

АСИММЕТРИЯ В КОГНИТИВНО-РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ: АСПЕКТЫ ДИАЛОГИЗАЦИИ В ИНТЕР- И ИНТРАПСИХИЧЕСКОМ ПЛАНАХ¹

А. А. Петрова

Волгоградский государственный университет

Поступила в редакцию 14 декабря 2009 г.

Аннотация: *рассматривается соотношение когнитивного и речевого развития ребенка в процессе становления и развития его социальных связей с обществом. Данное соотношение связывается с процессами диалогизации и с деятельностью в интра- и интерпсихическом планах. Процессы «диалогизации» свидетельствуют о том, что в интрапсихическом плане умственная деятельность сохраняет свою «квази-социальную» природу.*

Ключевые слова: *когнитивное и речевое развитие ребенка, диалогизация, интрапсихическая и интерпсихическая деятельность.*

Abstract: *the article deals with correlation between cognitive and speech development of a child in the process of socialization. The process is connected with interlocutory activity in interpsychic and intrapsychic aspects. The dialogic process shows that mental activity keeps its «quasi-social» character in intrapsychic aspect.*

Key words: *cognitive and speech development of a child, dialogic process, interpsychic and intrapsychic activity.*

Отечественная и зарубежная психология к концу 20-х – началу 30-х гг. прошлого века сформировали отдельную отрасль в собственной науке – психологию речи. Причина такого выделения коренится, помимо всего прочего, в том, что, исследуя развитие мышления и других психологических проявлений, связанных с ним и с личностью в целом (память, внимание, воля и др.), надо было решить вопрос о соотношении мышления и речи; в частности, определить, какими методами должны проводиться эксперименты по установлению этапов развития мышления – с помощью вербальных тестов или же тестов невербальных. По этому поводу представитель зарубежной психологии (в особенности психологии мышления и речи ребенка) Ж. Пиаже писал: «Очень важно понять, что для исследования интеллектуального развития... без извращения его априорными извращениями, почерпнутыми из нашего опыта изучения взрослых людей, было необходимо... сначала открыть то, что является сходным и что легко упускается из виду в ряду последовательных стадий эволюции, и выполнить эту работу с помощью разных методов, включая вербальный» [1, с. 9]. Отвечая на критику, автор пишет: «Наше исследование всё еще далеко от завершения и... всякого рода контроль... и применение реакций

невербального характера еще только осуществляется» [1, с. 9]. Из контекста ясно, что под «априорными извращениями» понимается то, что речь, язык являются основными инструментами мышления. Между тем имеются экспериментальные доказательства, что в раннем онтогенезе ребенок может производить умственные операции (группировки по признакам предметов) и в таких условиях, когда в его речи нет соответствующих этим признакам языковых номинаций. В отечественной психологии этот факт впервые обнаружил Д. Н. Узнадзе, когда проводил опыты по группировкам на детях шестилетнего возраста. Однако психолог, говоря о трехлетних, отметил, что в этом возрасте им наблюдались только два случая выделения признака тестируемых предметов, а в остальных случаях «...дети ограничиваются названием: «они одинаковые» или же: «здесь такие, а там другие» [2, с. 120–128]. Как видим, по ответам детей признаки, на основании которых производилась группировка, не назывались ими в речи (т.е. не вербализовывались), но обнаруживались все-таки и демонстрировались детьми («одинаковые», «здесь такие, а там другие») с помощью жестов. Ведь действительные лексические и соответствующие им указательные жесты, не будучи вербальными номинациями признаков, все же свидетельствуют о результатах группировки. Поэтому мы полностью согласны с мнением И. Н. Горелова, повторившего опыт Д. Н. Узнадзе спустя почти 50 лет и получившего от 10 до 60 % положительных результатов по группировкам

¹ Статья написана при финансовой поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России 2009–2013» (Госконтракт № 02.740.11.0367).

© Петрова А. А., 2010

от детей трехлетнего возраста [3, с. 20–31; 4, с. 30–31]: опыт был полностью невербальным, испытуемые раскладывали детали четырех модификаций по четырем разным коробкам, сверяясь по образцам, предварительно в них положенным. В отчетах (вербальных) испытуемые объясняли основания группировки именно так, как зафиксировал впервые Д. Н. Узнадзе: «Потому что у этих штук это – так, а у этих – вот так (+ указательный и изобразительный жест)».

Многочисленные наблюдения и материал специальной литературы свидетельствуют о том, что развитие ребенка характеризуется несинхронностью речевого и умственного процессов. Между тем как в теории, так и в практике тестирования развития детей широко используется вербальная методика определения уровня развития ребенка, т.е. об уровне мышления судят по уровню речевой компетенции. В ряде случаев (дебилизм, детская шизофрения) вербальные тесты действительно обнаруживают умственные патологии; в других же дело обстоит иначе.

