

УДК 159.923.5:81'233

# Определение психологического содержания речевого развития в свете проблемы субъекта

Татьяна Анатольевна Росийчук

КАНДИДАТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК  
ДОКТОРАНТ ИНСТИТУТА ПСИХОЛОГИИ ИМЕНИ Г.С. КОСТЮКА НАПН УКРАИНЫ  
e-mail: t.rosiychuk@mail.ru

*В статье рассматриваются отличия представлений о психологическом содержании речевого развития в рамках когнитивной и субъектной парадигм. Субъектоцентрический подход предполагает построение концепции речи, берущей за основу принцип единства развития речи и субъектных характеристик индивида.*

*Ключевые слова: речевой онтогенез, самодетерминация, психологическая структура субъекта, психологические модели речевого развития, письмо, чтение, субъектоцентрическая концепция речевого развития.*

**Постановка проблемы.** В самом общем виде под речевым развитием имеют в виду, прежде всего, освоение ребёнком языка в онтогенезе. Однако достижения возрастной психологии в изучении гетерохронности психологических функций на протяжении всей человеческой жизни позволили значительно расширить границы того периода, в течение которого имеет смысл говорить о речевом развитии. Так, исследования Д.Б. Бромли показали, что основной прогресс вербальных функций происходит после 35 лет, когда начинается заметное снижение (!) уровня развития невербальных способностей. С этого времени отмечается наиболее высокая интенсивность развития вербального интеллекта, достигая своего пика после 40 – 45 лет [8]. Эти выводы уточняются результатами, полученными американскими психологами Л. Шоемфельдом и В. Оуэнс (1966), которые на основании лонгитюдных исследований, дополненных методом возрастных срезов, выявили два оптимума развития вербально-логических функций: в ранней молодости и в зрелые годы, вплоть до 50 лет, когда общая интеллектуальная активность может резко возрастать и сохранять в дальнейшем стабильность до 60 лет. Значение

этого явления в историческом масштабе проясняет точка зрения Б.Г. Ананьева, видевшего в речемыслительной способности решающий фактор онтогенетической эволюции человека, противодействующий общему процессу старения [1]. Это закономерный вывод, который обобщил факты гораздо более позднего проявления инволюции высших психических функций в сравнении с другими психофизиологическими функциями.

Особого внимания в связи с продолжительным характером речевого развития заслуживает письменная речь (в её психологическое определение входит и чтение [10]), которая обуславливает процессуальный характер преобразования всей системы «речевой организации» человека. Длительность этого процесса, его специфика в каждом возрасте связана с его основными смысловыми установками и потребностью выразить себя в соответствии с ними. Практика письма, как одна из наиболее сложных в психологическом и культурном плане разновидностей человеческой деятельности, выводит человека на предельный уровень осуществления своих творческих и интеллектуальных возможностей – в этом и заключается её назначение как независимого ни от каких внешних условий созидательного резерва личности, психофизиологический смысл которого в поддержании активного состояния психики в течение всей жизни (опыт письма как опыт выживания, преодоления «социокультурной депривации» всегда был актуален на просторах бывшей Российской империи).

В связи с этим вполне правомерен вопрос о психологических новообразованиях в речи людей самого разного возраста. Для пожилого возраста, в соответствии с его главной психологической задачей, – такие новообразования,

предположительно, будут отражать стремление реализовать философский взгляд на жизнь, — неслучайно этот период называют возрастом мудрости и философствования. Увеличение продолжительности жизни в условиях современной цивилизации является дополнительным аргументом, чтобы по-иному взглянуть на сущность психологического развития, схематизм которого, казалось бы, применим только к ранним периодам жизни человека, когда он наименее самостоятелен и наиболее восприимчив к формирующим его объективным факторам наследственности и среды: детству, юности и ранней молодости.

Опыт психологического осмысления человеческой жизни показал, что пребывание в состоянии развития, другими словами способность ставить перед собой новые задачи, осваивать новые знания, иметь широкий круг общения, — это для человека принципиальная необходимость. Развитие в этом случае может быть понято исключительно как самодетерминация, активное формирование личностью самой себя — это взгляд на развитие, в котором причинная детерминация внешними факторами отступает на второй план по сравнению с внутренней, то есть идущей от самого субъекта, активностью по организации собственной субъектности (В.С. Библер, Д.А. Леонтьев).

