



Речевое общение как условие освоения предметно- пространственной среды в процессе воспитания



Г. Л. Сперанская, кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии МГЭИ

Творческая визитка

Галина Леонидовна Сперанская — кандидат психологических наук, доцент, автор ряда публикаций по психологии речи, а также методического пособия «Развитие речи дошкольников с использованием видеозаписи». Много лет изучает проблемы речи и общения, разработала и успешно реализует на практике эксклюзивную методику развития речи как у дошкольников и учащихся, так и у взрослых. Убеждена, что достаточно разнообразные и фундаментальные теоретические подходы отечественной психологии являются надежным основанием для успешного обучения и воспитания.

В статье рассматриваются содержание и условия формирования психологической репрезентации предметно-пространственной среды в сознании детей. При этом определены сенсорный и перцептивный виды контактов с предметной средой, показана роль речи в развитии предметной картины мира, раскрыты определенные личностные, в том числе экологические, компоненты представленности предметно-пространственной среды в сознании. В заключение сформулированы принципы организации предметно-пространственной среды в образовательном процессе.

Введение. Развитие психологии восприятия, появление экологической психологии привели к изучению в качестве содержания восприятия не отдельных объектов внешнего мира, а связной, целостной предметной реальности. В результате в психологии и педагогике возникло и стало разрабатываться понятие предметной среды, заменившей собой понятия предметной действительности, предметного мира. А так как пространство, пространственные отношения задаются именно содержащимися в нем предметами, то и предметная среда стала рассматриваться как целостное

образование — *предметно-пространственная среда*. Понятие игровой среды в дошкольной педагогике и психологии трансформировалось в понятие *развивающей предметно-пространственной среды*. Последняя обеспечивает человеку удовлетворение разнообразных потребностей: в движении, сенсорном «насыщении», впечатлениях, предметной деятельности, игре, реализации творческих потребностей. В образовании актуальность проблемы репрезентации в сознании предметно-пространственной среды связана с необходимостью экологического воспитания, создания адекват-

ватной возрасту предметной — учебной и игровой — среды, развития у детей продуктивной предметной деятельности.

Основная часть. Предметно-пространственная среда оказывает воздействие на органы чувств человека (поэтому мы говорим о чувственном познании, чувственном отражении мира), преломляясь в сознании в виде отражения своих отдельных свойств, т.е. на уровне ощущений, и целостных — наличных или отсроченных — образов, соответственно *восприятия* или *представления*. Поэтому считается необходимым выделять в интерпретации взаимосвязи индивида и среды, с одной стороны, как особенности отражения им отдельных ее свойств, с другой — как закономерности представления окружающей среды в сознании человека в более широком ракурсе, включающем и отражение, и взаимодействие со средой [1].

Рассмотрим воздействие стимулов предметно-пространственной среды на сенсорную систему человека. Так, ее отдельные свойства отражаются в сознании в виде образов ощущений и оказывают на него стимулирующее воздействие. Сенсорная стимуляция является разномодальной, т.е. обращенной к различным органам чувств, и достаточной, чтобы обеспечивать сознание необходимым переживанием телесного контакта с предметным миром, жизненного присутствия в нем. Ее избыточность — быстрая смена, совмещение разномодальных воздействий, впечатлений, их высокая интенсивность — вызывает утомление и состояние внутренней опустошенности. Это происходит потому, что перенасыщение внешнего плана сознания сужает у человека объем представляемого и снижает напряжение его речемыслительной активности. Недостаточность же сенсорной стимуляции вызывает в сознании состояние сенсорного голода и субъективно переживается человеком, как необъяснимый спад настроения, подавленность, депрессивное состояние, тревожность, раздражительность, даже вспышки необоснованного гнева, иногда — нарушение сна. Наиболее тяжелые расстройства могут испытывать люди, длительное время находящиеся в таких ситуациях сенсорной изоляции, как полярная ночь, космос, подводная лодка, спелеологическая экспедиция и др.

