**Содержание**

1. Введение………………………………………………………………..3
2. Понятие о мышлении………………………………………………….4
3. Развитие мышления…………………………………………………....7
4. Связь мышления и речи………………………………………………16
5. Физиологические основы мышления и речи………………………..17
6. Речь и её функции…………………………………………………….18
7. Развитие речи…………………………………………………………20
8. Теоретические проблемы возникновения речи…………………….22
9. Взаимосвязь мышления и речи……………………………………...27
10. Заключение…………………………………………………………...32
11. Список использованной литературы………………………………..33

**Введение**

 Проблема взаимосвязи речи и мышления, его роли в общении и формировании сознания является едва ли не самым важным разделом психологии. Анализ того, как строится наглядное отражение действительности, как человек отражает реальный мир, в котором он живет, как он получает субъективный образ объективного мира, составляет значительную часть всего содержания психологии. Вещи не только воспринимаются наглядно, но отражаются в их связях и отношениях. Человек может не только воспринимать вещи, используя анализаторы, но может рассуждать, делать выводы, даже если не имеет непосредственного личного опыта. Т.е. для человека характерно то, что у него есть не только чувственное, но и рациональное познание , иначе говоря, что с переходом от животного мира к человеческой истории возникает огромный скачок в процессе познания от чувственного к рациональному. Фундаментальное отличие человеческого сознания от сознания животного-способность переходить за пределы наглядного, непосредственного опыта к отвлеченному, рациональному сознанию.

В данной работе мы рассмотрим взаимосвязь мышления и речи.

#  Понятие о мышлении

#  Мышление—высшая форма отра­жения мозгом окружающего мира, наиболее сложный познава­тельный психический процесс, свойственный только человеку.

Человек много знает об окружающем его мире. Он знает химический состав далеких звезд, ему знаком мир элементарных частиц, он познает законы высшей нервной деятельности, он знает о существовании рентгеновских лучей, ультразвуков, хотя не имеет возможности воспринимать все это. Человек отражает в сознании не только предметы и явления, но и закономерные связи между ними. Например, люди знают закономерную связь между температурой и объемом тела, им известно отношение между сторонами прямоугольного треугольника, они понимают связь между господствующими ветрами, широтой, высотой мест­ности над уровнем моря, отдаленностью от моря, с одной сторо­ны, и климатом — с другой.

Но разве все эти знания получены человеком только с по­мощью анализаторов? Разве человек знает о мире только то, что дают ему ощущения и восприятие? Разумеется, нет. Воз­можности познания окружающего мира с помощью анализаторов очень ограниченны. Человек очень мало знал бы об окружающем мире, если бы его познание ограничивалось только, теми показа­ниями, которые дают зрение, слух, осязание и некоторые другие анализаторы. Возможность глубокого и широкого познания мира открывает человеческое мышление. Что же такое мышление? В чем его сущность?

Что у данной фигуры три угла или что потолок белый, до­казывать не надо. Это воспринимается человеком непосредствен­но, с помощью анализаторов. А вот что квадрат гипотенузы) прямоугольного треугольника равен сумме квадратов его кате­тов — этого никто не способен видеть непосредственно, как бы внимательно он ни вглядывался в прямоугольный треугольник и каким бы острым зрением ни обладал. Такого рода познание не является непосредственным показанием наших анализаторов, а является, как говорят, *опосредованным* познанием.

Что же такое опосредованное познание? Представим себе, что человек, сидящий в комнате, хочет узнать, какова темпера­тура снаружи. Для этого есть разные возможности—почувст­вовать эту температуру своим кожным анализатором непосредст­венно (выйдя на улицу) или посмотреть на термометр, прикреп­ленный снаружи у окна. В последнем случае человек о темпера­туре узнает опосредованно. Воспринимая одно, человек судит о другом. Но что нам дает такую возможность? Почему, глядя на термометр, человек узнает о температуре, которую он не ощу­щает? Разумеется, потому, что он знает о связи объема ртути с температурой окружающей среды. Иначе говоря, опосредован­ное познание предмета или явления осуществляется посредством восприятия другого предмета или явления, закономерно связан­ного с первым.