**Анализ основных подходов.** Постановка вопроса о содержании речевого развития в психологии всегда осуществлялась в рамках представлений о детском речевом онтогенезе, что и обуславливало её преимущественную ориентацию на решение двух задач: 1) концептуальное описание раннего речевого развития, содержание которого расширялось по мере выделения его новых аспектов, представленных уже целым конгломератом наук: психофизиологией речи, психолингвистикой, нейролингвистикой, онтолингвистикой — все они выясняют вопрос о том, каким образом и за счёт каких факторов складывается база языковой и речевой компетенции в период «самонаучения языку» (В. Штерн, А.Н. Гвоздев, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, С.Н. Цейтлин, Т.В. Ахутин, Т.Н. Ушакова); и 2) структурно-функциональное описание разных видов речи с учётом усложнения в ходе опосредованного культурными практиками развития внутренних речемыслительных механизмов, в отечественной традиции осуществлённое в культурно-исторической и деятельностной парадигмах (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Т.М. Дридзе, И.А. Зимняя). В целом оба направления руководствовались

необходимостью построения общей психологической теории речи, необходимой как в образовательной практике, так и для коррекции речевых расстройств: так, психологическая теория применяется в подходах к изучению родного и иностранных языков, к вопросам понимания и производства текста в соотношении с возрастными особенностями, к анализу случаев отклонения от нормального хода речевого развития, его задержки или патологии, и к поиску путей их компенсации.

С антропологическим поворотом комплекса лингвистических наук в конце XX в., выразившемся в обращении к прагматическим аспектам речи, к изучению речевого общения, обогащаются и представления о содержании речевого развития. Психологи обращаются к таким новым, часто заимствованным из лингвистики предметам исследования, как языковая личность (В.В. Виноградов, Ю.Н. Караулов), текст, дискурс, нарратив, коммуникативная компетенция; по-новому актуализируется тема детского творчества в библиопсихологии (О.Л. Кабачек); в рамках диалогического подхода к культуре и общению, связанного с именем М.М. Бахтина и культурно-исторической психологией Л.С. Выготского, продолжается осмысление ряда психолого-педагогических феноменов, выявляемых исследователями в практике ориентированной на принципы диалога педагогики (В.С. Библер, В.Ф. Литовский, С.Ю. Курганов, Г.А. Балл, И.Е. Берлянд, Л.А. Месеняшина и др.).

**Цель статьи.** В соответствии с задачами последнего направления исследований цель нашей работы состоит в том, чтобы в русле субъектного подхода к речевому развитию рассмотреть развивающуюся речь как культурную историю субъекта, в которой вопросы языковой и речевой компетенции, усложнения внутреннеречевых механизмов, структуры речевой деятельности и пр. играют, несмотря на своё значение материальной и нормативной основы речевого развития, подчинённую роль в том сложном диалоге с миром и культурой, в который вступает субъект.

**Связь проблемы развития речи с проблемой субъекта.** Самодетерминация, как всякое развитие, подразумевает прогрессивные изменения своей материальной составляющей — организацию новых нервных связей, продолжающийся в течение всей жизни нейрогенез. В качестве иллюстрации психологической реальности и житейского смысла этого типа развития можно привлечь активно разрабатываемую неврологами и когнитивными психологами концепцию

когнитивного резерва (Ф. Крейк, 1989). В её основе лежат многочисленные свидетельства того, что стремление к полноценной интеллектуальной самореализации даёт эффект активного долголетия, способного затормозить проявление характерных возрастных изменений. Широко известен в этой связи беспрецедентный многолетний эксперимент эпидемиолога Дэвида Сноудона из американского Университета штата Кентукки, чья исследовательская группа, начиная с 1986 г. изучала причины долголетия монахинь из католических общин. Как и следовало ожидать, первым по значимости из прочих выделенных факторов активного долголетия оказалось состояние речевых функций, отражающее общий интеллектуальный статус личности. Новым было то, что речевые функции не только подтвердили свою способность противостоять обычным возрастным когнитивным изменениям, ведь речь шла о внушительном возрасте 90–100 лет, но, как оказалось, повышали сопротивляемость организма проявлению серьёзных заболеваний сосудистого и нейродегенеративного генеза, в частности болезни Альцгеймера, особо интересовавшей исследователей ввиду её всё более широкой распространённости среди пожилых людей.