Более 50 лет назад А. Р. Лурия и Ф. Я. Юдович провели экспериментальное исследование по выявлению уровня когнитивного и речевого развития на материале наблюдений за двумя детьми в возрасте пяти и шести лет [5, с. 92]. Проведенный также несколько лет назад совместно с И. Н. Гореловым пилотажный эксперимент с участием разноязычных (немецких и русских) детей младшей, средней и старшей ступеней онтогенеза и с привлечением ассоциативной методики подтвердил данные упомянутых авторов отчасти: так было обнаружено умение абстрагироваться от предметной ситуации, вербальное реагирование на вербальный стимул, включая реакцию-антоним, фиксировалась и регуляция взаимодействия (возраст 5.0). Эксперимент по восприятию связного текста в данной группе детей указанных стадий онтогенеза выявил некоторые «ножницы» между умением слушать, воспроизводить, понимать и беседовать самостоятельно. Значительная часть лексических единиц усваивается в одном-двух значениях и ограничена именно теми словоупотреблениями, которые фиксировались в речи взрослых носителей языка, т.е. поверхностная структура усваивалась дошкольниками вполне. Иными словами, понимание всех текстовых единиц необязательно ведет к пониманию связного текста. Необходимо еще и знание смысла (ситуации, события), которое приходится лишь с постижением жизненного опыта.

Всегда ли методика тестирования речевого развития способна обнаружить и уровни развития (или отставания) мышления? Приведем несколько примеров из наших наблюдений над социальной и речевой деятельностью немецкоязычных и русскоязычных детей в возрастном интервале 4.2–4.5 лет.

Немецкоязычная Г. (4.2) обнаруживает черты личности типичного интроверта: она необщительна, иногда почти аутична (замкнута в себе, малоподвижна). Родители и воспитательница детского сада жалуются на ее слабое речевое развитие. Обобщенная характеристика: всё как будто понимает, но очень неохотно разговаривает, вопросов задает мало, говорит очень редко и тихо, внешне эмоции проявлены слабо. По словам родителей, у Г. развита эгоцентрическая шепотная речь (при игре), которая прекращается, если девочка замечает, что за ее игрой наблюдают. Невербальные задания (сложить целостное изображение из фрагментарного и решить лабиринтную задачу) выполняет. Так, целостное изображение из фрагментов с опорой на образец собирает в среднем за 2 мин; то же, но без опоры на образец – за 5 мин. По времени и качеству сборки (по числу проб и ошибок) Г. ничем не отличается от других детей. Лабиринтная задача выполняется быстрее, чем это делают (в среднем) другие дети. Усложненную сборку фрагментов целого (когда один из компонентов предлагается в двух вариантах) выполняет достаточно быстро. На просьбу прокомментировать выбор того или иного фрагмента отвечает односоставными конструкциями. В рамках данной методики тестирования Г. показала хорошие результаты решения практических задач, требующих всех необходимых умственных действий: анализ, синтез, коррекция результатов в соответствии с целями. Речевое же поведение, действительно, отстает по сравнению с таковым у сверстников, что означает необходимость специальной работы по речевому стимулированию.

Русскоязычный С. (4.5) отличается коммуникативностью. В речи обнаруживает легкую степень тахилалии, обычные дыхательные паузы укорочены, иногда заполняются повторениями сказанного. В остальном речь правильная, высокоэмоциональная, сопровождается выразительной мимикой и жестикуляцией; обладает повышенной вербальной памятью. При рассказах о наблюдавшемся событии представляет пантомимические фрагменты; в коммуникации часто задает вопросы, ответов же, как правило, не дожидается. Невербальные тесты не выполняет, непрерывно отвлекается на постановку собственных вопросов. Лабиринтную задачу решить не может, так как концентрируется лишь на короткое время; инструкцию слушает плохо, в результате собственные действия приводят к постоянным ошибкам, которые утомляют ребенка и расстраивают его. Кажется очевидным, что высокая степень речевой компетенции здесь сочетается с неэффективностью в решении задач, требующих соответствующего умственного напряжения.

Оба примера (как и ряд других) демонстрируют разные степени развития в разных сферах деятель-

ности. В целом же, подводя итоги рассмотрения когнитивно-речевого уровня развития разноязычных детей, сформулируем результаты наших наблюдений и опытов.

Без сомнения, у дошкольников (как русско- так и немецкоязычных) существует асимметрия в развитии когнитивного и речевого уровней.

