

**Повышение эффективности становления психомоторных функций в процессе развития и обучения детей с помощью производственных ритмов телесных усилий**



ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ  
СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОМОТОРНЫХ  
ФУНКЦИЙ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ  
И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ПОМОЩЬЮ  
ПРОИЗВОЛЬНЫХ РИТМОВ  
ТЕЛЕСНЫХ УСИЛИЙ

ЧАСТЬ IV

г. Сергиев Посад, 1996

**В предлагаемой читателю брошюре представлены экспериментальные данные, указывающие, что психомоторные процессы человека строятся на фундаменте произвольных ритмов телесных усилий в процессе развития ребенка. В этих условиях традиционное построение учебного процесса на основе моторно-инактивационной ("сидяче-слушающей") так называемой рабочей позы, запущенной в механизм воспроизводства новых поколений, спровоцировало цепную реакцию угасания и распада психомоторных потенциалов на популяционном уровне. Последнее может иметь необратимые катастрофические**

последствия на психическую конституцию последующих поколений.

Предложены подходы проведения занятий в режиме телесной вертикали, в т. ч. на фундаменте произвольных ритмов телесных усилий.

@ В. Ф. Базарный

Формат 60x90 1/16 Сдано в набор 14.05.96 Г. Подписано в печати 3.06.96 г.

Печ. л. 2,5 Тираж 7000 Заказ 770

Загорская типография Московской области

Управление издательств полиграфии и книжной торговли

## **Вместо введения**

Жизнь убеждает: разными бывают разрушительные процессы. Стихийные природные катастрофы человек воспринимает, как данность, К возбудителям различных эпидемий вырабатывает иммунитет. К видимым надвигающимся трагедиям, успевает подготовиться.

Но бывают такие разрушительные процессы, которые, как раковая опухоль, исподволь, из поколения в поколение разъедают животворную ткань нашего психического и физического содержания, при этом умудряясь еще принять весьма привлекательные для общественного сознания формы.

Сегодня, с высоты завершающегося XX столетия представляется .возможным разглядеть, что наряду с техническими благами, которые дала нам эпоха Просвещения, она еще и "подарила" современной культуре настоящую эпидемию физической и психической немощи, которая' получила определение как хроническая незидемиологическая патология (В. П. Казначеев, К. Р. Седов, К. В. Орехов и др.), или так называемые болезни цивилизации. К ним отнесены прежде всего патология позвоночника, органов чувств, нервной и психической сфер, сердечно-сосудистой системы и т. д. Заметим, что данные формы заболеваний вышли на одно из первых мест по инвалидизации и смертности человека в относительно молодом, трудоспособном возрасте. И порог такого "омоложения" неуклонно продолжает понижаться.

К сожалению, в общественном сознании к данной патологии сложилось отношение как к сугубо медицинскому явлению, т. е. как к преходящему нездоровью, которое можно коррегировать медицинскими средствами. В то же время мало кто догадывается, что на исходе XX столетия мы столкнулись с популяционным

**феноменом – феноменом эрозии и распада пара метров психической и физической конституции. Речь здесь идет о своеобразном феномене того, что мы накапливали в себе на протяжении всей эпохи Просвещения. И начиналась и развивалась данная трагедия исподволь, незаметно, набирая силу от одного поколения к другому, оставаясь скрытой от общественного сознания под такой внешне привлекательной социальной “вывеской”, как всеобуч и массовая школа...**

**То, что за грамоту мир взрослых расплачивается здоровьем, замечено давно: кто горбатостью, кто пенсне на носу, кто психоневрастенией, сопровождаемой изнуряющими головными болями – мигренью, кто болезненной бледностью а кто и чахоткой.**

**На то, что эти процессы начались именно в связи с ошибочно избранной конструкцией в организации учебно-познавательного процесса, указывает профессиональное описание самочувствия детей в школах, которое дал доктор Ламанн еще на заре всеобуча: «...но положительно немислимо, чтобы при системе, царящей в наших школах, при пренебрежении физическим воспитанием, даже самый здоровый материал оставался бы здоровым...; ...школьники живут под постоянным парализующим душевным гнетом, который взрослого человека, наверное, довел бы до неврастения...; ...Многие, очень многие из них погибают, прежде всего потому, что в этом возрасте изнуряющие хронические заболевания уносят особенно много жертв...; ... по окончании экзаменов нервная система у многих детей до такой степени расшатана и истощена, что они не способны ни к какой дальнейшей деятельности”.**

**Не случайно, что еще в 1805 году г. Песталоцци – действительно великий педагог-просветитель (а не предметник урокодатель конца XX века) – начал бить в набат: при традиционных книжных формах обучения происходит непонятное “удушение” развития детей, “убийство” из здоровья.**

**На то, что с этого времени мир взрослых через школьный образ жизни подвел под себя технологии не только физического “удушения”, но и духовно-психического, указывают следующие буквально пророческие слова доктора Ламанн (цит. М. Платен, 1994) “...Насколько неправильная система обучения расшатывает у детей нервную систему, можно видеть на постоянно увеличивающемся числе самоубийц в школьном возрасте.....**

**Читатель, имеющий нормальное воображение, представь, что вся эта трагедия развернулась на заведомо психически и физически здоровом "материале". Развернулась она тогда, когда дети еще рождались от здоровых родителей нормальным родоразрешением, когда они до 2-3 лет "тянули" материнскую грудь, при этом ели экологически чистую пищу, пили чистую воду и дышали чистым воздухом.**

**Эти процессы уже развернулись в то время, когда еще не было "сексопатологического" и психозомбирующего телевидения, а нравственно-психологическая обстановка в семье была еще в христианском, оберегающем материнство и детство духе. Эти процессы уже развернулись тогда, когда эгоизм и половой инстинкт еще не были объявлены закладно-католической культурой проявлением "естественных потребностей". Когда они еще не были возвышены\_ в "художественные" ценности "общечеловеческой" культуры.**

**И, не разобравшись с механизмами того, как и почему школа "душит" развитие детей, "убивает" их здоровье, общество через технологии школьной жизни стало усекать и отсекаать духовнопсихические и телесно-физические потенциалы в каждом новом поколении. Фактически через надуманный "сидяче-слушающий" образ организации школьной жизни началась радикальная реорганизация всей психической и физической конституции человека в масштабах всей популяции землян.**

**Прошли столетия. И все, что мы видим сегодня вокруг это уже биогенетический итог воспроизводящей на протяжении многих поколений человеко-"удушающей", человеко"-убиенной" деятельности традиционного школьного конвейера.**

**Наши 20-тилетние исследования всего того, что сегодня закладывается в школе, позволяют прийти не просто к трагическим выводам, а к запредельно трагическим. И мало, очень мало кто догадывается, что за Эпоху Просвещения уже сформировалась качественно иная популяция землян.**

**Популяция с противоположенно-подавленными психическими и моторнопоисковыми стереотипами. Популяция с укоренившимся "сидяче-слушающим" стереотипом, алчно-пожирающим чужие готовые мысле-штампы.**

**Это популяция телесно навсегда согбенных "очкариков" со все более угасающим от обездвиженности энергетическим биопотенциалом.**

**Это популяция со "школьным", идеалистическим, абстрактно-отрешенным духом психики, сформированным по засушенным страницам словесно-книжной жизни.**

**Это популяция с угасающими рукотворческими потенциалами и как следствие – угасающей ясностью и емкостью сознания. Это популяция с психической деструктуризацией и все возрастающей информационной неопределенностью-страхом в духе сознания.**

**Это популяция со все возрастающей трудовой “безрукостью”, которая все больше хочет знать и иметь и все меньше может уметь и быть. И такая популяция уже не способна творить высокие духовно художественные ценности.**

**Это популяция со сформированной в школе глубокой психозависимостью к инструктивно-информационному обучению, а в итоге к инструктивно-информационному психозомбирующему управлению. Отсюда – это популяция, неумолимо распадающаяся на психорабовладельцев и психорабов.**

**Это популяция с глубоко расторможенными животнoинстинктивными программами жизни.**

**В целом сегодняшняя популяция землян – это популяция с глубоко извращенной телесной, духовно-психической и нравственной конституцией, взявшая курс на биологическое самоуничтожение (В. Ф. Базарный, 1986-1995 гг.).**

**И единственный, последний шанс нашего спасения – в возможности познания истины на биогенетическом уровне организации духовно-психической жизни с последующим воссозданием общественной логики жизни, идеально сопряженной с данной биогенетической логикой.**

**В предлагаемой вниманию читателей серии “Педагогика здорового развития” сделана отчаянная попытка реорганизации учебно-познавательных технологий школьной жизни в соответствии с неумолимыми требованиями биогенетических законов духовно-психического строительства, технологий на ОСНОВании которых мы продержались несколько тысячелетий на таком зыбком возвышении.**

## **Содержание:**

**1. Механизм возрастающего от поколения к поколению сенсорного и моторного закрепощения детей в традиционной Школьной среде – в основе дезорганизации Телесной и психомоторной конституции человека современной цивилизации.**

**2. Методология “сенсорной и психомоторной свободы” в раскрепощении психических и телесно-физических потенциалов подрастающих поколений.**

**3. Простейшая методика оценки меры произвольно-моторной закрепощающей напряженности (психомоторной несвободы) детей.**

**4. Базовая роль низкокачественного ритма произвольно-телесный усилий в психическом структурировании высококачественных сенсо-моторных ритмов.**

**5. Методические приемы повышения эффективности раскрепощения психомоторной функции ребенка (школьника) с помощью ритмов произвольно-телесных усилий.**

**Литература.**

## **1. Механизм возрастающего от поколения к поколению сенсорного и моторного закрепощения детей в традиционной Школьной среде – в основе дезорганизации Телесной и психомоторной конституции человека современной цивилизации**