Экспериментальные исследования состояния человека при максимальном огра-

ничении стимулов предметной среды — в барокамере, изолированном затемненном и звуконепроходимом помещении — показали, что в короткие сроки у испытуемых наступают измененные состояния сознания, появляются галлюцинации, общая разбалансировка направленного течения психической жизни. Состояния сенсорного голода возникают у людей при коротком световом дне, затяжной пасмурной погоде в осенне-зимний период, пребывании в замкнутом пространстве с однообразным цветовым оформлением и звуковым фоном, тусклом освещении в помещении. Поэтому в традициях разных культур мы встречаем яркие одежды зимой, строения из красного кирпича и красные черепичные крыши, активное выращивание цветов в регионах с частой пасмурной погодой, дождями, зимние праздники с яркими атрибутами. Исключительно важную роль, наряду с речевым общением, играет сенсорно богатая предметно-пространственная среда в развитии ребенка раннего возраста — до двух-трех лет. Двигательное и чувственное освоение таким ребенком среды закладывает бесценный сенсорный опыт для его последующей жизни. Отметим, что сенсорный уровень взаимодействия со средой является для человека преимущественно бессознательным, поэтому состояния сознания, вызванные избыточными или недостаточными сенсорными воздействиями, люди, как правило, связывают со случайными причинами.

Восприятие предметно-пространственной среды и соответствующие представления включаются у человека (в виде целостной предметной картины мира) в индивидуальную картину мира. По мнению В. А. Барбанщикова, окружающая действительность представлена каждому из нас в чувственной форме — форме впечатлений, структурированных в пространстве и времени. Включенные в организацию психической жизни индивида, они носят предметный характер, имеют перцептивную составляющую и обнаруживаются там, где локализуется их источник — в среде [1]. Таким образом, автор указывает на многомерность предметных впечатлений, их проекцию во внешний мир. Более широкое определение предметно-пространственной среды как среды окружения дается в рамках экологической психологии, которая видит челове-

ка и среду окружения в состоянии динамического взаимодействия, главными переменными которого являются восприятие и когнитивность, т.е. *мыслительная деятельность*. Посредством их люди получают возможность чувствовать, воспринимать, интерпретировать импульсы внешней среды, принимать относительно нее осознанные решения [2]. Сама же она понимается автором очень широко: как исчерпывающий набор условий и обстоятельств — как физических, так и социокультурных.

Следует учитывать и наличие разных видов предметно-пространственной среды — естественного и искусственного, их комбинаций. Первый отражается в сознании как природная данность, в которую человек включается и занимает в ней определенное место, второй — является предметно-пространственным воплощением представлений воображения. Естественная предметно-пространственная среда характеризуется более сложным содержанием в структуре сенсорного и перцептивного стимула; она также психологически универсальна по сравнению с искусственной средой. Однако искусственная среда повсеместно корректирует и подменяет среду природную: синтезированные запахи, видеозапись как модель предметно-пространственной среды, искусственные материалы, обработанная и синтезированная музыка, речь и т.д. Длительное сокращение доли естественных сенсорных воздействий за счет их замены искусственными снижает у человека общую и дифференциальную чувствительность анализаторов.

В качестве единицы отражения предметно-пространственной среды вводится понятие места-ситуации [3], в котором весь объем такого статического понятия, как «место», можно раскрыть лишь через динамическую характеристику ситуаций (состояний), в которых оно оказывается в те или иные моменты времени. В свою очередь и М. В. Осорина выделяет категорию места, которое она рассматривает как субъективно значимый, эмоционально окрашенный островок в пространстве мира, который человек посещает для какой-то надобности [4]. С понятием места-ситуации в предметно-пространственной среде соотносятся понятия персонального пространства и личной территории. Первое из них представляет собой воображаемую, радиусом чуть