В общем случае дети, начиная понимать речь взрослых, обращенную к ним в конкретных предметных ситуациях, показывают, что рецептивный уровень речи у них развит значительно лучше, чем продуктивный. Выполняя разнообразные вербальные просьбы-инструкции, дошкольники достаточно долго еще не могут вербально описать собственные действия.

В общем случае дети, ориентируясь на знакомые и привычные ситуации, узнают и помнят конкретные предметы и их свойства, верно отражая их в своих представлениях о «микром мире» в рамках собственных когнитивных возможностей. При этом относительно верные действия и понимание функций предметов не сопровождаются адекватными умениями в собственной вербализации.

С другой стороны, имитируя взрослую речь, повторяя услышанные тексты, дошкольники обнаруживают специфические умения репродуцировать услышанное, комбинируя фрагменты чужих высказываний. При этом усвоенные поверхностные языковые структуры в детских речевых реакциях оказываются на более высоком уровне, чем формирующиеся глубинные когнитивные образования. Иначе говоря, ребенок может формально верно строить высказывание, не понимая вполне (или совсем не понимая) его семантики. Вполне возможно, что данное способствует появлению своеобразной детской квазикоммуникации.

Указанные асимметричные отношения в онтогенезе проявляются в сложном переплетении разнонаправленных умений и возможностей.

По сути дела подобные тесты и выводы подводят нас к мысли о присутствии некоего скрытого диалогизма (термин М. М. Бахтина), характерного для случая с немецкоязычной G., и диалогизации интер- и интрапсихических планов коммуникантов в совместной речевой деятельности. Данное вообще является универсалией. Приведем фрагмент диалога англоязычных матери и ребенка в возрасте двух с половиной лет из сеанса вербального и невербального взаимодействия по решению головоломки (составление копии по образцу), где М – мать, а Р – ребенок.

1) Р: О-о-о. (*Р смотрит на модель головоломки; смотрит на кучу из кусочков.*) А-а-а, а теперь куда этот? (*Р берет черный кусочек из кучи, смотрит на копию, смотрит на кучу.*)

2) М: А куда дальше вот этот другой? (*Р кладет черный кусочек, который она держит, назад в кучу; смотрит на кучу кусочков.*)

3) М: Посмотри на другую машинку, и тогда ты сможешь сказать. (*Р смотрит на образец; смотрит на кучу; смотрит на образец; смотрит на кучу.*)

4) Р: Ну-у... (*Р смотрит на копию; смотрит на образец.*)

5) Р: Я смотрю.

6) Р: М-м-м, в этой другой головоломке черный вот там. (*Р указывает на черный кусочек в образце.*)

7) Р: (*Р глядит на кучу кусочков; смотрит на копию; берет из кучи оранжевый кусочек.*) А теперь, как ты считаешь, куда положить оранжевый?

8) М: А где он стоит на другой машинке? (*Р смотрит на образец.*)

9) Р: Вот здесь. (*Р указывает на оранжевый кусочек в образце.*)

10) Р: (*Р смотрит на кучу; берет из кучи желтый; смотрит на копию*) Как теперь... Где теперь... Теперь... (*смотрит на образец.*)

11) Р: Ты... ты... желтый с этой стороны подходит... А желтый от него справа рядом. (*Р указывает на желтый кусочек на образце; смотрит на желтый кусочек у себя в руке.*)

12) М: Хорошо.

При сравнении этих эпизодов открываются некоторые важные микрогенетические переходы в опосредованном действии ребенка. Первые два эпизода начинаются с вопроса ребенка о том, куда положить кусочек (высказывания 1 и 7), и ответа матери, которая направляет внимание ребенка на образец (высказывания 2, 3 и 8). В обоих этих эпизодах первоначальные вопросы ребенка вызывают ответ матери, который, в свою очередь, приводит к ответу ребенка, изучающего образец. Все эти коммуникативные ходы осуществлялись путем внешнего социального диалога (диалога в интерпсихическом плане). Но третий эпизод начинается совсем по-другому. Во-первых, ребенок не составил полного распространенного вопроса о том, куда положить кусочек (хотя кажется, что девочка начинает это делать в высказывании 10). Второе, и более важное, – когда она смотрит на образец после высказывания 10, – но это уже не ответ на указание взрослого, выраженное в открытом социальном диалоге. Она не опиралась на взрослого при формировании регулятивного высказывания, но сформировала такое высказывание, которое могло бы возникнуть в интерпсихическом плане, ответив на него в эгоцентрическом, внутреннем диалоге [6, с. 100–106].

