

РЕЧЬ КАК СУБЪЕКТНАЯ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА ПСИХИКИ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОДХОДА И ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЙ*

Постановка проблемы. В психологии речевого развития ребенка внимание исследователей обращено на: а) овладение произношением (А.Н.Гвоздев, Д.Б.Эльконин, Р.Е.Левина, Н.Х.Швачкин); б) овладение значением слов (Н.Х.Швачкин, Г.Л.Розенгарт-Пупко, Д.Б. Эльконин); в) грамматикой родного языка (А.Н.Гвоздев, Д.Б. Эльконин); г) формированием понятий (Л.С. Выготский). Исследования импрессивной речи представлены работами по вопросам понимания речи на ранних этапах онтогенеза (В.В.Ветрова, М.М.Кольцова, М.А. Мазманян, З.А. Лександрян, Р.В. Тонкова-Ямпольская) и в дошкольном возрасте (С.Н. Карпова, И.Н. Колобова, Ф.А. Сохин, Э.И.Трувэ).

Установлено, что развитие экспрессивной речи обуславливается *потребностью* в речевом общении. Оно определяется развитием *интеллектуальных* операций и установлением адекватных отношений между словом и понятием. Овладение значением слова определяет *фонематическое* восприятие, являющееся одним из условий овладения *грамматической* стороной речи. Развитие импрессивной речи характеризуется переходом от понимания речи как *единого ситуационного* целого с соответствующими предметными компонентами к пониманию *значений* и *смыслов*, выраженных в ней.

Подчеркивается, что речевое

развитие подчиняется воздействию как со стороны социальной среды, так и со стороны «скрытого внутреннеречевого механизма», имеющего «природное основание» [13, с. 44]. *Цель статьи* – выяснение особенностей речевого развития в составе общей психологической системы на основе принципа субъектности.

Теоретический анализ проблемы. При рассмотрении проблемы речевого развития мы исходим из представления о психике как совокупности процессов, участвующих в построении образа мира, который используется субъектом для регуляции поведения в пространстве объективной и субъективной реальности (В.С.Степин, С.Д.Смирнов) [11, с. 8]. В соответствии с этим речь открывается как *высшая психическая функция*, возникающая в ходе «построения образа мира», *опосредствующая* этот процесс, и сама *развивающаяся* в нем. Отсюда *речь* является элементом *общей психологической системы*, которая обеспечивает взаимодействие ребенка с окружением.

Сказанное позволяет утверждать, что речевое развитие имеет сложную природу, в которой отражена логика онтогенеза *субъектности* индивида. Субъектность мы рассматриваем как свойство субъекта в предметно-практической деятельности и познании [12, с. 681].

В нашей статье мы стремимся

показать возможность применения принципа субъектности для анализа речевого развития ребенка, подразумевающий рассмотрение процесса усвоения языка с позиции самого *субъекта речевого развития*. Субъектность [10] мы рассматриваем как свойство субъекта [12, с. 681]. Взаимодействие субъекта и объекта [12, с. 453] формирует образ мира [11], опосредующий внешние воздействия.

Субъектность индивида базируется на интенциональности переживаний, представлении о должном как субъективно желаемом, желательном, возможном. Инициально она открыта ему в переживании потребностей и влечений, имеющих ту или иную степень интенсивности. По мере социализации субъектность развивается как система представлений о себе в составе социально-прагматического пространства. «Инструментом» субъектности в «мире людей» выступает личность, а в «мире вещей» – деятельность [3].

С позиций принципа субъектности речевые процессы – это субъектные процессы, в которых находит отражение актуальный уровень личностного и деятельностного развития индивида. «Вхождение» в субъект-субъектные и субъект-объектные отношения, усвоение моделей, паттернов, схем этих отношений детерминирует усвоение и употребление в поведенческом обиходе средств языкового отражения, выражения, регуляции, саморегуляции.

Структуру субъектности образует единство объективного (функциональная сторона) и

субъективного (отражательная сторона) [3].

Функциональная сторона определяется прагматикой перцептивно-мыслительных задач с помощью операциональной и речевой систем. *Операциональная* система основывается на присвоенных инструментально-прагматических обстоятельствах праксиса, и представляет собой синтез эффективных действий и целей. *Речевая* система характеризуется единством *номинативного* (обозначение существенных связей и отношений в жизнедеятельности), *предикативного* (выражение существенных характеристик практических действий), *оценочного* (выражение степени соответствия должного и фактического).