более полуметра, сферу, окружающую тело человека со всех сторон и перемещающуюся вместе с ним. Личной же территорией является часть предметно-пространственной среды, на которой протекает в данный момент общение или деятельность человека и которые эта территория обеспечивает. Выделяется также такой вид территории, как первичная, которая находится в постоянном пользовании индивида и принадлежит ему, в отличие от вторичной и публичной территории, которыми он пользуется временно [2]. Первичной территорией является дом или место, которое его заменяет и в котором человек чувствует себя безопасно, свободно и распоряжается в нем по своему усмотрению. Таким образом, «место-ситуация» как единица предметно-пространственной среды антропоцентрично обладает сложной многомерной структурой, личностно значимо, характеризуется определенным психологическим содержанием, в котором эмоциональный его компонент является, как нам представляется, основным. «Место-ситуация» включено как возникший в данный момент фокус (воспринимаемое) в широкий контекст представляемых предметных отношений в пространстве и времени.

В понимании предметно-пространственной среды как психологической реальности в сознании человека следует исходить из первичности языка и речевого общения в ее происхождении и развитии. Так, восприятие окружающей действительности, в частности предметного окружения, осознается и осмысливается человеком, становится категориальным посредством использования языка. Кроме того, восприятие активно, поэтому оно опережает стимулы среды: восприятие «вычерпывает», по выражению Р. Грегори [5], необходимое содержание из внешнего мира в соответствии с потребностями текущей деятельности, поведения, общения. Поэтому движущей силой восприятия — его наличного содержания, динамики фигуры и фона — являются представления: образы будущего, образы действительности, выходящей за пределы непосредственной ситуации, образы воображения, образы действий предметов и над предметами. В свою очередь развитие точности и глубины восприятия, появление новых перцептивных знаний об окружающем происходит при овладении новыми по-

нениями. Хотя слово как название предмета и не осознается воспринимающим, по выражению И. П. Павлова, «маскируется», но предметность и целостность образа восприятия создается тем не менее именно им. Также и образы ощущений связаны со словом, что явно прослеживается в онтогенезе раннего речевого развития: ребенок начинает вычленять в сенсорных воздействиях не те свойства действительности, которые связаны с его органическими потребностями, а те, которые он может назвать. Известно также, что сенсорное развитие и у детей, и у взрослых происходит по мере обогащения у них соответствующего словаря. Например, японцы различают около двадцати оттенков черного цвета, а северные народности — более десяти состояний снега только потому, что все они имеют отдельные названия. Следует также учитывать, что именно апперцепция как знание о воспринимаемых предметных воздействиях содержательно структурирует собственно перцепцию, определяя и содержание возникающего образа [5]. Другими словами, мы воспринимаем то предметное содержание в окружающем мире, которое нам уже знакомо и может быть названо словом, о чем также свидетельствует и такое явление, как «мерцание образа» (в процессе восприятия трудно различимого объекта мелькание перед глазами разных предметов, которые соответствуют нашим предположениям о том, что мы в данный момент видим). Предметные представления имеют более выраженное речевое, словесное содержание, хотя при яркости и наглядности представляемого оно может и не осознаваться. Следует также учитывать, что предметное представление возникает в сознании не только на основе предшествовавшего восприятия, но и при словесной стимуляции, что делает путь «слово — представление» таким же возможным, как и путь «представление — слово». Кроме того, человек может сделать свои представления известными и понятными для другого человека единственным способом: сказать о них. Таким образом, профессор Преображенский (М. А. Булгаков. «Собачье сердце») был абсолютно прав, считая, что разруха во внешней предметной действительности является, в первую очередь, «разрухой» в головах.