В ходе исследования, кроме всего прочего, выявилась прямая связь между качественными характеристиками письменной речи в школьном возрасте и потенциалом личности в старости, причём базис, заложенный в детстве, монахини-долгожительницы продолжали совершенствовать в течение всей жизни: они вели дневники, посвящали время научным занятиям, защищали диссертации. Когда после смерти в мозге некоторых из них обнаружили специфические признаки нейродегенеративных изменений (монахини завещали свой мозг для исследования причин болезни Альцгеймера), выяснилось подлинное значение когнитивного резерва: постоянная умственная нагрузка компенсировала болезнь и сдерживала её клинические проявления (феномен «беглеца») [11].

Результаты этого эксперимента, также как излюбленные психологами примеры творческого долголетия великих писателей и учёных (Платон, И. Кант, И. Ньютон, Г. Спенсер, И. Гёте, Л. Толстой и другие), — это только верхушка айсберга, которая приоткрывает глубинное значение в истории человечества феномена развивающейся речи. В большом историческом времени процесс развития речи непрерывен и отражается как в глобальном историческом изменении языков, так и, с другой стороны, в совершенствовании и расширении субъектных свойств

индивида в ходе культурной истории. Последние и возникают, и попадают в оборот культурной и психологической эволюции только с объединением интеллектуального усилия и письма, создающими вместе психологический феномен письменной речи — такого инструмента человеческого общения, который более всех других способствует становлению внутреннего мира отдельной личности и освоению ею рефлексивных форм мышления.

Если рассматривать историю с точки зрения эволюции психологических способностей, то не будет преувеличением сказать, что все усовершенствования человеческой природы, связанные в нашем представлении с прогрессом цивилизации (включая и продолжительность онтогенеза), — это, по сути, следствия фундаментального открытия коммуникативных и интеллектуальных возможностей письменной речи, открытия, стоящего на границе традиционной культуры и культуры современного типа. Многие исследователи сходятся во мнении, что произошло это во времена античности: греки изобретают современный тип письма, внутри которого — как новый взгляд человека на самого себя — возникает такая форма бытия субъекта, которая осознанно замкнута на себя (как на Другого), отныне субъектность становится важнейшей областью экспериментов человека с собственной сущностью (О.М. Фрейдберг, С.С. Аверинцев, М. Маклюэн и др.).

Таким образом, мы придерживаемся той идеи, что исключительное внимание к «речевому продукту», прошедшему огранку письменной речи, не только в её общепсихологическом значении, но и в контексте приобщения человека к культуре литературного языка, открывает пути к исследованию речевого развития в его субъектном измерении. Эта установка требует такого уровня психологического анализа, который М.Г. Ярошевский и А.В. Петровский обозначили как экстрапсихологический, выводящий психологию в пространство общекультурных исторических закономерностей [7]. На этом уровне психология раскрывает своё значение как один из действующих факторов эволюции ноосферы, и она вносит реальный вклад в представление человека о самом себе, претворяя психологические знания в форму психологической культуры. В сферу непосредственного влияния этой составляющей культуры входят все социальные институты, начиная с семьи, системы образования и заканчивая глобальными по своему масштабу процессами взаимодействия человечества и природы. Поэтому так важен поворот психологии к исследованиям

того, как в процессе речевого развития возникают и складываются субъектные свойства человека.

Дефицит этих «субъектообразующих» стал особенно заметен на фоне агрессивного вытеснения новыми средствами электронной и массовой коммуникации вошедших в традицию способов трансляции психологического уклада человека. Эта традиция в течение многих веков была связана с «книжной культурой», она была полем экспериментации, аккумулировавшим и переосмысливающим опыт обретения человеком субъектных свойств. Универсальность психологической структуры субъекта, ядром которого является «внутренний мир» — метафора, за которой стоит творческая работа субъекта, организующего свои переживания в формы культуры, — вполне может оказаться раритетом и архаическим пережитком эпохи «книжной культуры», неуклонно сдающей свои позиции. Психологическая структура, о которой идёт речь, — рефлексирующий субъект, способный развивать себя средствами внутреннего диалога — по всей видимости, больше не обеспечивается автоматически существующими образовательными институтами.