**Анализ имеющихся сведений, опубликованных в периодической печати в последние десятилетия (даже без углубления читателя в специальные “наукоемкие” отчеты академических центров) позволяет прийти к выводу, что из всех известных факторов, истощающих из поколения в поколение психические и физические потенциалы и здоровье населения в современной цивилизации, на первое место претендует образ организации школьной жизни. Так к выводу о том, что истоки важнейших болезней цивилизации мира взрослых берут свое начало где-то в “далеком” детстве, пришли уже многие исследователи фундаментальной науки (Э. С. Аветисов, 1975; Г. Н. Сердюковская, 1977; В. И. Метелица, Н. А. Мазур, 1976; В. А. Люсов, 1979; Е. И. Прахин, 1981; В. В. Волков, 1984; Р. Г. Оганов, 1986; А. А. Александров, 1987; Е. И. Чазов, 1989 и др.).**

**Анализируя на протяжении нескольких десятков лет динамику физического развития и здоровья детей в Санкт-Петербурге, проф. А. М. Воронцов пришел к однозначному выводу, что большинство из них начинается в школьные годы.**

**“По данным ленинградских ученых, 99.7% всех подростков, ежегодно заканчивающих школу, страдают теми или иными заболеваниями. И начинается все это с самого начала, с самого первого класса”, – сообщает нам заключение ученых. Санкт-Петербурга Наталья Шапова (1991).  
Вдумайся, дорогой читатель!**

**К экологическим, специальным, семейным да и многим другим неблагоприятиям наиболее чувствительны дети младшего возраста, т. е. дошкольники, а 99.7% подростков патологию приобрел и только "с самого первого класса"!?**

**О том, что фактор школьной жизни не адекватен психофизиологической природе ребенка, говорят многолетние исследования Института гигиены детей и подростков Минздрава РФ.**

**В частности, еще в экономически и политически стабильное время ак. г. Н. Сердюковская (1989) сообщила, что в школьной среде 80% первоклассников хронически устают. А кто из педагогов и родителей хоть раз по-настоящему задумался: что такое для ребенка оказаться в режиме хронического утомления? А ведь это ситуация хронического истощения физических и психических сил. Это ситуация истощения биогенетических механизмов, лежащих в основе раскрепощения физических и психических потенциалов Личности. Это ситуация истощающего развития!**

**Не случайно, что в этих условиях сразу же у многих детей, как отмечает Г. Н. Сердюковская, оказываются подавленными те процессы, которые контролируются всей генетической энергоинформационной "мощью" – ростовые. А в итоге, как отмечает автор, уже спустя 9 месяцев "у каждого четвертого ребенка врачи отмечали изменения в сердечно-сосудистой системе и повышенную нервную возбудимость". .**

**И это опубликовано не в специализированной научной печати, доступной для узкого круга лиц, а в одной из самой распространенной газете "Известия".**

**" Казалось бы, прочитав это "открытие", и родители и педагоги должны были бы прийти в начале в состояние шока, а затем ринуться спасать своих детей. Ведь речь идет о "бархатном" убиении жизнеспособных сил у подрастающего поколения нации. К сожалению, никто и никуда так и не ринулся! Не ринулся никто спасать своих детей и после следующего умопомрачительного открытия, которое сделал на страницах "Медицинской газеты" видный специалист в области детства проф. Р. И. Айзман (1990): "У многих детей, особенно в первые недели и месяцы обучения, возникают такие изменения в организме, которые позволяют говорить о "школьном стрессе", "школьном шоке" ...".**

**Причем школьный "удар" стал оказывать такую разрушительную силу на нервно-психическую конституцию ребенка, что вскоре, как отмечает автор, 43% шестилеткам потребуется уже психиатрическая помощь!?**

**И далее: “Но выявилось и другое: даже экспериментальный режим обучения у многих детей вызывает утомление. Что же говорить. об обычном изнуряющем школьном марафоне!”? И такой разбой над нашими детьми умудряются совершить наша родимая школа .уже за несколько недель и месяцев после пребывания их в её стенах!**

**Дорогие люди! Родители! Всмотритесь в сцену потопа из “Библии в картинках” Гюстова Доре. Всмотритесь, как львица, как самое сокровенное в животном мире. спасает своих детенышей. Где же наш последний инстинкт – инстинкт спасения дитя человеческого?**

**Еще имеющий воображение, представь себе: что же от этих детей останется “в остатке” после 9-10 летнего пребывания в этой “шоковой” для детей школьной среде!?’ Главный детско-подростковый психиатр России Б. З. Драпкин (1994). врач-психиатр с 35 летним стажем, утверждает: “У нас в Москве самые больные дети, самые нервные. Московский детский фонд как-то обследовал детей в детдомах и школах-интернатах! Больше 90% – с “нашей патологией”!? И с таким “остатком” в полной мере сегодня столкнулись призывные комиссии. Бывший главный психиатр Министерства обороны СССР проф.. В. Смирнов: “Призыв 1989 года (опять-таки еще стабильного. прим. автора) показал: в армию пришло 45 процентов людей с подорванной психикой у нас теперь почти при каждом госпитале есть маленький сумасшедший дом со всеми его атрибутами – решетками на окнах, смирительными рубашками”.**

**Кому еще не понятно, что физическое и психическое качество выпускников школ – это итог 10-тилетнего “удушения” и “убиения” в школе физических и психических сил подрастающих поколений?! Однако и после этого “открытия” опять-таки никто не ринулся спасать от школьно-убийственного конвейера последних отпрысков рода человеческого.**

**А в это время то один, то другой из высших чиновников министров (да и специалистов – академиков) как боги-творцы, выглянув из-за своего “поднебесья” и сделав очередное открытие из жизни “двуногого” рода, вдруг оповестят об этом пространство вселенной. Увидев, что за время обучения в школах больных детей возрастает в 4-5 раз, даже издавший виды министр здравоохранения СССР ак. Е. И. Чазов и тот содрогнулся от ужаса на страницах еженедельника “Семья”: “За голову хочется схватиться – до чего мы довели детей в школе!”**

**Прошли годы. Вслед за бывшими министрами здравоохранения теперь из-за заоблачья начал “выглядывать” и другой министр – министр образования – Е. Ткаченко: “За время обучения в школе в**

**4-5 раз ухудшается здоровье детей. Ясно, что физзарядкой положение не спасти... Опыт показал, что особое внимание нужно проявлять к начальным классам, ибо именно там дети быстрее всего теряют здоровье, "зарабатывают" первые психические заболевания... И тут я впервые узнал, что для 7-8 летних малышей контрольная работа связана с таким же объемом стрессорных нагрузок, какие испытывает космонавт при взлете", – читаем открывшиеся его взору истины из школьной жизни на страницах "УГ".**

**И, как бы обращаясь в никуда под заглавием "Россия без будущего?", член научного совета при Совете Безопасности академик педиатр РАМН А. Баранов оповещает: "По данным Минздрав-медпрома из 6 млн. подростков 15-17 лет, прошедших профилактические осмотры, у 94.5% были зарегистрированы различные заболевания".**

**И все эти "94.5%", а фактически все молодое поколение психически и физически неполноценных год от года заполняет пространство нашей жизни: идут кто в армию, кто в родильные дома, КТР в притоны, кто в мафиозные структуры.**

**А куда еще деться поколению, изучавшему в течение 10 лет жизнь в уме, сидя на ягодицах?! Поколению, у которого за всю его жизнь руки не познали ни одного реального дела? Куда идти возвращенному миром взрослых "безрукому" поколению, кто знает?! А ведь кто не зубрил по школьным учебникам прописные истины: рука сотворила мозг и сознание человека!**

**Кому еще не понятно, что "безрукое" поколение – это поколение с распадающимся духом воли, духом сознания! Это поколение с распадающимися на более низкие уровни программами общественного поведения, в которых доминируют психо-мотивы агрессора – жертвы. И все, что мы видим в современной цивилизации – это следствие воспитания уже целой "безрукой" цивилизации с распадающейся духовно-психической общностью.**

**Куда идти поколению, уже не способному биологически родить полноценного ребенка? "Почему пусты колыбели?" – все чаще возопят заглавия на страницах газет!**

**И многие, очень многие еще надеются: вот-вот завтра, послезавтра заменим очередного Президента и все беды закончатся. Между тем мало, очень мало кто догадывается о силе инерции и уже во многом необратимости биологических процессов, развернувшихся в современной цивилизации. О единстве физического тела и духа сознания сказано не мало в величайших учениях. Много сказано об этом в учениях**

**Пророков и библейских мифах. И какое же физическое тело и дух сознания взрастил в себе человек на исходе XX столетия?**

**“Я побывал в подразделениях военных строителей, где служит мой сын. Если бы Суворов посмотрел на это войско, то, наверное, заплакал бы от жалости. Его армия после перехода через Альпы выглядела, наверное. Лучше. Редко взгляд остановиться на рослом, бравом солдате – большинство похожи на заморышей. Командир части показал мне большой список больных солдат. В том числе с диагнозом дефицит веса, сосудистая недостаточность и т. д. Остальные считаются здоровыми, хотя нередко имеют физические недостатки: слабое зрение, потеря слуха и т. п – делится своим впечатлением на страницах “Известий” В. Иевлев. И это еще в 1989 экономически и политически стабильному году!?”**

**Итак, эпоха Просвещения начиналась с радикального изменения естественных природосообразных технологий мировосприятия и мироощущения, с качественно иных психомоторных стереотипов. И сразу же такой образ познания мира оказался изнурительным и невыносимым для духовно-психической природы ребенка.**

**Настолько неправильная система обучения расшатывает у детей нервную систему, можно видеть на постоянно увеличивающемся числе самоубийц в школьном возрасте”, – так реагировали дети на чужеродный образ школьной жизни, навязанный им миром взрослых еще на заре всеобща.**

