

УДК 159.9

DOI: 10.25688/2782-6597.2023.8.4.5

Л. Г. Кравцов

Московский городской педагогический университет,
Москва, Российская Федерация

E-mail: kravcovlg@mgpu.ru

ORCID: 0000-0001-7394-9290

**Роль письменной речи
в контексте становления психологической готовности
к высшему и профессиональному образованию
в перспективе культурно-исторического подхода**

Аннотация. В статье приведен анализ феномена письменной речи, выступающей таким универсальным инструментом, в процессе освоения которого существенно перестраивается ряд сложных культурных способностей человека, востребованных в контексте высшего и среднего профессионального образования. С опорой на генетический метод исследования, предложенный Л. С. Выготским, в статье раскрываются механизмы работы развитых форм мышления и сознания, органично связанные с практиками создания письменных текстов. Приводятся результаты диагностического исследования, показывающего связь некоторых сторон логического и проектного мышления студентов Института среднего профессионального образования им. К. Д. Ушинского МГПУ с развитием письменной речи.

Цель статьи состоит в раскрытии не всегда очевидного образовательного потенциала письменной речи и тех психологических следствий, которые вытекают из овладения ею.

Методология и методы. Основными методами исследования являются психолингвистический анализ, генетическое сопоставление, теоретическая реконструкция и экстраполяция, эмпирическая психологическая диагностика. Методологическую основу исследования составляют базовые концептуальные положения культурно-исторического подхода и логика генетического метода.

Основные результаты исследования. Приводятся результаты теоретического анализа и диагностического исследования, показывающего связь некоторых сторон логического и проектного мышления студентов Института среднего профессионального образования им. К. Д. Ушинского МГПУ с развитием письменной речи.

Научная новизна. С опорой на генетический метод исследования, предложенный Л. С. Выготским, в статье раскрываются механизмы работы развитых форм мышления и сознания, органично связанные с практиками создания письменных текстов.

Практическая значимость. Результаты описываемого в статье исследования могут послужить поводом для переосмысления некоторых современных трендов в образовании и стать основанием для пересмотра особенностей применения письменных практик на различных этапах обучения.

Ключевые слова: письменная речь; культурно-исторический подход; генетический метод; речевое мышление; эгоцентрическая речь; внутренняя речь; интериоризация; высшие психические функции; психологическая система; проектное мышление; культурное развитие.

UDC 159.9

DOI: 10.25688/2782-6597.2023.8.4.5

L. G. Kravtsov

Moscow City University,
Moscow, Russian Federation
E-mail: kravcovlg@mgpu.ru
ORCID: 0000-0001-7394-9290

The role of written speech in the context of development of psychological readiness for higher and professional education in the perspective of a cultural-historical approach

Abstract. The article provides an analysis of the phenomenon of written speech, which acts as such a universal tool, in the process of mastering which a number of complex human cultural abilities that are in demand in the context of higher and secondary vocational education are significantly restructured. Based on the genetic method of research proposed by L. S. Vygotsky, the article reveals the mechanisms of work of developed forms of thinking and consciousness, organically related to the practices of creating written texts. At the end of the article, the results of a diagnostic study are presented, showing the connection between some aspects of logical and project thinking of Institute of Secondary Vocational Education named after K. D. Ushinsky students with the development of written speech.

The purpose of the article is to reveal the not always obvious educational potential of written speech and the psychological consequences that follow from mastering it.

Methodology and methods. Among the main research methods can be named psycholinguistic analysis, genetic comparison, theoretical reconstruction and extrapolation, empirical

psychological diagnostics. The methodological basis of the study is the basic conceptual provisions of the cultural-historical approach and the logic of the genetic method.

The main results of the study. The results of theoretical analysis and diagnostic research are presented, showing the connection between some aspects of logical and design thinking of students at the Institute of Secondary Vocational Education named after K. D. Ushinsky MCU with the development of written speech.

Scientific novelty. Based on the genetic method of research proposed by L. S. Vygotsky, the article reveals the mechanisms of work of developed forms of thinking and consciousness, organically related to the practices of creating written texts.

Practical relevance. Research described in the article may serve as a reason for rethinking some modern trends in education and become the basis for revising the features of the use of writing practices at various stages of education.

Keywords: written speech; cultural-historical approach; genetic method; speech thinking; egocentric speech; inner speech; internalization; higher mental functions; psychological system; projective thinking; cultural development.

Одними из наиболее узнаваемых и потому изрядно приевшихся общих фраз, с которых начинается чуть ли не каждое второе выступление на современной конференции или типовое вступление к статье в научном журнале, является тезис о том, что современный мир стремительно меняется, неудержимо ускоряются изменения в привычных нам технологиях и человеку не остается ничего другого, кроме как ухитриться поспевать за этими трансформациями, быть гибким и не бояться всю свою жизнь учиться и переучиваться. Этот ход мысли в контексте образовательного дискурса стал настолько частотным, что любая попытка поставить его под сомнение обречена выглядеть маргинальной. Однако закономерности культурного развития человека хотя и являются исторически изменчивыми, тем не менее представляют собой реалию достаточно консервативную и инерционную, которая едва ли может перестраиваться со скоростью технического прогресса. Во всяком случае, ставшее сегодня почти расхожим представление о том, что современный человек обучается, развивается и мыслит совсем не так, как это было, скажем, еще полвека назад, явно требует более пристального и критичного рассмотрения.