Потому она всё больше осознаётся как продукт совершенно определённых историко-культурных условий, которые обеспечивали синтез соответствующего им психологического уклада и типа личности, и это осознание приходит в связи с его девальвацией, подталкивающей нас к новой оценке субъектности как безусловной универсалии человеческого бытия. Она определяет, во-первых, возможность человека понимать себя, прямо пропорциональную пониманию другого, используя выработанные в культуре эстетические возможности и средства автокоммуникации (эстетическое познание субъект-субъектной структуры общения как основы субъектности). А во-вторых, лежит в основе освоения и эволюции высших рефлексивных форм мышления (познание субъект-объектной структуры мышления сквозь призму диалогичности субъект-субъектного отношения, мотивирующего и организующего познание).

Итак, оба указанных направления становления субъектности следует рассмотреть как полноправные составляющие речевого развития, в особенности развития письменной речи, когда она оформляется в полноценную текстовую деятельность (практика понимания и производства текстов) во всей полноте её психологических и культурно-исторических аспектов. Задача психологии в современном историко-культурном контексте — вовсе не констатация

личностью эпохальных перемен в режиме бытия, когда ценность внутренней социальности, собственного внутреннего мира будто выворачивается наизнанку, становясь ценностью внешней квазисоциальности, проявляющейся как втянутость во множество контактов, заменяющих реальное общение. «Онлайн»-обусловленность индивида потребностями непрерывающегося внешнего диалога, не оставляющего места для переживания себя как отдельной, самостоятельной индивидуальности, да и ставящего под сомнение такую форму бытия личности, оборачивается новыми видами переживаний и фрустраций, беззащитностью перед лицом анонимных манипулятивных стратегий общения. При незащищённости и психологической неоформленности «нутра» эта нацеленная на сверх-овнешненную коммуникацию психологическая организация в крайних случаях приводит к тяжёлым не-виртуальным последствиям, вплоть до суицида. Потому, вероятнее всего, речь идёт о перспективе крупномасштабной психологической инволюции, неизбежной в случае нарушения процесса трансляции совокупности культурных практик, связанных с самовоспитанием и самовосприятием субъекта, с развитием культуры внешнего и внутреннего диалога. Её ожидаемое следствие — культурный регресс личности, при котором её жизненный мир, в соответствии с типологией Ф.Е. Василюка, стремится в пределе стать «внешне лёгким и внутренне простым» [2].

**Парадигма исследований речи и задача построения целостной концепции речевого развития.** Таким образом, в контексте современных условий коммуникации в первоочередную задачу психологии входит такой действенный анализ ситуации, который позволил бы противостоять деструктивным тенденциям, ставящим под угрозу саму идею развития субъекта. Это прежде всего означает необходимость построения концептуальных моделей речевого развития с учётом формирования субъектности, поскольку, надо признать, эти предметы в психологии всегда исследовались по отдельности. Констатируя такой смысловой разрыв в психологическом знании, мы обнаруживаем его закрепление в практикуемых педагогических моделях, которые сегодня оказывают вторичное консервирующее влияние на видение психологами проблематики речевого развития.

Так, на наш взгляд, можно говорить о двух отличающихся друг от друга психологических моделях речевого развития, использующихся в педагогической практике для разных периодов школьного обучения. Обе они одинаково

далеки от действительного учёта единства речевого развития и становящейся субъектности ученика. Одна из них, используемая в начальной школе, сосредотачивает усилия на познании закономерностей овладения взаимосвязанными, но технически разделёнными деятельностью: чтения, письма, понимания текста, разлагая их на отдельные действия и операции и прослеживая психофизиологический и нейропсихологический фундамент, обеспечивающий их исполнение, совершенствование и в конечном итоге автоматизацию. В соответствии с этим первым пониманием осуществляется переработка психологической модели речевого развития в педагогический план, с некоторыми вариациями в его конкретно-методическом воплощении. При этом существует ещё и огромный зазор между уровнем психологического познания указанных процессов и уровнем педагогического воплощения исследованных психологических закономерностей в систему обучающего развития речи.

