

сов, потребностей ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями.

Организационный или пространственно-временной компонент образовательного потенциала семьи представляет собой совокупность возможностей семьи по организации совместной развивающе-познавательной деятельности и общения как непосредственно в пространстве семьи, так и за ее пределами, наличие для этого необходимого времени и места.

Понятно, что, с точки зрения осуществления образовательной задачи, потенциал семьи может иметь как минимум три уровня: положительный, нулевой

и отрицательный, – в зависимости от того, каким будет потенциальный (или актуальный) результат данной деятельности.

Следовательно, каждый из компонентов может вносить свою «долю», с тем или иным знаком, в решение образовательной задачи семьи. Исходя из этого, важно рассмотреть, что будет в каждом компоненте нести заряд «положительного», а что – «отрицательного» потенциала (см. таблицу).

Данные параметры, на наш взгляд, могут служить основой для диагностического изучения образовательного потенциала современной семьи.

Литература

1. Кокоева А.Т. Формирование педагогической культуры родителей: Дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2003.
2. Добров Г.М., Тонкаль В.Е., Савельев А.А. и др. Научно-технический потенциал: структура, динамика, эффективность. Киев, 1987.
3. Кандаурова Т.Н. Научно-образовательный потенциал Российской провинции (к постановке проблемы) // Культура и интеллигенция России в переломные эпохи (XX век): Тез. докл. всерос. науч.-практ. конф. Омск, 1993.
4. Ахунжанова И.Н. Методологические подходы к статистической оценке образовательного потенциала региона (на примере Астраханской области). М., 2002.
5. Тасоол Л.Х. и др. Об одном методе оценки интеллектуально-образовательного потенциала Республики Тыва // Тр. V Междунар. Убсунурского симп. «Устойчивое развитие малых народов центральной Азии и степные экосистемы». Кызыл, 27 июля – 3 августа 1997. Т. 2. Кызыл; Москва, 1997.

В.П. Дудьев

ВЗАИМОСВЯЗЬ РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ И РЕЧЕВОЙ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ СИСТЕМ ЧЕЛОВЕКА В НОРМАЛЬНОМ И НАРУШЕННОМ ОНТОГЕНЕЗЕ

Барнаульский государственный педагогический университет

Понятием «онтогенез», определяющим индивидуальное развитие человека, охватывается ряд жизненных периодов, каждый из которых традиционно принято характеризовать психическими или личностными новообразованиями, особенностями развития психики и поведения, ведущими видами деятельности и т.д. Существует множество мнений относительно сущности онтогенеза и механизмов, определяющих его динамику.

Под поведением в широком смысле слова в отечественной классической психологии понимается «присущее живым существам взаимодействие с окружающей средой, опосредованное их внешней (двигательной) и внутренней (психической) активностью» [1, с. 276]. Применительно к человеку поведение трактуется как «имеющая природные предпосылки, но в своей основе социально обусловленная, опосредованная языком и другими знаково-смысловыми системами деятельность», выступающая не только в известных ведущих ее видах, но и во всем многообразии ее проявлений в повседневной жизнедеятельности человека [там же]. Таким

образом, различные виды человеческой деятельности, как и поведение в целом, опосредуются одновременно внешней двигательной активностью (психомоторными актами) и языком (внешней или внутренней речью), которые, собственно говоря, и выступают в качестве условий и средств реализации той или иной деятельности.

Из деятельностного подхода как методологического принципа вытекает одно из разработанных в отечественной психологии общих представлений об онтогенетическом формировании сознания: «Структуры сознания индивида формируются в раннем онтогенезе благодаря присвоению ребенком структур такой деятельности как общение со взрослым. ... Структура совместной деятельности порождает структуру сознания, определяя соответственно... его основные свойства» и т.д. [1, с. 370].

Основываясь на приведенных дефинициях, можно предположить, что недостатки психомоторики и нарушения речи негативно скажутся на общей активности ребенка, на характере его общения и двигательного поведения, на возможности осуществле-

ния деятельности, требующей определенного уровня развития моторных и речемыслительных действий, наконец, на становлении сознания и формировании личности. Остается проследить, каким образом психомоторная недостаточность и речевая патология в случае их возникновения в раннем возрасте влияют на нормальное течение онтогенеза, как искажают процесс формирования сознания и становление личности с указанными недостатками.

