

КОНФЕРЕНЦИЯ

**«КОГНИТИВНАЯ НАУКА
В МОСКВЕ: НОВЫЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ»**

16 ИЮНЯ 2011 г.

ТЕЗИСЫ



Под ред. Е.В. Печенковой, М.В. Фаликман

- 4-5 лет и ее распознавание взрослыми // Язык, сознание, культура / Ред. Уфимцева Н.В. – 2007. с.128-140.
2. Ляксо Е.Е. Столярова Э.И. Специфика реализации речевых навыков 4-5 летних детей в диалоге / Психологический журнал, 2008 Т. 29. № 3. С.48-57.
3. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. – М., 2000. 240 с.
4. Lyakso E., Gromova A. The acoustic characteristics of Russian vowels in children of 4 and 5 years of age // Psychology of Language and Communication, 2005. Vol. 9 № 2. P5-14.
5. Lyakso E., Frolova O. Russian Vowels System Acoustic Features Development in Ontogenesis // Interspeech 2007, Antwerp, Belgium, 2007. P. 2309-2313.
6. Lyakso E., Frolova O., Grigoriev A. Acoustic Characteristics of Vowels in 6 and 7 Years Old Russian Children// Interspeech, September 8-15 2009, UK.
7. Ляксо Е.Е. и др. «CHILDRU»: Речевая база записей детей в возрасте от 4 до 6 лет// Сборник трудов XIX сессии Российского Акустического общества. Акустика речи и биологическая акустика. Архитектурная, строительная акустика. Шумы и вибрации. Аэроакустика Нижний Новгород, 2007., Т.3. с.83-88.

ВЛИЯНИЕ КОНТЕКСТА, СОЗДАВАЕМОГО ВЗРОСЛЫМ, НА УСВОЕНИЕ РЕБЁНКОМ ЗНАЧЕНИЙ НОВЫХ СЛОВ

В.С. Гудкова*, Е.Ф. Власова, А.А. Котов

gudlera@mail.ru

Российский государственный гуманитарный университет

В исследовании проверялась гипотеза о том, используют ли дети 3 и 4 лет информацию о социальном контексте, создаваемом взрослым для научения значениям новых слов. В предыдущих исследованиях было показано, что дети используют множество внешних подсказок при определении значений новых слов, таких как цвет объекта (Carey, Bartlett, 1978), форма (Landau, Smith & Jones, 1998), и опираются на такие стратегии, как предпочтение целой фигуры, а не частей объекта, и взаимное исключение (Markman, 1991).

Однако, использование этих стратегий возможно лишь в том случае, когда объект, который требуется обобщить и связать со словом, уже выделен для ребенка. Такая ситуация типична для большинства экспери-

ментальных исследований развития речи (см. обзор Bloom, 2002). Отдельным вопросом является изучение выделения ребенком слов из речевого потока взрослого и понимания их значений в ситуациях, когда объект не изолирован, включен в естественную деятельность ребенка или просто присутствует в естественном окружении среди других объектов. На какие подсказки в таком случае может опереться ребенок, который слышит новые слова?

Согласно многим исследователям, в младенческом возрасте такой подсказкой может выступать сама речь матери, адресованная к младенцу, которая обладает специфическими свойствами: усиленное ударение, более простые грамматические конструкции, частые повторения и др. (см. обзор в Bloom, 2002). Все эти признаки дают ребёнку возможность понять, что общаются именно с ним. Однако, как показывают другие исследования (Tomasello, Kruger, 1992), такая подсказка, как специфическая речь матери, не является достаточной, поскольку появление слов в потоке такой речи редко соответствует реальному направлению внимания ребенка в данный момент времени.

Вслед за М. Tomasello (2008) мы думаем, что ребенок в младенческом и раннем возрасте располагает возможностью создавать базу совместных со взрослым значений. Такая база строится на основе совместных действий ребенка со взрослым и постоянно опосредует внимание ребенка к новым действиям и словам взрослого. Это опосредование работает таким образом, что внимание привлекается и усиливается к такой новой информации, которая появляется при сохранении контекста совместной деятельности (например, сохранение сюжета игры и присутствие только тех людей, которые были при ее создании). Если же информация появляется при изменении контекста совместной деятельности (например, появление в игре новых людей, которые не были при ее создании и, поэтому не могут знать о ее особенностях), то внимание ослабевает, поскольку она скорее релевантна другому контексту, чем первоначальному.

Впервые такая идея была высказана в работах Л.С. Выготского о предикативности внутренней речи в монографии «Мышление и речь» (2005). При этом мы рассматриваем предикативность как опору на предыдущие знания, совместные у ребенка со взрослым, которая позволяет при сохранении контекста совместных действий не обозначать эти знания повторно для осуществления типовых, уже знакомых действий.