Другая психологическая модель строится исходя из образа ученика, владеющего письмом и чтением в достаточной степени для того, чтобы можно было изучать, с одной стороны, возрастные закономерности понимания им текста, а с другой — усложнение грамматической структуры, контекстности, связности его письменной, а следом и устной монологической речи, а также процесс поступательного освоения средств отображения в речевом плане субъектных характеристик (соответствующих феноменологии внутреннего мира). В этой второй психологической модели речевого развития субъект развития речи может быть изучен лишь отражённым способом, в котором от глаз исследователя скрыты все подлинные пружины и мотивы, определяющие развитие речи в единстве со становлением субъектности индивида. Тогда, если речь идёт о понимании текста, модель речевого развития закономерным образом воспроизводит общую логику когнитивного развития, итогом которого в приложении к развитию речи будет способность ученика к смысловой компрессии на основе абстрактно-логического мышления. Соответственно, в письменной речи будет с той же ожидаемой закономерностью обнаруживаться усложнение грамматической, лексической, логической стороны производимого учеником текста и усиление в нём компонента субъектности, то есть экспликации в письме субъективных установок и стилистического отражения самостоятельной работы мышления.

Предзаданность результатов исследования речевого развития традиционными схемами

когнитивного развития не удаётся преодолеть даже с помощью чисто описательных методов исследования, подобных вошедшей в обиход психологии из лингвистической науки, стремящейся изучать живое функционирование языка, концепции языковой личности [6]. Такая типология в схематизме развития будет повторять в основном логику закономерности когнитивного развития. Таким образом, ни первая, ни вторая психологические модели речевого развития не включают в свой состав субъекта речевого развития как его основное действующее лицо. Из первой модели субъект исключён категорически, что вполне соответствует тому состоянию, которое претерпевает начинающий ученик, «подвергаясь» обучению началам грамоты, ведь речь идёт, в сущности, о кардинальной перестройке всей его психофизиологии под условия осуществления учебного процесса. Во второй модели действующее лицо всё же подразумевается, но реальный процесс становления субъекта в ходе открытия им собственных речевых возможностей остаётся для исследователей «чёрным ящиком», косвенно проявляющимся через лингвистические признаки в речевой продукции учеников. Процесс этот остаётся фактически неуправляемым, а значит, как наиболее трудоёмкий и интимный для всякой личности, в первую очередь подвергается всему многообразию разрушающих его современных тенденций коммуникативного потребления.

Такое положение вещей связано с целым рядом причин, которые необходимо всесторонне проанализировать, но мы укажем пока на одну из них: на наш взгляд, она может быть расценена как наиболее долго действующая в психологии установка. Речь идёт о высказанном Л.С. Выготским в «Проблеме возраста» утверждении о том, что речь является ведущей психологической функцией в младшем (дошкольном и школьном) возрасте, а потом уступает свою роль главного двигателя развития другим функциям [4]. Именно потому, что речь лежит в основании человеческой психологии как таковой, вся мощь психологического анализа сосредоточилась на выявлении порождающей, психогенетической роли речевой функции в развитии. Изучались прежде всего закономерности начального периода развития речи, когда закладываются все основные её функции и коммуникативные разновидности. Таким образом, при огромном интересе к ранней детской речи, дальнейшее её развитие переходит в ведение школьного обучения, когнитивные результаты которого настолько сращены с развитием речи, что изучение последнего закономерно воспроизво-

дит параметры когнитивного усложнения, соответствующие повышению программных требований к речевым умениям учеников. Таким образом, остаётся либо констатировать соответствие развития речи учебным программам, либо обнаруживать отклонения от них, например, «незаконное» вмешательство устной речи в письменную, хотя «нормальным» принято считать обратный процесс — перестройки устной речи под воздействием письменной.

На наш взгляд, отсутствие преемственности в изучении ранних и последующих периодов развития речи объясняет и нехватку целостных концепций развития речи. Здесь мы полностью разделяем точку зрения Р.М. Фрумкиной, которая считает, что «...ни в лингвистике, ни в психологии, ни в педагогике нет детально разработанных общетеоретических концепций, которые бы относились к детской речи в целом» [9, с.104]. Цитируемый автор уточняет, что под общетеоретической концепцией имеется в виду теория, которая объясняла бы, как овладение речью становится реальным основанием для развития всей совокупности познавательных процессов ребёнка. Нам представляется, что неявно прогнозируемое направление будущей общей концепции, к которой, безусловно, следует стремиться, задаётся тем пониманием развития, которое не смогло породить искомую теорию. Неслучайно центрация на развитии, понятием исключительно в когнитивном ключе, делает построение такой концепции трудновыполнимой задачей, поскольку заведомо уравнивает речь с прочими когнитивными функциями. Мы же полагаем, что только изучение процесса развития речи на уровне действия субъектных закономерностей, то есть с учётом того, что речь олицетворяет самого субъекта во всей полноте его взаимодействий с миром, открывает дорогу к построению целостной концепции речевого развития.