Особенно остро проблема глубинных закономерностей культурного развития человека начинает звучать в связи с широким обсуждением значения одного из последних технологических прорывов, открывших нам возможность машинной генерации текста. Ни у кого нет сомнений в том, что это приобретение нашей цивилизации должно самым решительным образом отразиться на целом ряде производств, сфер общественной жизни, и прежде всего на образовании. В периодических изданиях, на различных конференциях, в средствах массовой информации, на всевозможных интернет-каналах активно обсуждаются вариативные следствия и прогнозы, вытекающие из развития этой технологии. Например, центральным предметом рассмотрения

на недавно прошедшей в Московском городском педагогическом университете (МГПУ) конференции «Современная [цифровая] дидактика» стал весьма неоднозначный и дискуссионный вопрос о том, можно ли использовать технологии искусственного интеллекта в качестве помощника педагога или же нейросети несут в себе больше угроз и опасностей для образования, чем пользы. И, как это обычно бывает при обсуждении подобных вопросов, множество высказанных позиций и мнений значительно превосходило количество попыток их научного обоснования.

Пожалуй, к числу таких вопросов относится и недавнее решение учебного совета МГПУ, вызвавшее заметный резонанс в средствах массовой информации, которое официально санкционировало использование студентами технологий нейросетевой генерации текста при написании промежуточных и выпускных квалификационных работ. Могут ли принципиально изменить ситуацию все включенные в данное решение разумные оговорки о том, что обучающийся должен «самостоятельно проверять, дорабатывать и пропускать через себя» сгенерированный машиной текст, — не вполне понятно. Поднимаемая в этой статье проблема как раз способна выступить основанием для научно фундированного ответа на обозначенные выше вопросы и помочь перевести их из разряда чисто риторических в класс конкретно исследовательских.

Собственно, интересующая нас проблема состоит в понимании тех глубинных изменений в мышлении и сознании человека, которые происходят в процессе постепенного овладения таким универсальным и сквозным культурным средством, как письменная речь. В свете идущей от Л. С. Выготского научной традиции [2–3, 5–6], именуемой культурно-историческим подходом, освоение человеком любого универсального инструмента, в особенности представляющего собой знаковую систему, приводит в итоге к качественным изменениям двух видов, тесно переплетающимся друг с другом. Изменения первого вида связаны с расширением сферы функциональных возможностей человека: с помощью освоенного средства ему становятся доступны задачи нового уровня сложности. А изменения второго вида состоят в образовании новых связей между психическими процессами, что приводит в конечном счете к перестройке всего его сознания. И вот эту вторую, внутреннюю сторону изменений, происходящих в процессе обучения новым культурным средствам, как бы психологическую изнанку приобретаемых человеком умений и навыков, сегодня в образовании часто упускают из виду. Тем самым утрачивается понимание наиболее существенного образовательного результата, каковым, без сомнения, и являются эти внутренние закономерные трансформации.

Для того чтобы обсуждение внутренней перестройки сознания, происходящей в процессе обучения, не было чисто спекулятивным и умозрительным, в культурно-историческом подходе разработан особый метод, позволяющий реконструировать сдвиги в ментальном опыте человека с опорой на эмпирические данные. Этот метод Л. С. Выготский в своих работах называет

генетическим, имея в виду идею о том, что через изучение процесса зарождения и возрастного становления новых форм мышления и сознания оказывается доступно для осмысления их устройство на следующей, более высокоорганизованной ступени развития [2]. В наиболее развернутом и убедительном виде основателю культурно-исторического подхода удалось воплотить этот метод на материале изучения феномена внутренней речи [3], целый ряд особенностей строения и функционирования которой был получен посредством изучения ее «генетически исходной формы», т. е. того вида речи, который Жан Пиаже назвал эгоцентрическим [11]. Замысел описываемого в данной статье исследования возник как попытка применить логику генетического метода по отношению к феномену письменной речи, рассмотреть ее как предваряющую, генетически исходную форму для более сложных культурных способностей человека, которые внутри нее формируются и из нее вырастают.

К сказанному стоит добавить, что для типичных в контексте современного образования представлений логика генетического метода выглядит малопонятной и чуждой в силу столь укрепившегося в этой сфере компетентностного подхода. В самом деле, само понятие компетенции, если отбросить в сторону нюансы разных его трактовок, ориентировано исключительно функционально-прагматически и построено на допущении о том, что любая деятельность может быть декомпозирована до комбинации частных подзадач. С этой точки зрения письменная речь выглядит достаточно специфической и узкоспециализированной способностью, необходимой человеку только в тех учебных и профессиональных ситуациях, в которых ему нужно уметь порождать связный письменный текст. В этой логике ответ на вопрос о том, нужна ли компетенция письменной речи, например, педагогу, звучит весьма сухо и прозаично — она востребована педагогами только тех дисциплин, в которых нужно уметь грамотно обращаться с письменными текстами, т. е. преподавателями родного языка, литературы, иностранного языка и т. д. Интерпретация письменной речи как специфической компетенции вынуждает предположить, что во всех тех ситуациях, в которых человек в явном виде не формулирует и не воспринимает письменных текстов, она попросту ему не нужна. С точки зрения базовых для культурно-исторического подхода представлений и результатов исследований это предположение так же смехотворно, как и допущение о том, что человек никак не пользуется своей речью во всех тех случаях, когда он молчит, ничего не читает и не записывает.