**“Школы риска жизни детей” – такое название все чаще получают школы в конце XX столетия и, в частности, школы N 20, 22, 23 г. Первоуральска Свердловской области из-за самого высокого в городе процента попыток суицида среди учащихся”, – сообщает нам “УГ” от 16 мая 1995 года.**

**Все: все списывает на политику, экономику и экологию некомпетентное общественное сознание, все списывают на непонятное “стихийное” бедствие “имеющие уши”, но “не слышащие” двуногие конца XX столетия.**

**Причины того, как и почему традиционная школьная среда так глубоко подрывает психическое и физическое развитие и здоровье детей. детально изучены под нашим руководством на базе института медицинских проблем Севера СО РАМН (1977-1991 гг.) При этом оказалось, что речь идет не только и не столько о здоровье-нездоровье, как таковом. Оказалось, что в эпоху Просвещения человек породил и “запустил” в механизмы своего воспроизводства такие технологии воспитания и обучения, которые соориентированы против при родной человеческой сути против кода работы его мозга. В них условиях мы не просто**

**спровоцировали массовое физическое и психическое нездоровье, как медицинское явление.**

**В этих условиях мы стали “творцами” никогда не имевшей место в истории данной цивилизации величайшей трагедии: видовой эрозии и распада телесной и психической конституции. Речь идет о подрыве и дезорганизации сугубо видовых характеристик человеческой конституции: телесной вертикали, зрительно-образных отражательных потенциалов, рукотворческих способностей преобразования образа мира, психомоторных способностей, в т. ч. рече-моторных функций и т. д. (В.Ф. Базарный, 1978-1995 г.)**

**И самым страшным в данной трагедии является то, что процесс такой дезорганизации и распада уже принял неумолимо возрастающий от поколения к поколению характер, истощающий конституциональное-видовое “плодородие” “homo sapiens” на популяционном уровне.**

**К сожалению, в науке еще по-настоящему не разработан понятийный аппарат для характеристики подобных процессов. В этих условиях мы были вынуждены определить его как синдром эволюционного угасания и распада сенсорной и психомоторной конституции человека в эпоху Просвещения. Многолетними исследованиями вскрыты многие десятки воспитательно-образовательных технологий, спровоцировавших данную трагедию. Причем, определяющая роль в этом при надлежит образу организации учебно-познавательского процесса, образу организации школьной жизни. Детальный их анализ нами приведен в предыдущих разделах настоящей серии изданий.**

**В наиболее общем плане они сводятся к тому, что традиционный учебно-познавательный процесс строится на основе комплекса факторов закрытых помещений и ограниченных пространств, т. е. на основе сенсорно-обедненной среды обитания; на основе закрепощающего “близорукости” зрения, на основе угнетения биогенетического механизма произвольной поисковой деятельности, на основе доминирования технологий сигнально-кодовой информатизации детей на фоне незрелости, матрично-образной основы; на основе доминирования технико-скоростных информационных установок школы на фоне физиологической незрелости психомоторных функциональных возможностей (зрительно-ручной координации, право-левополушарного баланса, рече-моторных функций) и т. д.**

**Установлено также, что значительное отягощающее влияние на психическое и физическое развитие детей оказали такие так называемые “школьные реформы”, как замена ростомерной**

**мебели на одномерную, парт с наклонной рабочей поверхностью на столы с горизонтальной, художественно пластического перьевого письма на “техническое” письмо шариковой ручкой и т. д.**

**Здесь же и такие гигиенические “реформы”, как переход на мелькающее люминесцентное освещение.**

**Здесь же все возрастающая “мутация” духовно воспитательной миссии педагога на узкоспециализированного предметника - урокодателя.**

**Набирает негативный вес своего отягощающего воздействия на развитие и здоровье детей ранние электронные игры и раннее компьютерное обучение.**

**Безусловно, многие истоки, подрывающие основы психического и физического развития здоровья молодых людей, берут свое начало с образа семейного воспитания. Однако с какой бы стороны мы ни подходили к данной проблеме, молодые супруги это всегда вчерашние “безрукие”, жизнь в уме изучившие выпускники школы.**

**Установлено, что, попадая в вышеотмеченную так называемую учебно-познавательную среду на завершающем этапе XX столетия, изначально уже ослабленный ребенок сразу же оказывается в состоянии особой системной сенсорной вегетативной и психомоторной напряженности и истощающего развития (В. Ф. Базарный, Л. П. Уфимцева, Э. Я. Оладко. В. А. Гуров, Т. В. Горячева, Н. И. Венсловене, В. П. Кондратьева и другие).**

**В итоге – нарастающая психическая и физическая немощь новых поколений народа. Неумолимы биогенетические законы цепной реакции истощения плодородия жизни. Физически и психически нездоровые родители могут воспроизвести только еще более психически и физически нездоровое и немощное потомство. А эти еще более нездоровые и немощные дети идут еще в более информационно-перегруженные школы. Так от поколения к поколению мы неумолимо затягиваем и продолжаем затягивать петлю на шее нашей видовой жизнеспособности.**

**Итогом проведенных исследований явилась разработка методологии “Сенсорной свободы и психомоторного раскрепощения” детей в образовательном процессе, а также технологий здорового раскрепощающего воспитания и обучения.**

**Технологии и технические средства их реализации защищены 33 патентами РФ, которые освещаются в различных разделах настоящей серии изданий: “Педагогика здорового развития”. Предлагаемая брошюра посвящена одному из подходов**

повышения эффективности раскрепощения психомоторных функций в процессе развития и обучения детей с помощью базового ритма, структурирующего всю психомоторную сферу ребенка (человека) – ритма произвольных телесных усилий.

## **2. Методология “сенсорной и психомоторной свободы” в раскрепощении психических и телесно-физических потенциалов подрастающих поколений**

Анализ имеющихся научных сведений по обозначенной выше проблеме убеждает в главном: до настоящего времени таки не раскрыта до конца та основополагающая категория, на которой держится всё “строение” нашей психической и физической жизнедеятельности – категория, которая явилась бы своеобразным ключом к раскрытию истоков возникновения и продолжающегося роста в масштабах всей Цивилизации психического и физического нездоровья. Последнее необходимо для того, чтобы на основе данной объединительной категории определиться с самыми неотложными предупредительными актами, направленными на сохранение хотя бы оставшихся духовно-психических и физических потенциалов в последующих поколениях.

И речь здесь скорее идет о четкой идентификации самой фундаментальной категории человеческой жизни, на базе которой и может поддерживаться наше духовно-психическое возвышение.

Известно, что телесно-физические и духовно-психические потенциалы, которые человек набирал в процессе своего эволюционного возвышения и которые должны быть переданы последующим поколениям, прежде всего должны быть защищены от разнообразных средовых энергоинформационных возмущений. С этой целью природа каждый раз вынуждена была их глубоко “укутывать” в глубинные энергоинформационные уровни жизни (генетические). Но из этого следует следующее логическое следствие: у каждого вновь явившегося в этот мир все базовые человеческие потенциалы оказываются в состоянии глубокого сокрытия-закрепощения. В этих условиях каждый раз семья и общество вынуждены как бы заново их воссоздать, воссоздать заново у каждого ребенка, у каждого нового поколения через технологии их раскрепощения.

Суммарное выражение технологий раскрепощения психофизиологических потенциалов на языке общественного сознания получило определение как воспитание в семье,

**детских дошкольных Учреждениях и школах. Такой высшей категорией, подведенной под психофизиологические и биологические фундаменты жизни человека, является категория свободы – свободы протекания всех энергоинформационных и белково-структурных процессов нашей органичной жизни. Свобода – как самое основополагающее условие раскрепощения накопленных в эволюции функциональнобиологических, нравственных и психомоторных потенциалов.**

**В этих условиях на первое место выдвигается проблема понимания физиологических механизмов свободы и раскрепощения. И их можно понять из самого фундаментального из известных законов жизни – биогенетического закона Геккеля, согласно которому “онтогенез есть краткое и быстрое повторение филогенеза...”. Из этого закона вытекает непереносимое следствие: раскрепощение телесных и психических потенциалов в процессе каждой индивидуальной жизни происходит под действием тех же сил, в окружении и под воздействием которых мы эволюционировали как вид. Учитывая, что видовые психические возможности человека – это эволюционный итог его произвольно-моторной деятельности, можно заключить, что раскрепощение психических потенциалов каждой индивидуальной жизни есть раскрепощение произвольно-моторного рукотворчества каждого явившегося в этот мир.**

**Все это дало нам основания сформировать закон биогенетической свободы человека. Это свобода раскрепощения его видовых потенциалов произвольно-Моторной деятельности как основы основ раскрепощения творческих и духовно-психических потенциалов личности. С позиции биогенетического закона свободы гениальную, на наш взгляд, гипотезу, отражающую причинно-следственную связь между категориями “свободы-несвободы” и качеством нашей психофизиологической жизнеспособности, высказал К. Маркс, определив болезнь как стесненную в свободе жизнь. К сожалению, категорию свободы больше пытались осмыслить в вербально-понятийном и общефилософском гносеологическом планах.**

**В практике же реальной жизни категория свободы-несвободы наиболее сильное драматическое звучание получила в так называемых общественно-революционных движениях. Менее же всего она оказалась разработана в биогенетических и психофизиологических процессах жизнедеятельности**

человека.

Наш 20-тилетний опыт изучения истоков возникновения и механизмов развития так называемых болезней цивилизации позволил вскрыть следующее принципиальное явление, Во-первых, что в их основе лежит категория сенсорно функциональной несвободы и произвольно-моторной закрепощающей напряженности.