Кроме того, под вопросом оказывается и школьный результат речевого развития, который ни в коей мере не может служить «идеальным образцом» при проектировании какой бы то ни было концепции развития речи, поскольку всякая психологическая концепция должна не просто описывать существующее положение дел, но и моделировать идеальный нормативный вариант развития. Образцом, приближающимся к такому идеалу, может быть опыт, маргинальный по отношению к проторённым формализованным путям развития речи в системе школьного образования. Существующие в самостоятельном дошкольном речевом опыте ростки оформляющейся субъектности, к сожалению,

не только не находят применения в педагогической практике, за исключением редких в современной бюрократизированной системе школьного образования экспериментальных новаций, но и активно подавляются ею в силу упоминавшегося психолого-педагогического догматизма.

К вопросу о создании общей концепции речевого развития примыкает и обсуждавшийся ранее вопрос о пролонгированном характере речевого развития, правомерность постановки которого поддерживается доводами из области возрастной психологии и геронтологии. В связи с этим требует принципиального уточнения то обстоятельство, что самый концепт «речевое развитие» вне традиционного приложения его к области исследования детского онтогенеза, безусловно, меняет своё содержание. В изучении развития речи — в период активного взаимодействия биологической программы созревания и фактора социальной среды — внимание исследователей преимущественно акцентируется на языке как объективном источнике формирования сознания и мышления индивида. От него зависит как развитие собственно речевых умений, так и возникновение производных от них психологических функций в результате интериоризации индивидом опосредствованных языком социальных взаимодействий (Л.С. Выготский). Другими словами, понимание речевого развития концентрируется на том, «как язык проявляется в человеке». Имея в виду символическую природу языка, развитие речи в начальный период прежде всего означает овладение индивидом символическими операциями первого порядка, на основе которых возникают психологические механизмы понимания и порождения речи. Первые языковые знания обуславливают и образ мира индивида, совпадающий с формирующейся у него наивной языковой картиной мира. Таким образом, психологическое содержание речевого развития в ходе начального периода представлено в исследованиях преимущественно в логике объективной детерминации, согласно которой активность индивида сначала объясняется врождённой интенциональностью, т.е. потребностью выразить своё состояние, а позже вступает в силу обуславливание речевого развития всей возможной совокупностью факторов: опережающим развитием мышления, которое тянет за собой развитие речи (понимание ситуации опережает её выражение средствами речи); социокультурными средовыми условиями, определяющими качественные показатели развития речи, гендерными различиями, темпераментом и т.п.

Дальнейшее содержание речевого развития очевидным образом выходит за пределы прямого действия внешней детерминации и соответствующих способов его описания и исследования. Водоразделом здесь служит появление такой психологической инстанции, как внутренняя речь. С оформлением механизмов самостоятельного порождения речи любые объективные (внешние и внутренние) факторы могут оказывать только опосредствованное влияние на развитие речи, через преобразование их самим субъектом. Речевое развитие всё более определяется практикой производства нового (для субъекта) смысла, которая складывается в соотношении опыта познания окружающего мира, других людей, самого себя, возможностей своего мышления, рефлексии над этими возможностями — с подобным опытом, аккумулированным во множестве сфер культуры: литературе, искусстве, науке, философии, религии — и со способами его оформления как дискурса.

Внимание исследователя в этом случае переключается на то, «как человек проявляет себя в языке». Кардинально меняется и символический план использования языка, поскольку практика производства смысла основывается на овладении операциями означивания второго порядка, связанными с конструированием средствами речи условных интеллигибельных реальностей, моделирующих области реального опыта. Однако, несмотря на аксиоматичность для психологии положения об активной роли субъекта в развитии, когда дело касается детской речи, факторы внешнего влияния, такие как языковая среда или целенаправленное обучение, как правило, перекрывают значение субъектного фактора, который подразумевается, но «по умолчанию». Потому и развитие речи описывается либо с точки зрения «наращивания мощности» внутренних речевых механизмов, так что к субъекту речи (ведь он и есть этот механизм!) применяется «механизменный» описательный подход, либо же исследователи исходят из идеи соответствия речевых возможностей общему направлению когнитивного развития, которое в таком случае выступает в качестве движущей силы развития речи.