Прежде чем перейти к генетическому рассмотрению феномена письменной речи, нужно сделать две предварительные оговорки для того, чтобы исключить формальное и поверхностное понимание обсуждаемого предмета. Первая оговорка состоит в том, что способность к письменной речи нельзя редуцировать к умению записывать текст, т. е. к навыку письма, требующему элементарной грамотности [10, 12]. По понятным соображениям письменная речь невозможна у необученного грамоте человека, однако она точно не сводится к умению

записывать слова и предложения. Например, если ученик просто переписывает некий текст или записывает его под диктовку учителя, то его деятельность в этот момент имеет весьма отдаленное отношение к феномену письменной речи. Только в тех ситуациях, когда у человека есть соответствующая композиционная задача, т. е. замысел будущего текста, и он последовательно ее решает, подбирая нужные слова и выстраивая фразы, скажем, пишет сочинение, деловое письмо или ведет личный дневник, то тогда мы имеем дело с письменной речью в ее подлинном виде. В этой связи, кстати, можно добавить, что для массовой средней школы стала довольно типичной картина, когда при относительно неплохой формальной грамотности, проверяемой с помощью записи текста под диктовку, у учащихся обнаруживается крайне низкий, буквально зачаточный уровень развития способности убедительно и развернуто в письменной форме излагать свои мысли [1].

Вторая оговорка, которую следует сделать, нужна для различения письменной речи и формата ее осуществления, или того формального способа, с помощью которого она выражается. Тут дело заключается в том, что далеко не все, что человек записывает из головы, свободно на письме формулируя свои мысли, автоматически может быть квалифицировано как акт письменной речи. Точно так же как вовсе необязательно, чтобы любой произносимый человеком текст сразу же попадал в категорию устной речи. Например, настолько распространенная в наши времена переписка во всевозможных мессенджерах едва ли может быть отнесена к феномену письменной речи, несмотря на то что коммуникация в этих приложениях осуществляется в письменной форме и любое сообщение сначала должно быть задумано, а затем сформулировано и записано. Даже поверхностный психолингвистический анализ этих привычных многим коммуникативных практик показывает, что используемые в них речевые механизмы и вербальные конструкции значительно ближе устной, чем письменной речи. В самом деле, и спонтанный характер большинства формулировок, и привычка не проговаривать, а лишь подразумевать значимый контекст сообщения, и использование неформальных, экстралингвистических приемов эмоциональной экспрессии, и пренебрежение перечитыванием и редактированием своих сообщений перед их отправкой, и еще целый ряд особенностей такого рода весьма красноречиво говорит о том, что мы имеем дело со своеобразной формой устной речи, которая лишь выражается на письме.

Прямо противоположный пример, иллюстрирующий возможность мимикрии письменной речи под устную, можно привести, скажем, с прослушиванием аудиокниги, во время которого человек вынужден воспринимать письменный текст, со всеми свойственными ему композиционными, структурными и жанровыми особенностями, на слух. И хотя с внешней, формальной, фенотипической точки зрения следование за голосом диктора, читающего книгу, больше напоминает восприятие речи устной, по своим внутренним механизмам в этом случае мы имеем дело с осмыслением и переработкой письменного

текста. Тем более если человек специально диктует текст под запись, заранее планируя его сюжет, последовательно этот сюжет разворачивая и подбирая взвешенные формулировки, его привычная устная речь в этой ситуации радикально перестраивается и намеренно подчиняется тем законам, по которым живет письменная речь. Таким образом, с психолингвистической точки зрения феномены устной и письменной речи различаются не тем, что первая совершается устами, а вторая воплощается в письменных, но внутренними механизмами их порождения, осознания, регулирования и использования.

Обсуждение генетических особенностей письменной речи требует начать с вопроса об онтогенетическом происхождении этой культурной способности, с осмысления тех ключевых предпосылок и предваряющих психологических новообразований, на которые письменная речь опирается и из которых она произрастает. Этот вопрос был достаточно подробно разобран Л. С. Выготским в монографии «История развития высших психических функций», в седьмой главе «Предыстория развития письменной речи» [2]. В этой работе была убедительно показана генетическая связь письменной речи с рядом предшествующих ей видов деятельности и структур сознания, которые с функционально-прагматической точки зрения не имеют никакого очевидного отношения к овладению грамотой и письмом. Среди наиболее существенных предпосылок письменной речи могут быть названы такие характерные для дошкольника виды деятельности, как игровая, предметная и изобразительная, в структуре которых начинают развиваться воображение, планирование и построение внутреннего формата действий, т. е. те системные компоненты письменной речи, без которых эта культурная способность не может даже возникнуть.

Подчеркиваемая Л. С. Выготским родственная связь письменной речи с детским рисованием и сюжетной игрой, которые с внешней точки зрения так мало напоминают письмо, косвенным образом наводит на мысль о том, что у самой письменной речи в качестве эффекта ее развития могут быть такие системные следствия, которые приводят к радикальной перестройке многих культурных способностей человека и выходят далеко за рамки того круга ситуаций, в которых человек должен породить связный письменный текст. И точно так же как сам автор культурно-исторического подхода по динамике развития эгоцентрической речи в дошкольном возрасте реконструирует ключевые структурные и функциональные особенности внутренней речи [3], мы намереваемся по качественным изменениям письменной речи на протяжении школьного и студенческого этапов ее развития проследить возникновение более сложных психологических систем [4], произрастающих на почве письменной речи и ее преобразующих.

В силу ограниченности объема статьи остановимся лишь на некоторых генетических следствиях развитых форм письменной речи, имеющих принципиальное значение в контексте тех форматов и традиций построения обучения, которые отличают высшую школу и институты профессионального образования.

В целях структурирования дальнейшего изложения выделим последовательно три генетические линии в процессе развития письменной речи и проследим их последующую судьбу, в ходе которой каждая из этих линий дает начало новым, более сложным и высокоорганизованным культурным способностям.

