

## 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 крупные ученые обращаются к этому понятию. Австрийский психолог философской ориентации Ф. Brentano (1838–1917) поставил его в центр своей системы, объясняющей природу сознания, которая должна была, по замыслу автора, составить основу новой психологии. Э. Гуссерль, К. Штумпф, Т. Липпс были последователями идей Brentano. 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 человеческо-

го тела: так, сердце, приняв в себя порцию крови, выбрасывает ее в аорту; легкие, наполняются 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 демонстрируется 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 поведении Эмиля.

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 регистрировались 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 свойственных предметным интенциям. 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, останавливающем 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, криком, стоном усилия, натуги, либо при неудаче стоном усталости, сожаления, 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 полутора 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, скажем, «*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 отказаться 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 устанавливая наличие факта (например, на прогулке реагировал на каждый проезжающий трамвай, каждую бегущую мимо собаку, каждую проезжающую машину). Такое называние 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 папин!*» 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 называния, 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 предложенной 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, хоть и принадлежащего 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 именованности вещей.

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.

Многочисленное повторение слова, связанного с воспринимаемым предметом (как это наблюдается на первом этапе развития комментирующей 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 отказаться 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 образцов. 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 произносительный 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, общаясь 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 речезыкового механизма человека — звена управления артикуляторным аппаратом для воспроизведения слышимых звукокомбинаций. Это звено, обеспеченное 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, почти 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 проявлениях (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. Громовой, 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.

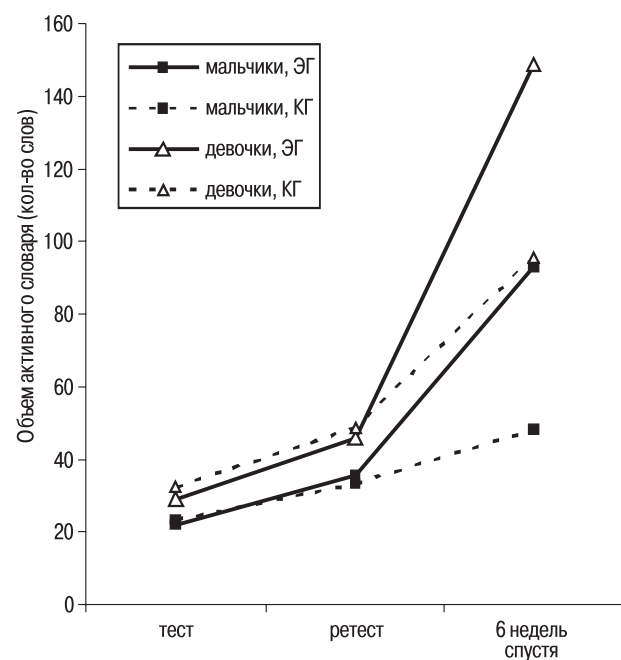
В экспериментальной группе дети с помощью взрослого обучались простым приемам голосового реагирования на игровую ситуацию,

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 вокализовать свое выполнение движений по желанию. Поскольку произнесение гласных звуков дается детям легче, чем согласных, логопедические задания начинались с их имитации. Губно-губные звуки (/n/, /б/, /м/), 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 (/г/, /к/), появляющиеся в словах типа «*куп-куп*», «*кач-кач*», «*горячо*», на этом этапе не включались в материал логопедических заданий (Macken, Ferguson, 1983; Menn, Stoel — Gammon, 2001; Pulvermueller, 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 /а/, /о/, /у/ (методика фонетической ритмики), мы готовили детей к подражанию взрослому в более сложных артикуляционных заданиях (сжать губки — «Трубочка», улыбнуться — «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. Громовой. 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)<sup>1</sup>.

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

Источник дисперсии	F	Уровень значимости	$\eta^2$
<b>Внутригрупповой фактор «время» и его взаимодействие с межгрупповыми факторами</b>			
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
<b>Межгрупповые факторы и их взаимодействие</b>			
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-

<sup>1</sup> 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 быстрой темпе у девочек по сравнению с мальчиками (эффект взаимодействия факторов «время\*пол»).
4. Подтверждена гипотеза 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,  $U_{недель}=213.5$ ,  $p < .000$ ). 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 статье, 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 наличными 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 речевом механизме работает генетически заложенный инструмент артикуляторного «подражания» воспринимаемому звуку. Этот процесс имеет свои особенности: может выпасть из «гладкого» 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.
- Бельтюков 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.
- Ляксо 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.: ПЕР СЭ, 2001.
- Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М.: ОГИЗ, 1932.



- Пиаже Ж. Психогенез знаний и его эпистемологическое значение // Семиотика / 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.
- Шеварев 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: Leaning Sounds and Sound Patterns // The development of Language / Ed. J.B. Gleason. 5<sup>th</sup> ed. Boston, 2001.
- Pulvermueller 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 РФНФ, грант № 08-06-00588а и № 05-06-06164а.