Так, развитие значений как единства общения и обобщения, развитие житейских и научных понятий затрагивают, в сущности, только семантическую сторону развития речи, то есть ту, которая представляет собой функцию мышления. Сложные виды речевой деятельности, развивающиеся в ходе школьного обучения на основании овладения учениками письменной речью, воспринимаются скорее в служебном

ключе, как техническое средство, необходимое для осуществления задачи трансляции культуры. Субъектный подход в том виде, в каком он применяется к речи взрослых, будь то изучение нарратива как основы осмысления основных событий жизни личности или философское и культурологическое осмысление чтения и письма как главных практик производства субъектности, ещё только предстоит осваивать в поле исследований детской речи. Его намётки можно обнаружить в развитии современной библиопсихологии, ищущей подходы к описанию детского речевого творчества как продукта сотрудничества ребёнка и взрослого (О.Л. Кабачек [5]), или в практике экспериментальных новаций, открывающей новые возможности в работе с речью детей (С.Ю. Курганов, В.Ф. Литовский).

Таким образом, мы вправе сказать, что развитие речи — это психологическая данность, сопровождающая человека практически на протяжении всей жизни. Хотя содержание речевого развития и изменяется в зависимости от тех задач, которые встают перед человеком, на наш взгляд, неправомерно располагать развитие речи между полюсами объективной и субъективной детерминации, хотя можно говорить о доминанте той или другой в разные периоды. Субъектоцентрический подход к развитию речи, разработку которого мы считаем насущной задачей психологии, не согласуется с предположением, что психологическое содержание развития речи представляет собой переход от полной обусловленности процесса развития к полному субъективному волюнтаризму. Последний можно представить разве что как установку в речи на индивидуалистическую экспрессию, никому, кроме самого автора, не понятную. Напротив, усилие субъекта в совершенствовании своей речи состоит в стремлении развивать её как главный инструмент познания и понимания мира, себя, других людей, ценность которого в том и только в том, чтобы быть возможно более понятным для других. Так как мышление настолько же зависит от средств выражения, предоставляемых речью, насколько эти средства выражения зависят от богатства самого мышления, развитие речи можно понимать как движение к достижению ясности мысли посредством совершенствования средств её выражения. За привычным положением о коммуникативной функции речи, столь очевидной для устной речи, в речи письменной мы обнаруживаем целый спектр возможных установок на коммуникативность, — от абсолютно тёмного стиля «речи-для-себя», близкого

по форме к внутренней речи, до ясного и чёткого изложения, ориентированного на открытие подразумеваемому (воображаемому) другому самого процесса своего мышления, вовлечение его пишущим в свою мыслительную лабораторию. Исходя из этого понимание развития речи в субъектоцентрическом подходе можно представить как освоение (или изобретение) субъектом всё новых рефлексивных планов, каждый из которых обладает (или ещё должен быть снабжён) своим речевым инструментарием. А каждый рефлексивный план отсылает нас к диалогическому контексту понимания другого, понимания себя-как-другого, понимания вопрос-ответной природы мышления и т.д.

Проблема, встающая перед нами, — выяснить основания применимости или неприменимости к начальным периодам речевого развития субъектного подхода. Это означает, по крайней мере, выяснение предыстории субъектной самодетерминации в ранние (младший и старший дошкольный) периоды освоения речи. Тем более что опыт описания предыстории письменной речи в её символическом и когнитивном значении в психологии существует (раздел «Предыстория письменной речи» в работе «Развитие высших психических функций» Л.С. Выготского [3]). Подход к ребёнку как к «говорящему бытию» (определение человека М.М. Бахтиным) потребует рассмотрения тех психологических закономерностей, которые прежде исследовались преимущественно в логике внешней (объективной) детерминации, в новом ключе, исходя из жизненных задач, решение которых для субъекта возможно на путях овладения новыми психологическими и интеллектуальными возможностями собственной речи.