Интересующая нас первая генетическая линия строится на созревающей в структуре письменной речи готовности человека к осознанной разработке и детализации замысла будущего текста или другого лично значимого продукта. Как отмечает Л. С. Выготский в шестой главе монографии «Мышление и речь» [3], любой тезис в рамках письменной речи должен быть сначала заготовлен и сформулирован во внутренней речи, и именно поэтому письменная речь по своему принципиальному строению является как бы «двухэтажной» речью, постоянно занятой мучительным переводом черновой заготовки высказывания в соответствующую грамматически приемлемую и развернутую литературную форму. В этой связи по способу функционирования письменная речь всегда имеет неспонтанный характер, проявляющийся в том, что основная идея создаваемого текста должна быть в достаточной мере продумана и проработана еще до его написания.

Развитие этой ключевой структурной особенности письменной речи вполне может быть эмпирически прослежено на материале разнообразных письменных текстов, создаваемых учащимися на протяжении школьного и последующего этапов обучения. Достаточно показательны еще весьма неумелые письменные сочинения, типичные для детей младшего школьного возраста, по которым нетрудно заметить тот факт, что их автор легко сбивается с собственного замысла, не удерживает его, как бы спотыкаясь о собственные формулировки, которые с легкостью уводят его в сторону от того, о чем он изначально собирался поведать [12]. Более зрелые письменные работы старшеклассников свидетельствуют о том, что подросток уже способен в создаваемом им тексте сознательно прорываться к собственному замыслу, однако сам замысел часто оказывается достаточно рыхлым, в одних местах весьма схематичным и приблизительным, в других — недостаточно последовательным, больше напоминающим ассоциативную цепочку. Однако накапливающийся опыт планирования и порождения собственных текстов так или иначе постепенно ведет к развитию способности мысленно забежать вперед уже записанных формулировок, выстраивать воображаемую заготовку будущего текста и находить пути ее литературного воплощения.

Следует пояснить тот универсальный механизм культурного развития, который лежит в основе в том числе и данного направления развития письменной речи. В самых разных своих изысканиях Л. С. Выготский разрабатывает и развивает достаточно известную сегодня идею о том, что качественная перестройка сознания человека, происходящая в процессе обучения, является следствием интериоризации психологических средств, осуществляется в результате вращения культурных форм поведения, которые в итоге

этого процесса становятся внутренними, как бы вплетаются в саму ткань сознания и незаметны для стороннего наблюдения [2, 5]. В отношении такой культурной формы поведения, как устная коммуникативная речь, процесс ее интериоризации, как известно, разворачивается на протяжении дошкольного возраста, приводит к возникновению внутренней речи и подробно изучен самим основателем культурно-исторического подхода. Однако наивно было бы допустить, что процесс вращивания речевого поведения завершается к началу школьного возраста и что последующие формы в развитии речи никак не участвуют во внутренней перестройке мышления и сознания, продолжающейся на всем протяжении культурного развития человека. Обсуждаемый в этой статье процесс развития письменной речи с очевидностью связан с работой того же самого механизма, и мы имеем полное право говорить о второй интериоризации речи, происходящей в форме вращивания культуры построения письменных текстов во внутренние механизмы работы сознания в контексте обучения в средней и высшей школе.

В рамках выделенной нами первой генетической линии интериоризация письменной речи приводит к такому внутреннему психологическому новообразованию, как способность к осмыслению и удержанию в сознании предмета текста в относительной независимости от его фактического речевого воплощения. За счет этой способности возникает возможность рефлексивного отношения к тексту, проявляющаяся в сознательной реконструкции композиционной задачи, стоявшей перед его автором, и в сопоставлении с ней того, что ему фактически удалось сказать. Именно эта способность лежит в основе кропотливой и тщательной работы над собственным текстом, в ходе которой он неоднократно правится и переписывается в поисках более удачного и убедительного речевого решения и которая по большей части еще недоступна учащимся массовой средней школы.

Проведенный выше анализ первой генетической линии прогрессивных изменений письменной речи нужен был нам не столько для того, чтобы проследить становление писательского мастерства человека, сколько для понимания тех следствий, которые вытекают из развития этой способности и простираются далеко за рамки собственно писательской деятельности. Среди наиболее существенных в контексте формирования психологической готовности к высшим ступеням образования могут быть выделены следующие два следствия этой генетической линии.

Во-первых, интериоризация письменной речи приводит к качественному преобразованию механизмов порождения и осознания устной речи. Любое заранее продуманное, последовательно выстроенное и грамотное устное выступление, т. е. высокоорганизованная монологическая устная речь, представляет собой не что иное, как хорошо освоенную письменную речь, выраженную лишь в устной форме. Как известно, способность гладко и связно изъясняться как по писаному встречается сегодня достаточно редко и объясняется обычно

либо неординарными лингвистическими способностями, либо чрезвычайно высоким общим уровнем культурного развития человека. В соответствии с приводимыми в этой статье аргументами эта способность вовсе не является загадочной или из ряда вон выходящей, а строится на тех же самых механизмах, что и развитая письменная речь. А поскольку построение развернутых и последовательных монологических выступлений представляет собой необходимую составную часть очень многих образовательных форматов в контексте старшей и высшей школы, становится понятным решающее значение любого существенного недоразвития письменной речи для успешного включения обучающихся в послешкольные образовательные модели. Также нужно добавить, что умелое восприятие устной монологической речи сложной структуры и теоретического содержания, скажем, слушание лекции, ничуть не в меньшей степени требует участия тех же самых механизмов, сложившихся в речевом сознании человека благодаря письменной речи, чем собственное грамотное монологическое выступление. В отсутствии развитой письменной речи слушатель лекции вынужденным образом будет из нее постоянно выпадать, как бы мысленно соскальзывая с речи лектора из-за нехватки инструментов апперцепции и прогнозирования речевого потока, без которых любое устное теоретическое повествование будет ему казаться занудным и невразумительным. В этой связи эффекты такого рода вовсе необязательно пытаться сводить к пресловутому и сомнительному клиповому мышлению.