Установлено, что внутренним содержанием категории сенсорно-функциональной и психомоторной закрепощающей напряженности являются неадекватные энергозатратные усилия ребенка в процессе выполнения им тонкокоординаторных (психомоторных) актов. Психомоторным содержанием такой произвольно-моторной закрепощающей напряженности является эмбрионально-тоническая информационно-неопределенная основа построения произвольных действий.

Внешним выражением такой закрепощающей произвольно-моторной, т. е. психомоторной несвободы является всеохватывающее "судоржно-заклинивающее" напряжение мышечной сферы в процессе психомоторного выражения и особенно в процессе выполнения тонко-координированных психомоторных актов.

К сожалению, использование термина "напряженности" в физиологической и психологической литературе далеко не однозначно. В одних случаях под напряженностью понимается фаза поддержания работоспособности уже утомленных систем за счет волевых усилий (Е. А. Деревянко, 1978; В. В. Розенблат, 1975). В других случаях оно отождествляется с понятием стресса (Н. И. Наенко, 1976). При этом большинство авторов под напряженностью прежде всего понимают "психическую напряженность" (Р. Успен, цит. по В. В. Блок 1970).

В. И. Медведев (1982) состояние напряженности понимает как реакцию организма оператора на информационную структуру нагрузок, которая определяется прежде всего режимами предъявляемой информации. Пожалуй из всех авторов более адекватно почувствовали данную проблему В. И. Зинченко и А. Б. Леонова (1978), справедливо указывая на необходимость более строгой ее разработки.

Анализ подобных ситуаций, встречающихся нередко в научной литературе, показывает, что часто противоречивость таких высказываний обусловлена тем, что различные авторы на ту, либо иную проблему смотрят с различных, хотя и важных, но все-таки частных точек зрения. Вот почему выходом из подобных противоречивых ситуаций может стать попытка подвести под

**анализируемую категорию более четкую методологическую “матрицу”, объединяющую различные составляющие ее звенья, в т. ч. различные точки зрения. В частности, несмотря на довольно частое использование категории напряжения до настоящего времени наука слабо владеет четким инструментарием прямого его измерения. И это вообще-то не случайно. Последнее связано с особой “неуловимостью” психических процессов для измерительного инструментария. Например, несмотря на то, что электрические потенциалы мозга – прямое следствие его работы, все же четких корреляций между ЭЭГ и психическим процессом так и не установлено. Методологической платформой для поиска к измерению меры несвободы (напряженности) в психомоторной деятельности может стать один из базовых законов работы мозга, открытый еще И. М. Сеченовым (1947): “Все бесконечное разнообразие проявлений мозговой деятельности сводится окончательно к одному лишь явлению – мышечному движению”. Последующим исследованием вскрыта интегративно-кольцевая связь мышечных волокон с ЦНС, которая осуществляется с помощью системы, имеющей прямое отношение не только к моторной части мышц, но и сенсорной (к. Прибрам, 1975). Эти сведения позволили радикально пересмотреть классическую концепцию рефлекторной дуги, в т. ч. дали нам основания для утверждения следующего: свободу психомоторной деятельности можно и целесообразно оценивать по характеристике состояния мышечной сферы. При этом тому, либо иному уровню психической напряженности соответствует определенный уровень мышечно-моторной закрепощающей напряженности.**

**В итоге многолетних исследований выявлено, что внешним отражением внутренней психоэмоциональной и психомоторной несвободы является судорожное напряжение (затвердение) различных групп мышц, группирование органов и частей организма, а также чрезмерно низкое склонение детей в процессе выполнения ими тонко-координированных ручных действий (письма, рисования). Данный синдром был описан нами как аномальный сенсорно-координаторный динамический стереотип – АСКДС (В. Ф. Базарный, 1977- 1991).**

**Установлено, что внутренним (биофизическим и биохимическим) содержанием такой напряженности является энергозатратный залповый “сброс” нервной энергии, а также истощающий напряженный режим функционирования гумморальных систем регуляции организма.**

**В процессе динамического наблюдения за такими детьми вскрыто, что спустя несколько месяцев занятий в таком режиме у большинства из них уже выявляются симптомы истощения гумморально-регуляторных систем и, в частности, катехоламиновой системы, подведенной под основы обеспечения функциональной и психической жизни ребенка и взрослого (В. Ф. Базарный, В. А. Гуров, Э. Я. Оладо, 1994; В. А. Гуров, В. П. Кондратьева, 1994); Наиболее точно и образно данное состояние определил проф. Р. И. Айзман – “школьный шок” (1991)**

**Установлено, что систематическое выполнение психомоторных актов в таком напряженно несвободном режиме постепенно “Вызывает системное истощение нервных, иммунологических и физических сил ребенка – синдром ИСТQщенного развития.**

**Выявлено, что именно .данный синдром как раз и оказался тем источником, с которого берут свое начало не только болезни школьного периода но и хроническая неэпидемиологическая патология (В. П. Казначеев, 1971-1990), или так называемые болезни цивилизации. Сюда относится патология органов чувств, позвоночника, нервной и психической сфер, сердечнососудистой системы, различных вегетативных расстройств и т. д. Что же касается массового роста на этапе 2-0й половины XX столетия различных нарушений в произвольной психомоторной сфере детей (различные эпилептоидные и гиперкинетические состояния, рече-моторные и психомоторные отклонения, многочисленные тики и т. д.), то все это, по нашему глубокому убеждению, отражает видовую драму: прорыв информационно слабо структурированных эмбриональных программ построения движений, основывающихся на элементарных “слепых” разрядах по принципу “все либо ничего”, в тонко структурированные духовно-психические программы.**

**Все отмеченное выше позволяет утверждать: для спасения последующих поколений от обвального произвольного психомоторного хаоса, хаоса в моторных основах структурирования психики, необходима разработка не столько индивидуально-коррекционных подходов (что само по себе немаловажно), сколько популяционно ориентированных технологий, восстанавливающих тот фундамент, на котором тысячелетиями возрастала и держалась произвольная психомоторная конституция человека.**

**Безусловно, самой универсальной технологией психомоторного строительства является рукотворческий труд. Применительно к**

детям – это построение учебного познавательного процесса на основе синтеза рукотворческих и интеллектуальных начал. Одновременно с этим необходимы разработки простых, но высоко эффективных на популяционном уровне тестов диагностики соотношения меры свободы – несвободы в процессе осуществления детьми того, либо иного вида тонкокоординаторной деятельности.

В целом, наш 20-тилетний опыт исследования произвольномоторной сферы у школьников позволил прийти к выводу, что универсальной мерой для оценки степени свободы-несвободы произвольного действия является мера пластики в произвольно-моторном действии вообще и графическом усилии – в частности.

Именно пластика графического усилия отражает коэффициент полезного действия психомоторной сферы (т.е. уровень ее энергозатрат), степень раскрепощения произвольномоторной сферы (подробно смотри раздел У1 из настоящей серии изданий).

И, наоборот, мерой несвободы произвольно-координаторной психомоторной деятельности является мера мышечно-моторной сковывающей напряженности, отражающей энергозатратный механизм истощающей работы.

Установлено, что именно такие режимы произвольной моторики отражают низкий КПД психомоторных возможностей и соответственно высокий уровень энергозатрат. Следствием таких режимов является быстрая утомляемость детей, истощение нервно-психических и физических сил, в т. ч. резервов здоровья с последующим развитием различных форм школьного физического и психического нездоровья (психоневрастении, неврозы, невралгии, нарушения зрения, осанки, отклонения в деятельности внутренних органов и многое другое).

### **3. Простейшая методика оценки меры произвольномоторной закрепощающей напряженности (психомоторной несвободы) детей**



***Рис. 1. Чрезмерная степень психомоторного напряжения детей в процессе выполнения ими тонкокоординаторной деятельности.***

**Известно, что для оценки уровня напряженности детей в процессе выполнения ими той, либо иной деятельности чаще используют показатели, характеризующие кожно-гальванический потенциал, а также состояние сердечно-сосудистой системы (Баевский Р. М., Никулина Г. А., Семенова П. Д., 1977),**

**Несомненно, будучи достаточно информативными в научных исследованиях они весьма затруднительны при осмотрах больших коллективов детей. Кроме того, они не отражают уровня напряжения непосредственно нервно-мышечной сферы.**

**Наш опыт показал, что степень закрепощающего напряжения (несвободы) в процессе выполнения детьми произвольного действия оказалась прямо пропорциональной степени их склонения в процессе выполнения ими тонко-координаторной графической деятельности (письмо, рисование).**

**Наиболее простым подходом для объективной фиксации уровня склонения детей в процессе письма является фотографирование их скрытой камерой в тот момент, когда они пишут под диктовку учителя.**

**В последующем по фотографиям производится соответствующая экспертиза. Рассчитывается удельный вес детей, совершенно прямо сидящих, а также со слабой, средней и высокой степенью склонения (напряжения).**

**К слабой степени склонения (напряжения) относятся те дети, которые склоняют голову в пределах до 0.5 ее диаметра.**

**К средней степени склонения (напряжения) относятся дети, которые склоняют голову в пределах 0.5 – 1 диаметр головы.**

**К чрезмерной степени склонения (напряжения) относятся те дети, которые склоняют голову в пределах ниже 1-го диаметра головы. (Рис. 1)**

Безусловно, более точным методом оценки степени склонения детей в процессе письма является прямое измерение расстояния от переносицы до кончика пишущего инструмента. А чтобы делать это незаметно для ребенка, такое измерение производится в боковом профиле, сантиметровой линейкой с подвижным ползком.

#### **4. Базовая роль низкокачественного ритма произвольно-телесных усилий в психическом структурировании высококачественных сенсо-моторных ритмов**

Еще в начале XX столетия было замечено, что состояние покоя организма, его расслабление способствует снижению эффективности межсистемного (межорганного) его функционирования. И наоборот, включение организма в ту, либо иную произвольную деятельность способствует росту эффективности функциональной координации различных систем организма. Так, Пипер (1912) выявил, что в самом начале произвольно-моторной деятельности импульсы, исходящие из коры головного мозга, еще носили характер "стрельбы вразброд". По мере же повышения эффективности произвольной деятельности они приобретали характер четко структурированного "залпообразного" строя (ритма). Данное явление получило определение как вработываемость центральной нервной системы.