Во всех трех случаях вербальное и невербальное поведение включает в себя высказывание о положении конкретного кусочка в образце. Кроме того, высказывания 6, 9 и 11 в трех последовательных эпизодах поведения опосредуют сходные аспекты действия по решению задачи. Во всех трех случаях эти высказывания служат для продолжения этого действия в той же самой манере (все они связаны с изучением образца и поиском места).

Несмотря на то, что высказывание 11 – это часть деятельности в интрапсихическом плане, а другие относятся к интерпсихическому плану, между высказыванием 11 и предыдущими есть поразительное сходство, состоящее в том, что все три – это ответы на вопросы. Однако 11-е отвечает на вопрос, поставленный ребенком, а не матерью. В высказывании 10 этот вопрос появляется в сокращенном виде. В последующих эпизодах единственные высказывания, возникающие в открытой речи, это «ответы»: не наблюдается никаких вопросов, даже сокращенных.

В таблице фрагментарно представлен процесс передачи языковых и неязыковых знаний в повседневной коммуникации немецкоязычного ребенка (левая колонка) и взрослого (правая колонка) [7, с. 7].

Верхними индексами маркируются следующие высказывания взрослого и их функции:

1 – идентификация новых объектов путем введения нового обозначения (номинация);

2 – подтверждение детской идентификации (множественное число), предмоделирование маркирования множественного числа с помощью неопределенного местоимения *viele*, имплицитный фонетический компонент – корректура;

3 – подтверждение детской интерпретации ситуации, передача соотнесенности знаний (данные о причине, причинно-следственные отношения), имплицитный фонетический компонент – корректура;

4 – подтверждение интерпретации состояния, передача знаний о временном включении события с помощью наречия времени *gestern*, имплицитный фонетический компонент – корректура;

5 – имплицитная грамматическая корректура (знания об изменении форм глагола);

6 – подтверждение интерпретации состояния, передача понятия о вышестоящем событии (*passieren*) включением наречия *manchmal*;

7 – подтверждение сообщения о событии включением языкового выражения возвратности (*auf sich selbst*);

8 – объяснение значения наречия места, передача знаний о местности;

9 – подтверждение (поддержание) игровых действий и одновременно передача географических знаний; имплицитное выражение сомнения о выполнимости действия.

Тенденция видеть в детской речи «ответы» при отсутствии вопросов не является не обычной для ситуации решения задач. То, что эти высказывания, по всей очевидности, являются ответами, вызывает несколько вопросов, рассмотреть которые адекватно мы сможем, только обратившись к понятию диалогизма. Ответами эти высказывания являются прежде всего потому, что они так же опосредуют действие, как и высказывания из более ранних эпизодов, которые были ответами на явные вопросы. То есть генетический предшественник этих «ответов» в интрапсихическом плане может быть найден в деятельности, совершаемой в интерпсихическом плане.

Информация передается от взрослого к ребенку, и наоборот, но очевидно, что высказывания взрослого служат для ребенка также «инструментом мышления», механизмом «генерации новых значений».

Объяснение диалогизма М. М. Бахтиным помогает проникнуть в некоторые аспекты этого взаимодействия. Как следует из его подхода, то, что предполагается в высказывании или включается в него, – это некие «голоса», которые ранее были в явном виде представлены в интерпсихическом плане. Вопрос состоит в том, как один «голос» вступает в контакт с другим, становясь при этом все более диалогическим или многоголосным и изменяя таким образом значение того, о чем говорит этот другой голос.

Т а б л и ц а

Процесс передачи языковых и неязыковых знаний в онтогенезе

Возраст (год. мес.)	Инициативные высказывания ребенка	Реактивные высказывания матери
1.0	Da!	Da is ein Schmetterling ¹
1.6	Due!	Ja, viele Kühe! ²
2.0	Da Eder nab (Federn)	Ja, da sind dem Hahn seine Federn ab, weil er nicht aufgepasst hat ³
2.1	Das put	Das is kaputtgegangen gestern, ja ⁴
2.3	Ich bin auf'n Pferdchen bereit	Geritten, reiten, geritten ⁵
2.5	Das put-de-dang	Ja das passiert manchmal ⁶
2.8	Ich hab' mal an den Daumen weh-e-tan	Du hast dir an den Daumen mal weh getan ⁷
3.1	Wo is ausserhalb von Belin?	He weisst du da wo's nich, wo wo, wo die Stadt aufhört, da sind plötzlich keine Häuser mehr, dann beginnt die Landschaft, da kommen kleine Dörfer ⁸
3.3	Ich, ich reite nach Amerika	Du reitest über's Meer ⁹

Процессы «диалогизации» наводят на мысль, что даже в интрапсихическом плане умственная деятельность сохраняет свою «квази-социальную» природу.