Методика

Испытуемые. В нашем исследовании приняли участие 40 детей от 2,7 до 4,4 лет из двух муниципальных детских садов (M=3,6). В исследо-

вание не включались дети с нарушениями речевого развития и дети, у которых русский язык не был первым языком.

Материал. Для исследования мы сделали лабиринт, представляющий собой деревянную площадку с бортиками (50х30х7 см), внутри которой параллельно друг другу были расположены тонкие деревянные планки с отверстиями в разных местах, образующие коридоры. Сам лабиринт был выкрашен в зеленый цвет, планки — в коричневый, а в двух противоположных углах мы желтым цветом выделили две площадки, обозначенные как «клетки». Мы выбрали набор объектов приблизительно одинакового размера, но разной формы, цвета и материала (желтая кнопка от электроприбора, зелёная и оранжевая беруша, белая скрученная в моток проволока, красный шарик-бусина, кольцо из черного металла, керамическая крышечка от игрушечного чайника). Часть из этого набора объектов использовалась в тренировочной серии, и все объекты присутствовали в тестовой серии. Дополнительно, для манипуляции с целевым объектом мы использовали тонкую, около 10 см длиной стеклянную палочку.

Процедура. Детям произносили инструкцию: «Представь, что перед тобой зоопарк. Вот коридоры, вот звери, вот клетки. Тебе нужно помочь добраться от этой клетки до своей ему (показывается целевой объект), где его ждёт еда. У тебя есть палочка, с помощью которой тебе нужно ему помочь пройти. Руками его трогать нельзя». Объектом, который было нужно провести через лабиринт, была беруша оранжевого цвета.

После того, как ребенок начинал выполнять задание и проходил приблизительно половину лабиринта, экспериментатор произносил инструкцию снова, однако уже с названием для целевого объекта, который нужно было переместить по полю: «Представь, что перед тобой зоопарк. Вот коридоры, вот звери, вот клетки. Тебе нужно помочь добраться от этой клетки до своей ему, его зовут *моди*, где его ждёт еда. У тебя есть палочка, с помощью которой тебе нужно помочь пройти *моди*. Руками *моди* трогать нельзя».

Дети в случайном порядке попадали в одно из двух экспериментальных условий. В первом условии, со сменой социального контекста, ребенок начинал выполнять задание наедине с экспериментатором. Перед повторным произнесением инструкции заходил помощник экспериментатора и садился рядом с ребенком. Во втором условии, с сохранением социального контекста, помощник экспериментатора присутствовал с самого начала и не уходил до конца выполнения задания.

Таким образом, согласно нашему предположению, повторное произнесение инструкции имело различный смысл для детей в двух условиях. В первом условии, со сменой контекста, повторение инструкции могло

быть интерпретировано как произношение ее для другого взрослого, который не был знаком с действиями играющих. В этом случае внимание к информации, содержащейся в инструкции при повторном произнесении, должно быть снижено, и новое слово, которым назывался объект, должно быть пропущено. Во втором условии повторение инструкции уже не могло быть интерпретировано как произнесение ее для другого взрослого, поскольку он присутствовал с самого начала. В этом случае внимание к информации, содержащейся в инструкции при повторном произнесении, должно быть усилено, поскольку на основе механизма предикативности произнесение информации должно интерпретироваться как важное дополнение – например, привлечение внимания к неправильным действиям ребенка. Тогда ребенок должен запомнить новое слово, которым назывался объект.

Экспериментатор заучивал инструкцию и произносил ее максимально одинаково в двух условиях. При повторном произношении экспериментатор не смотрел ни на ребенка, ни на помощника, а на игровое поле. Помощник в любом из экспериментальных условий не говорил ничего ребенку, кроме начального приветствия, и после этого до конца опыта ничего не делал и смотрел только на игровое поле. Таким образом, мы уравнивали экспериментальные условия во всех отношениях, значимых в плане социального взаимодействия, за исключением лишь главного отличия – повторного произношения инструкции в присутствии «нового» или «знакомого» взрослого.

Тестирование усвоения значения нового слова происходило через 10-15 минут после выполнения задания, после того, как ребенок отвлекался на игру со своими сверстниками. В тесте перед ним на белом фоне выкладывались объекты: все старые, включая «моди» и новые – другой формы и цвета, а также объект с такой же формой но другого цвета – зеленая беруша. Ребенка просили дать экспериментатору «моди». Выбор мог быть правильным – оранжевая беруша, или неправильным – любой другой объект. Экспериментальный план был межсубъектным.

