

Образ – это целостное отображение действительности, в содержание которого включены основные перцептивные признаки объекта. Развитие образа заключается в постепенном переходе от пространственного образа к перцептивным схемам, значениям, символам (А.В.Запорожец). Он зависит от потребностей, мотивов, целей, установок, эмоций "субъекта жизни" (А.Н.Леонтьев), связан с выделением информативных признаков (Н.Д.Гордеева, В.П.Зинченко), формированием оперативных единиц при решении перцептивных задач (Л.Г.Венгер, А.Т.Рузская).

Развитие психического образа в онтогенезе проходит путь от отображения единичных предметов к систематизации объектов, которые отображаются (И.М.Сеченов). Он тесно связан с овладением языком, который на ранних этапах развития отображает природу когнитивных процессов (Дж.С. Брунер).

Образование условных связей между предметами окружающего мира и их обозначением в речи проходит несколько этапов, которые обусловлены созреванием соответствующих центров в коре головного мозга. Сначала образуется ориентировочный рефлекс на зрительное предъявление (возраст от 10 до 15 месяцев). Затем устанавливается условная связь между зрительным изображением и словом. И только тогда, когда кинестетический анализатор достигает соответствующего уровня развития, становится возможным более точное установление связи между предметом и словом [1, – с. 83].

\* Эта статья продолжает ряд публикаций автора, начатый в №4-5/08, №8-9/08 который посвящен проблеме генезиса речевой системы .

В развитии детской речи выделяют два периода. В подготовительном периоде (от рождения до 1,5 – 2,0 лет) формируется эмоциональное общение со взрослым с помощью "комплекса оживления" (Н.М. Щелованов, Н.Л. Фигурин, М.П.Денисова). Развивается понимание движений, мимики, жестов. Во втором периоде начинает развиваться самостоятельная речь [11].

Как справедливо отмечается многими исследователями, ребенок начинает реагировать не на отдельные элементы, а на целую структуру. Так, существенную роль в начале речевого развития играет целостность ситуации общения ребенка с взрослым. Если изменяется хотя бы один компонент ситуации, например, положение ребенка в этот момент, то ожидаемая привычная реакция не наступает [8, – с. 41]. Изменение того, о чем говорят, не является важным, в то время как то, как говорят (интонация и т.д.) оказывается существенным. Отсюда следует, что на данном этапе речевого развития целостная структура, в качестве которой выступает ситуация, уже включает в себя информативные и неинформативные элементы.

В дошкольном возрасте восприятие речи уже приближается по своим характеристикам процессу речевосприятия взрослых. Однако, несмотря на то, что имеется большое сходство, существуют и определенные различия, которые заключаются, в частности, в том, что дети даже в старшем дошкольном возрасте затрудняются в анализе речи. Развитие способности к звуковому анализу речи требует специального целенаправленного обучения [12].

Речевые образы характеризуются полимодальностью. З.И. Барбашова пишет: "... формирование речевого "центра" есть не что иное, как увязывание отдельных анализаторов в единую целостную систему, в которой одна из важнейших ролей принадлежит кинестетическому анализатору" [1, – с. 83]. Речевые образы содержат в себе признаки речевого и предметного аспектов. К речевому аспекту относятся образные явления, связанные с процессами слушания, говорения, чтения, письма.

А.Р. Лурия указывает на многоплановый характер развития и осуществления психических функций: "Отличительной чертой высших психических процессов человека является тот факт, что локализация их в мозговой коре не является устойчивой, постоянной, она меняется как в процессе развития ребенка, так и на последовательных этапах упражнения" [10, – с. 74].

Основываясь на данных о межполушарном взаимодействии [9], можно допускать, что речевое развитие обеспечивается в каждый возрастной период не только ранее сформировавшимися системами, но и системами, вновь возникающими. Взаимодействие полушарий позволяет допускать существование старых и новых "слоев" в речевой функции. Такое взаимодействие может быть использовано для изучения структуры речевых образов, их развития. Сложность речевых образов обеспечивает компенсаторные возможности при различных нарушениях речи.

