
РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 15 (092)

Цветков А.В.

ПРОБЛЕМА ОБРАЗА-ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В РАБОТАХ Л.С. ЦВЕТКОВОЙ*

Аннотация: В статье показана важная роль концепции образа-представления как единства речи и образа в работах Л.С. Цветковой по восстановлению познавательных процессов больных с локальными поражениями головного мозга – взрослых и детей.

Ключевые слова: восстановление интеллектуальной деятельности, образ, метод, введение в контекст, семантические операции с образом-представлением.

Юбилей ученого – всегда повод проанализировать его вклад в науку и практику. Широким массам российских и зарубежных психологов Л.С. Цветкова известна в первую очередь своими работами в области восстановления речи при афазии [3; 7 и др.], несколько меньше – работами по восстановлению интеллектуальной деятельности и познавательных процессов [6; 8], обобщенных в ряде монографий [2]. В последние 10-15 лет автор также много внимания уделяет проблемам нейропсихологии детского возраста [1], в которой Л.С. Цветковой проделана работа по разработке концептуального аппарата, предложена адаптация лурьевских методов для обследования детей дошкольного и школьного (вплоть до подросткового) возраста, описан ряд синдромов отклоняющегося развития.

Что же объединяет столь разнонаправленные работы исследователя? С нашей точки зрения, сквозным направлением для работ Л.С. Цветковой является проблема образа-представления, которая присутствует и в разработанных ею методах восстановления речи и познавательных процессов, в частности, в методах «введения в контекст», общих для всех форм афазии, и специфических методах для акустико-мнестической и амнестической форм афазии, для которых нарушение предметных образов-представлений является нейропсихологическим фактором. В детском возрасте – несформированность образов-представлений, по мнению Л.С. Цветковой, выступает как одна из причин задержки психического развития, в том числе – задержки в развитии речи, т.к. образ выступает «чувственной базой речи», и преодоление дефектов образа будет вести к развитию всей психической сферы. В мышлении (и у взрослых, и у детей) образ выступает средством ориентировки в задаче, в образе выделяются существенные признаки задачи, при помощи которых происходит постановка конечного вопроса и поиск решения.

Акустико-мнестическая афазия в качестве самостоятельного расстройства речи при поражениях второй височной извилины левого полушария была впервые выделена и описана А.Р. Лурия [7, 86]. Особенностью этой мозговой зоны является отсутствие

* © Цветков А.В.

прямых связей с периферией при развитых связях как со слуховым анализатором, так и со зрительной корой, структурами лимбической системы и медиобазальными отделами височной доли, иными словами, это интегративная область. В клинической картине акустико-мнестической афазии выделяется негрубое нарушение понимания речи, отчуждение смысла слов (больные не понимают подтекста высказываний и неправильно называют предметы) на фоне сохранного фонематического слуха. Учитывая, что дефекты речи наступают при увеличении объема поступающей вербальной информации, А.Р. Лурия пришел к выводу (согласовавшемуся с разрабатывавшимся им тогда направлением исследований памяти), что в основе акустико-мнестической афазии лежит нарушение оперативной слухоречевой памяти.

Исследования, проведенные Л.С. Цветковой, показали, что как раз память у этих больных является «сильным звеном» - в отличие от больных с сенсорной афазией, которые знают наименование предмета, но их речь «зашумлена» множеством литеральных парафазий из-за дефектов фонематического слуха (так, картинку «лимон» больные обозначают «днон», «динон», «люноло», «ноло»), то для больного с акустико-мнестической афазией проблема как раз в поиске из семантического поля *правильного* слова-наименования: «Это кислое! Яблоко? Нет. Апельсин? Нет. Это еще к чаю режут... А, лимон!» [7, 88]. Таким образом, основной дефект для описываемой формы афазии – нарушение предметного образа и его семантических связей, которые теряют избирательность.

