

ПРЕДМЕТНОЕ ДЕЙСТВИЕ КАК СУБЪЕКТ-ОБЪЕКТНАЯ ДЕТЕРМИНАНТА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА*

Мысль И.М.Сеченова о действии как предпосылке и основе развития мышления [6] позволяет рассматривать действие и мышление не только как просто противоположности, но как противоположности, образующие психологическую функциональную систему, лежащую в основе психического развития. В этой системе мышление предполагает потенциальное действие, а актуально совершающееся действие содержит в себе потенциальную экспликацию его субъекта и предиката.

В соответствии с развиваемым нами положением о речи как высшей психической функции, возникающей и развивающейся в познании и опосредствующего его, речь является элементом общей психической системы, которая обеспечивает взаимодействие ребенка с окружением.

Речь ребенка на ранних стадиях онтогенеза характеризуется наличием в ней системы субститутов [3], обеспечивающих коммуникацию со взрослыми, и являющихся исходной предпосылкой для развития словоформ, адекватных общепринятому речевому обиходу. Субституты характеризуются тем, что в одном слове содержится обозначение целой ситуации, от которой идет дальнейшая дифференцировка значений и смыслов.

Исследователь детской речи В.И.Бельпоков отмечает: «Например, слово "ис" и употребляется как глагол (писать) и как существительное (карандаш)» [1, с. 143]. Приведенный пример указывает на то, что ребенок видит предмет со стороны функционального смысла, и овладение предметом подразумевает выявление его функционального применения в манипуляциях с ним.

Надо полагать, что усвоение действия приводит в последующем к *отделению* действия от предмета, что видно на примере способности ребенка выполнять движения, имитирующие то или иное действие с предметом. Этот факт является, видимо, причиной распада субститута на словоформы, имеющие признаки существительного и глагола.

В.И. Бельпоков усматривает в этом явлении биологическую основу, анализируя проблему в диаде *биологическое – социальное*. Он пишет: «Говоря о биологической системе, следует иметь в виду, что она не может быть реализована без социальной системы, которая определяет конечный результат» [1, с. 143]. И далее: «Однако и социальная система также не может быть усвоена без наличия биологической системы, позволяющей с самого начала вступать в процесс общения, который для маленького ребенка является единственным способом овладения языком» [1, с. 143].

На аналогичной идее взаимодействия генетических механизмов и средовых влияний настаивают и авторы публикации о «природных основаниях» речевого развития в раннем возрасте, усматривая «побудительное начало» речевого акта и речи в целом в интенциональном побуждении выражать то или иное переживание [7, с. 44 – 45].

Первые словоформы ребенка обозначают ситуацию и содержат в себе, как мы считаем, субъект и предикат как основные элементы мысли. Активность ребенка в ситуации является условием, при котором происходит экспликация предметного содержания словоформ и, следовательно, развитие их значения.

Если исходить из того, что ребенок относится к слову как одному из признаков предмета, то, рассуждая по аналогии, можно заключить о том, что и к *действию* он должен относиться как к одному из *признаков* предмета. В целом, как мы полагаем, перцептивно-практическое выделение признаков составляет основу *генерализации* и последующего *отделения* признака от предмета, что, в свою очередь, образует основу для установления ассоциативных связей между признаком и словом.

В соответствии с принципом субъектности, речевое развитие основывается на усвоении моделей, паттернов, схем субъект-объектных и субъект-субъектных отношений. Мы считаем, что именно в них содержится причина усвоения и употребления в поведенческом и речевом обиходе средств *языкового отражения, выражения, регуляции, саморегуляции*.

* Эта статья продолжает ряд публикаций автора, начатый в №4-5/08, который посвящен проблеме генезиса речевой системы

В самом процессе раздвоения содержится указание на *распад* и *реорганизацию* функциональной системы, благодаря которым противоположности как ее элементы приобретают известную независимость. Полагаем, что дихотомическое деление исходных словоформ содержит информативные указания относительно строения речевых процессов и речевой системы в целом.