Чувственная ткань речевых образов. В содержание понятия "чувственная ткань" включают признак двигательного опыта, участвующего в построении нового движения [4, – с. 37]. "Живое движение не только физически подчиняется силе предмета, но и психофизиологически подлаживается, подстраивается под предмет и при этом как бы лепит из материала своей биодинамической и чувственной ткани образ предмета" [4, – с. 37]. Чувственная ткань образа напрямую связана с перцепцией и имеет, как мы полагаем, определенную генетическую связь с явлением эйдетики.

Эйдетики или явления близкие ему в зрительной модальности, описанные З.Иеншем на материале исследований детей дошкольного и младшего школьного возраста, позволяют допускать, что аналогичные явления могут иметь место и в других модальностях. Если это так, то "пластичность нервной системы" [13; 14], которая часто приводится как аргумент при доказательстве преимуществ детского возраста при изучении языков, может быть отнесена к метафоричным выражениям. Если допускать, что эйдетические явления присущи также и слуховой модальности, то, опираясь на это допущение, можно с определенной долей уверенности утверждать, что слышимая речь, продолжая звучать в речеслуховой памяти, создает вполне реальную предпосылку для воспроизведения ребенком слышимых образцов.

О специфике развития речевых образов в онтогенезе можно судить на основе данных об усвоении звуковой системы языка детьми [2]. Данные о последовательности усвоения звуков позволили прийти к выводу о том, что порядок овладения произношением звуков речи определяется совокупностью артикуляторных свойств звуков [2, – с. 77]. Этот процесс подчиняется общему физиологическому закону постепенного перехода от грубых к более точным дифференцировкам [2, – с. 77]. Авторы названной работы указывают на два основных пути овладения произношением: а) редукция слова до одного слога; б) построение акцентно-силлабической модели слова [2, – с. 108].

Как было показано выше, предметные образы развиваются от недифференцированного (глобального, синкретичного) образа к полимодальному образу через: а) выявление его признаков (например, цвет, форма); б) отношение к слову как одному из признаков предмета; в) действие с предметом и применение его в различных ситуациях и контекстах.

Наряду с образами, возникающими в речевой деятельности, мы допускаем возможность существования образов, производных от литических индискретных речевых процессов. Такими процессами являются процессы движения субъективной реальности.

В процессе восприятия образ восприятия благодаря участию речедвигательного анализатора проецируется во вне. Восприятие – это активный процесс, в ходе которого включаются системы разных уровней перцепции и осознания. Результаты перцепции и апперцепции мыслятся в общем контексте с данными восприятия. Схематично это можно представить так: перцепция – перцептивный образ – репрезентативный образ – понимание (мысль) – проекция мысли в

контекст восприятия.

Если субъективная реальность "сильнее" объективной реальности, то появляются иллюзии, галлюцинации. А.А.Гостев и В.Ф.Рубахин пишут: "Иллюзорный образ появляется, когда восприятие трансформируется до такой степени, что напоминает другой объект, а не реально воздействующий" [5, – с. 39]. И далее: "...появление в сознании субъекта того или иного образа зависит от ситуации, целей и задач деятельности на данный момент, его мотивов, потребностей, состояния. Именно в этом направлении следует осуществлять изучение условий и законов появления и развития образных явлений" [5, – с. 34]. Для нашего контекста весьма существенно замечание о том, что "...воображение имеет ярко выраженный личностный аспект" [5, – с. 36]. Отсюда и речевой образ также имеет "личностные" признаки, отражающие особенности психического развития индивида.

Одним из существенных моментов в формировании речевого образа является отмечаемый многими исследователями факт, что некоторое время ребенок рассматривает слово как один из признаков предмета. Многие авторы подчеркивают, что слово является для ребенка одним из признаков предмета. В плане особенностей отношения младшего школьника к языку в начале обучения отмечается, что "...слово обычно, до обучения в школе родному языку, не является выделенным для ребенка предметом специального знания, для ребенка оно выступает просто как представитель предмета, как его неотъемлемое свойство" [3, – с. 112].