Равным образом человек узнал и о химическом составе звезд опосредованно, не подвергая звездное вещество анализу в лабо­ратории, что невозможно, а изучая непосредственно видимый спектр, полученный путем разложения света далекой звезды. Это стало возможным только благодаря тому, что человек рас­крыл связь между химическим составом вещества и спектром из­лученного им света.

Таким образом, мышление, во-первых, есть опосредованное познание.

К опосредованному познанию человек прибегает в следую­щих случаях:

1. когда непосредственное познание невозможно из-за несовершенства наших анализаторов (например, не воспри­нимающих ультразвуки) или отсутствия соответствующих анали­заторов (например, у нас нет анализаторов для улавливания рентгеновских лучей);
2. когда непосредственное познание принципиально было бы возможным, но в современных условиях оно совершенно исключено (при изучении истории, палеонтоло­гии, археологии);

 3) когда непосредственное познание возможно, но нерационально. Например, высоту самого высокого дерева можно узнать опосредованно, если в солнечный день воткнуть палку в землю и заметить время, когда тень от палки будет равна ее высоте. В этот момент и тень от дерева (которую легко измерить) будет равна высоте дерева.

Как уже указывалось, опосредованное познание основано на наличии объективных отношений и закономерных связей между предметами и явлениями и осознании, понимании, знании чело­веком этих связей. Эти связи обычно скрыты, их нельзя вос­принимать непосредственно. Для того чтобы выявить их, че­ловек прибегает к мыслительным операциям — сравнивает, со­поставляет факты, анализирует их, обобщает, делает умозаклю­чения, выводы.

Таким образом, мышление, во-вторых, есть познание (отра­жение) отношений и закономерных связей между предметами и явлениями окружающего мира*.* Оно дает возможность понять закономерности материального мира, причинно-следственные связи в природе и в общественно-исторической жизни, законо­мерности психики человека.

В-третьих, мышление *есть обобщенное по­знание действительности,* процесс познания общих и существен­ных свойств предметов и явлений. С помощью мышления чело­век познает, например, общие и существенные свойства металлов, общие свойства газов в отличие от общих свойств жидкостей, общие свойства треугольников, общие признаки глагола в отли­чие от общих признаков прилагательного и т. д.

Теперь мы можем дать полное и развернутое определение. **Мышление — процесс опосредованного и обобщенного познания (отражения) окружающего мира***.* Сущность его в отражении:

1. общих и существенных свойств предметов и явлений, в том числе и таких свойств, которые не воспринимаются непосредст­венно;

 **2)** существенных отношений и закономерных связей между предметами и явлениями.

*'*Мышление играет поистине огромную роль в познании. Мышление расширяет границы познания, дает возможность выйти за пределы непосредственного опыта ощущений и восприятия. Мышление дает возможность знать и судить о том, что человек непосредственно не наблюдает, не воспринимает. Оно позволяет предвидеть наступление таких явлений, которые в данный мо­мент не существуют (рассчитывать заранее затмения Солнца и Луны, орбиты космических кораблей, предвидеть ход обществен­но-исторического процесса и т. д.).

Мышление перерабатывает информацию, которая содержится в ощущениях и восприятии, а результаты мыслительной работы. Проверяются и применяются на практике.

 Развитие мышления

В формировании и развитии мышления условно можно выделить несколько этапов. Границы и содержание этих этапов неодинаковы у разных авторов. Это связано с позицией автора по данной проблеме. В настоящее время существует несколько наиболее известных классификаций этапов развития мышления чело­века. Все эти подходы имеют определенные отличия друг от друга. Однако среди общепризнанных концепций и учений можно найти и общее.

Так, в большинстве существующих в настоящее время подходов к периодиза­ции этапов развития мышления принято считать, что начальный этап развития мышления человека связан с обобщениями. При этом первые обобщения ребенка неотделимы от практической деятельности, что находит свое выражение в одних и тех же действиях, которые он выполняет со сходными между собой предметами. Эта тенденция начинает проявляться уже в конце первого года жизни. Проявле­ние мышления у ребенка является жизненно необходимой тенденцией, поскольку имеет практическую направленность. Оперируя предметами на основе знания от­дельных их свойств, ребенок уже в начале второго года жизни может решать опре­деленные практические задачи. Так, ребенок в возрасте одного года и одного ме­сяца, для того чтобы достать орехи со стола, может подставить к нему скамейку. Или другой пример — мальчик в возрасте одного года и трех месяцев, для того чтобы передвинуть тяжелый ящик с вещами, сначала вынул половину вещей, а потом выполнил необходимую операцию. Во всех этих примерах ребенок опирал­ся на опыт, полученный им ранее. Причем этот опыт не всегда является личным. Очень многое ребенок узнает, когда наблюдает за взрослыми.