Автор рассматриваемой здесь статьи пишет: «Самый путь разветвления целесообразен в том случае, если он примет форму дихотомии, т.е. последовательного раздвоения. Это связано с тем, что процесс овладения языком происходит под влиянием речи окружающих, грамматическая система которых является бинарной» [1, с. 145]. Это суждение можно было бы признать верным при том условии, если бы речь как процесс пользования языком была бы объектом специальной ориентировочной деятельности ребенка. Можно согласиться с автором публикации также и в том, что существует некоторая общая закономерность в овладении грамматическими категориями (в публикации же говорится только о частях речи и падежах). Мы считаем, что причина этого явления кроется скорее и прежде всего в активности ребенка, в его действиях с предметами, в его общении с окружающими, чем в стремлении овладеть грамматической системой.

Появление грамматических форм в речи и, следовательно, в языке ребенка является, по нашему мнению, результатом процессов *генерализации* и *обобщения* на различных этапах и уровнях практической и познавательной активности. О том, в каком порядке появляются грамматические категории, можно судить на основании работ А.Н.Гвоздева [3], Н.Х. Швачкина [8].

Грамматические явления в речи являются обобщенным отражением *объективных отношений* в практической ситуации. Грамматика, следовательно, кроется в контексте ситуации. Значит, для овладения грамматикой, как и языком в целом, необходимо овладение контекстом ситуации через ориентировку в ней на основе «механизма перцептивного внимания» [см. 2, с. 27].

Основываясь на рассуждениях о роли действия для формирования не только мышления, но и общей психической системы, обеспечивающей взаимодействие ребенка с окружающей действительностью, мы решили проанализировать психологические особенности развития *предметных действий* у детей *раннего* возраста. В наших рассуждениях мы опирались на содержание «Программы воспитания и обучения в детском саду» [4].

Программа предусматривает формирование действий у детей в возрасте от 9-10 месяцев до 1 года, направленных на достижение определенного результата. Согласно программе, дети этого возраста должны уметь *открывать* предметы, *играть* с пирамидой, *составлять* кубики.

Для развития понимания речи программа предлагает учить детей *находить* одну игрушку, находящуюся среди нескольких других, *приносить* игрушку детям, которых называют по имени. Весьма существенно ориентация программы на обучение *выделению общего признака* предмета. Для этого ребенка учат *показывать* и *называть* игрушки, которые, будучи различными, имеют некоторый общий признак.

В игре создаются также условия для генерализации действия с предметами. Побуждая выполнять одно действие с различными предметами, называя его *словом*, воспитатель показывает, что одно и то же слово применимо для *разных* предметов. Для развития активной речи предлагается закреплять слова, обозначающие *знакомые* предметы и действия.

Для развития действий детей в возрасте от 1 года до 2 лет программа предусматривает использование: а) дидактического материала (*предметы различной величины, геометрические фигуры разной формы и разного цвета*); б) дидактических игрушек (*пирамиды, двусторонние игрушки, матрешки*); в) предметов-приспособлений (*тесла, веревка, палка, молоток*); г) строительного материала (*кубики, призмы, полусферы*).

Работа по данной программе способствует на формирование *перцептивно-действенного образа* предметов, включающего в себя признаки *восприятия* и *действия*. В двигательных элементах содержатся *признаки* отношений. Например, *большой - маленький, в чашку - из чашки, под чашкой - на чашке*. Думается, что намеренное обозначение действия словом происходит именно с момента *генерализации действия*, благодаря чему оно начинает существовать как самостоятельное действие. Например, *действие в... , действие из...*

Через овладение *предметным действием* осуществляется овладение *пространством*. Отношения между элементами пространства имеют известную универсальность, и открываются ребенку в его поведенческой и манипулятивной активности, в которой речевому поведению принадлежит пока еще второстепенная роль. Достаточно информативно и поучительно следующее указание: «Ребенок не учится специально понимать и употреблять слова. Линия вербального лишь постепенно вырисовывается в ходе его целостного поведения» [9, с. 286].

Анализ программы показывает, что в ходе занятий с дидактическим материалом у детей в возрасте от 1 года до 2 лет формируются представления о *физических свойствах* предметов. К ним относятся *цвет, форма, размер*. Ребенок обнаруживает существенные свойства предмета в действии с ним. Учет существенных свойств предмета выступает как условие получения искомого результата.

Занятия с дидактическими игрушками направлены на формирование разнообразных действий с предметами. Например, шарик можно *положить* (в коробку, в ведро, в чашку). Его можно *катать* (по желобу, по полу, по столу). К таким действиям программа относит действия с пирамидой колец, с полыми предметами разной величины (один помещают в другой), собирание игрушек из двух частей (матрешки). Далее эти действия усложняются.