Из сказанного следует, что со стороны *субъекта* речевая система определяется содержанием интенций (предметных – 5 мес., привлечения взрослого – 13-19 мес., протеста и отказа – 14-17 мес., поддержания чистоплотности – 18 мес., «комментирующая» – 11 мес.) [13, с. 47], а со стороны объекта – содержанием решаемых задач.

*Этой статьей открывается ряд публикаций автора, посвященных проблеме генезиса речевой системы.

Субъектность индивида проявляется в *деятельностных* и *личностных* функциях. Одной из основных психологических детерминант развития деятельности является *отождествление* себя с ее носителями, *подражание* им, воспроизведение в собственном опыте

соответствующих *объектных* (предметных) действий. Личностные же функции формируются и развиваются в дихотомическом пространстве природного, интенционального, социально одобряемого и результативного поведения (дихотомия «социоиндивид – личность»). Поэтому мы считаем возможным рассматривать личность как интегральное субъектное образование, включающее в себя совокупность результативных схем действий индивида, восходящих к его интенциям и эмоционально-динамическому паттерну.

В целом, субъектность как основной предикат субъекта базируется на генетической интенциональности переживаний [см. 8, с. 16], которые, как мы считаем, выступают в процессе онтогенеза исходной основой развития образа Я. В речевом поведении интенциональное проявляется в намерении выразить возникшее переживание с помощью вокализаций, первых слов, «словоподобных форм» [13, с. 45]. Онтологическим пространством субъектности является субъективная реальность – образы событий, людей, объектов [см. 15, с. 296].

Появление в речи ребенка новых словоформ с определенными морфологическими признаками свидетельствует о выделении им соответствующих признаков в системе «Я – окружающая среда». Сначала эти признаки даны в восприятии и указывают на «подчинение логике предмета»¹. Выделив при восприятии те или иные признаки, ребенок в

процессе собственного речевого поведения находит им соответствующий эквивалент на основе подражания речи взрослых. Последовательность присвоения морфологических атрибутов в подражании может быть представлена в виде следующей модели: ситуация / ситуативный концепт – речевая ситуация / речевой концепт – ассоциативная связь ситуативного и речевого концептов – генерализация ассоциативной связи – перенос на новые аналогичные ситуации – перенос на иные ситуации.

Следует отметить, что выделение соответствующих отношений в предметном мире происходит на основе практического мышления, результаты которого фиксируются и подвергаются генерализации [6]. Следовательно, решающим в образовании *генерализаций* является результат действия с предметом.

Рассуждая подобным образом, приходим к заключению о том, что сначала генерализуются *действия*, а затем *свойства* предметов. Об этом свидетельствует соотношение существительных, глаголов, прилагательных в речи ребенка. Так, например, анализ высказываний детей в детском саду показал, что дети употребляют в речи больше конкретных наименований, чем отвлеченных (дети – 67%, взрослые – 16%). По сравнению с речью взрослых в речи детей больше глаголов, обозначающих движение. Глаголы движения в речи детей представлены величиной 2/3, в то время как у взрослых это соотношение представлено соотношением 1/3 [16, с. 321].

¹ По мнению Дж.Брунера, например, речь ребенка отражает особенности его восприятия [1].

Важно еще раз подчеркнуть, что ребенок не связывает слово с тем, что он еще не способен выделить из окружающей среды. По нашему мнению, выделение предмета из среды (ситуации) представляет собой «подведение» его как объекта перцепции под соответствующий генерализованный образ на основании сличения перцептивного и репрезентативного образа [2].

Есть основания считать, что образование временной связи между предметом (объектом) и словом не происходит по непосредственному пути (напрямую), а *опосредуется образом* этого предмета [2] и, следовательно, установкой на этот предмет. Сказанное позволяет формулировать вывод о том, что в полимодальный образ предмета кроме информативных предметных и функциональных признаков включается также и признак *звучания* речи при его назывании.

Из этого следует, что развитие речевой системы является процессом, основу которого образует практическое овладение окружающей действительностью, входящей в непосредственное окружение ребенка². Ранние образования создают основу речевой системы, на которой надстраиваются более совершенные и более гибкие (вариабельные) речевые образования. Ранние образования более прочны, но менее гибки, чем более поздние приобретения в речевой системе. Следовательно, дальнейшее развитие речевой системы в последующих периодах онтогенеза

осуществляется за счет *рекомбинации* речевых образований и надстройки новых³.