Во-вторых, интериоризация рассмотренной нами первой генетической линии, идущей от письменной речи, выступает одной из весьма существенных предпосылок для формирования такой сложной системной способности, которую сегодня иногда называют проектным мышлением. Отличительной особенностью этой формы мышления является осознанное координированное сочетание конструирования некоторого общезначимого продукта с его одновременным исследованием, что требует от человека рефлексивной проработки замысла проекта на всех этапах его построения. Поскольку сегодня очень многие вузы и профессиональные колледжи стали весьма интенсивно использовать проектные формы обучения, неудивителен тот факт, что в ситуации выраженной ретардации письменной речи все чаще приходится сталкиваться с имитирующими, суррогатными формами проектной деятельности учащихся. Впрочем, вопрос о природе, генетических и функциональных особенностях проектного мышления мог бы стать предметом обсуждения в отдельной статье на эту тему. Правда, некоторые полученные нами эмпирические данные, свидетельствующие о развитии отдельных сторон проектного мышления в связи с развитием письменной речи, будут приведены в завершение этой статьи.

Вторая интересующая нас генетическая линия в развитии письменной речи связана с весьма существенной перестройкой механизмов внутренней речи и радикальным преобразованием всего внутреннего плана действий в сознании человека. Парадоксальность этого направления развития состоит в том,

что сформированная в общих чертах к началу младшего школьного возраста внутренняя речь, как показывают Л. С. Выготский и Д. Б. Эльконин, являясь одной из существенных предпосылок для начального этапа возникновения письма, принципиально не годится для обеспечения внутренних механизмов работы развитой письменной речи, которые требуют существенного преобразования закономерностей ее функционирования [2–3, 12]. Иными словами, без внутренней речи письменная речь не может возникнуть, но та внутренняя речь, которой располагает типичный младший школьник, решительно не подходит для планирования и сочинения письменного текста. И как раз поэтому интериоризация культуры порождения развернутых письменных текстов оборачивается в итоге такой перестройкой внутренней механики речевого сознания, на почве которой произрастает целый ряд сложных культурных способностей человека, включая высшие формы речевого мышления.

Спонтанная внутренняя речь ребенка младшего школьного возраста, как показано в седьмой главе монографии Л. С. Выготского «Мышление и речь», предикативна и антиципативна [3], она всегда пропускает психологическое подлежащее и общий контекст высказывания как нечто само собой разумеющееся, постоянно забегает вперед и перескакивает к главному, к тому, что должно быть получено, отыскано или сконструировано в итоге практической деятельности. За счет этой своей конструктивной особенности внутренняя речь ребенка этого возраста не умеет внятно объяснить, о чем она; ее входные данные ей самой не принадлежат, и поэтому она не в состоянии предъявить сознанию, в котором она разворачивается, тот путь, по которому она пришла к своим заключениям и выводам. Однако ситуация продумывания замысла будущего текста и разработка его композиционного решения требуют противоположной логики движения: по большей части приходится думать «задом наперед», возводить замысленную конструкцию с конца, как бы пятясь назад от представления о том, что должно быть получено и сказано в итоге. Даже если эти формулировки являются некоторым преувеличением с нашей стороны, нужным лишь для лучшей артикуляции описываемой идеи, трудно не согласиться с тем, что продумывание любого фрагмента письменного текста предполагает постоянный поиск доступных для понимания потенциального читателя преамбул и убедительных подводных путей к той мысли, которая автору текста заранее известна.

Отмеченное выше противоречие в развитии внутренней речи как главного механизма порождения письменных текстов может быть выражено в виде тезиса о том, что внутренняя речь почти с самого начала своего появления на сцене культурного развития помогает ребенку овладевать собственным поведением, сама при этом оставаясь длительное время всецело непроизвольной. И только постепенное освоение письменной речи приводит к подчинению собственной внутренней речи и использованию ее в решении таких задач, которые изначально ей неподвластны и совершенно чужды.

К постановке и решению таких задач, которые входят в состав генетических следствий рассматриваемой нами второй линии развития письменной речи, имеют отношение следующие две взаимосвязанные способности, весьма востребованные в контексте высшего и профессионального образования.

Во-первых, наиболее развитые культурные формы речевого мышления, например мышление в понятиях, с несомненностью опираются на механизмы работы произвольной внутренней речи, идущие от обозначенной выше второй генетической линии в развитии способности порождения письменных текстов. Отличительной особенностью таких форм мышления является то, что человек помогает собственному пониманию решаемой мыслительной задачи, на каждом шагу проверяет соответствие собственных репрезентаций ее объективным условиям и с помощью различных техник, например путем моделирования, готов обнаружить невольную подмену задачи, которая нередко случается на предшествующих, допонятийных стадиях развития речевого мышления [8]. Если опять прибегнуть к метафоре, можно сказать, что понятийное мышление, как и обдумывание будущего письменного текста, тоже строится «задом наперед», от прояснения требований к финальному решению в направлении поиска адекватных ему и доступных для построения в данных условиях подводящих путей. Стоит заметить, что для образного и конкретно-практического мышления, свойственных дошкольнику и младшему школьнику, такой порядок действий в решении мыслительной задачи чужд и противоестествен.