Таким образом, знание родного языка — активный и пассивный словарный запас,

владение абстрактными понятиями, различной терминологией, способами словообразования, синтаксическими средствами связного высказывания и установления отношений между понятиями — значительно усложняют содержание воспринимаемого, объем и сложность представляемого, и как следствие — предметную картину в образе мира. В этой связи также следует отметить, что люди, говорящие на разных языках, имеют разное содержание в образе предметно-пространственной среды вследствие специфики словарного состава, грамматического строя каждого языка. На это указывалось не только в гипотезе языковой относительности Сепира-Уорфа, в работах Л. Леви-Брюля, но и в исследованиях отечественных авторов [4]. Например, предметные игры детей в примитивных сообществах упрощены, игровая среда для ребенка минимальна, ограничена общими со взрослыми предметами не столько вследствие низкого культурного уровня среды, сколько вследствие понятийной ограниченности ее языка общения. Следовательно, наивно полагать, что среда сама по себе, вследствие своего содержания и структуры, может вызвать усложнение предметного образа мира у детей, совершенствовать их предметную деятельность. Поэтому и разработки стимулирующей предметной среды у М. Монтессори актуальны либо для раннего возраста, либо в ситуациях сенсорной изоляции для более старших детей, но бесполезны в воспитании у ребенка интереса к спонтанной продуктивной деятельности. Именно речь взрослого, как вызывающая образы представлений, называющая связи предметно-пространственной среды и ее абстрактные признаки, опосредующая восприятие, формирует предметный план в идеальной картине мира детей. При этом важно понимать, что речь выражает мысль, воссоздавая при этом связную картину в предметном образе мира у детей как в плане восприятия, так и в плане представления, в то время как первый план является конкретным и фрагментарным. Таким образом, именно речь помогает детям объединять, связывать, осознавать и осмысливать разрозненные образы в логике содержания общения, поведения и деятельности. Поэтому следует признать, что развивающей является не предметно-пространственная среда, а речевое общение взрос-

лого, подготавливающее детей к продуктивному взаимодействию с этой средой. А. А. Люблинская писала, что само по себе действенное мышление ребенка в предметной среде репродуктивно, и вывести его на новый уровень может только вопрос взрослого, в котором перед ребенком будет поставлена специальная задача, раскрывающая возможности освоения и преобразования наличных элементов этой среды [6]. Восприятие ребенком «места-ситуации», переживание им содержательных компонентов предметного образа мира приобретает эмоциональное содержание и в зависимости от того, что и как говорят о них сверстники и, особенно, взрослые.

Так как содержание сознания первично в формировании образа действительности, оно структурирует внешние воздействия в соответствии с уже полученными знаниями о ней. Поэтому у детей разного возраста, у учащихся с различными интересами, с глубокими и поверхностными знаниями учебных дисциплин репрезентация в сознании предметно-пространственной среды имеет и разное содержание. Специалисты отмечают, что именно психическая развитость и активность ребенка определяют характер его душевного отклика на ландшафт и формы взаимодействия с ним [4]. Дети сами способны создавать игровую среду, если только у них достаточно воображения и времени. Поэтому важно, как считает В. М. Осорина, чтобы взрослый всё время обогащал лексикон ребенка, называя окружающие вещи, давая им развернутые определения, выделяя значимые признаки и наполняя пространство открывающегося ему мира разнообразными и осмысленными предметами. Слово не дает растечься и исчезнуть текущему психическому восприятию, так как останавливает поток впечатлений, закрепляет их существование в памяти, помогает ребенку вновь найти и опознать их. Таким образом, в процессе овладения языком он строит для себя умопостигаемую картину мироздания [4].