Приведенные рассуждения позволяют считать, что речевая система имеет некоторое исходное основание, на котором выстраиваются последующие более сложные структуры, строение которых отражает особенности их образования и развития.

В речевом развитии выделяют ряд факторов, стимулирующих этот процесс. К таким факторам относят высокую пластичность нервной системы ребенка [19], латерализацию функций больших полушарий [17].

Развитие речи как субъектной полифункциональной системы психики осуществляется, как мы считаем, по нескольким направлениям в зависимости от того, элементом какой системы выступает речь.

В соответствии с этим речь может рассматриваться в русле проблематики *деятельности*. *Деятельностный* аспект раскрывается в идее производности речи от практической деятельности людей (А.Н.Леонтьев). В этом аспекте на первый план выходит процесс развития действий и деятельности ребенка, ее усложнение, формирование восприятия, мышления в деятельности. Речь может быть рассмотрена также в системе *общения*, в системе овладения языком (обучения языку).

Личностный аспект проявляется в том, что «..чем выразительнее речь, тем более она речь, а не язык только,

² «Основой развития специфически человеческих практических действий у ребенка является прежде всего тот факт, что ребенок вступает в практическое общение с другими людьми, с помощью которых он только и может удовлетворить свои потребности» [9, с. 317].

³ «...с развитием более высоких видов мышления, в частности мышления теоретического, генетически более ранние виды наглядного мышления не вытесняются, а преобразовываются, переходя к высшим формам мышления» [9, с. 309].

потому что тем более выступает в ней говорящий, его лицо, он сам» (С.Л. Рубинштейн). Это означает, что специфика речи (особенности экспрессии, построения фразы, наличие оборотов, выражающих сомнение, самостоятельность суждений, стереотипные выражения, паралингвистика) находятся в зависимости от особенностей самовосприятия, самооценки, уверенности в себе, уровня притязаний и т.д.

Когнитивный аспект обнаруживается в грамматических категориях, в которых отражены отношения, открывающиеся ребенку в процессе познания объективной реальности. При психологическом анализе речи могут быть вскрыты особенности мышления и восприятия, индивидуально-психологические особенности (Л.С.Выготский, В.А.Артемов).

В контексте нашей статьи возникает вопрос о зависимости речевого развития от условий социализации, а также о зависимости социализации от уровня и качества усваиваемой и воспроизводимой речи. Так, на примере детской игры показано значение усвоения социальных ролей в системе «взрослый – ребенок» для социализации ребенка. В игре ребенок воспроизводит полоролевые стереотипы, которые открылись ему в его опыте [20]. В игровом взаимодействии, как было показано далее, сосуществуют выполнение игрового действия в *реальном* и *вербальном* планах, а также *общение* по поводу игровых действий [7].

Речь, как и любой другой

психический процесс, может быть исследована *экспериментально* при учете ее «реальных жизненных функций» [см. 4, с. 10]. Изучение проблем речевого развития целесообразно начинать с определения тех систем, в которых речь выполняет ту или иную функцию. В таких системах функция речи может быть инструментальной (вспомогательной, опосредующей) или основной (ведущей). Ведущая функция указывает на речевую деятельность в ее самостоятельном значении, предполагающую соответствующий конечный речевой продукт.

Следуя нашему основному тезису субъектной природе речи, мы должны отметить, что речевое развитие в первую очередь определяется инструментальной функцией речи. Сигнификативная функция является производной от инструментальной функции как ее логическое продолжение.

Эвристическую ценность для изучения речи как процесса представляет принцип единства сознания и деятельности. Речь как механизм осуществления сознания открыта экспериментальному изучению именно благодаря тому, что в ней воспроизводится в вербализованном виде не только содержание сознания, но и то, как оно объективизируется в содержании конкретных субъект-объектных (деятельность) и субъект-субъектных отношений (личность). Так, например, в отношении памяти утверждается, что категория деятельности является основополагающей для экспериментального изучения мнемических процессов:

«...операциональный состав действий в таких естественных сферах деятельности человека, как игровая, учебная, трудовая, образует фундамент, на котором строится здание человеческой памяти» [4, с. 222].

Отметим еще раз, что в начале овладения действием речь является сопутствующим и затем вспомогательным звеном, превращаясь лишь впоследствии в средство внутреннего планирования. Ребенок сопровождает свои действия в речи. В этом случае речь является сложным процессом, включенным в активность ребенка. Он предваряет свои действия в речи – все или частично. В этом случае речь включена в контекст деятельного субъекта. С помощью речи он ретроспективно реконструирует свои действия. Речевая ситуация освобождается от предметной ситуации в объективной реальности и переносится в план субъективной реальности. Говоря иными словами, речь *сопровождает, предваряет* действие, осуществляется *после* действия.