Во-вторых, чтобы подчеркнуть востребованность развитых форм речевого мышления в контексте высших культурных форматов обучения, нужно добавить, что именно из письменной речи вырастает дискурсивное логическое мышление, в отсутствии которого обучающийся обречен барахтаться и тонуть в море бесконечных языковых формулировок и утверждений на различных изучаемых предметах, не умея выстроить механизмы собственной ориентировки и осмысленного продвижения в этой стихии. Вопрос о том, откуда именно происходит логическое мышление, является весьма непростым, и с достаточной определенностью ясно лишь то, что прямое обучение основам формальной логики не имеет никакого отношения к возникновению этой способности. Психолингвистический анализ логических рассуждений показывает, что дискурсивная логика всегда предполагает речевое отношение к некоторым имеющимся в наличии или возможным конструкциям текста, а значит, представляет собой «двухэтажную» речь, непременно включающую в себя текст о тексте. Эта важная внутренняя структурная особенность логического мышления позволяет увидеть генетическое родство этой способности с письменной речью, без достаточного уровня развития которой ориентироваться на логические отношения в тексте едва ли возможно.

Наконец, третья генетическая линия в развитии письменной речи, в действительности тесно переплетающаяся с первыми двумя, связана со становлением внутренних техник организации рефлексии, приводящих к существенной

перестройке механизмов самосознания, самоопределения и прочих экзистенциально значимых форм отношения к самому себе.

Как отмечают вслед за основателем культурно-исторического подхода Д. Б. Эльконин и А. Р. Лурия [10, 12], создание развернутого и последовательного письменного текста предполагает у пишущего умение взглянуть на собственные утверждения и формулировки глазами своего потенциального читателя, который, находясь в других обстоятельствах и контекстах, имея другую подготовку и склад ума, не готов сразу проникнуться авторской логикой, разделить ее и пройти в своем воображении по предлагаемому ему пути. В этой связи субъект письменной речи вынужден постоянно переключаться и перечитывать создаваемый им текст не только как продолжающий работу над ним автор, но и как сторонний читатель, которого нужно погрузить в свой контекст и убедить в его подлинности. Этот процесс проявляется в том, что пишущий человек то и дело обнаруживает в своем тексте лакуны, нестыковки и недосказанности, требующие постоянного редактирования и переделки отдельных фрагментов своего произведения.

И так же как в случае двух первых описанных выше генетических линий, в развитии письменной речи качественный прогресс способности рефлексивного построения письменного текста может быть прослежен на материале различных письменных работ детей и подростков. Даже без подробного анализа такого рода данных нетрудно согласиться с тем, что внимательная, вдумчивая и подготовленная для мысленного употребления читателем подача своего повествования отличает уже весьма зрелые и продвинутое тексты, редко встречающиеся у учащихся средней школы.

На основе этой третьей генетической линии складывается такая важная культурная способность, как выделение топологии текста, позволяющей его сознательно масштабировать, т. е. либо кратко выражать его главную мысль, либо разворачивать ее при необходимости более обстоятельно, с любой нужной степенью подробности. Именно эта идущая от письменной речи культурная способность лежит в основе грамотного конспектирования лекции или книги, включающая в себя осмысление, структурирование и сжатие заключенной в тексте информации. Роль этой системной способности в контексте высшего и профессионального образования, пожалуй, трудно переоценить.

В целях частичного эмпирического подтверждения некоторых высказанных в этой статье идей мы хотим привести результаты диагностического исследования, проведенного силами лаборатории проектирования культурно-исторических моделей образования Института среднего профессионального образования им. К. Д. Ушинского МГПУ (далее — ИСПО им. К. Д. Ушинского) весной 2023 года и направленного на обнаружение особенностей развития проектного и логического мышления у студентов этого института. Наша гипотеза, в соответствии со всем проделанным в этой статье рассуждением, состояла в том, что те компоненты развитых форм мышления, которые

наиболее тесно связаны с уровнем развития письменной речи, будут у наших респондентов наиболее дефицитными.

Особенности развития логического мышления изучались с помощью методик М. Войнарковского и С. Я. Рубинштейна. Обе методики являются тестовыми, т. е. подразумевают наличие правильных решений для всех предложенных в них задач. Первая методика предполагает решение тридцати логических заданий, требующих обнаружения правильного вывода из исходного утверждения. Вторая методика включает в себя двадцать заданий, требующих каждый раз указания двух существенных признаков понятия, выраженных вербально. На графиках (рис. 1, а, б) в обобщенной форме представлены результаты работы по упомянутым методикам, которой были охвачены 300 учащихся ИСПО им. К. Д. Ушинского с 1-го по 4-й курс.