Следующий этап развития ребенка связан с овладением им речью. Слова, ко­торыми овладевает ребенок, являются для него опорой для обобщений. Они очень быстро приобретают для него общее значение и легко переносятся с одного пред­мета на другой. Однако в значения первых слов нередко входят только какие-то отдельные признаки предметов и явлений, которыми ребенок и руководствуется, относя слово к этим предметам. Вполне естественно, что существенный для ре­бенка признак на самом деле является далеко не существенным. Слово «яблоко» детьми часто сопоставляется со всеми круглыми предметами или со всеми пред­метами красного цвета.

На следующем этапе развития мышления ребенка он может назвать один и тот же предмет несколькими словами. Это явление наблюдается в возрасте около двух лет и свидетельствует о формировании такой умственной операции, как сравне­ние. В дальнейшем на основе операции сравнения начинают развиваться индук­ция и дедукция, которые к трем — трем с половиной годам достигают уже доста­точно высокого уровня развития.

На основании изложенной информации мы можем выявить несколько наибо­лее существенных особенностей мышления ребенка дошкольного возраста. Так, существенной особенностью мышления ребенка является то, что его первые обоб­щения связаны с действием. Ребенок мыслит действуя. Другая характерная осо­бенность детского мышления — его наглядность. Наглядность детского мышле­ния проявляется в его конкретности. Ребенок мыслит, опираясь па единичные факты, которые ему известны и доступны из личного опыта или наблюдений за другими людьми. На вопрос «Почему нельзя пить сырую воду?» ребенок отвеча­ет, опираясь на конкретный факт: «Один мальчик пил сырую воду и заболел».

При достижении ребенком школьного возраста отмечается прогрессирующий рост мыслительных возможностей ребенка. Это явление связано не только с воз­растными изменениями, но в первую очередь с теми интеллектуальными задача­ми, которые необходимо решать ребенку, обучаясь в школе. Круг понятий, приобре­таемых ребенком в процессе обучения в школе, все более расширяется и включает в себя все больше новых знаний из различных областей. При этом осуществляется переход от конкретных ко все более абстрактным понятиям, а содержание поня­тий обогащается: ребенок познает многообразие свойств и признаков предметов, явлений, а также их связи между собой; он узнает, какие признаки являются суще­ственными, а какие — нет. От более простых, поверхностных связей предметов и явлений школьник переходит ко все более сложным, глубоким, разносторонним.

В процессе формирования понятий происходит развитие мыслительных опе­раций. Школа учит ребенка анализировать, синтезировать, обобщать, развивает индукцию и дедукцию. Под воздействием школьного обучения развиваются не­обходимые качества мыслительной деятельности. Знания, приобретенные в шко­ле, способствуют развитию широты и глубины мысли учащихся.

Следует отметить, что с окончанием школы у человека сохраняется возмож­ность развития мышления. Однако динамика этого развития и ее направленность зависят уже только от него самого.

В настоящее время современная наука уделяет достаточно много внимания вопросу развития мышления. В практическом аспекте развития мышления при­нято выделять три основных направления исследований: филогенетическое, он­тогенетическое и экспериментальное.

*Филогенетическое направление* предполагает изучение того, как мышление че­ловека развивалось и совершенствовалось в процессе исторического развития человечества. *Онтогенетическое направление* связано с исследованием основных этапов развития в процессе жизни одного человека. В свою очередь, *эксперимен­тальное направление* связано с проблемами экспериментального исследования мышления и возможности развития интеллекта в особых, искусственно создан­ных условиях.