Учение о вработываемости ЦНС в процессе произвольно-моторной деятельности получило свое определенное развитие в работах проф. М. Е. Маршака (1947). В частности, им было вскрыто, что в процессе адаптации организма к предъявленному ритму физических усилий наблюдается процесс четкой реструктуризации вегетативных процессов в новые ритмические структуры. При этом типичный для нового режима работы центральный ритм импульсов устанавливался лишь спустя 2.5 – 3 минуты после начала произвольно-моторных усилий. Необходимо заметить, что такие "навязанные" ритмы сохранялись определенное время после прекращения отмеченных произвольных усилий. Более того, при повторно предъявленных физических нагрузках ритм импульсов ЦНС структурировался уже более короткий отрезок времени.

Кроме того, автором были также вскрыты некоторые закономерности взаимоотношений между произвольными и вегетативными ритмами организма (на примере анализа взаимоотношений ритма физических усилий и ритма дыхания). В

частности, в процессе вработывания организма выявлялась закономерность взаимной синхронизации ритма дыхания с ритмом произвольных усилий. Во-вторых, вскрыта базовая роль темпа произвольных усилий в реорганизации ритма дыхания. В-третьих, если ритм усилий продолжается определенное время, то частота дыхания и частота усилий стремятся к установлению между собой кратных соотношений (на начальных этапах это соотношение было как 1:2).

К сожалению, эти находки не получили должного звучания и дальнейшего развития ни в фундаментально-физиологической, ни в воспитательно-педагогической практике. В то же время эти данные дают основания для следующих обобщений. Во-первых, произвольные усилия оставляют глубокий след в организации нейродинамической цикличности вегетативных процессов организма. Во-вторых, такой след наиболее глубок и устойчив тогда, когда произвольные усилия структурированы в определенные ритмы. В-третьих, ритмы произвольных усилий выступают системоорганизующим началом в подключении "на себя" других циклических процессов вегетативной жизни организма.

Данное обобщение, в свою очередь, выдвигает целый ряд новых проблемных задач. Во-первых, отражаются ли и как общие низкочастотные произвольные усилия на структурировании произвольной высокочастотной моторики, которая, как известно, подведена под основу механизма функционирования органов чувств, в т. ч. тонких произвольно-автоматических движений рук. Во-вторых, структурированы ли различные моторные ритмы организма в определенную иерархическую целостность? В-третьих, какие ритмы произвольных усилий являются ведущими, а какие – ведомыми?

Известно, что наиболее глубоко структурированной в моторном плане является зрительно-поисковая моторная активность. В этих условиях внутренний ритм органа зрения – это стратегия постоянного произвольного и произвольного поиска в пространстве на основе как высокочастотно сканирующих движений (с частотой моторных импульсов до 100 в секунду), так и на основе управляемых волевым усилием движений (1-2 движения в секунду).

Несмотря на то, что зрительная моторика является наиболее тонко и сложно структурированным видом моторики, к счастью, она оказалась наиболее доступной для объективных исследований (например, с помощью анализа структуры микро движений глаз). Не случайно, что микродвижения глаз как раз и оказались наиболее исследованными. Для нас важно то, что

**фундаментальные закономерности зрительной моторики вполне могут быть адекватны и другим видам произвольных сенсомоторных ритмов в рамках целостного организма.**

**Здесь необходимо особо подчеркнуть приоритет отечественных ученых в постановке столь тонких исследований, как изучение произвольной и произвольной зрительной моторики (А. Л. Ярбус, 1965; Ю.Б. Гиппенрейтер, 1978 и др.).**

**Остановимся на некоторых фундаментальных выводах, полученных в итоге таких исследований и имеющих к выше поставленным задачам определенное отношение.**

**В частности, одним из наиболее важных, на наш взгляд, выводов известной школы проф. В. Д. Глезера (1985) является установление факта, что простые и сложные рецептивные поля зрительного анализатора в коре головного мозга “работают” в режиме “решеток” пространственной фильтрации импульсов, поступающих из зрительной системы. Понимание данного открытия чрезвычайно важно, т. к. описанный механизм фильтрации есть не что иное, как механизм отбора определенных сенсомоторных частот (ритмов).**

**Уже этот механизм делает неотделимым процесс восприятия (перцептивное) от процесса мышления (психическое).**

**А поскольку речь идет о высших отражательных способностях коры головного мозга, то здесь мы имеем дело с частотным сенсомоторным механизмом рождения психического процесса.**

**Анализируя последовательность работы механизма принятия решений о форме – МПРФ (а точнее механизма осознания образа – МОО, – В. Ф. Базарный), Д. Митов (1982) вскрыл**

**чрезвычайно важную, с нашей точки зрения, следующую психофизиологическую закономерность, проявляемую в процессе опознавания образов. Человек первоначально выделяет признаки, базирующиеся на низкочастотных компонентах, и лишь только затем на высокочастотных. Вот почему при осознании образа сперва включаются низкие частоты и только позже к ним подстраиваются высокие.**

**Последнее обусловлено в том числе и тем, что ответы зрительной системы на стимулы с низкой пространственной частотой – импульсно-фазические, а ответы на стимулы с высокой частотой – напряженно тонические (Watson A. B., Nachmias J., 1972).**

**Эти фундаментальные психофизиологические данные дают нам основание для следующего вывода. Только низкие частоты несут базовое информационное структурирование, с которыми связана работа механизма осознания образов (МОО).**

**Именно этим обстоятельством мы объясняем тот факт, почему даже значительное запаздывание составляющих с высокой**

**пространственной частотой принципиально не сказывалось на восприятии форм. В то же время даже незначительное запаздывание низкочастотных составляющих приводит к выраженным искажениям воспринимаемых форм, т. е. резкому нарушению работы МОО. Эти данные указывают на базовую роль в МОО той зрительной моторики, которая доступна и управляема для импульсов произвольных усилий, являющихся по своей природе низкочастотными.**

**Обобщение вышеприведенных данных фундаментальной психофизиологии позволило нам выдвинуть следующую гипотезу.**

**Стратегия свободы психомоторных функций, базирующихся на высококачественных сенсомоторных ритмах, обусловлена феноменом их сопряженной реструктуризации с низкочастотными телесно-моторными произвольными ритмами-усилиями.**

**Согласно данной гипотезе, низкочастотные ритмы произвольных физических усилий выступают центральным системоорганизующим фактором в организации любой психомоторной, в т. ч. тонкоординированной деятельности (речевой, графической, психической и т. д.).**

**Для проверки данной гипотезы нами было выполнено следующее исследование.**

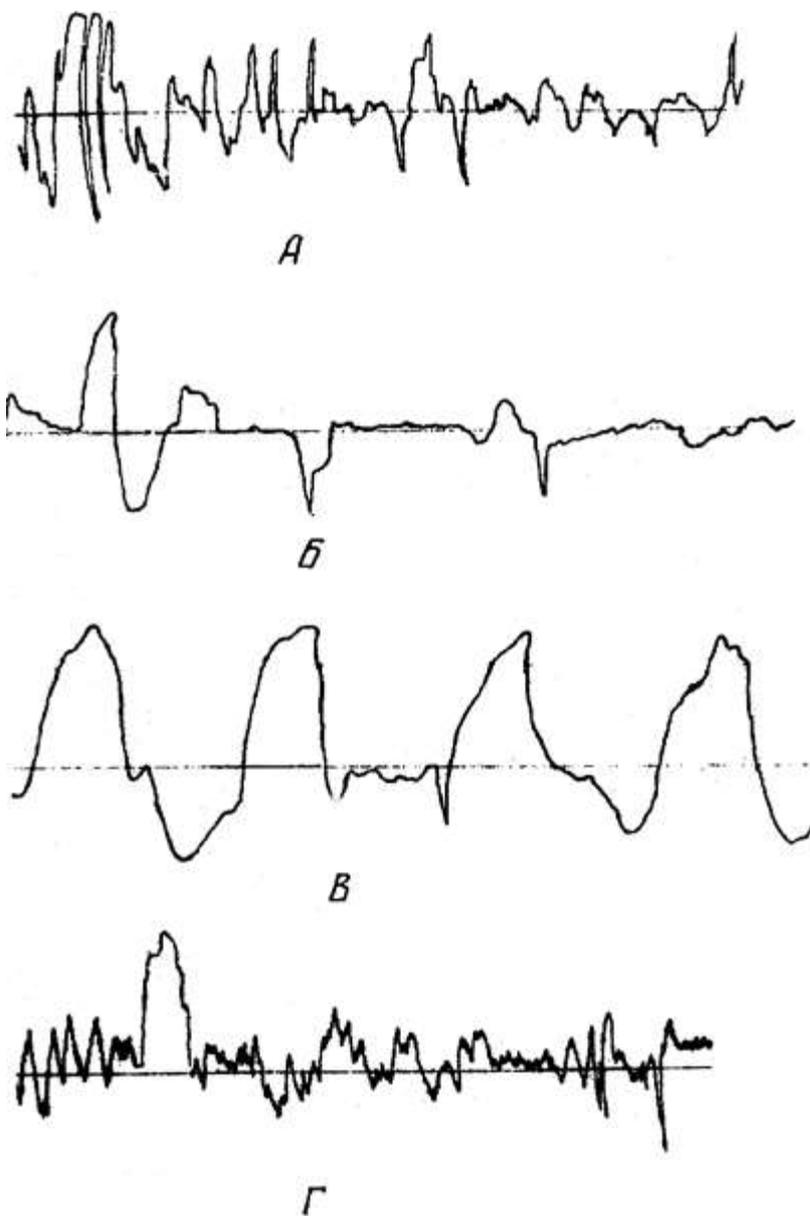
**У группы относительно здоровых 10-11 летних детей был проведен анализ структуры произвольных микродвижений глаз при следующих режимах: сразу же после пробуждения, после предъявления локализованного кистью ритма произвольных усилий (письмо), после предъявления ритма произвольных усилий, исходящих со стороны целостного организма (шаговый ритм) и, наконец, после статически-напряженной нагрузки, исключающей ритмизацию произвольных усилий.**