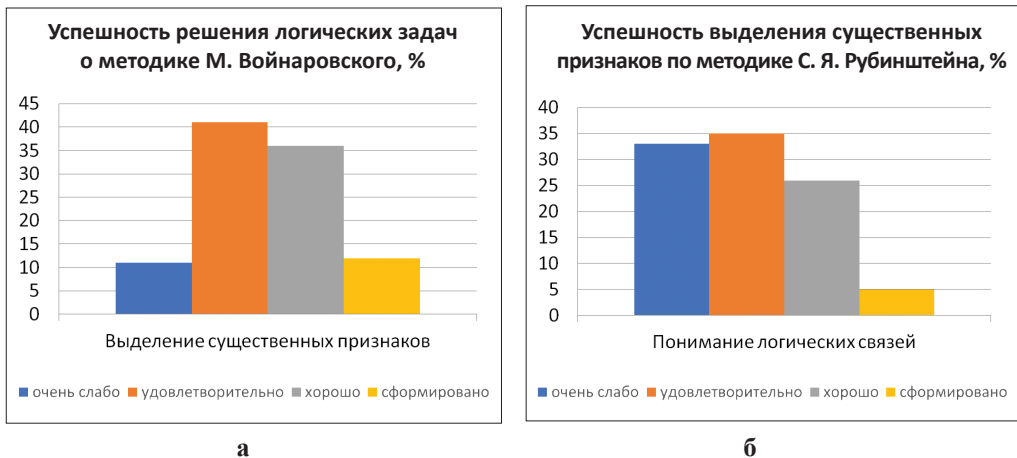


Рис. 1. Результаты изучения особенностей развития логического мышления с помощью методик:

а) М. Войнарковского, б) С. Я. Рубинштейна

Разница в успешности выполнения заданий с помощью этих двух методик представляется достаточно очевидной. Если график справа в целом напоминает нормальное распределение и говорит о том, что большая часть респондентов справляются с заданиями методики на среднем уровне, то график слева показывает, что около 70 % выборки справляются с заданиями на логическое мышление ниже среднего уровня. Мы склонны видеть в этом результате подтверждение своей гипотезы, так как дискурсивный логический вывод представляет собой способность, опирающуюся на интериоризацию письменной речи в большей степени, чем выделение существенных признаков понятия.

Для диагностики некоторых аспектов проектного мышления был использован метод экспертной критериальной оценки студенческих учебных проектов, выполненных студентами ИСПО им. К. Д. Ушинского в рамках проектных учебных дисциплин. На графике, приведенном далее (рис. 2), отражены

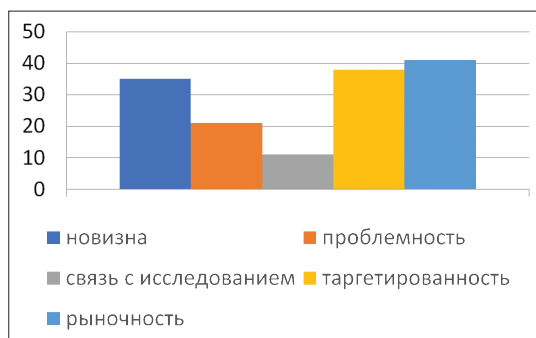


Рис. 2. Экспертная критериальная оценка студенческих учебных проектов, %

обобщенные данные, иллюстрирующие долю респондентов, показавших результаты выше среднего уровня по выраженности соответствующих критериев.

Из приведенной гистограммы хорошо видно, что двумя наиболее дефицитными аспектами студенческих проектов являются проблемность, т. е. привязка предлагаемой в проекте разработки к решению некоторой актуальной и грамотно поставленной проблемы, и связь с исследованием, т. е. обнаружение в предметном поле проекта таких общезначимых существенных сторон, с учетом которых поднимаемая проблема может быть успешно решена. Мы полагаем, что этот результат тоже можно интерпретировать как факт, говорящий в пользу нашей гипотезы, так как и исследование, и проблематизация предполагают сознательную организацию определенного сдвига в имеющихся представлениях и связаны с построением метатекста, что указывает на их более тесное родство с письменной речью, по сравнению, например, с предпринимательскими или коммуникативными компетенциями, входящими в состав проектной деятельности [7].

В завершение рассуждения, предложенного в данной статье, напрашиваются несколько выводов, касающихся как центрального сюжета наших изысканий, так и его следствий, а также тех вопросов, которые были поставлены в самом начале публикации. Не побоимся злоупотребить пафосом и рискнем в первом выводе подыграть известному пассажиу Л. С. Выготского, которым он завершает свою монографию о мышлении и речи.

1. Как известно, основатель культурно-исторического подхода вкладывает особый смысл в евангельскую фразу «в начале было Слово» и сравнивает ее с фаустовским контртезисом «в начале было дело». Впоследствии адепты деятельностного подхода настолько явно примкнули к фаустовской трактовке этого утверждения, что предложенная Л. С. Выготским интерпретация стусебалась и отошла на задний план [9]. И это несомненное упущение, так как именно в работе о мышлении и речи, уже не раз упомянутой в этой статье, со всей убедительностью показана бессмысленность и непродуктивность противопоставления речи и деятельности. Любая мало-мальски развитая деятельность, предполагающая целеполагание, планирование, обратную связь и т. п., представляет собой

сложный сплав речи и действия, и в отсутствии речи, например в случае тяжелых форм афазии, неизбежно редуцируется к слепым пробам и ошибкам, к импульсивному полевому поведению, столь характерному для ребенка полутора-двух лет. Л. С. Выготский в своих исследованиях последовательно показывает, как речь перестраивает все психические процессы, благодаря ей восприятие становится предметным и категориальным, внимание и память — произвольными, мышление — системным, а переживание — осознанным и обобщенным [4, 6]. Но сказанное еще в большей степени относится к феномену письменной речи, основное культурное значение которой не сводится к созданию корпуса письменных текстов, а состоит в дальнейшем преобразовании универсальных способностей человека. И, видимо, современному образованию еще только предстоит осмыслить те культурные формы сознания и мышления, в начале которых было письменное слово.