Первые поведенческие реакции ребенка в раннем онтогенезе, как и его последующее психофизическое развитие в дошкольном возрасте, во многом определяются своевременным становлением как двигательной, так и речевой функциональной системы, взаимообусловленность которых характеризуется определенными закономерностями развития на разных возрастных этапах нормального онтогенеза. Внешнее выражение активного развития этих двух систем предстает в виде последовательно усложняющихся двигательных и речевых реакций, носящих вначале произвольный характер, а затем постепенно обретающих благодаря общению со взрослыми и различным видам предметной деятельности, все большую произвольность в силу их социальной обусловленности. Такое традиционное понимание онтогенеза предполагает, что именно через движение и слово ребенок познает окружающий мир, взаимодействует с ним посредством сменяющихся видов деятельности, в процессе чего и формируется сознание, происходит становление личности. В этом процессе, согласно традиционным психологическим представлениям, деятельность и ее неперемный атрибут – общение – играют главенствующую роль. Сообразно принципам детерминизма сущность развития в онтогенезе предстает, таким образом, как взаимодействие внешнего и внутреннего, объективного и субъективного. Действие внешнего через внутренние условия инициирует взаимодействие внутреннего с внешним, благодаря чему внутреннее «само себя развивает». На смену причинной детерминации механизма, якобы обеспечивающего саморазвитие человека в его непрерывном и все усложняющемся движении вперед, в современную психологию начинает приходиться новое его понимание.

Новые представления о сущности онтогенеза стали формироваться в постклассической психологии, одним из вариантов развития которой является теория психологических систем. В этой теории, где человек понимается как сложная самоорганизующаяся система, развитие ребенка предстает как системообразование, как самоорганизация психологической системы. Онтогенез в этой связи рассматривается как ряд сменяющих друг друга определенным образом этапов, которые являют собой последовательную смену форм сознания: предметного, смыслового, ценностного [2–4].

Становление предметного мира ребенка как первого уровня его развития происходит, по мнению В.Е. Ключко, к трем годам в процессе овладения предметным миром. Для становления предметного мира и предметного сознания ребенка, как указывает автор, должны совпасть минимум четыре фактора: «1. Собственные движения ребенка, посредством которых идет освоение жизненного пространства и приходит ощущение того, что вокруг есть “нечто”...». 2. “Нормальные органы чувств, каналы связи с внешним миром”, обеспечивающие поступление информации от этого “нечто”. Первое и второе вместе могут означать сенсорно-моторный уровень сознания. 3. Взрослый, указующий своим жестом на что-то определенное из всего объема “нечто”. 4. Культура, из которой взрослый выбирает слово...» и вместе с жестом «локализует совокупность ощущений в предмет, обозначаемый словом...» [3, с. 12–13]. Наличие указанных факторов, выступающих в качестве предпосылок, обеспечивает в нормальном онтогенезе порождение предметного жизненного пространства, когда у ребенка из «неопределенного и диффузного “нечто” возникает определенное и вполне предметное “что-то”» [3, с. 13].

Как видно из приведенного положения, движение и речь выступают важнейшими среди других факторов, обеспечивающих в онтогенезе овладение ребенком предметным миром, формирование «сенсорно-моторного уровня сознания» как начального этапа становления личности [4]. Из сказанного логически вытекает, что в случае наличия у ребенка дефектов в развитии моторики, речи, зрения или слуха, т.е. при дефиците какого-либо из перечисленных выше факторов, механизм овладения предметным миром будет отличным от нормы, т.е. нарушенным. Вследствие этого искажается и процесс формирования предметного сознания. В случаях недостаточности или отсутствия контактов ребенка со взрослым, через которого осуществляется его выход в культуру, овладение предметным миром для ребенка становится невозможным даже при наличии всех остальных условий. Указанные явления как раз имеют место при аномалиях детского развития, т.е. нарушенном онтогенезе, а также в случаях социальной депривации и т.д.

С психофизиологической точки зрения, взаимоотношения двигательной и речевой функциональных систем при их становлении в дошкольном онтогенезе носят сложный опосредованный характер. Эту взаимосвязь можно рассматривать как бы в двух направлениях, в двух планах, принимая ту или другую из указанных систем в качестве исходной (ведущей) при анализе их взаимосвязи, взаимообусловленности в процессе совместного развития. Возьмем за исходную нашего рассмотрения вначале речевую функциональную систему в ее взаимо-

отношении с двигательной, а затем обратимся к аналогичному анализу, приняв за исходную двигательную систему.