Постижение ребенком предметной действительности проходит, как нам представляется, ряд этапов: сначала как воссоздание связности и целостности образа предметно-пространственной среды (к началу обучения в школе), а затем — как расширение ее пространственных и временных границ и дифференциация элементов и аб-

страктных признаков (младший школьный и младший подростковый возраст). На заключительном этапе в образе предметно-пространственной среды формируются научные понятийные связи в структуре компонентов и складывается личностное содержание (старший подростковый и юношеский возраст). Однако у детей развитие образа этой среды изучено мало. Например, специфику зрительной картины мира у ребенка рассматривает М. В. Осорина, отмечая ее мозаичность по сравнению с картиной мира у взрослого: ребенок в большей мере оказывается «пойманным» тем объектом, на который он смотрит в данный момент. Это происходит потому, что он не может интеллектуально обрабатывать большое зрительное поле, которое состоит у него из отдельных больших смысловых кусков. Поэтому, чтобы что-то изучить, ребенок подбегает к предмету. Больше всего для ребенка изменчива метрика видимого мира — размеры отдельных предметов, которые представляются большими или меньшими в зависимости от их значимости [4]. Специалисты считают, что образы мира, существующие у некоторых индивидов, остаются частичными, этноцентричными и наполненными стереотипами, хотя мы и живем в эпоху, как она представлена в массовом сознании, «объективных» научных знаний [2]. Пространственные представления детей также очень субъективны: они создают встроенные друг в друга пространства разных миров, так как могут внутри чего-то большого увидеть нечто малое, а затем, через это малое, как через волшебное окно, пытаются увидеть еще один внутренний мир, который, стоит сосредоточить на нем свое внимание, увеличивается на глазах. Такой феномен, который иногда используется режиссерами кино, М. В. Осорина назвала *субъективной пульсацией пространства*: сдвиг точки зрения, приводящий к изменению пространственно-символической системы координат, в рамках которой наблюдатель осмысляет события [4]. Другими словами, ребенок, так же, как и взрослый человек, устанавливает их собственную систему и в ней придает смысл видимому. Процесс пространственного научения, как считает Дж. Голд, особенно активно протекает в первые пятнадцать лет жизни, проходя ряд сменяющихся стадий [2]. В целом, развитый — продуктивный —

уровень репрезентации предметно-пространственной среды в сознании детей достигается их воспитанием, ориентированным на развитие представлений, в том числе предметного образа будущего, и понятийного плана в предметной картине мира.

Репрезентация в сознании детей предметно-пространственной среды характеризуется и выраженным личностным содержанием. Отмечают, что человек, воспринимая действительность, привносит в нее свое психологическое содержание, наделяя ее в большей или меньшей степени собственными смыслом и ценностями [1]. Показано [4], что ребенок самостоятельно преобразует предметное окружение в соответствии со своими фантазиями, вычерпывает из предметно-пространственного окружения то его содержание, которое соответствует уровню развития у ребенка субъективного предметного образа мира, потребностям усложнения и установления в этом образе мира всё более разнообразных связей и отношений между его элементами. Например, содержание психологической репрезентации предметно-пространственной среды у детей связано и с их отношением к общению. Было показано, что они демонстрируют в игре направленность либо на игрушки, т.е. предметы, либо на партнеров по игре. Поэтому вполне закономерно выделение формального и содержательного (ценностно-смыслового) основания в репрезентации предметно-пространственной среды [3]. Причем преобладание в сознании детей первого свидетельствует о субъект-объектном типе установившихся с ней отношений, а превалирование второго — о субъект-субъектном типе. При этом авторами выявлено нивелирование проявлений субъектности, т.е. преобладание формального аспекта в репрезентации предметно-пространственной среды над ценностно-смысловым в «закрытых» системах (таких, как детский дом и др.). Авторы также выделяют в психологической репрезентации предметно-пространственной среды такие ее параметры, как открытость, структурированность, насыщенность, сложность и освоенность, ресурсность, востребованность, безопасность, свободу, любовь, красоту. Таким образом, дефицит содержательного общения в воспитании, ограничивающий речевые возможности детей, влияет на содержание личностной составляющей в репре-

зентации в их сознании предметно-пространственной среды.