Речь как субъектная полифункциональная система представляет собой системное явление. В этом плане совершенно справедливо следующее высказывание: «Вещь как целое структурна лишь в той мере, в какой она системна; границы системности «вглубь» есть элементы; субстрат элементов (которые в системе безсубстратны) есть тоже внешнее по отношению к системе и внутреннее по отношению к вещи» [14, с. 82].

Это означает, что структура речи как сложного психического целого определяется ее свойствами как

системы. Ее элементами являются функциональные системы, предназначенные для получения частных «речевых» (номинативных, предикативных, оценочных) результатов, предполагающих, в свою очередь, решение сугубо языковых задач (фонематические, интонационные, грамматические, морфологические, лексические и проч.)

Развитие системы может быть обозначено как переход от функции к результату и далее к образованию самостоятельной системы и появления у нее особого атрибута – системности. Этот процесс можно отобразить в следующей модели: функция — результат — система — системность. В этой связи можно отметить, что «системное как бы «наращивает» несистемное, а последнее приводит к качественному изменению, т.е. к другой системе, отрицающей прежнюю; системное включает несистемное (отрицание отрицания) как части (в прогрессивном движении) либо растворяется в несистемности, поглощается ею (в регрессивном движении)» [14, с.87].

Применяя упомянутое выше к нашей проблематике, подчеркнем, что речевое развитие является сложным и противоречивым процессом. В нем присутствуют прогрессивные (развитие системы) и регрессивные тенденции (нарушение системы и ее возврат к некоторому исходному уровню), под влиянием которых речевая функция неожиданно теряет свою «функциональность», снижая результативные возможности индивида. Известны примеры,

достаточно часто замечаемые при изучении иностранного языка, когда, несмотря на его усиленное изучение, процесс пользования им регрессировал.

Тенденция к регрессии свидетельствует, как мы полагаем, о том, что переход к более высокому уровню владения необходимым образом сопровождается некоторой *дезинтеграцией* элементов системы и приобретении ими определенной степени свободы, позволяющей их иное объединение в уже новой функциональной системе.

Можно считать, что причина дезинтеграции элементов кроется в установке на более совершенный результат. Этот вывод позволяет сформулировать общую характеристику развития, заключающуюся в переходе индивида от своих *актуальных* возможностей к реализации *потенциальных*. Конкретным проявлением указанной характеристики является повышение субъективной оценки себя как носителя более совершенной функции.

Так, в частности, потребность интеграции в некоторое статусное социальное сообщество стимулирует проявление идентификации с его членами и установки на приобретение их социумных признаков, речевых в том числе [17]. Такая установка вызывает рассогласование между речевыми возможностями и функциональными требованиями надлежащего речевого поведения. Рассогласование сопровождается соответствующими эмоциями, побуждающими индивида к устранению их причины путем

усвоения способов искомого речевого поведения.

Регрессия как проявление диалектических противоречий имеет многоплановый характер. Она вызывается как внешними (социумными, социальными, социально-психологическими), так и внутренними причинами (личностными, деятельностными, коммуникативными, языковыми). Внешние причины представлены в сознании как существенный момент отражения бытия, являются объектом ориентировки и, следовательно, основой обобщений. Внутренние причины переживаются и выступают основой генерализаций.

В соответствии с отмеченным, появляется возможность дифференцировки понятия «функция», в котором выделить в качестве ведущего признака: а) *функциональную* зависимость – роль, которую выполняет элемент в составе целого по отношению иного внутреннего элемента; б) *результативную* зависимость – роль, которую выполняет элемент в составе целого по отношению к некоторому внешнему элементу.

Регрессивные тенденции парадоксальны по своей сути: регресс есть движение назад, но это движение характеризуется отказом от привычного и в своей сути обладает устремленностью в будущее.

Прогрессивные тенденции, в свою очередь, хотя и включают в себя несистемное, но это несистемное сохраняет значение целого, ранее системного и, следовательно, потенциально структурированного. Соотношение регрессивного и

прогрессивного представляет собой важный момент речевого развития, которое заключается в постоянном выделении, накоплении полезных (информативных) признаков и преобразовании их в соответствующие функциональные системы.