2. Учитывать связи как устной, так и письменной речи с развитием других культурных форм поведения в контексте различных ступеней образования можно только с опорой на генетический метод их изучения. Без применения этого метода целый ряд внутренних механизмов сознания, которые уже сложились к определенному моменту развития человека, обнаружить практически невозможно [2, 4]. В этой связи представляется актуальным суметь критически осмыслить возможности и ограничения компетентностного подхода в образовании и дополнить его другими, не менее обоснованными методологическими традициями.

3. Распространенное в наши дни в образовательном дискурсе представление о том, что обучающийся должен сам планировать свое развитие и выбирать свой образовательный маршрут, тоже с несомненностью требует ряда критических оговорок. Например, описанные в данной статье линии развития, идущие от письменной речи, самому обучающемуся точно невозможно предвидеть и запланировать, и едва ли преподавателю имеет смысл пытаться объяснить обучающимся подобные перспективы. В связи со всем вышесказанным полагаем, что обучение письменной речи должно быть в средней и высшей школе более или менее обязательным.

4. Использовать машинную генерацию текста в своей деятельности может человек с полностью сформированной и высокоразвитой письменной речью. Например, это может делать профессиональный журналист, рекламщик, копирайтер, блогер, сценарист и т. п. в целях повышения объемов и скорости подготовки выпускаемой ими продукции. Однако открыто поддерживать использование учащимися машинных текстов в их учебных письменных работах, весь смысл которых заключается в развитии их способностей, — это все равно что разрешить в начальной школе не учить таблицу умножения и вместо нее предлагать использовать калькуляторы.

5. Как бы быстро и существенно ни менялись технологии в современном мире, закономерности культурного развития человеческих способностей все

не должны пытаться угнаться за этими трансформациями, так как они эволюционируют значительно медленнее. Но это и неважно, ведь мышление и речь потому и относятся к универсальным человеческим способностям, что с их помощью можно освоить любую технологию, а также преобразовать ее изнутри. И хотя в современных реалиях, возможно, письменная речь и кажется кому-то слишком старомодной и архаичной, ее подлинный образовательный потенциал еще только предстоит осмыслить и оценить.

Список источников

1. Бережковская Е. Л. Проблема психологической неготовности к получению высшего образования у студентов младших курсов: метод. рекомендации. М.: Проспект, 2014. 64 с.
2. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
4. Выготский Л. С. О психологических системах // Собр. соч.: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. С. 109–131.
5. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч.: в 6 т. Т. 6. Научное наследство / под ред. М. Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1984. С. 5–90.
6. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л.: Учпедгиз, 1935. 137 с.
7. Кравцов Л. Г. Перспективы и трудности интеграции исследовательской и педагогической позиции в профессиональной деятельности педагога [Электронный ресурс] // Организационная психолингвистика. 2021. № 2 (14). С. 57–73.
8. Кравцов Л. Г. Психологические средства управления мышлением в структуре научного понятия: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М.: [б. и.], 2002. 175 с.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
10. Лурия А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М.: Academia, 2002. 345 с.
11. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / сост., новая ред. пер. с фр., коммент. Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 526 с.
12. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / под ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежной. М.: ИНТОР, 1998. 110 с.

References

1. Berezhkovskaya, E. L. (2014). *The problem of psychological unpreparedness for higher education among junior students*. Methodical recommendations. Moscow: Prospekt. 64 p. (In Russ.).
2. Vygotsky, L. S. (1983). History of the development of higher mental functions. *Collected works*: in 6 vols. V. 3. Problems of mental development. Edited by A. M. Matyushkin. Moscow: Pedagogy. 368 p. (In Russ.).

3. Vygotsky, L. S. (1982). Thinking and speech. *Collected works*: in 6 vols. V. 2. Problems of general psychology. Edited by V. V. Davydov. Moscow: Pedagogy. 504 p. (In Russ.).
4. Vygotsky, L. S. (1982). About psychological systems. *Collected works*: in 6 vols. V. 1. Questions of the theory and history of psychology. Edited by A. R. Luria, M. G. Yaroshevsky. Moscow: Pedagogy. Pp. 109–131. (In Russ.).
5. Vygotsky, L. S. (1984). A tool and a sign in the development of a child. *Collected works*: in 6 vols. V. 6. Scientific heritage. Edited by M. G. Yaroshevsky. Moscow: Pedagogy. Pp. 5–90. (In Russ.).
6. Vygotsky, L. S. (1935). *Mental development of children in the learning process*. Moscow; Leningrad: Uchpedgiz. 137 p. (In Russ.).
7. Kravtsov, L. G. (2021). Prospects and difficulties of integrating research and pedagogical positions in the professional activities of a teacher. *Organizational psycholinguistics*, 2(14), 57–73. (In Russ.).
8. Kravtsov, L. G. (2002). *Psychological means of thinking control in the structure of a scientific concept*. Dissertation for the degree Candidate of psychological Sciences: 19.00.01. Moscow. 175 p. (In Russ.).
9. Leontyev, A. N. (1975). *Activity, consciousness, personality*. Moscow: Politizdat. 304 p. (In Russ.).
10. Luria, A. R. (2002). *Writing and speech. Neurolinguistic research*. A textbook for university students studying in the field of psychology. Moscow: Academia, 345 p. (In Russ.).
11. Piaget, J. (1994). *Speech and thinking of a child*. Edited by V. A. Lukov. Moscow: Pedagogika-Press. 526 p. (In Russ.).
12. Elkonin, D. B. (1998). *Development of oral and written speech of students*. Edited by V. V. Davydov, T. A. Nezhnova. Moscow: INTOR. 110 p. (In Russ.).