В названной работе говорится о явлениях сужения или расширения значения слов, об обобщениях детей. Подчеркивается, что "работа над обогащением и уточнением понимания учащимися значений слов должна заключаться в выделении главного, основного признака, центрального для данного значения, в классификации подчиненных понятий и в упражнении в правильном употреблении слов в разных контекстах" [3, – с. 119].

Весьма существенное обстоятельство открывается при чтении следующей формулировки: "...словесное объяснение вне самой работы над заданием еще не вызывает у младшего школьника правильного отношения к инструктивной речи учителя" [3, – с. 121]. Согласно данной формулировке, речь и действия ребенка осуществляются одновременно. Планирующая функция речи еще не развита. Это дает основание полагать, что одним из источников речевого развития в младшем школьном возрасте является действие.

На основании того, что "... характерной чертой речевого общения детей младшего школьного возраста является непосредственное претворение ими слова в действие" [3, – с. 120], можно заключить, что одной из особенностей речевого развития в этом возрасте является постепенная отдифференцировка речи и действия. В таком случае в речи должны содержаться элементы целеполагания, коррекции действий, волевых актов и т.д.

В цитируемой работе отмечается важность школьного обучения для речевого развития ребенка. Обучение письменной речи требует от ребенка различения и правильного произнесения отдельных звуков [3, – с. 103]. В связи с этим происходит изменение в речевых образах. Они становятся дифференцированными.

Как видим, начало школьного обучения является началом ориентировки на речевую действительность. Следовательно, в речевом развитии можно назвать факторы, которые по-разному влияют на речевое развитие.

Во-первых, это факторы субъективного порядка, благодаря которым вырабатываются *собственные правила* пользования языком. На них основаны генерализации и обобщения ребенка. В основе этого фактора лежит то обстоятельство, что речь может оцениваться и восприниматься по-разному – какой она воспринимается, как к ней относятся. В этом случае субъективность речевого развития проявляется в значительной мере. Это, однако, не означает, что речь развивается по сугубо индивидуальной схеме. Индивидуальность, субъективность отражает индивидуальный образ мысли, восприятия, памяти, интересов, интенций, потребностей и т.д.

Во-вторых, это факторы объективного порядка, согласно которым субъективное видение начинает подчиняться объективным закономерностям. В этом моменте соприкасаются два важных начала в интеллектуальном развитии ребенка. Собственно речь превращается в объект речевой деятельности, направленной на овладение средствами языка, в которой речь (индивидуальное) и язык (социальное) объединяются, превращаясь в новую функциональную систему.

На определенном этапе речевого развития ребенок относится к предметам как некоторой "совокупности" признаков, относящихся к разным модальностям, не выделяя в них существенных и второстепенных. Тот факт, что в восприятии предмета ребенком выделяется один какой-то признак, указывает на разложение целого на составные элементы (анализ), осуществляемый на различных уровнях – от перцептивного до интеллектуального. Каждый уровень имеет характерный для него продукт – результат обобщения (генерализации). Отсюда следует, что многоаспектный образ предмета образует основу интегрированного полимодального образа.

По мере овладения предметом в нем выделяются существенные и не существенные признаки, что закрепляется в опыте. Существенные признаки по своей сути субъективно являются осознаваемыми. Их можно менять, переставлять и т.д. Они могут варьировать произвольно в пределах данной категории и образовывать некоторый континуум предметов. Несущественные признаки остаются вне сферы осознания. Они присутствуют в виде "фона", представляющего перед ребенком как сама собой разумеющаяся данность.

Появление в речи ребенка местоимений знаменует момент появления противоречия между мыслью и словом. Слово *обобщает*, местоимение *конкретизирует*. Значит, до момента появления местоимений слово и мысль существовали вместе, синкретично. Это в свою очередь означает, что с появлением местоимений в речи происходит диссимилиация мысли и слова. Продолжая эти рассуждения, приходим к выводу о том, что до начала процесса диссимилиации мысль и слово соотносятся с конкретными явлениями. Превращение слова из *признака* в *знак* делает его обобщенным. Но чтобы редуцировать обобщенность, пользуются местоимениями.

Л.С. Выготский отмечал неравномерный характер речевого развития, в котором овладение формальной стороной речи идет впереди овладения ее содержательной стороной [6, – с. 188].