**Анализ полученных данных (Рис. 2) выявил чрезвычайно важную закономерность. После пробуждения моторная структура микродвижений глаз представляет собой наиболее сложный разночастотный спектр с примерно равным распределением в нем высоко-, средне-, низкочастотных составляющих амплитуд.**

**Это указывает на то, что данная сенсомоторная экспрессия отражает фоновую произвольно-моторную поисковую готовность к автоматическому сканирующему восприятию самых разнообразных метрических структур образов мира в свободном пространстве.**

**В процессе же выполнения организмом произвольных**

**физических усилий происходит адекватное ритмическое реконструирование произвольной зрительной моторики в основном в зоне средних и низких частот.**



**Рис. 2. Структура микродвижений глаза на фоне различных телодвигательных режимов:**

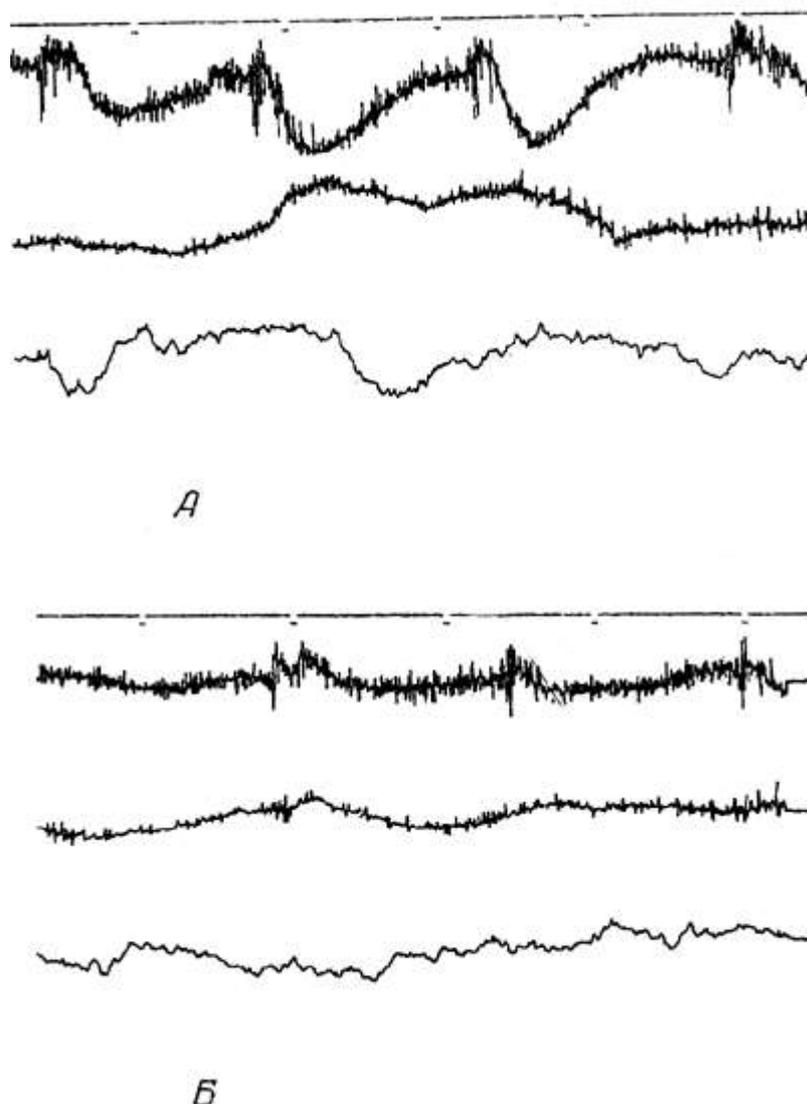
**А. После сна.**

**Б. После импульсно-нажимного перьевого письма.**

**В. После шаговых усилий.**

**Г. После статически-напряженной нагрузки (письмо шариковой ручкой).**

**При этом наиболее глубокая реорганизация произвольной высокочастотной моторики выявляется при тех ритмах произвольных усилий, которые исходят из целостного организма (ходьба, общие телесные физические усилия и т. д.). И, наконец, пролонгированно-напряженные произвольные усилия, не организованные в ритмический строй, способствуют такому реструктурированию произвольной микро-моторики, при которой в ней резко понижается мера периодичности и определенности, т. е. информационного структурирования. Анализ полученных данных позволил вскрыть еще и следующее. Во-первых, продолжительность сохранения психомоторного "следа" со стороны произвольных усилий в структуре произвольной высокочастотной моторики была прямо пропорциональной мощности физических усилий, степени вовлеченности в них различных мышечных групп, а также емкости и качеству ритмической структуры. При прочих равных условиях "след" со стороны произвольных усилий в структуре произвольной моторики был более продолжительным, если они осуществлялись в состоянии общей моторно-координаторной и мышечно-тонической активации, наблюдаемой в режиме телесной вертикали. Более того, сам факт моторно-координаторной и мышечно-тонической активации (в режиме телесной вертикали) является одним из фундаментальных условий для взаимной сонастройки и синхронного взаимодействия самых различных нейроэнергетических контуров организма (Рис. 3).**



**Рис.3. Уровень синхронизации различных энергоинформационных контуров организма после многолетнего моторнозакрепощенного (“сидяче-слушающего”) режима организации учебного процесса (А), а также моторнораскрепощенной телесной вертикали (Б).**

**Это данные позволили нам сформулировать концептуальную формулу, определяющую меру формирования психофизиологического потенциала в процессе развития ребенка:**

$$M = K * H * E * I, \text{ где}$$

- М** – мера психофизиологического потенциала,
- Н** – мощность произвольных физических усилий в процессе “обработки” образа мира,
- Е** – уровень вовлеченности телесно-мышечных групп,
- І** – уровень ритмизации произвольных усилий,
- К** – условный коэффициент.

**Заметим, что здесь приведен лишь психофизиологический базис рождения психического феномена. Завершающим же механизмом в строительстве духовно-психического выступает слово. Однако оно всегда выступает как завершающее звено, следующее только за произвольно-моторным действием. К сожалению, отечественная дидактика построена на обратном принципе: "В начале было слово...". Забывая, что оно вначале было только у Бога, но не у смертного человека. Игнорирование же данного закона и привело уже к видовому подрыву всей духовно-психической и физической конституции человека в эпоху Просвещения.**

**Обобщение приведенных данных указывает на следующие основополагающие принципы в организации и развитии психомоторной, в т. ч. психической стратегии человека. Во-первых, все произвольные нейромоторные ритмы организма организованы в иерархическую структуру взаимосвязанных и взаимозависимых контуров сенсорно-нервной энергии. Во-вторых, фундаментальным системоорганизующим фактором в таком иерархическом структурировании произвольных нейромоторных ритмов выступают ритмы произвольных телесных усилий.**

**В-третьих, одним из фундаментальных неспецифических механизмов гармонизации между собой различных вегетативных ритмов организма выступает фоновый мышечно-телесный тонус, активизируемый в режиме телесной вертикали.**

**Эти данные дают все основания сделать еще одно обобщение. Все возрастающий из поколения в поколение бурный рост нарушений в психомоторной сфере детей и подростков (различные проявления гиперкинезов, дизлексии, дизграфии и т. д.) отражает падение на популяционном уровне базовой роли ритма произвольно-телесных усилий, в т. ч. падения роли общей моторно-координаторной и мышечно-тонической активности в информационном структурировании высокочастотных сенсомоторных ритмов. И этот вывод дает все основания утверждать, что падение психомоторных возможностей будет неуклонно продолжаться на уровне популяции до тех пор, пока не будет реорганизован традиционный образ школьной среды, который построен на основе телесно-инактивизационной сидячей позы, на основе игнорирования физических усилий в организации учебного процесса; а также все большего доминирования чисто вербально-информационных принципов отрешенносхематического познания мира.**

**Следовательно, для предотвращения дальнейшего уже начавшегося буквально обвального процесса психомоторных расстройств среди новых поколений детей уже по "жизненным"**

показателям целесообразно повсеместное построение учебно-познавательного процесса на базе моторно-свободной телесной вертикали, а также значительное расширение в образе жизни детей трудовых рукотворческих начал, в т. ч. расширение плотности занятия физической культурой.

Общие принципы организации учебного процесса на основе телесно-моторной и зрительно-поисковой свободы описаны нами отдельно как для общеобразовательных школ, так и для школ коррекционного профиля (В. Ф. Базарный, Л. П. Уфимцева, В. А. Гуров, Э. Я. Оладо, Т. П. Трубачева, Н. А. Плахова, Л. В. Кожуренко и т. д. (См. **раздел III** из настоящей серии изданий “Педагогика здорового развития”).

В настоящей работе приведем некоторые приемы повышения эффективности формирования психомоторных функций за счет их подключения к ритмам телесных усилий. Причем они могут быть использованы как в практике общей, так и коррекционной педагогики.