Результаты и обсуждение

В тесте каждый ребенок, который проходил одно из двух условий, мог ответить или правильно, или неправильно, то есть запомнить значение нового слова или нет. В соответствии с нашей гипотезой, в условии, когда помощник экспериментатора приходил позже, количество правильных ответов должно быть меньше, чем неправильных. В условии, когда помощник присутствовал с самого начала, количество правильных ответов должно быть больше, чем неправильных. Распределение количества ответов оценивалось с помощью критерия χ^2 .

Табл. 1. Продуктивность понимания значений новых слов в экспериментальных условиях.

	Кол-во правильных ответов (%)	Кол-во неправильных ответов (%)	Всего
Смена контекста (помощник приходил позже)	2 (10)	19 (90)	20 (100)
Сохранение контекста (помощник был всегда)	16 (80)	4 (20)	20 (100)

Зависимость продуктивности понимания значений новых слов от экспериментального условия статистически значима, $\chi^2(1)=19.80$, $p<0.001$. Таким образом, наша гипотеза о чувствительности детей к социальному контексту при усвоении значений новых слов подтвердилась. Каковы механизмы этой чувствительности и каково ее возможное последующее развитие?

Мы дополнительно оценили небольшую группу (8 человек) детей более старшего возраста (старше 4 лет и 6 мес.) в условиях, затрудняющих усвоение нового слова, то есть, когда второй взрослый приходил в середине выполняемой деятельности. Оказалось, что 6 из 8 детей этого возраста правильно запоминали значение нового слова, выделяя его из социального контекста. Такие возрастные отличия могут помочь прояснить механизмы, лежащие в основе внимания ребенка к новым словам в речи взрослого.

Так, тот факт, что старшие дети выделяли новое слово, в условиях, когда они не должны были этого делать, можно было бы объяснить тем, что задача, которую они выполняли (проведение объекта по лабиринту), была для них гораздо легче, чем для детей трех лет. Тогда у них было просто больше свободных ресурсов внимания для выделения новой информации параллельно с выполнением основной деятельности. Таким образом, направление развития этой способности лежит только в плане операциональных характеристик деятельности. Для проверки этого предположения мы сейчас продолжаем наше исследование, усложняя выполняемую ребенком деятельность. Наша гипотеза заключается в том, что от такого усложнения дети снова не будут чувствительны к социальному контексту в разных условиях, а значит, данная способность характеризуется не просто загруженностью внимания, а имеет в своей основе специфический для определенного возраста когнитивный механизм понимания значений новых слов из речи взрослого. О результатах проверки этого предположения мы расскажем на конференции.

Литература

1. Bloom P. How children learn meaning of the words. The MIT Press, 2002.

2. Carey, S., & Bartlett, E. (1978). Acquiring a single new word. *Papers and Reports on Child Language Development*, 15, 17-29.
3. Landau, B., Smith, L., & Jones, S. (1998) Object perception and object naming in early development. *Trends in Cognitive Sciences*, 2(1), 19-24.
4. Markman, E.M. *Categorization and Naming in Children*. Problems of Induction. MIT Press, 1991.
5. Tomasello, M. *Origins of Human Communication*. MIT Press, 2008.
6. Tomasello, M., & Kruger, A. (1992). Acquiring verbs in ostensive and non-ostensive contexts. *Journal of Child Language*, 19, 311-333.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь. Лабиринт, 2005.

МЕХАНИЗМЫ НИСХОДЯЩЕЙ ОБРАБОТКИ ИНФОРМАЦИИ В ФЕНОМЕНЕ ПОНЯТИЙНОЙ ГИБКОСТИ

Н.И.Дагаев*, А.А.Котов

gettingup22@yandex.ru

Российский государственный гуманитарный университет

Целью данного исследования являлось изучение механизмов феномена понятийной гибкости. Феномен понятийной гибкости представляет собой включение в понятие признаков, нерелевантных для формируемой категории и дальнейшее оперирование ими в случае необходимости. Например, в одних условиях, когда мы сравниваем кусты малины и кусты роз, мы различаем их по критерию наличия ягод, а не шипов, поскольку оба их имеют; однако, когда мы сравнивает малину с клюквой, то в последнем случае более диагностичным становится признак наличия шипов.

Исследования понятийной гибкости, которые появились сравнительно недавно, с самого начала ставили вопрос, что может приводить к такому пластичному научению и использованию понятий в разных контекстах. Первые работы (Yamauchi, Markman, 1998) показали, что понятийная гибкость редко достижима в классических задачах на формирование понятий по принципу классификации, когда испытуемые должны были определить, к какой категории относится объект, а лишь потом получали обратную связь. Было обнаружено, что понятийная гибкость чаще возникает в задачах на вывод, формально идентичных задачам на классификацию, но в которых надо было, зная название категории объекта опреде-