессов не переносил.

Мы попытались ответить на следующие вопросы: какие интенции существуют в этом периоде жизни у ребенка, когда они появляются, как меняется их количество и сложность, набор (разнообразие) ситуаций, в которых они имеют место?

Интенциональным явлением мы называли фрагмент поведения, отвечающий критериям произвольности, коммуникативности, наличия вокального сопровождения. Под произвольностью мы понимали «не-реактивность» действия, его инициирование ребенком, выраженную целенаправленность, субъективную значимость. Коммуникативность заключалась в принятии в расчет присутствия и возможностей взрослого в конкретной ситуации.

Для каждой интенции регистрировались время возникновения, динамика поведенческого и вокального выражения, набор ситуаций проявления.

Выделенные и описанные нами интенциональные явления образовали ряд содержательных групп (рис. 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. **"Комментирующая" интенция** состояла в желании ребенка активно говорить и неоднократно повторять то, что он оказывался способен произнести в конкретный момент своего развития (11 мес.).

3. **Интенции привлечения взрослого к совместным занятиям** проявлялись в ситуациях, отличных от свойственных предметным интенциям. Сюда вошли инициация игр, чтения и подобных занятий, а также поведение, направленное на возвращение отсутствующего человека

4. **Интенции протеста и отказа** заключались в поведении, останавливающем действия окружающих.

5. **Интенция поддержания чистоплотности** активно форсировалась взрослыми. Остановимся подробно на выделенных явлениях.

Интенции, в центре внимания которых находится предмет и манипулирование им, содержат выраженную экспрессию *собственного усилия*, т.е. произвольного действия, и экспрессию *результата* (успеха или неуспеха). Этим отличается их архитектура от остальных интенций.

Первоначально в возрасте 5 месяцев желание получить предмет выражалось в том, что ребенок тянул к нему руки, делая хватательные, шлепающие движения. При этом он издавал единичные вокализации – усилия и сожаления (если не доставал до желаемого). В этих ранних проявлениях нет выраженной коммуникативной и конвенциональной составляющих, они могут быть описаны в ключе циркулярности реакций. Но далее как поведенческое, так и вокальное сопровождение усложняется. В 10 месяцев мы наблюдали то, что Э. Бейтс называла конвенциональным актом (Бейтс, 1984): ребенок вытягивал вперед ручку, смотрел то на предмет, то на взрослого, призывая его на помощь.

В подобном поведении Т. Н. Ушакова выделила следующие семантические единицы:

- общая ориентировка в ситуации и существующей цели (получение привлекательного предмета),
- желание (интенция) получить предмет,
- сознание невозможности сделать это своими силами,
- понимание возможностей взрослого,
- желание побудить взрослого к тому, чтобы совершить необходимое действие,
- понимание возможности предпринять что-то самому (Ушакова, 2005).

Особенно ярко конвенциональная составляющая поведения проявляется в ситуациях, связанных с манипулированием предметом, в 14 месяцев, когда ребенок начинает обращаться к взрослому за помощью, если он не может справиться с предметом самостоятельно.

Вокальное сопровождение предметных интенций показано в таблице 1. Возникновение четкого коммуникативного компонента в поведении в виде конвенционального символа обозначено в таблице курсивом, появление словесного сопровождения выделено фоном. Совершенствование последнего можно проследить по вертикальным столбцам: например, побуждение взрослого выполнить действие с предметом первоначально заключается в назывании взрослого, а в 20 месяцев приобретает форму повелительного наклонения.

Вокальное сопровождение успешного действия с предметом в таблице не отражено, т.к. оно, сначала обнаружившись в виде удивленно-удовлетворенного уханья в 10 месяцев,

впоследствии не приобрело словесное выражение, трансформировавшись в невербальные проявления (например, улыбку).

Таблица 1. Вокальное сопровождение предметных интенций

Возраст (мес.)	ЭКСПРЕССИЯ УСИЛИЯ		ЭКСПРЕССИЯ НЕУДАЧИ
	получить предмет	выполнить действие с предметом	
5	Единичные вокализации, кряхтение, стоны усилия, натуги		Стоны усталости, сожаления, скуление
10	-//- <i>взгляд, обращенный то к предмету, то к взрослому, вытягивание вперед ручки</i>	Единичные вокализации, кряхтение, стоны усилия, натуги	-//- громкий крик, похожий на начало плача
13	“стон” усилия, «да-да-да!» (=дай-дай-дай!)	-//- <i>приносит и подает предмет; делает резкий кивок головой (=да!); встречается взглядом со взрослым; изображает усилие напряжением рук</i>	крик неудовольствия, переходящий в плач со слезами
16	«дай-дай-дай!» (если не может назвать предмет) или «груша!»	-//-	долгий плач
18	«грушу!» (в вин. падеже)	«Мама!» (=мама, крути!)	«Никак!»
20	«Дай, мама, грушу!»	«Мама, крути!»	«Никак не получается!», «Не могу!»