На речевое развитие ребенка оказывает влияние социальное окружение: "Овладевая принятой системой обозначений, ребенок научается различать то, что различают родители, и не различать того, что не нуждается в различении по примеру родителей и других носителей языка, принадлежащих к этой культуре" [15, – с. 360].

В процессе речевого развития усвоение речевых единиц основано на "редуцировании многообразия". Несмотря на то, что человек способен различать 7,5 млн. цветовых ощущений, пользуются только 8 обозначениями для цвета [15, – с. 342].

Название предмета, на которое когда-то обратил внимание ребенок и сделал его объектом рассмотрения, ориентировки, манипулирования, речевых упражнений, со временем становится несущественным в операциональном плане, превращается в неосознаваемый признак.

На основании сказанного приходим к выводу о том, что симультанное восприятие и понимание оказывается возможным благодаря включенности слова как названия в признаки предмета. Слово, бывшее инициально признаком предмета, становится его знаком. Отсюда следует, что *любой признак, будучи взятым в конвенциональном смысле, превращается в знак.*

В образе отражается то, что явилось объектом ориентировки. Смена объектов ориентировки в ходе речевого развития является показателем этапности и, следовательно, может служить критерием для возрастной периодизации речевого развития.

Объект ориентировки не появляется ни откуда. Причиной его появления является активность ребенка, практические, речевые действия. Различия в содержании, условиях, структуре активности определяют различия в речевом развитии.

Проекция речевого образа вовне Это возможно при наличии сложившегося речевого образа. Процесс восприятия имеет двоякую направленность: стимул отражается в виде перцептивного образа (ОП), а перцептивный образ сопоставляется с репрезентативным образом (ДП). Чем больше степень синхронности, тем выше сформированность образа. Образ дает возможность не только для последовательного сличения, но и для антиципации.

Нарушение синхронности указанных явлений выступает причиной для перехода на компенсаторный уровень, цель которого заключается в переходе на уровень смыслового восприятия. Смысловое восприятие обеспечивает ориентировку в объективных обстоятельствах, являясь субъектно целесообразным.

Расположив компенсаторные уровни по степени их удаления от уровня смыслового восприятия, можно получить шкалу формирования речевого образа. Эту шкалу можно получить путем усложнения стимульного материала. Усложнение может относиться к изменению акустических, темпоральных характеристик речи, ее смыслового содержания, логической структуры и т.д.

В целом, речевой образ инициально связан с личным действием, что определяет его субъективный смысл. Со значением он связан объективно через объективные условия предметного действия.

Действие является указателем на предмет, который упоминается в речи. В этом плане действие выступает как семантизирующий фактор. Значение открывается ребенку в наглядно воспринимаемой ситуации. Значение развивается в собственно активности ребенка, руководимой взрослым с помощью речи.

В речи обозначаются различные отношения – названия и предмета, и его свойств, его действий, и действий с ним. Предмет дан в восприятии ребенка целостно. Вначале ребенку трудно определить, что обозначает звукокомплекс – движение, предмет, свойство. Перед ребенком стоит задача не только объединить звукокомплекс и предмет, но и выявить признак, к которому он относится. Иными словами, задача заключается в установлении соответствия между теми или иными признаками в речи и в предмете.

Овладение лексическими значениями – процесс многомерный, который в первом приближении включает в себя не только контекст (семантизирующее влияние контекста), но и индивидуальные параметры (прошлый опыт, направленность, установки).

Воспринятое и семантизированное не остается неизменным. Отношение слово – образ весьма неоднозначно. В большинстве случаев это отношение мыслится в описании звучащей речи, языковых явлений, т.е. тех явлений, которые находятся "на поверхности", которые можно наблюдать и описывать непосредственно. Представляется целесообразным при анализе речевых процессов учитывать своеобразие внутренних форм существования языковой (речевой) реальности.