Овладение ребенка звукопроизношением, как собственно и весь процесс речевого производства в его внешней двигательной составляющей (артикулирование, дикция), изначально определяется моторными возможностями органов речевого аппарата (речедвигательного анализатора). Это предполагает нормальное строение и оптимальное функционирование как периферического, так и центрального отделов речевого аппарата, что обеспечивало бы органам речи выполнение тонких дифференцированных движений на этапе овладения ребенком первичных произносительных навыков и в последующие периоды речевого развития. В этом процессе большую роль играют также сенсорные системы («нормальные органы чувств»), в частности речевой слух и фонематическое восприятие (речеслуховой анализатор), обеспечивающие механизм овладения речью, в основе которого лежит подражание. В случае органических или функциональных нарушений в центральном или периферическом отделах речевого аппарата возникают, как известно, различные трудности, в том числе и моторного свойства, которые препятствуют нормальному развитию речи ребенка, приводят к различным ее расстройствам.

Ярким примером зависимости становления речевой функциональной системы от состояния двигательной сферы могут служить явления парезов и параличей в мышцах речевого аппарата при разных формах детского церебрального паралича, когда резкая ограниченность артикуляционных движений значительно затрудняет или вовсе исключает овладение ребенком произносительной стороной речи. В подобных случаях онтогенез ребенка с речевой патологией при детском церебральном параличе обретает известный характер по типу дефицитарного дизонтогенеза, в связи с чем формирование предметного мира и предметного сознания оказывается задержанным даже при наличии всех остальных факторов, обеспечивающих возникновение указанных феноменов.

Развитие моторной стороны речи зависит не только от функциональных возможностей мимико-артикуляционных мышц, непосредственно участвующих в реализации речевых актов. Становление речи ребенка опосредованно связано также с состоянием его общей моторики, т.е. двигательной активностью в целом. Подчеркнем здесь еще раз приведенное выше указание В.Е. Ключко на то, что собственные движения ребенка выступают одним из условий становления его предметного мира и предметного сознания [3, 4]. Влияние двигательной активности на функциональное состояние мозга, и в частности на развитие сенсорной (импрессивной) и моторной сторон речи, доказано в эксперимен-

тальных исследованиях, проведенных М.М. Кольцовой и сотрудниками возглавляемой ею лаборатории [5]. Например, было выявлено, что для овладения ребенком обобщающим значением слова имеет значение не только количество, но и характер выработанных на него условных связей: «Чем больше двигательных реакций вырабатывается на слово, тем успешнее идет развитие обобщающей функции слова» [5, с. 97]. В ряде работ показано также, что особое стимулирующее влияние на созревание центральной нервной системы оказывают движения пальцев рук. Выявлена полная корреляция движений пальцев рук и моторной стороны речи ребенка [6]. По мнению М.М. Кольцовой, в данном случае имеет место нечто большее, чем простая корреляция функций. Данный автор оценивает роль движений пальцев в отношении речевой функции как специфическую и считает, что «есть все основания рассматривать кисть руки как орган речи – такой же, как артикуляционный аппарат. С этой точки зрения проекция кисти руки есть еще одна речевая зона мозга» [5, с. 132]. В этой связи М.М. Кольцова считает, что уровень развития речи дошкольника находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук. Она отмечает, что если развитие движений пальцев соответствует возрасту ребенка, то и речевое развитие его будет в пределах нормы, если же развитие движений пальцев отстает – задерживается и развитие речи. Как показывают наблюдения исследователей, начало развития словесной речи ребенка связано с достижением достаточной тонкости движений пальцев его рук. Развитие пальцевой моторики как бы подготавливает почву, способствует формированию функциональной готовности речедвигательного анализатора, особенно его коркового отдела, для последующего развития произносительной стороны речи.

Продолжая рассмотрение динамики речевой функциональной системы в онтогенезе, следует заметить здесь, что развитие речи ребенка, обеспечиваемое речевым взаимодействием (общением) со взрослым, представляет двусторонний процесс: восприятие и понимание речи окружающих (импрессивная ее сторона) и собственное речеобразование (экспрессивная сторона речи). Если в нормальном онтогенезе указанные стороны речи развиваются в закономерной взаимообусловленности при опережающем эффекте импрессивной стороны речи, то совершенно очевидно, что в случаях патологии будут страдать в большей или меньшей степени обе стороны речи, а не только говорение. Это, как следует ожидать, значительно снизит, если не устранил вовсе, как в случаях глухоты, роль речи (слова) как условия, определяющего «порождающий эффект» на начальном этапе становления сознания ребенка.