## **5. Методические приемы повышения эффективности раскрепощения психомоторной функции ребенка (школьника) с помощью ритмов произвольно-телесных усилий**

Приведенный выше экспериментально-теоретический анализ позволяет выдвинуть концепцию первичности телесномоторного ритма произвольных усилий в процессе развития детей в структуризации и оформлении любых частных психомоторных ритмов, в т. ч. зрительно-ручных, речемоторных и т. д. В свою очередь данная концепция дает фундаментально-физиологическую основу для разработки технологий раскрепощения психомоторной сферы в процессе развития детей, в т. ч. коррекционно-педагогических подходов к самым разнообразным психомоторным нарушениям.

Необходимо отметить, что уже в древности пытались соединить шаговый ритм с процессом познания. Определенную историю своего развития имеют также и попытки использования телесных ритмических усилий в практике коррекционной педагогики. Так, еще К. Д. Ушинский считал, что подвижные русские народные игры являются одним из могущественных средств психомоторного воспитания детей.

В. А. Гиляровский отмечал, что моторная ритмика оказывает особое влияние на становление психомоторных, в т. ч. речемоторных функций. На важное значение произвольно-моторных ритмов для коррекции речи указывали В. А. Гринер, И.

**С Самойленко, Н. А. Власова, Ю. А. Флоренская, Е. В. Чаянова, Е. В. Конорова, К. Колер, К. Швабе и многие другие.**

**Благоприятное влияние “выразительных” художественных движений на развитие речемоторных функций отмечали целый ряд советских исследователей: М. О. Гуревич, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия. А. А. Квинта, М. И. Д. Доценко, Л. Н. Мураховская, В. М. Аристов, М. М. Кольцова и др. (Цит. по Волковой Г. А. 1985).**

**Однако, учитывая, что эти предположения в основном основывались на интуиции или, как говорят, здравом смысле, данное явление, не успев родиться в образе строительства учебного процесса, сразу же умерло. В целом данный факт отражает частное явление глубинной и даже извечной психогносеологической проблемы в поиске цивилизацией истин. Дело в том, что для осознания одним того, либо иного явления – иногда достаточно интуиции, или как говорят “здравого смысла”. Но ни интуиция, ни здравый смысл не отвечает на главный вопрос в строительстве нашего Великого психического ЛОГОСА – ПОЧЕМУ?**

**Вот почему от озарения одного до осознания е[о всеми проходят иногда тысячелетия. Инструментом же, который позволил бы озарение одних доводить до сознания всех, как раз и является наука, которая должна ответить на главный вопрос: “как” и “почему”.**

**Выше приведенное экспериментально-теоретическое исследование как раз и позволяет ответить на главный вопрос: почему становление психомоторных речевых функций должно быть в движении.**

**Определенной методологической базой для разработки коррекционно-педагогических подходов может стать и теория уровней организации движений, разработанная Н. А. Берштейном (1966). Л. Бонев, П. Слычев, Ст. Бонков для обозначения двигательных технологий в качестве лечебного средства ввели понятие “кинезитерация”.**

**Некоторые Итоги использования моторной ритмики в практике коррекционной педагогики подведены Г. А. Волковой(1985) в своей монографии “Логопедическая ритмика”.**

**И все же несмотря на наличие определенной теоретической основы, технологическое использование произвольно-моторного инструментария в практике коррекционной педагогики так и не получило необходимого оформления. И это не случайно.**

**Дело в том, что традиционный образ учебно-познавательного процесса изначально построен на “сидячее-слушающем” фундаменте. В то же время “сидяче-слушающий” образ организации учебного процесса – это универсальная технология**

**телесно-моторной инактивации и как следствие закрепощения нейродинамических и психомоторных программ (В. Ф. Базарный с соавт., 1977-1995 гг.).**

**И любые попытки использования в учебном процессе специализированных произвольно-моторных ритмов должны начинаться как минимум с “раскачки” укоренившегося телеснозакрепощенного сидяче-слушающего стереотипа с последующей полной его заменой на моторно-раскрепощенную свободную телесную вертикаль. Следовательно, мы не ведем речь, как это еще понимают педагоги, о разовом 10-15 минутном стоянии детей за специальной мебелью.**

**Речь идет о многолетнем целенаправленном информировании моторно-раскрепощенного стереотипа – стереотипа моторно-свободной телесной вертикали в образе учебно-познавательного процесса. И только такой стереотип является исходной координаторной осью, от которой начинают “отпочковываться” любые частные психомоторные навыки и, процессы, направленные на освоение образа пространства, рукотворческое его преобразование и только затем уже речемоторное его выражение.**

**То, как в позе моторной свободы, реализуемой в условиях телесной вертикали, подведенной под образ строительства учебно-познавательного процесса, улучшаются фундаментальные параметры “строительства сознания” ребенка (чувство времени и пространства), нами освещено в “Методологии и методике раскрепощения нейрофизиологической основы психического и физического развития учащихся в структурах учебного процесса” (г. Сергиев Посад, 1995). В этих условиях любые педагогические попытки обойти раскрытый биогенетический механизм, эту священную “троицу” психомоторного строительства нашего сознания, в конечном счете приведут только к его сломам. И любые попытки и методики “коррекционной” реорганизации произвольно-моторной сферы ребенка на фоне традиционного моторно-инактивационного режима строительства учебного процесса мало эффективны, трудоемки и требуют продолжительных, порой изнурительных напряжений.**

**В свою очередь «миллиграмм»: полезного психомоторного “выхода” дается ценой разрушения других сфер жизнеобеспечения ребенка. А пока приемы активизации произвольно-моторной сферы ребенка используются не как образ дидактики, а как вводные разовые упражнения (Г. А. Волкова, 1985).**

**И такие упражнения, как указывает автор, “должны научить**

детей первоначальным навыкам ходьбы по кругу, в одиночку, парами, группой, обходить различные предметы, не сталкиваться во время встречной ходьбы, соблюдать заданное направление, двигаться по ориентирам..." и т. д. Далее автор рекомендует различные виды ходьбы: "по дорожке", "стайкой", "вдоль каната", "друг за другом", "на внутренней, внешней сторонах ступни", "на носках", "на пятках" и т. д. Здесь мы видим пример, как свобода автоматического произвольного движения переведена в режим программируемо-регламентированного (т.е. несвободного) движения ради движения.

Вместе с этим, на наш взгляд, заслуживает особого внимания предложение по выполнению речемоторных упражнений под шаговый ритм, сделанное В. А. Гринером еще в 1958 году. К сожалению, предложенные методики опять-таки носили инструктивно-регламентирующий характер типа "ножку выше поднимай, через палочку шагай". В методику не было заложено главное: свободы в самоуправлении и саморегуляции.

### ***5.1 ). Методика повышения эффективности психомоторных функций с помощью самоуправляемого шагового ритма\****

Настоящая методика направлена на повышение эффективности психомоторных функций вообще, и речемоторной функции в частности, за счет подведения под их основу произвольного шагового ритма.

На первый взгляд, здесь может показаться все просто. В то же время практика убеждает, что это далеко не так. Во-первых, оказалось, что для каждого ребенка, имеющего различные логоритмические нарушения, характерен свой, строго индивидуальной оптимальный ритм речемоторного выражения. Причем на его развитие оказали влияние самые разнообразные факторы внешней и внутренней среды: этно-экологические особенности восприятия, возраст, пол, общее психо-эмоциональное состояние организма и т. д. Например, даже у здоровых детей, коренных народностей Севера, хронологический ритм оказался в 1,5 (а иногда даже в 2-2,5 раза) ниже по сравнению с лицами европейской культуры (В. Ф. Базарный, Н. И. Венсловене, 1990).

Ясно одно; что логоритм, как и биоритм, меняется во времени и является оптимальным для каждого ребенка на строго определенных временных отрезках. Вот почему предполагаемые подходы являются сугубо индивидуальными.

Задача педагога (логопеда) сводится к тому, чтобы научить каждого ребенка самостоятельно конструировать и подбирать оптимальный на каждый момент времени темп телесных и

речевых усилий.

Оптимальные условия, в пределах которых наиболее целесообразно проводить занятия, – это условия, несущие полную свободу для восприятия образа мира – свободу зрительного пространства. Для этих целей больше всего подходит пришкольный участок природы. На нем целесообразно выделить специальные “логопедические” тропинки (дорожки). С учетом логопедического дефекта каждому ребенку (школьнику) педагог помогает подобрать “коррекционное” стихотворение. После чего дети выходят для занятий на “логопедические” дорожки.

*а) Формирование шагового логоритма при прочтении текста в режиме ближнего зрения.*

Данный режим является первой (начальной) ступенью в процессе формирования устойчивого динамического речемоторного стереотипа. При данном режиме текст стихотворения (лучше всего пользоваться не книгой, а листом со снятым при помощи ксерокса текстом) фиксируется на специально изготовленной ручной “держалке” (Рис. 4). Школьник берет в правую руку, (для правшей) “держалку”, отодвигает ее вперед на максимально возможное расстояние и начинает медленно двигаться, подбирая под каждый шаг каждый слог стихотворения.

Для этой цели разработан также ряд простейших технических средств, позволяющих фиксировать книгу на специальных подвижных конструкциях (материалы патентуются). Заметим, что на начальных этапах у детей возникают значительные затруднения с синхронизацией шагового и речевого ритмов. Однако постепенно с каждым шагом уверенность и эффективность синхронизации шагового и логоритма все более и более возрастает. По мере повышения речемоторной свободы дети все более уверенно подбирают себе свой оптимальный темп шагового ритма.

Педагог (логопед) постоянно обращает внимание, чтобы дети самостоятельно учились слушать себя, пытались говорить довольно громким выразительным голосом.

*б) Формирование шагового логоритма при прочтении текста в режиме дальнего зрения*

Данный режим представляет вторую, более высокую, ступень овладения свободой шагового логоритма.