В возрасте от 1 года 3 месяцев до 1 года 6 месяцев применяются не только матрешки, бочонки, но и геометрические тела (кубики, цилиндры, конусы).

В возрасте от 1 года 6 месяцев до 1 года 9 месяцев действие с дидактической игрушкой усложняются. Теперь ребенок не только находит большой и малый предметы, например, кольца пирамиды, но и некоторый *средний* размер (усложнение признаков). В действие вводится *название словом*. Пирамида складывается из 2-4 колец в порядке уменьшения величины колец.

В возрасте от 1 года 9 месяцев до 2 лет задача остается той же, но усложняется ее *содержание*: добавляется большее количество колец. В действиях с дидактическими игрушками в этом возрасте выявляются некоторые свойства предметов, существующие *относительно* других свойств, других предметов. В них активность ребенка направляется непосредственно на предмет. Это можно обозначить как *прямую* субъект-объектную связь. *Опосредованный* характер эта связь приобретает в том случае, когда активность ребенка направлена на предмет через другой предмет. Например, шарик положить в коробку.

В действиях с предметами-орудиями у детей в возрасте от 1 года до 2 лет дети научаются пользоваться *простейшими приспособлениями* (субъект-объект-объектные отношения) для достижения желаемого результата. Если в дидактической игрушке ее смысл заложен в ней самой, то в предмете-орудии его смысл содержится в его *функции*, т.е. в его обязательной направленности на другой предмет.

В дидактической игрушке результат действия с ней задан также в ней самой (либо же в образце), а в действиях с предметами-орудиями результат задан *идеально*. Например, для того, чтобы взять катушку, надо потянуть за веревку (1 год 3 мес.), либо достать игрушку палкой (1 год 6 мес. – 1 год 9 мес.). Целевым результатом этих действий является научение пользоваться предметами по их общепринятому назначению. Например, молотком забивают колышки в песок, в отверстия в станочке и т.д.

На основании анализа программы можно заметить, что действие ребенка направлено на определенный объект: *найди* (кого? что?); *принеси* (что?); *покажи* (кого? что?); *покатай* (кого? что?); *накорми* (кого?); *открой* (что?); *сними* (что?); *одень* (что? кого?). В данном случае мы имеем отчетливое *представление субъекта и объекта действия*. Логика развития действия заключается в следующем. Сначала у ребенка формируется представление о себе как *субъекте* действия (побуждение к действию). Считаем, что *субъект действия характеризуется единством логического субъекта и логического предиката действия на основе представления об объекте действия*.

Из сказанного следует, что речевое развитие ребенка в возрасте от 9 месяцев до 1 года идет по следующим направлениям: 1) выделение предмета из ситуации и называние его словом (кто? что?); 2) выделение из ситуации объекта, на которое может быть направлено действие (кого? что?); 3) выделение признака действия в предмете (чем?).

В возрасте от 1 года до 1 года 6 месяцев целенаправленное формирование речи ребенка происходит по следующим направлениям. Во-первых, это усвоение названий предметов из окружения ребенка (*предметы обихода, животные, растения, части собственного тела*). Программа ориентирует воспитателя на обучение ребенка словам, обозначающим бытовые процессы.

Весьма важным психологическим обстоятельством является положительный эмоциональный фон восприятия и выделения предметов из окружающей среды, сопровождающийся называнием предмета словом. Благодаря этому происходит образование временной связи между эмоциональным, образным и вербальным.

Можно этот тезис сформулировать иначе. В условиях эмоционального контакта в образе предмета фиксируется не только *предметность*, но и *эмоциональность и вербальность*. Здесь надо оговорить положение, согласно которому слово долгое время оценивается ребенком как признак предмета. Значит, и эмоции, которые возникают при восприятии или действии с предметом, также могут входить в качестве *элемента* в образ предмета (считаться признаком предмета).

В возрасте от 1 года 6 месяцев до 2 лет развитие речи направлено на дальнейшее овладение названием предметов, живых существ. Целостный образ предмета, живого существа намеренно детализируется. Благодаря увеличению *перцептивного* опыта увеличивается и возможность для развития *импрессивной* речи.

В программе содержатся указания на необходимость развивать понимание некоторых предметных отношений в пространстве. Следует заметить, что развитие импрессивной речи основано на восприятии ребенка, управляемого взрослым. Например, *чайка на столе; молоко в чашке; кубики там*.