Надо полагать, что если низкий уровень речевого развития в силу каких-то трудностей в овладении системой языка не может обеспечить ребенку полноценное вербальное опосредование и нормальное общение, то и проникновение его в культуру через слово (систему знаков) будет расстроеным. Соответственно окажутся нарушенными сроки и качество становления предметного сознания. В этой связи, как представляется, интерес вызывает не только проблема вербального опосредования в механизме становления предметного сознания. Данной проблеме, заметим попутно, посвящена кандидатская диссертация А.С. Вахрушевой (2003), в которой предпринята попытка раскрыть механизмы становления предметного сознания и выявить роль вербального опосредования в этом процессе. Рамки настоящей статьи не позволяют прокомментировать некоторые проблематичные, на наш взгляд, выводы, сделанные автором указанной работы, подметим лишь предположительно, что в данном исследовательском пространстве скрыта как минимум еще одна проблема, связанная с избирательностью психического отражения.

В своем предположении мы исходим из объяснения механизма данного феномена, представленного В.Е. Ключко в методологических основаниях теории психологических систем: «Избирательность отражения вырастает из самой причины его, из взаимодействия, которое возможно только как избирательное взаимодействие» [4, с. 73].

Если принять во внимание тот факт, что система языковых знаков, используемая для обозначения явлений «объективной реальности» и обеспечивающая таким образом их перевод в план сознания, сама является частью культуры, которая, согласно обозначенному выше механизму, должна переводиться в план сознания в актах «избирательного взаимодействия».

Обозначенная проблема представляет определенный интерес для понимания механизмов становления речевой функциональной системы. Механизмы, лежащие в основе овладения ребенком сложной системой языка, остаются на сегодня еще недостаточно изученными и объясненными, что затрудняет как организацию процесса по развитию речи, особенно письменных ее форм, в нормальном онтогенезе, так и оказание адекватной помощи в случаях речевой патологии при разных типах дизонтогенеза.

Как известно, сущность развития моторики в нормальном онтогенезе заключается не только в биологически обусловленном созревании соответствующих морфологических субстратов мозга, а и в накоплении ребенком на этой основе индивидуального двигательного опыта, приобретаемого им исключительно в процессе двигательной активности и речевого общения с окружающими людьми. Формирование двигательной функциональной системы человека

происходит при активном участии речи под непосредственным влиянием абстрагирующей и обобщающей функции второй сигнальной системы.

На роль слова в осуществлении произвольных движений указывают многие авторы (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). Л.С. Выготский, в частности, отмечает, что высшие формы регуляции движений рождаются в социальном общении людей. Индивидуальное развитие произвольных движений, по его мнению, начинается с того, что ребенок научается подчинять свои движения словесно сформулированным требованиям взрослых, а затем слово становится для ребенка средством организации собственного двигательного поведения – сначала с помощью громкой речи, а потом – внутренней [7]. А.Р. Лурия в этой связи пишет: «...на первых этапах речевой приказ взрослого может лишь пускать в ход отдельные движения, но не может еще ни задержать их, ни направлять и корректировать длительное протекание движений. Лишь на последующих этапах речь взрослого, а затем и речь самого ребенка, сначала внешняя, а потом и внутренняя, оказывается в состоянии формировать намерение, план двигательного акта, осуществлять коррекцию движений, сопоставление результата движения с его замыслом» [8, с. 145]. И.П. Павлов также указывал, что вторая сигнальная система является внешним регулятором человеческого поведения.

На наличие общедвигательных расстройств в структуре названных нарушений речи имеются указания в работах многих зарубежных и отечественных авторов (М. Зеeman, К.-П. Беккер, М. Совак, Г.А. Волкова, А.Г. Ипполитова, Г.В. Чиркина и др.). Однако в большинстве этих работ моторная недостаточность, не выступающая как предмет специального изучения и анализа, представлена фрагментарно в контексте рассмотрения этиопатогенетической природы речевых нарушений, относящихся к произносительной стороне речи. К тому же описание двигательных нарушений в работах указанных авторов в основном ограничивается рассмотрением недостатков только речевой моторики и почти не затрагивает двигательную систему в целом. Исключение составляет лишь описание моторных расстройств при речевой патологии у детей с церебральным параличом, когда двигательные нарушения выступают в качестве первичного дефекта.