В серии опытов, проведенных Л.С. Цветковой [6, 178-204] с больными акустико-мнестической афазией, им предлагалось дорисовать абстрактный объект до целого реального предмета. Оказалось, что образная сфера у этих больных нарушена со стороны количества, разнообразия и динамики – нарушается конкретный образ предмета при относительной сохранности «глобального образа» - так, появляется «средняя курица» в задании дорисовать овал до петуха, цыпленка или курицы (это авторская методика). По всей видимости, полагает Л.С. Цветкова, сохранным остается не полноценный «глобальный образ», возникающий на более поздней стадии микрогенеза восприятия и представляющий собой высокую степень абстракции, а сформировавшийся на ранних стадиях развития и микрогенеза, образ, еще не прошедший дифференцированного анализа в своих элементах. Следовательно, и в памяти хранятся образы разного уровня обобщения, раз у больных конкретное слово не вызывает конкретного образа, а слово, обозначающее класс предметов, помогает актуализировать нужный конкретный образ – происходит уравнивание отличительных признаков предмета (микрознаков).

Для преодоления дефектов образа-представления Л.С. Цветковой была разработана методика, включающая в себя несколько стадий [7, 273-275]:

1. работа с группой предметных картинок (не более 15-20), в которой одни и те же предметы «обыгрываются» с разных сторон – представлены в разном исполнении (цвет, размер), в разном контексте и применении. На первом этапе занятий поиск картинки среди других или классификация картинок (по признакам разного уровня обобщения и направленности – мебель, транспорт, все круглое, все имеющее ручку, все, что растет, все, что ездит и т.д.) ведется «по образцу», не прибегая к речевому обозначению;

2. рисование, на первом этапе – срисовывание предмета целиком (с одной из отработанных картинок), затем – больному предлагается часть картинки, а он должен нарисовать предмет целиком. На третьем, усложненном, этапе больной дорисовывает абстрактную фигуру до любого реалистичного предмета.

3. Для закрепления возможности проводить *семантические операции с обра-*

зом-представлением больным предлагается ряд упражнений: а) подписывать наименования знакомых ему предметов в сюжетных картинках (подобранных так, чтобы там присутствовало максимальное число отработанных предметов); б) подставлять в предложения с пропущенными словами предметные картинки из числа отработанных ранее (например: На улице шел сильный... (дождь)). При этом от больного не требуется называть предметы, достаточно выполнять с ними различные операции, однако, как показала практика, именно в ходе этих невербализованных операций восстанавливаются слова-наименования в спонтанной речи.

4. На данной стадии идет работа со словами-наименованиями предметов, отработанных ранее – больным предлагаются карточки с напечатанными названиями и образец семантического поля (например, с одной стороны карточки – указание «посуда», с другой – стопка карточек «тарелка, стакан, чашка»). После этого предлагается провести классификацию слов по различным признакам (одна семантическая группа, общий признак и т.д.). Более сложным заданием является подбор слов под заданный признак. Сначала такая работа проводится с резким разведением групп по смыслу, однако постепенно группы сближаются.

Практика работы как с больным с акустико-мнестической формой афазии, так и с детьми, имеющими задержку психического развития [1], показала эффективность данной методики в восстановлении «чувственной базы речи».

Изучение других форм афазии показало [2], что дефекты образа-представления являются не только специфичными для акустико-мнестической афазии, но в той или иной степени встречаются практически при всех поражениях головного мозга и нарушениях речи. Встал вопрос разработки общих методов восстановления связки «речь-образ», пригодных для всех форм афазии.

Опорой для создания этих методов стали данные когнитивной психологии П. Линдсей, Д. Норман о роли контекста, перцептивной схемы в восприятии и внимании. Перед подачей больному собственно задания необходимо создать у него установку (или «ожидание сенсорных событий»), которая повысит селективность и организует процесс восприятия. Для создания среды, «задающей правила, в соответствии с которыми строится наш перцептивный мир» [7, 193], был разработан *метод введения в контекст*, состоящий из ряда приемов:

1. правильно созданная инструкция, которую надо не просто «дать», а помочь больному (взрослому или ребенку) ее понять и выполнить, поэтому в начале курса восстановительного обучения часто вербальная инструкция идет с опорой на невербальные средства – жест, рисование, мимико-интонационные формы общения;