Благодаря слову взрослого целостный образ ситуации распадается на элементы, находящиеся в определенной пространственной зависимости. Иными словами, отличие данного периода от предыдущих заключается в том, что там слово взрослого ориентировало ребенка на выделение *одного* предмета из ситуации, а здесь оно ориентирует ребенка на восприятие *пространственных отношений* между предметами.

В предметно-манипулятивной деятельности вскрываются собственно *физические характеристики* предметов в их независимом объективном значении. Но в предметном действии основной характеристикой становится их *функциональный признак*. Этот признак указывает не только на само действие, и не столько на него, сколько на те *изменения*, которое оно вызывает в *другом предмете*, т.е. предмет начинает выступать как *орудие* активности.

Из этого следует, что предметное действие является предпосылкой для развития способности обнаруживать причинно-следственные отношения. Восприятие *последовательности* событий и изменений в предмете действия формирует восприятие *причинно-следственных связей*.

Известно, что обобщения (генерализации) ребенка раннего возраста опираются на случайные признаки. Поэтому словесное обозначение закрепляется за тем, *что* выделено в восприятии, *какой* признак оказался наиболее ярким и заметным. Так, рассуждая о развитии восприятия у детей, С.Л.Рубинштейн писал: «В раннем восприятии ребенка, имеющего ограниченный опыт и незначительный круг знаний, на передний план часто выступает не объективно существующее, а эмоционально-действенное; восприятие находится в значительной зависимости от аффективно-моторных и эмоциональных реакций». И далее: «Об этом господстве эмоционально-яркого впечатления красноречиво свидетельствуют многочисленные случаи неожиданных сопоставлений и отождествлений объективно разнородных предметов или явлений, которые часто производятся детьми» [5, с. 228].

В данном случае мы замечаем диалектическое противоречие между воспринимаемым «размытым» *целым* и его осознаваемой «отчетливой» *частью*. Отсюда развитие словесного обозначения в раннем детстве заключается, как нам представляется, в постоянном движении от обозначения *части* к обозначению дифференцированного *целого*.

Появление нового в детской речи следует, видимо, из *дробления* исходных форм, заключающегося в том, что «...из сопоставления форм, не очень значительно удаленных друг от друга» происходит «расчленение ... развертывание и обособление ... того, что... было уже дано, но слитно, нерасчлененно» [6, с. 287].

Наличие диссимилятивных процессов (дробления) в речевом развитии (N распадается на n1 и n2) [1] со всей необходимостью указывает на присутствие в нем также и ассимилятивных процессов. В слитных речевых образованиях («триплексах» как исходных словоформах) в процессе приобретения речевого опыта обнаруживаются внутренние диалектические противоречия, причина которых содержится в воспринимаемой неоднозначности предмета (целое) и признака (часть), что приводит к диссимиляции – распаду системы и выделению противоположностей как ее основы.

Механизм развития значения можно представить в виде следующей модели. Если признаки n1 (звучание = фонетический образ) и n3 (звучание = фонематическое отображение) образуют систему n2 (речевой образ), являясь противоположностями (внутренние противоречия), то внешние противоречия (говoreние Субъекта 1 – говoreние Субъекта 2) создают основу для ассимиляции n1 (звучание = фонетический образ) и n3 (звучание = фонематическое отображение), которые, ассимилируясь, образуют n4 (ассимилятивный речевой образ, в котором максимально возможно).

Мы считаем, что внутренние противоречия, наличие которых обнаруживается в специальном внимании к сопоставлению перцептивного (n1) и репрезентативного образов (n3), создают основу для *дробления* речевой формы (речевого образа) (n2), а внешние – для *пересочетания* и *создания* новой формы, более полно воспроизводящей признаки объективного речевого образа.

Поскольку для выявления существенных признаков необходимо действие с предметом, постольку по мере развития действия совершенствуется точность словесного обозначения. Затруднения при выполнении действия побуждают ребенка к развернутым высказываниям: «Он (ребенок – Л.В.) начинает всегда разговаривать с собой, если его действия сталкиваются с затруднениями» [8, с. 292].

В данном контексте следует особо отметить значение действий по образцу. Если действия ребенка являются волевыми действиями (а они являются волевыми, так как не являются импульсивными), то в них должно необходимым образом присутствовать *предвосхищение* результатов действия. И если предвосхищение присутствует, то это означает, что должен быть сформирован образ действия и его результата.