Влияние личности детей на их отношение к среде рассматривает и М. Р. Осорина, которая отмечает, что чем менее зрелой является личность, тем слабее она ощущает собственную идентичность — определенность, целостность, устойчивость и осознанность самой себя, компенсируя недостаток внутренней самотождественности большей опорой на внешние формы, в которых такая личность материализуется, утверждая свое присутствие и значимость как для других, так и для себя. В то же время, чем более зрелой является личность, тем лучше она осознает то, как на карту расстилающегося вокруг внешнего мира накладывается невидимая карта мира душевного [4]. В свою очередь нравственный компонент в репрезентации у детей предметно-пространственной среды выступает как ее экологическая составляющая. Прогностичное, берегающее и эстетически окрашенное отношение детей к природе, к предметной среде своей жизни является содержанием и результатом экологически ориентированного воспитания и протекает в процессе речевого общения ребенка с учителями, особенно на уроках, в общении с родителями и другими взрослыми.

Заключение. Перечислим признаки понятия репрезентации предметно-пространственной среды: целостность и связность, полимодальность, временная развертка, структура, динамика, возрастная специфика, субъективность, личностное содержание, эмоциональная окрашенность, индивидуальная уникальность. Вместе с тем дополним и уточним основные психологические принципы, определяющие соотношение предметной картины мира в сознании детей и предметно-пространственной среды, а также место последней в системе общения, деятельности и поведении ребенка в процессе воспитания:

- *принцип антропоцентризма* определяет центральную позицию ребенка в системе предметно-пространственной среды, рассмотрение ее содержания и динамики относительно развития его внутренней картины мира, развертывания общения и деятельности;

- *принцип речевого опережения* означает первичность речевого общения в формировании предметной картины мира в сознании ребенка;

• *принцип иллюстративности* рассматривает сферу проникновения сознания в содержание и динамику предметной реальности, овладение ее компонентами как результат конкретизации;

• *принцип целесообразности* означает достаточность, меру соотношения восприятия и представлений в процессе взаимодействия сознания ребенка с предметно-пространственной средой;

• *принцип инициальности* означает определение необходимой и достаточной меры предметного воздействия — его интенсивности, модальности, продолжительности, содержания — на сознание ребенка с целью стимуляции, а не подавления его соб-

ственной содержательной предметной активности;

• *принцип продуктивности* определяет такой характер организации предметной картины мира в сознании ребенка, при которой она будет способна к саморазвитию, предметному прогнозированию, продуцированию новых видов предметной реальности;

• *принцип полифункциональности* означает такую организацию предметно-пространственной картины мира в сознании ребенка, которая обеспечит удовлетворение его потребностей в разнообразной предметной деятельности, адекватное поведение в различных условиях предметной реальности и пространства.

Список использованной литературы

1. Барabanчиков, В. А. Психология восприятия: организация и развитие перцептивного процесса / В. А. Барabanчиков. — М. : Когито-Центр; Высшая школа психологии, 2006. — 240 с.
2. Голд, Дж. Основы поведенческой географии / Дж. Голд. — М. : Прогресс, 1990. — 304 с.
3. Марютина, Т. М. Психологическая репрезентация пространственно-предметной среды / Т. М. Марютина, Ю. Г. Панюкова // Идея системности в современной психологии; под ред. В. А. Барabanчикова. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. — С. 469–491.
4. Осорина, М. Р. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. Р. Осорина. — СПб. : Питер, 2000. — 288 с.
5. Грегори, Р. Л. Разумный глаз / Р. Л. Грегори. — М. : Мир, 1972. — 208 с.
6. Люблинская, А. А. Причинное мышление ребенка в действии / А. А. Люблинская // Вопросы детской психологии. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1948. — Ч. 1. — Вып. 17. — С. 6–43.

The article deals with the contents and factors of object-spatial environment representation in children's mind. The author reveals sensory and perceptual organization of mind-environment contacts, speech interaction influence on object and space environment representation as well as its personal components. Finally the main principles of object-spatial environment organization in educational process are formulated.