2. устный рассказ психолога на известную, частотную тему (поскольку при поражениях мозга, как было указано выше, происходит «укрупнение» семантических групп, соответственно, низкочастотные слова и понятия оказываются недоступны больному из-за зашумленности более частотными), сначала – с опорой на сюжетную картинку, потом без этой опоры;

3. пересказ больным услышанного рассказа через вопрос-ответный диалог – на более простую форму экспрессивной речи, с одной стороны (и потому наиболее доступную), наиболее «социальную» и потому вселяющую уверенность в своих коммуникативных возможностях – с другой;

4. выбор сюжетной картинки, соответствующей разобранным рассказу из трех-четырёх лежащих перед больным.

Процедура применения приемов такова: сперва больному сообщается, что сейчас будет беседа, и ему надо будет внимательно слушать (т.е. дается установка на конкретные действия и модальность восприятия); затем сообщается тема беседы и дается

ее краткое содержание (система смысловых ориентиров); предлагается сюжетная картинка-опора для понимания рассказа психолога; при рассказе больной подчеркивает на картинке существенные детали, которые психолог выделяет интонацией, повтором. После вопросов-ответов картинка убирается, психолог и больной переходят к пересказу, сперва сопряженному (по наводящим вопросам), потом – самостоятельному. Таким образом достигается готовность к восприятию речи, направленное слушание и общее и слуховое внимание, попытки дифференцированного восприятия речи благодаря тому, что введение в контекст снимает альтернативы и задает смысловое поле, внутри которого можно не только понять рассказ «вообще», но и выделить конкретные речевые единицы – слова, фразы и понять их значение. Эти смысловые единицы закрепляются через подписывание картинок, подчеркивание этих слов в тексте и их чтение, придумывание фраз с этими словами. Картинка в методе введения в контекст становится не просто «вещью в себе», иллюстрацией к тексту (как она воспринимается большинством взрослых), но ориентировочной основой действия, сопряженной с речью и ее смыслами. Следовательно, *метод введения в контекст* – это помощь больному в создании собственной системы перцептивных действий по пониманию речи.

Исследования Л.С. Цветковой [6] в области нейропсихологии интеллектуальной деятельности у младших школьников с проблемами развития (ЗПР, трудности школьного обучения) показали, что недоразвитие предметных образов-представлений является системообразующим дефектом, определяющим задержку в развитии речи, мышления, произвольной регуляции. На основе анализа интеллектуальной деятельности в разных возрастах автором было выделено два основополагающих принципа, по которым действуют задние (постцентральные) и передние (лобные) отделы мозга: выделение существенного признака и высшие синтезы.

Выделение существенного признака особенно ярко проявляется в предметных образах-представлениях – такими признаками могут быть форма предмета, цвет, взаиморасположение частей и т.д. Практика нейропсихологического обследования детей [1] показывает, что большинство из них (вне зависимости от наличия трудностей в развитии) лучше и проще справляются с пробой на обобщение (назвать одним словом 4 предметных картинки), чем с пробой «четвертый лишний». Ведь в пробе «обобщение» работа по выделению существенного признака уже проведена, а во второй пробе ребенок должен выполнить ее самостоятельно, к тому же – суметь вербализовать принцип нахождения сходства-различия. Этот факт авторы [5] имели в виду при работе по развитию воображения, используя для диагностического этапа занятий рисунок несуществующего животного, растения и вида транспорта. С одной стороны, все эти предметы относятся к знакомым младшему школьнику семантическим группам, включены в его деятельность, с другой – они должны в существенной степени различаться, представляя пространство для креативной деятельности. На формирующем этапе в методике Л.С. Цветковой [5] по развитию воображения у младшего школьника мы возвращаемся к этим заданиям, но уже дифференцированно, в зависимости от выявленных возможностей ребенка. Большинство детей младшего школьного возраста, по наблюдениям авторов, при создании «несуществующих» рисунков не отрываются от контекста и рисуют персонажей из кино, игрушечных или (реже) сказочных. Поэтому следует идти «за ребенком», чтобы поддерживать его мотивацию и работать в поле его интересов.