«Первичное» действие и его результат получают по методу проб и ошибок. В планировании действия (или в его непосредственном выполнении) само действие как бы распадается на ряд последовательных этапов. В выполнении действия слитное представление о нем, заложенное в предвосхищении действия, становится расчлененным. В действии мысль дробится, что имеет важное значение для развития практического мышления.

Как видим, в субъект-объектных и субъект-субъектных отношениях заложен один из источников развития речи. Его действие заключается в том, что ребенок овладевает предметом и действием с ним. В действии имплицитно содержатся сведения об отношениях между предметами (пространственные, пространственно-временные, временные). Овладение отношениями в «мире вещей» является основой для овладения соответствующими грамматическими категориями. Можно полагать, что в данном случае исключительное значение имеет опыт ребенка в отношении вариантов возможных действий с предметом. «Открытие» вариативности значения предмета (генерализация некоторого множества предметных значений и отношений) влечет за собой «открытие» в каждой новой ситуации некоторого *нового* признака предмета.

Слово в раннем возрасте «представляет свойством вещи, неотъемлемой ее принадлежностью» [5, с. 356]. Ребенок считает слово одним из признаков предмета [7]. Вещь, как мы показали, каждый раз оборачивается для ребенка новой стороной. Она называется словоформой, несколько отличной от исходной. Поэтому можно заключить, что образование связи между словом в соответствующем падеже и предметной ситуацией является исходным моментом в овладении грамматическими категориями падежа. В грамматической категории падежа отражены именно субъект-объектные отношения.

Однако нет оснований утверждать, что словесное обозначение сразу закрепляется за соответствующим признаком отношений. Словесному обозначению предшествует пользование уже сформированной, усвоенной словоформой, т.е. тем, что предшествовало этому генетически. Отсюда следует, что новые отношения открываются с помощью уже освоенных отношений.

Словесное обозначение новых отношений становится возможным только при самостоятельном, *намеренном* овладении ими. Действие выполняется как волевое действие, в котором содержится предвосхищение цели в виде воображаемого движения.

Эти рассуждения подводят нас к выводу о том, что овладение *отношениями* в предметных ситуациях есть не что иное, как формирование *образа* соответствующей предметной ситуации. *Образ* предмета включает в себя *признаки* в виде указаний на *содержание* ситуации. В генерализованном образе столько признаков, сколько возможных ситуаций и, следовательно, *действий* заложено в опыте ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бельтюков В.И. О закономерностях развития речевой функции в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1984. - №1.
2. Брунер Дж.С. Онтогенез речевых актов // Психолингвистика: Сб. статей / Сост. А.М.Шахнарович. – М.: Прогресс. – 1984. – С.21 – 49.
3. Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1981.
4. Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. Е.А. Тарановой. – К.: Рад. школа, 1986. – 208 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Госуд. учебн.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940.
6. Сеченов И.М. Элементы мысли. – Избр. произвед. Т.1. – Изд-во Акад.пед. наук СССР, 1952. – 772 с.
7. Ушакова Т.Н., Громова О.Е. Белова С.С. Раннее речевое развитие и его природные основания // Вопросы психологии. – 2007. – №2. – С. 44 – 56.
8. Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте // Известия Акад. пед. наук РСФСР. – 1948. – Вып.13. – С.101 – 132.
9. Нцтманн Н. Psychologie der Sprache. – Berlin: Springer-Verlag, 1970. – 395 S.

Подано до редакції 10.09.08

РЕЗЮМЕ

Мовленнєвий розвиток розглядається в руслі принципу суб'єктності в контексті розвитку предметних дій. Доводиться, що оволодіння предметними відношеннями є основою для оволодіння відповідними граматичними категоріями.

РЕЗЮМЕ

Речевое развитие рассматривается в русле принципа субъектности в контексте развития предметных действий. Доказывается, что овладение предметными отношениями является основой для овладения соответствующими грамматическими категориями.

SUMMARY

Speech development is analyzed according to the subject principle in the context of action development. It is proved that mastering subject relations is the basis for mastering proper grammatical categories.

Ключевые слова: речевое развитие ребенка, предметное действие, мышление, субъект-объектные отношения, грамматические категории.

Ключові слова: мовленнєвий розвиток дитини, предметна дія, мислення, суб'єкт-об'єктні відношення, граматичні категорії.

Keywords: speech development of child, subject action, thinking, subject-object relations, grammatical categories.