Широкую известность приобрела теория развития интеллекта в детстве, пред­ложенная Ж. Пиаже в рамках онтогенетического направления. Пиаже исходил из утверждения о том, что основные умственные операции имеют деятельностное происхождение. Поэтому не случайно теория развития мышления ребенка, пред­ложенная Пиаже, получила название «операциональной». Операция, по мнению Пиаже, представляет собой внутреннее действие, продукт преобразования («интериоризации») внешнего предметного действия, скоординированного с другими действиями в единую систему, основными свойствами которой является обрати­мость (для каждой операции существует симметричная и противоположная опера­ция). В развитии мыслительных операций у детей Пиаже выделял четыре стадии.

Первая стадия — сенсомоторного интеллекта. Она охватывает период жизни ребенка от одного года до двух лет и характеризуется развитием способности вос­принимать и познавать предметы реального мира, составляющие окружение ре­бенка. Причем под познанием предметов предполагается осмысление их свойств и признаков.

К концу первой стадии ребенок становится субъектом, т. е. выделяет себя из окружающего мира, осознает свое «Я». У него отмечаются первые признаки воле­вого управления своим поведением, и помимо познания предметов окружающего мира ребенок начинает познавать самого себя.

Вторая стадия — операционального мышления — относится к возрасту от двух до семи лет. Этот возраст, как известно, характеризуется развитием речи, поэтому активизируется процесс интериоризацни внешних действий

с предметами, фор­мируются наглядные представления. В это время у ребенка наблюдается проявле­ние эгоцентризма мышления, что выражается в трудности принятия позиции дру­гого человека. В это же время наблюдается ошибочная классификация предметов из-за использования случайных или второстепенных признаков.

Третья стадия — стадия конкретных операций с предметами. Эта стадия начи­нается в возрасте семи-восьми лет и длится до 11-12 лет. В этот период, **по** мне­нию Пиаже, умственные операции становятся обратимыми.

Дети, достигшие этого уровня, уже могут давать логические объяснения вы­полняемым действиям, способны переходить с одной точки зрения на другую, ста­новятся более объективными в своих суждениях. По мнению Пиаже, в этом возра­сте дети приходят к интуитивному пониманию двух важнейших логических прин­ципов мышления, которые можно выразить следующими формулами:

Первая формула заключается в том, что если А = В и В -= С, то А = С.

Вторая *формула* содержит утверждение, что А + В = В + А.

В это же время у детей проявляется способность, названная Пиаже сериацией. Суть данной способности заключается в возможности ранжировать предметы по какому-либо измеряемому признаку, например по весу, величине, громкости, яр­кости и др. Кроме того, в данный период у ребенка проявляется способность объединять предметы в классы и выделять подклассы.

Четвертая стадия — стадия формальных операций. Она охватывает период от 11-12 до 14-15 лет. При этом следует отметить, что развитие сформированных на данной стадии операций продолжается на протяжении всей жизни. На данной ста­дии развития у ребенка формируются способности выполнять операции в уме с ис­пользованием логических рассуждений и абстрактных понятий. При этом отдель­ные умственные операции превращаются в единую структуру целого.

В нашей стране широкое распространение получила теория формирования и развития интеллектуальных операций, предложенная П. Я. Гальпериным. В осно­ву данной теории было положено представление о генетической зависимости меж­ду внутренними интеллектуальными операциями и внешними практическими действиями. Данный подход использовался и в других концепциях и теориях раз­вития мышления. Но в отличие от других направлений, Гальперин высказал свои идеи в отношении закономерностей развития мышления. Он говорил о существовании поэтапного формирования мышления. В своих работах Гальперин выделил этапы интериоризации внешних действий, определил условия, обеспечивающие успешный перевод внешних действий во внутренние. Следует также отметить, что концепция Гальперина имеет большое значение не только для понимания сути процесса развития и формирования мышления, но и понимания психологической теории деятельности, так как в ней показан процесс освоения конкретного дей­ствия на уровне формирования мыслительных операций.

Гальперин считал, что развитие мышления на ранних этапах непосредственно **связано с** предметной деятельностью, с манипулированием предметами. Однако перевод внешних действий во внутренние с превращением их в определенные мыслительные операции происходит не сразу, а поэтапно. На каждом этапе преоб­разование заданного действия осуществляется лишь но ряду параметров. По мне­нию Гальперина, высшие интеллектуальные действия и операции не могут скла­дываться без опоры на предшествующие способы выполнения того же самого дей­ствия, а те опираются на предшествующие им способы выполнения данного действия, и в конечном итоге все действия в основе своей опираются на наглядно-действенные способы.