Процесс семантизации во всех его проявлениях – это процесс смыслообразования. В акте овладения значением слова можно гипотетически предположить существование процесса *первичной* семантизации, которым является приписывание речевой единице некоторого смысла. В смысл включаются и ценностные ориентации, и интенции, направленность и проч. Первичная семантизация опирается на представление об истинном и ложном. Дальнейшее развитие процесса смыслообразования приводит к достаточно большому количеству вариантов смыслов, что представляет собой основу для формирования инвариантного значения слова, речевой единицы. Этот процесс можно назвать процессом *вторичной* семантизации.

Важно отметить личностный аспект овладения языком и речевого развития. Особенности речевого развития, движущие силы речевого развития находятся в сфере отношения ребенка с окружающими его людьми. Эти отношения представлены двояко: во-первых, какими они являются объективно; во-вторых, как они мыслятся самим ребенком, каким он видит себя в этих отношениях. Иными словами, овладение языком является элементом социализации ребенка, выступающей объективной основой его речевого развития.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Барбашова З.И. Роль различных анализаторов в образовании условных связей на словесные раздражители у детей раннего возраста // Известия АПН РСФСР. – 1955. – Вып.75. – С.71 – 84. (С.83).
2. Бельтюков В.И., Салахова А.Д. Об усвоении ребенком звуковой (фонемной) системы языка // Вопросы психологии. – 1975. – №4. – С. 71 – 80.
3. Божович Л.И., Леонтьев А.Н., Морозова Н.Г., Эльконин Д.Б. Очерки психологии детей (младший школьный возраст). – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1950. – 190 с.
4. Гордеева Н.Д., Зинченко В.П. Функциональная структура действия. – М.: Изд-во Московск. ун-та, 1982. – 208 с.
5. Гостев А.А., Рубахин В.Ф. Классификация образных явлений в свете системного подхода // Вопросы психологии. – 1985. – №1. – С. 33 – 42.
6. Из неизданных материалов Л.С.Выготского // Психология грамматики / Под ред. А.А.Леонтьева и Т.В.Рябовой. – М., 1968.
7. Кольцова М.М. Сравнительная роль различных анализаторов в развитии обобщающего действия слова у ребенка // Вопросы психологии. – 1956. - №4. – С. 129 – 134. (С. 132).

8. Кольцова М.М. О формировании высшей нервной деятельности ребенка. – Л.: Медгиз, Ленингр.отделение, 1958. – 143 с. (с.41).
9. Котик Б.С. Межполушарное взаимодействие при осуществлении речи у билингвов // Вопросы психологии.- 1983. - №6.
10. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1973. – 374 с.
11. Розенгарт-Пупко Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 95 с.
12. Труве Э.И. Некоторые особенности ориентировки дошкольников на фонематическую сторону речи//Психологические исследования, Вып. 6. МГУ. – М., 1974. –С.131-139.
13. Lenneberg E. Biological Foundation of Language. – New York: John Wiley & Sons, 1967.
14. Lenneberg E. New Direction in the Study of Language. – Cambridge: M.I.T. Press, 1970. – 194 pp.
15. Нидманн Н. Psychologie der Sprache. – Berlin: Springer-Verlag, 1970. - 395 S.

*Подано до редакції 29.12.08*

#### РЕЗЮМЕ

Доводиться, що багатоаспектний образ предмета утворює основу інтегрованого полімодального образу. Він забезпечує орієнтування в мовній дійсності, підкоряється об'єктивним закономірностям, служить основою для вироблення власних правил користування мовою.

#### РЕЗЮМЕ

Доказується, що багатоаспектний образ предмета образує основу інтегрованого полімодального образу. Он забезпечує орієнтування в речевій дійсності, підчиняється об'єктивним закономірностям, служить основою для виробки власних правил користування мовою.

#### SUMMARY

The research proves that multidimensional image of an object forms the basis of an integrated multimodal image. This image provides orientation in speech reality, submits to objective conformities to the law, serves as a basis for formulating own rules of using a language.

**Ключові слова:** мовлення, мовленнєвий розвиток, мовленнєвий образ, перцептивний і репрезентативний образ, семантизація.

**Ключевые слова:** речь, речевое развитие, речевой образ, перцептивный и репрезентативный образ, семантизация.

**Keywords:** speech, speech development, speech image, perceptual and representative image, semantization.

---