При данном режиме текст стихотворения с помощью плакатного пера переносится на лист ватмана, который фиксируется на

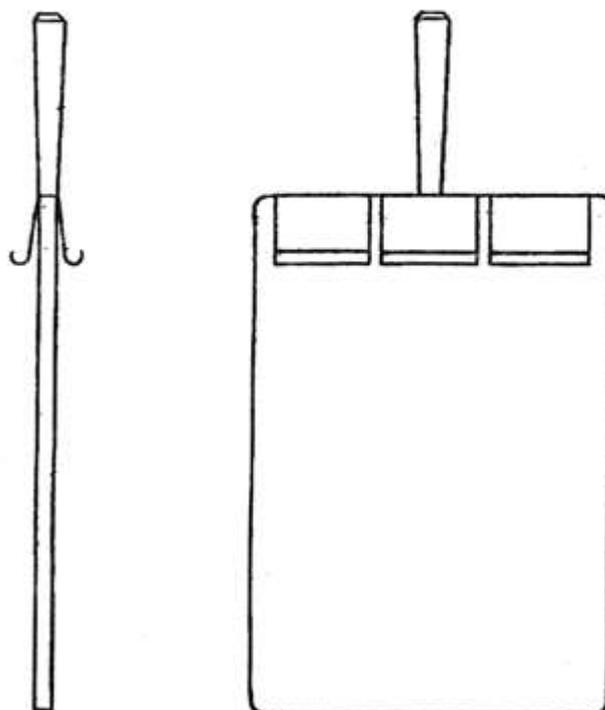
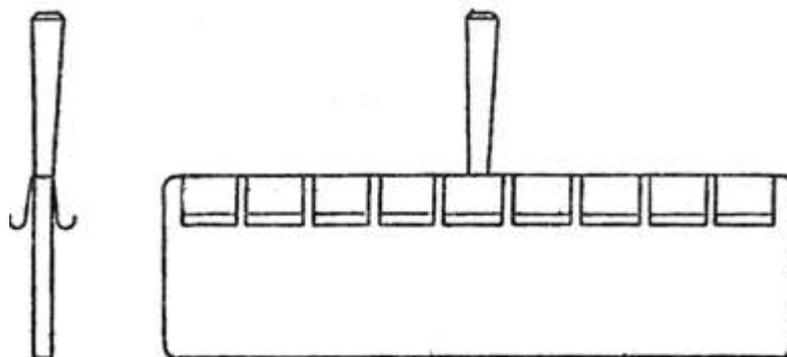
специальной стойке (типа школьной доски). При данном режиме целесообразно слоги разделять (например, с помощью тире, либо точек, размещенных по средней линии букв.

Школьник становится на максимально возможном удалении от текста. В частности, на такой дистанции, при которой, если еще на 1 шаг отойти, четкость текста начнет исчезать. Поверхность текста обращена к солнечной стороне.

Устремив взгляд на впереди размещенный текст, школьник вначале медленно, а затем быстрее начинает к нему придвигаться

по дорожке, произнося каждый слог строго под каждый шаг.

Приблизившись непосредственно к доске, школьник возвращается на исходную «стартовую» позицию и вновь начинает очередной речешаговый «маршрут».



**Рис. 4. Фиксатор дидактического материала (Из патента № 362 от 9 ноября 1993 года. Авторы: В.Ф.Базарный, Ю.Н.Коновалов).**

***в) Формирование шагового логоритма при прочтении текста с использованием напольных шагово-метрических сеток.***

**Настоящий режим является третьей, наиболее высокой степенью в процессе формирования шагового логоритма. На него переходят школьники, которые, с одной стороны, уже овладели навыками управления шаговым логоритмом, с другой, знают наизусть подобранное стихотворение.**

**Методика заключается в следующем. Напольную шагометрическую сетку можно нарисовать в спортивном зале (но лучше все-таки на открытой площадке).**

**Сетка состоит из серии дорожек с изображенными на них с различным шагом поперечных линий (Рис. 5). Шаг между линиями постепенно уменьшается от первой к последней дорожке через каждые 10 см. Так, если шаг на первой дорожке равен 50 см, то на втором – 40, на третьей – 30 и т. д.**

**Занятия начинаются с сетки с большим шагом между поперечными линиями, затем, по мере повышения скорости логоритма, переходят на следующую дорожку и т. д.**

**При достижении достаточной свободы в логоритмах дети переходят на следующую ступень сложности: под 1 шаг начинают произносить уже не 1, а 2 слога и т. д.**

**Здесь следует обратить особое внимание на следующее принципиально важное положение: на каждом из отмеченных этапов целесообразно использовать режим ритмически шагового пения.**

**Особо мобилизирующим, раскрепощающим речевую свободу средством является коллективное пение в движении подшаговый ритм. С фундаментально физиологических позиций имевшееся в прошлом пение в движении пионерских отрядов представляет, пожалуй, идеальную технологию формирования духовной свободы в речемоторном выражении детей.**

**Как показали экспериментальные исследования, в процессе формирования шагового логоритма у детей повышаются зрительно-фиксационные возможности, автоматизм и скорость восприятия, устойчивость последовательных образов, качество психомоторных функций, в т. ч. речемоторных. Данные режимы в целом повышают эффективность учебно-познавательных способностей, качество психического и физического развития.**

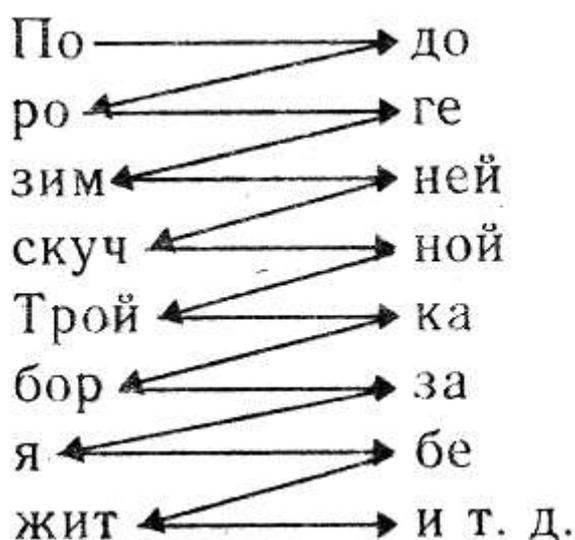
***5.2. Повышение эффективности психомоторных функций с помощью кистевых и голеностопных ритмических усилий***

Данный режим целесообразно проводить тогда, когда дети находятся в условиях традиционного учебного пространства. выполнение первого варианта предполагает, чтобы дети имели при себе такие резиновые (каучуковые) шарики (мячики), которые можно было бы свободно обхватить кистью (пальцами). В процессе общения ребенок держит в руке шарик и синхронизирует ритм кистевых усилий с логоритмом. Выполнение второго варианта предполагает, чтобы в процессе речевого выражения ребенок "подстраивал", синхронизировал логоритм с ритмом легких подъемов пяток и сопровождающихся усилий на носочки.

### **5.3. Повышение эффективности психомоторных функций с помощью энергичных ритмических поворотов головы**

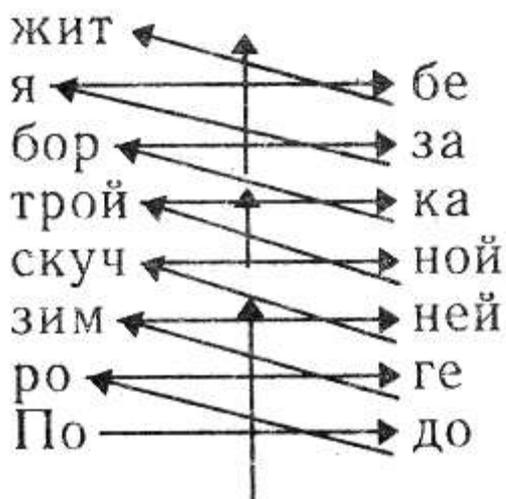
Для выполнения данной методики можно использовать школьный коридор, а также специально оборудованную дидактическую дорожку.

Занятия выполняются как в положении стоя на месте, так и в процессе движения. Для выполнения занятий в режиме "стоя на месте" с правой и с левой сторон фиксируется вертикальная пошаговая разбивка из подобранных для каждого ребенка рифмованных слов. Главное требование к занятиям – 1 поворот головы в сторону сопровождается произношением 1-го слога. В этих условиях слово оказывается разделенным на слоги, которые размещаются по разные стороны сверху вниз.



Для выполнения занятий в режиме движения базовым ритмом выступает шаг и одновременный поворот головы. Здесь используется горизонтальная послоговая разбивка. Чтение осуществляется в процессе движения: 1 слог на 1 шаг и 1 поворот головы. Расстояние между слогами здесь равно

среднему шагу школьника (40-50 см). Схематическое изображение такой разбивки представлено ниже.



#### **5.4.) Повышение эффективности психомоторных функций за счет наложения логоритма на рукотворческие трудовые ритмы**

При данном режиме используются те трудовые операции, в которых выражена ритмичность общих телесных усилий. К ним относятся ритмы усилий в процессе пользования напильником, рубанком, молотком, пилой, зубилом и т. д.

Лучше всего для этой цели использовать заученные стихи, либо специально подобранные индивидуальные коррекционные слога-сочетания.

Методика заключается в синхронизации ритма мышечных усилий с логоритмом. Здесь опять-таки ритм усилий и логоритм школьник регулирует самостоятельно.

Безусловно, приведенные режимы являются принципиальной технологической основой раскрепощения речемоторных функций, став на которую, творческий педагог должен взрастить неповторимое индивидуально-методическое творение, основанное на искусстве общения с каждым ребенком. Но такое творение уже тиражированию не подлежит, - т. к. искусством является то, что индивидуально и неповторимо для масс культуры.

### **Примечания:**

\* В. Ф. Базарный. Удостоверен не на рационализаторское предложение N 226 от 24 октября 1974 г.