Выделенная нами комментирующая интенция развивалась следующим образом.

С 11 месяцев она проявлялась 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 фактов (например, на прогулке называл 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 месяцев к такому называнию добавилось комментирование действий (например, ребенок говорил «на горку!» в значении «я бегу на горку»). С 17 месяцев

появились предложения в телеграфном стиле («папа бай», «баба здесь»). Описанные словесные проявления объединяет то, что ребенок инициативно называл знакомые вещи. В последствии подобное комментирование (называние) приобрело более выраженный коммуникативный характер.

В 19 месяцев ребенок начал показывать на предметы, название которых были ему еще не знакомы, и указывать на их обладателя (например, говорил «это папин!» на дискету). В данной ситуации он сообщал то, что ему было известно о предмете – его принадлежность определенному лицу. В подобной ситуации, как правило, находившийся рядом взрослый называл предмет и поощрял повторение слова.

В 20 месяцев ребенок начал употреблять фразу «это называется...». Она бурно применялась в отношении давно известных предметов, активно повторялась. Ребенок уловил и выделил момент называния, обозначения из речи взрослых и стал активно называть сам и даже использовать фразу для узнавания нового слова.

Например, он мог многократно начинать фразу «это называется...» в отношении предмета, название которого он не знал или забыл, и, если взрослый называл предмет, охотно и старательно повторял слово (например, в ванне берёт в руки и изучает губку: «Это называется ..., это называется...»). Взрослый: «Губка». Ребенок: «Это называется – губка!)). Второй вариант узнавания слова от взрослого был таким: если ребенок называл предмет неправильно и слышал исправление, он повторял фразу взрослого. При этом характерным было само неправильное называние: оно являлось не ошибкой восприятия (например, сказать «сушка» на баранку или «экскаватор» на трактор), а делалось ради того, чтобы называние осуществить. Например, за ужином новое блюдо – фасоль, ребенок говорит: «Это называется... барабан». Взрослый: «Не-ет, это не барабан, это стручок». Ребенок как эхо повторял фразу с характерной интонационной назидательностью.

Следующая группа интенций – побуждающие взрослого к совместным занятиям. Нами были выделены инициирование чтения (с 13 мес.), пения (с 18 мес.), игры в прятки, бега, катания на игрушечной машине (с 19 мес.), рисования (с 20 мес.). Самая ранняя просьба, возникшая с большим отрывом от остальных, касалась чтения. Первоначально она выражалась невербально (ребенок молча приносил книгу, давал взрослому в руки или клал на колени, прижимался, устраивался поближе), в 20 месяцев уже звучала полноценно «Почитай книжку, мамочка!». Приглашение к пению, катанию, рисованию заключались в конструкциях повелительного характера («про собаку!» (название песни), «спой!», «катить!», «рисовать!»). Игра в прятки и бег инициировались действиями: ребенок начинал игру сам (загораживался занавеской или бегал по комнате) и выразительно ожидал подхватывания со

стороны взрослого. Заинтересованность обществом взрослого проявлялась в виде беспокойности по поводу отсутствия кого-либо из членов семьи.

Интенции протеста и отказа были объединены нами, поскольку они родственны в том, что демонстрировали негативное отношение ребенка к происходящему, его стремление остановить окружающих. Они проявлялись в следующих ситуациях (табл. 2).

Таблица 2. Интенции протеста и отказа

Время возникновения, мес.	Ситуация	Поведенческое и вокальное сопровождение
13	взрослый отбирает или не дает предметы	крик недовольства, переходящий в плач со слезами (с 16 мес. - плач разочарования становится долгим)
16	взрослый является помехой (физической преградой) действиям ребенка	отталкивание руками, с 19 мес. – «отойди!»
19	взрослый (другой ребенок) направляет игру в неудобное ребенку русло	«нельзя!», «не надо!», «подождите!», «не надо мешать!»
20	взрослый не занимается ребенком, беседуя с другими взрослыми	«не надо разговаривать!»
18	взрослый предлагает нежелаемое (еда, свое общество, дела)	отворачивание, отталкивание, с 18мес. – «нельзя!», с 20 мес. – «не хочу!», «нет!»

Когда взрослый отбирал или не давал опасные, но привлекательные предметы, с 13 месяцев наблюдался крик недовольства, переходивший в плач со слезами, в 16 месяцев плач становился долгим. Если взрослый являлся помехой (физической преградой) действиям ребенка, с 16 месяцев он отталкивал его руками. С 19 месяцев в случае, когда взрослый или окружающие дети направляли игру в неудобное ребенку русло, появились останавливающие фразы «не надо!», «подождите!», «не надо мешать!», а в 20 месяцев - «не надо разговаривать». Это формы протеста.

Отказ от чего-то в ситуации выбора первоначально также выражался ребенком как протест (например, он говорил «нельзя!» на предложение покормить), однако в 20 месяцев принял более спокойные формы – «нет», «не хочу!».