Таким образом, развивающаяся речь — в полной мере тождественна развивающейся человеческой психологии, пределы которой не положены органическим взрослением человека. Развиваемая в отношении речи взрослых людей субъектоцентрическая парадигма, которая зарекомендовала себя во множестве предметных областей гуманитарного знания (литературоведение, культурная антропология, философия), пока не нашла достаточного отражения в психологии детского речевого развития, в гораздо большей степени ориентированной на когнитив-

ную парадигму. Рассмотрение детской речи в контексте раскрытия психологических закономерностей субъектного уровня является приоритетной для психологии задачей в свете происходящих в культуре процессов формирования новой конфигурации структуры общественной коммуникации. Если давать ей психологическое определение, то она отличается, во-первых, тем, что перестраивается самый трансляционный механизм, свойственный «книжной культуре», уступая ведущие функции массовой культуре и средствам массовой информации и коммуникации (М. Маклюэн такое состояние общества назвал «глобальной деревней» в связи с доминированием в общественной коммуникации устной речи); во-вторых, исходя из потребности всё более расширяющейся сферы использования средств электронной коммуникации в структуре общественной коммуникации значительно возрастают требования к культуре письменного слова и поведения участников виртуального общения. Две эти противонаправленные тенденции создают психологическую напряжённость, разрешение которой возможно при учёте общих психологических закономерностей становления субъекта речевого развития в психолого-педагогических подходах к обучению речи в дошкольный и школьный периоды.

**Выводы.** Анализ возникающих в современном мире новых психологических явлений, меняющих картину развития, как прогрессивного, так и инволюционного характера, требует чёткого понимания того, каково их происхождение и на каком методологическом уровне (имеются в виду уровни психосферы по М.Г. Ярошевскому, А.В. Петровскому [7]) их следует рассматривать. В связи с этим важным представляется вопрос о соответствии психологического анализа тем вызовам, которые стоят перед культурой в целом, относительно которых психология призвана давать свой ответ. Принципиальными для достижения этих целей моментами, на наш взгляд, являются: 1) выяснение того, как соотносятся между собой две исследовательских парадигмы развития речи — когнитивная и субъектная, 2) разработка концепции речи, берущей за основу принцип единства развития речи и субъектных характеристик индивида.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Ананьев Б. Г.** Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2001. — 288 с.
2. **Василук Ф. Е.** Психология переживания / Ф. Е. Василук — М. : Издательство Моск.ун-та, 1984. — 202 с.
3. **Выготский Л. С.** Предыстория письменной речи // Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М. : Смысл ; Эксмо, 2005. — С. 389–412.

4. **Выготский Л. С.** Проблема возраста // Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 4. — С. 243–385.
5. **Кабачек О. Л.** Парадигмы библиопсихологии [Электронный ресурс] / Л. О. Кабачек. — Режим доступа : <http://www.portal-slovo.ru/pedagogu/38097.php>.
6. **Караулов Ю. Н.** Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — М. : Изд-во ЛКИ, 2010. — 264 с.
7. **Петровский А. В.** Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — М. : Инфра-М, 1988. — 528 с.
8. **Психология человека от рождения до смерти** / [под ред. А. А. Реана]. — М. : Олма-Пресс, 2002. — 656 с.
9. **Фрумкина Р. М.** Психолингвистика / Р. М. Фрумкина. — М. : Академия, 2001. — 320 с.
10. **Цветкова Л. С.** Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. — М. : Юристъ, 1997. — 256 с.
11. **Snowdon D.** Aging with grace / David Snowdon. - N.Y. ; London ; Sydney ; Auckland : Bantams Books, 2001. — 250 с.

**Росийчук Т. А. Визначення психологічного змісту мовленнєвого розвитку у світлі проблеми суб'єкта.**

*У статті розглядаються відмінності уявлень про психологічний зміст мовленнєвого розвитку в рамках когнітивної та суб'єктної парадигм. Суб'єктоцентричний підхід передбачає побудову концепції мовлення, що бере за основу принцип єдності розвитку мовлення й суб'єктних характеристик індивіда.*

*Ключові слова: мовленнєвий онтогенез, самодетермінація, психологічна структура суб'єкта, психологічні моделі мовленнєвого розвитку, письмо, читання, суб'єктоцентрична концепція мовленнєвого розвитку.*

**Rosiychuk T. A. Determination of the psychological content of speaking development in the light of the problem of the subject.**

*The article discusses the differences views about the psychological content of the development of speaking of the cognitive and the subjective paradigms. An approach centered on the subject involves the construction of the concept of speaking, taking on the basis of the principle of unity of the development of speaking and subject characteristics of the individual.*

*Keywords: an ontogenesis of speaking, the psychological structure of the subject, the psychological model of speaking development, reading, writing, the centered on the subject concept of speaking development.*