Инструкция: придумай какое-нибудь несуществующее животное. Вот жили на Земле динозавры (показываем картинку), огромные птицы – археоптериксы (картинка). Природа развивается, в будущем может появиться что-то новое (плюс вклады-

ваем понятие времени) – придумай зверя из будущего...и его название (фантазия в сфере образов-представлений).

Таким образом, работа идет на *смысловом уровне деятельности*, развивается также произвольная регуляция и мотивационная сфера.

Даже если образы-представления у ребенка сформированы плохо, пишет Л.С. Цветкова, но находятся в зоне ближайшего развития, можно давать задания на дом, если удастся соединить слово к образу-представлению, фантазия может идти уже не от образов-представлений к слову, но от слова, что подтолкнет развитие и наглядно-образного, и вербально-логического мышления. Если нечеткую вербальную инструкцию ребенок воспринимает плохо, можно подойти с деятельностной стороны – пусть из треугольников, кругов, квадратов рисует предметы («дорисовывание до любого предмета»): «Рисуй сколько и что хочешь, но чтобы в рисунок входила эта фигура».

И лишь после прохождения этой стадии вернуться к вербальным инструкциям, но – уже на сказочном материале: Кощей, Баба-Яга, Змей-Горыныч, т.е. те несуществующие наименования, к которым ребенок, благодаря книгам и кино, имеет относительно четкие образы. Работа ведется поэтапно – от центрального образа – к периферическому (например, к «злой колдунье» рисуется и избушка, и котел, и ступа) – создается целый «воображаемый мир». Эта методика была апробирована в целом ряде нейропсихологических консультативных центров и получила хорошую оценку в практике.

Постараемся подвести итоги изучения сущностных характеристик образных процессов в работах Л.С. Цветковой [6, 178-204], выполненных на материале локальных поражений мозга.

1. Образ, как и слово, имеет определенную семантику и выполняет существенные функции в мыслительном процессе, являясь не замкнутой в себе данностью сознания, а образованием, обозначающим предмет – поэтому номинативная функция речи и предметный образ-представление оказываются теснейшим образом связаны.

2. Образ – «фактура слова», для формирования полноценной речи и ее нормального протекания необходима сохранность предметных образов, утрата которых ведет к искажению понимания смысла и значения.

3. Образ – предметен (порождается в процессе деятельности), системен (отражает функциональные связи вещи), имеет определенный уровень абстрагированности от реальности, несет на себе «смысловое поле» значений, в которых воспринимается мир.

Именно система перцептивных действий на основе предварительной гипотезы, построенной на экстраполяции из контекста чувственных впечатлений, приводит к построению предметного образа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. Сб. статей. Ред. Л.С. Цветкова. М.: МПСИ, 2001.
2. Цветкова Л.С. Афазиология: современные проблемы и пути их решения. М.: МПСИ; Воронеж, НПО МОДЭК, 2002.
3. Цветкова Л.С. Афазия и восстановительное обучение. – М.: МПСИ; Воронеж, НПО МОДЭК, 2001.
4. Цветкова Л.С. Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение. М.-Воронеж: МПСИ, 2000.
5. Методика развития воображения у младших школьников// Сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции «Современное состояние теоретических и прикладных психологических исследований в социальной и педагогической психологии», Иваново, Иван. гос. ун-т, 2007, С. 198-202.
6. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект: нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. М.:

Просвещение, 1995.

7. Цветкова Л.С. Нейropsychологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность. М.:МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004.

8. Цветкова Л.С. Нейropsychология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление М.: Юрист, 1997.

A. Tsvetkov

CONCEPT OF IMAGE-PRESENTATION IN L.S. TSVETKOVA'S RESEARCH

Abstract: Role of image-presentation concept as unity of speech and object image in L.S. Tsvetkova's research concerning neuropsychological rehabilitation in adults and children after brain local lesions demonstrated.

Key words: Restoration of intellectual activity, image, method, introduction in a context, semantic operations with an image-representation.