Общее положение Л. С. Выготского о социальном происхождении высших психических функций индивида наиболее отчетливо проступает в связи с понятием зоны ближайшего развития. Эта зона определяется как расстояние между наличным уровнем развития ребенка, определяемым по самостоятельному решению задач, и более высоким уровнем потенциального развития, определяемым по решению задач под руководством взрослого или в сотрудничестве с более способными сверстниками [8, с. 168–170].

Л. С. Выготский применял понятие зоны ближайшего развития к анализу интеллекта и для организации процесса обучения. В отношении первого он утверждал, что измерение уровня потенциального развития столь же важно, как и измерение наличного уровня развития; в отношении второго он утверждал, что обучение должно быть более тесно связано с потенциальным, чем с наличным уровнем развития. Эти соображения о связи наличного и потенциального уровней развития отражают более общий интерес Л. С. Выготского к интра- и интерпсихическому плану функционирования психики, очерченным в его общем генетическом законе культурного развития.

С другой стороны, данные положения связаны и с проблемой социализации личности (в случае же онтогенеза – это становление социализации личности).

Степень овладения растущим человеком социальным опытом действий и отношений, осознания себя в обществе, видения себя глазами других людей, готовности к ответственному действию в окружающем мире своеобразно кумулируется в позиции его «я» по отношению к обществу. Формирование такой позиции представляет собой постоянный процесс и одновременно результат социального развития ребенка в онтогенезе. Характер изменения этой позиции, ее емкость зависят как от объективных закономерностей психического развития, условий его протекания в предшествующий период, так и от реальной ситуации формирования на каждой возрастной ступени, выступая важнейшим критерием социальной зрелости личности.

Предметно-практическая сторона деятельности, в процессе которой происходит социализация ребенка, – приобретение социального опыта через освоение орудий, знаков, символов, овладение социально зафиксированными действиями, их социальной сущностью, выработка способов обращения с предмета-

ми, оценка своих действий, умение присматриваться к себе, примерять себя к окружающему, рефлексия на свои действия и поведение – связаны с утверждением позиции «я среди других» – «я в обществе».

Становление качественно иной социальной позиции «я и общество» связано с актуализацией деятельности, направленной на усвоение норм человеческих взаимоотношений, обеспечивающей осуществление процесса индивидуализации. Ребенок стремится проявить себя, выделить свое «я», противопоставить себя другим, выразить собственную позицию по отношению к другим людям, получив от них признание его самостоятельности, заняв активное место в разнообразных социальных отношениях, где его «я» выступает наравне с другими, что обеспечивает развитие у него нового уровня самоосознания себя в обществе, социально ответственного самоопределения.

Иными словами, развертывание определенной позиции ребенка по отношению к людям и вещам приводит его к возможности и необходимости реализации накопленного социального опыта в такой деятельности, которая наиболее адекватно отвечает общему уровню психического и личностного развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Пиаже Ж.* Предисловие / Ж. Пиаже / Генетическая психология Жана Пиаже / под ред. Дж. Х. Флейвелл. – М., 1967. – 345 с.
2. *Узнадзе Д. Н.* Теория установки / Д. Н. Узнадзе ; под ред. Ш. А. Надирашвили и В. К. Цаава. – М. ; Воронеж, 1997. – 448 с.
3. *Горелов И. Н.* О возможностях различения, запоминания и классификации объектов при отсутствии субъективных номинаций для них / И. Н. Горелов // Проблемы психолингвистики / отв. ред. Ю. А. Сорокин, А. М. Шахнарович. – М., 1975. – С. 20–31.
4. *Горелов И. Н.* Избранные труды по психолингвистике / И. Н. Горелов. – М., 2003. – 320 с.
5. *Лурия А. Р.* Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – М., 1998. – 336 с.
6. *Верч Дж.* Голоса разума. Социокультурный подход к опосредованному действию / Дж. Верч. – М., 1996. – 176 с.
7. *Reimann B.* Entwicklungsfördernde Merkmale der frühen Etern-Kind-Kommunikation / B. Reimann // In: 1. Berliner Cochlear Implant Symposium. 15/16. 11. 2002. – Berlin, 2002. – S. 1–10.
8. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. Психологические исследования / Л. С. Выготский. – М., 1996. – 419 с.

Волгоградский государственный университет

Петрова А. А., кандидат филологических наук, зав. кафедрой немецкой филологии

E-mail: petrova16@mail.ru

Тел.: 8-917-722-91699

Volgograd State University

Petrova A. A., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of German Philology

E-mail: petrova16@mail.ru

Tel.: 8-917-722-91699