В заключение обратимся к иллюстрации интенциональных явлений (рис. 2). На ней мы условно обозначили интенциональные явления словами, выражающими ключевые смыслы стоящих за ними побуждений. На каждом отрезке графика вертикальной чертой указан рубеж, разграничивающий несовершенное звуковое оформление (слева) и условно полноценное словесное обозначение намерения ребенком. Эта картина понятной взрослому семантики, находящей свое проявление в поведении ребенка.

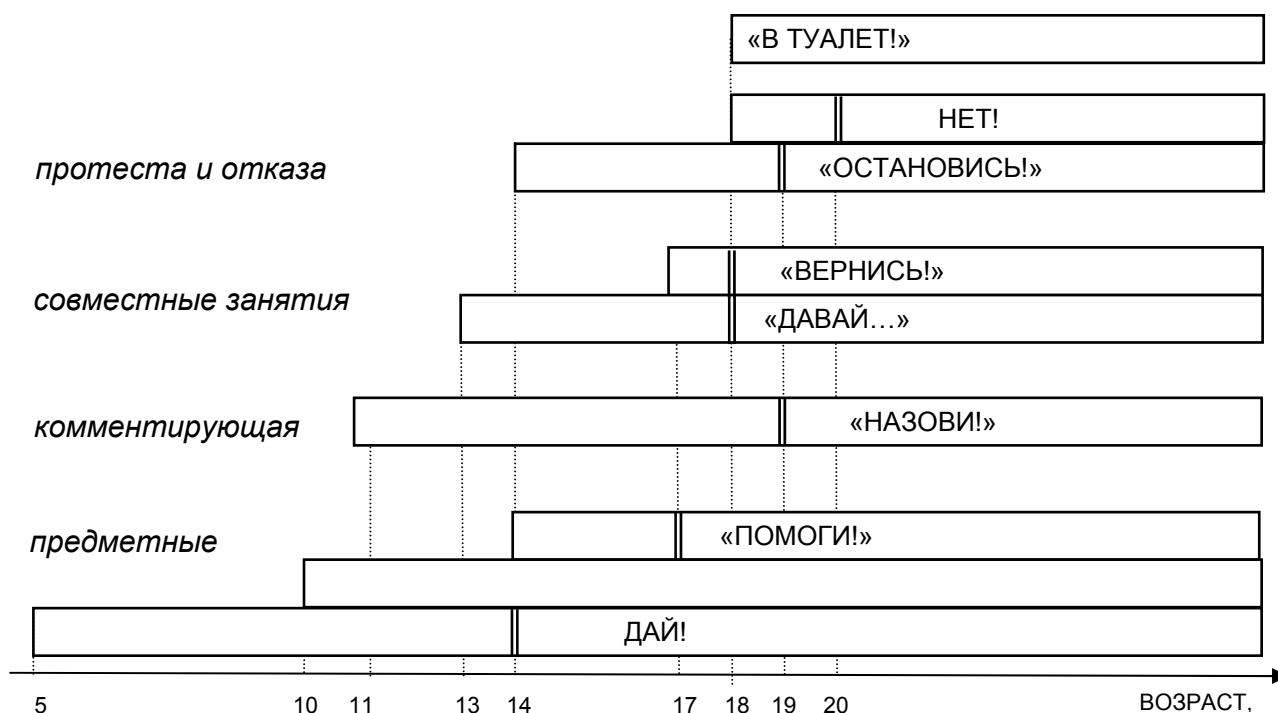


Рис. 2. Интенциональные явления на раннем этапе развития речи

Выводы.

1. Интенциональность начинает активно проявляться к концу первого года жизни, первоначально в виде намерений, в центре которых находится манипулирование предметом.

2. На втором году проявления интенциональности приобретают большее разнообразие и включают такие направленности как «ПОМОГИ», «НАЗОВИ», «ДАВАЙ...», «ВЕРНИСЬ», «ОСТАНОВИСЬ», «НЕТ», «В ТУАЛЕТ!». При этом расширяется спектр ситуаций, в которых проявляется каждая из интенциональных направленностей.

3. Прежде чем в интенциональном явлении появляется конвенциональный символ – слово – оно проявляет себя в невербальном плане, сигнализируя о семантическом состоянии ребенка, и делает осмысленным поведение ребенка для взрослых.

Литература

Бейтс Э. Интенции, конвенции и символы. // Психолингвистика. М., 1984. С. 50-103.

Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития. М.: Per Se, 2004

Ушакова Т.Н. Семантика речи: имя, слово, высказывание // Психология. Журнал Высшей школы экономики, том 2, №1, 2005, с. 4-26

Olineck K. M., Poulin-Dubois D. Infants' Ability to Distinguish Between Intentional and Accidental Actions and Its Relation to Internal State Language // *Infancy*, 2005, Vol. 8, No. 1, p 91-100

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

Carpenter M., Nagell K., Tomasello M. Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. // *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63, 1998 (4, Serial No. 255).

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* (pp. 3-40). N.J. : Lawrence Erlbaum Associates, 2005.