Выводы. Из сказанного следует, что основными противоречиями речевого развития являются противоречия между: а) внешним (социумным) и внутренним (субъектным); б) рефлексивным (осознаваемым) и арефлексивным (переживаемым); в) обобщением и генерализацией; г) прогрессивным и регрессивным; д)

актуальным и потенциальным.

Рассматривая речь не только как *орудие* в *опосредованном* отражении действительности, но и как средство *субъектного* поведения в ней, можно выделить речевые *функции* и речевые *процессы*. Функции как результат предыдущих генерализаций субъектного опыта, будучи психологически интернальным образованием, в своем процессуальном значении потенциальны и являют собой предпосылку экстернализации субъективного замысла в речевых процессах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брунер Дж. С. Онтогенез речевых актов // Психолингвистика: Сб. статей / Сост. А.М. Шахнарович. – М.: Прогресс. – 1984. – С.21 – 49.
2. Велитченко Л.К. Оппозициональная модель сознания // Наука і освіта. – 2002. – № 2. – С. 12 – 15.
3. Велитченко Л.К. Структура субъектности // Наука і освіта. – 2004. – № 6 – 7. – С. 39 – 43.
4. Зинченко В.П., Величковский Б.М., Вучетич Г.Г. Функциональная структура зрительной памяти. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 272 с.
5. Кольцова В.А. Актуальные проблемы методологии современной отечественной психологической науки // Психологический журнал. – 2007. – Том 28. – №2. С. 5 – 18.
6. Кольцова М.М. Обобщение как функция мозга. – Л.: Наука. Ленингр. отделение, 1967. – 182 с.
7. Короткова Н.А. Современные исследования детской игры // Вопросы психологии. – 1985. – №2. – С. 163 – 168.
8. Ребеко Т.А. Интенциональность в структуре индивидуальности // Психологический журнал. – 2007. – Том 28. – №4. – С. 15 – 22.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Госуд. учебн.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940.
10. Сергиенко А.Е. От когнитивной психологии к психологии субъекта // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. – №4. – С.90 – 100.
11. Смирнов С.Д. Методологический плюрализм и предмет психологии // Вопросы психологии. – 2005. – №4. – С. 3 – 8.
12. *Философский энциклопедический словарь* / Гл. редакция: Л.Ф.Ильичев, Н.Н.Федосеев, С.М.Ковалев, В.Г.Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
13. Ушакова Т.Н., Громова О.Е. Белова С.С. Раннее речевое развитие и его природные основания // Вопросы психологии. – 2007. – №2. – С. 44 – 56.

14. Шушарина О.П. Диалектика единства системности и несистемности // Философские науки. – 1983. - №2. –С.82-89.
15. Gross R. Psychology. The science of mind and behaviour. Third edition. – London: Hodder & Stoughton, 1995. – 948 p.
16. Hörmann H. Psychologie der Sprache. – Berlin: Springer-Verlag, 1970. – 395 S.
17. Krashen S. Lateralisation, Language Learning and the Critical Period, Some New Evidence. – Language Learning. – 1973. – №23. – Pp. 63 –64.
18. Lambert W.E. Language, Psychology and Culture. – California: Stanford University Press, 1972. – 362 p.
19. Lenneberg E. New Direction in the Study of Language. –Cambridge: M.I.T. Press, 1970. – 194 pp.
20. Mead G.H. The Social Psychology: Selected Writings. – Chicago: Univ. of Chicago Press, 1956. – 298 pp.

Подано до редакції 04.04.08

РЕЗЮМЕ

Мовний розвиток розглядається як вища психічна функція у складі загальної психологічної системи, що забезпечує взаємодію дитини з довкіллям, в якій відбита логіка онтогенезу суб'єктності індивіда.

Ключові слова: мовлення, мовленнєвий розвиток, суб'єктність, діалектичні суперечності мовленнєвого розвитку.

РЕЗЮМЕ

Речевое развитие рассматривается как высшая психическая функция в составе общей психологической системы, взаимодействии ребенка с окружением, в которой отражена логика онтогенеза субъектности индивида.

Ключевые слова: речь, речевое развитие, субъектность, диалектические противоречия речевого развития.

SUMMARY

Speech development is treated to be the highest psychical function inside general psychological system providing co-operation between a child and surroundings, which reflects the logics of ontogenesis of individual's subjectiveness.

Keywords: speech, speech development, subjectiveness, dialectical contradictions of speech development.