Еще в меньшей степени изучена и представлена в литературе психомоторная недостаточность у детей с системными (полиморфными) нарушениями речи, при которых, как известно, страдает структурно-семантическое (внутреннее) оформление высказывания.

В последние годы отмечается возрастание интереса исследователей к клиническим наблюдениям и нейропсихологическому изучению речевых и пси-

хомоторных нарушений в случае детской афазии. Постепенно начинают складываться научные представления об относительной однородности клинических проявлений и патологических механизмов нарушений у детей и взрослых при сходных мозговых поражениях. Это находит адекватное отражение в соответствующем понятийном аппарате, используемом в равной мере для описания речевых и психомоторных расстройств как у взрослых, так и у детей-афазиков, что при определенном обосновании можно считать допустимым. Аналогичное использование терминологического языка для описания явлений психомоторных недостатков в структуре алалического синдрома, что имеет место в современной отечественной логопедии (например, тот же термин «апраксия»), вряд ли можно считать правомочным, принимая во внимание совершенно иную природу данного нарушения: недоразвитие, а не распад функциональной системы.

Разная природа психомоторных нарушений в структуре алалического и афазического синдромов при относительной схожести их клинической картины предполагает, на наш взгляд, необходимость и разного понятийного аппарата, который способствовал бы разграничению понятий и представлений о двигательных отклонениях, наблюдающихся в структуре дефекта указанных видов речевой патологии. Для описания двигательной недостаточности при алалическом синдроме необходим понятийный язык, адекватный природе данного нарушения. Язык, сам строй которого разграничивал бы явления системного недоразвития и распада психомоторных функций аналогично разведению системных нарушений речи в терминах «алалия» и «афазия». Этим обеспечивалось бы формирование дифференцированных научных представлений о причинах и механизмах психомоторной недостаточности, о характере ее включенности в системное межфункциональное взаимодействие в случаях недоразвития и распада речи.

Взаимообусловленная недостаточность (недоразвитие) двух функциональных систем (речевой и

двигательной) при алалическом синдроме обнаруживается, как свидетельствуют литературные данные (М.М. Кольцова, Е.М. Мастюкова и др.) и показывают наши исследования, уже в раннем онтогенезе ребенка в период интенсивного развития речевых и моторных функций. Это требует своевременной поддержки, направленной на нормализацию одновременно обеих функциональных систем.

В связи со сказанным встает проблема своевременной организации соответствующей коррекционной поддержки, обеспечения адекватного сопровождения ребенка со стороны взрослых (родителей, педагога-дефектолога, специального психолога и др.), суть помощи которых, как медиаторов, посредников между культурой и ребенком, должна определяться новыми представлениями о сущности онтогенеза, о механизмах, лежащих в основе компенсаторного формирования сознания ребенка в условиях дефицитарного развития.

Суммируя изложенное, сделаем некоторые выводы общего характера:

1. Сущность онтогенеза в теории психологических систем выступает как становление многомерного мира человека, как последовательная смена форм сознания: предметного, смыслового, ценностного [2–4].

2. Движения ребенка и речь взрослого выступают ведущими среди других факторов в раннем онтогенезе, благодаря которым возникают «феномены предметного мира и предметного сознания» [2–4].

3. Нарушение развития двигательной и речевой функциональных систем не может не привести к деформациям в развитии предметного сознания, сдвигая сроки и качество его становления, что скажется на сроках и качестве последующих форм сознания (смыслового и ценностного).

4. Коррекционная работа, направленная на преодоление речевых нарушений и двигательной недостаточности детей с нарушениями речи, не должна быть самоцелью, а способствовать обеспечению необходимых условий для становления предметного мира и предметного сознания ребенка.

Литература

1. Психология. Словарь. 2-е изд., испр. и доп. / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990.
2. Ключко В.Е. Предмет современной психологии: Человекообразование и психологическое обеспечение смысловой педагогики // Образование и социальное развитие региона. 1995. № 3–4.
3. Ключко В.Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // Сиб. психол. журн. Вып. 8. Томск, 1998.
4. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд / Под ред. Г.В. Залевского. Томск, 1999.
5. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М., 1973.
6. Фомина Л.В. Роль движений пальцев рук в развитии моторной речи ребенка // Проблемы речи и психолингвистики. М., 1971.
7. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960.
8. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М., 1962.