По мнению Гальперина, существуют четыре параметра, по которым преобра­зуется действие. К их числу относятся: уровень выполнения; мера обобщения; пол­нота фактически выполняемых операций; мера освоения. При этом первый пара­метр действия может находиться на трех подуровнях: действия материальными предметами; действия в плане внешней речи; действия в уме. Три остальных пара­метра характеризуют качество сформированного на определенном подуровне действия: обобщенность, сокращенность, освоенность.

Процесс формирования умственных действий в соответствии с концепцией Гальперина имеет следующие этапы:

• Первый этап характеризуется формированием ориентировочной основы бу­дущего действия. Основной функцией данного этапа является ознакомле­ние на практике с составом будущего действия, а также с требованиями, ко­торым в конечном итоге это действие должно соответствовать.

• Второй этап формирования умственного действия связан с его практическим освоением, которое осуществляется с использованием предметов.

• Третий этап связан с продолжением освоения заданного действия, но уже без опоры па реальные предметы. На данном этапе происходит перенесение действия из внешнего, наглядно-образного плана во внутренний план. Глав­ной особенностью данного этапа является использование внешней (гром­кой) речи в качестве заменителя манипулирования реальными предметами. Гальперин считал, что перенос действия в речевой план означает прежде все­го речевое выполнение определенного предметного действия, а не его озву­чивание.

• На четвертом этапе освоения умственного действия происходит отказ от внешней речи. Осуществляется перенос внешнеречевого выполнения дей­ствия целиком во внутреннюю речь. Конкретное действие выполняется «про себя».

• На пятом этапе действие выполняется полностью во внутреннем плане, с соответствующими сокращениями и преобразованиями, с последующим уходом выполнения данного действия из сферы сознания (т. е. постоянного контроля над его выполнением) в сферу интеллектуальных умений и навыков.

Проблемой развития и формирования мышления занимались и другие извест­ные отечественные ученые. Так, огромный вклад в изучение данной проблемы внес Л. С. Выготский, который совместно с Л. С. Сахаровым исследовал пробле­му формирования понятий. В ходе экспериментальных исследовании были выде­лены три стадии процесса формирования понятий у детей.

На первой стадии происходит образование неоформленного, неупорядоченно­го множества предметов, которые могут обозначаться одним словом. Данная ста­дия имеет, в свою очередь, три этана: выбор и объединение предметов наугад; вы­бор на основе пространственного расположения предметов; приведение к одному значению всех ранее объединенных предметов.

На второй стадии происходит образование понятий-комплексов на основе от­дельных объективных признаков. Исследователями было выделено четыре типа комплексов: ассоциативный (любая внешне замеченная связь берется как доста­точное основание для отнесения предметов к одному классу); коллекционный (взаимное дополнение и объединение предметов на основе частного функциональ­ного признака); цепной (переход в объединении от одного признака к другому так, что одни предметы объединяются на основании одних, а другие — совершенно иных признаков, причем все они входят в одну и ту же группу); псевдопонятие.

И наконец, на третьей стадии происходит образование настоящих понятий. Эта стадия также включает в себя несколько ступеней: потенциальные понятия (вы­деление группы предметов по одному общему признаку); истинные понятия (вы­деление существенных признаков и на их основе объединение предметов).

В последние годы появился целый ряд новых концепций развития мышления. Активное формирование новых подходов наблюдается в рамках разработки про­блемы искусственного интеллекта. Одной из наиболее ярких концепций такого типа является информационная теория интеллектуально-когнитивного развития, предложенная Кларом и Уоллесом. Авторы данной теории предполагают, что ре­бенок с рождения обладает тремя качественно различными иерархически органи­зованными типами продуктивных интеллектуальных систем. К их числу относят­ся: система обработки воспринимаемой информации и переключения внимания с одного ее вида на другой; система, ответственная за постановку целей и управле­ние целенаправленными действиями; система, отвечающая за изменение суще­ствующих систем первого и второго типов и создание новых подобных систем.

В рамках данной теории был выдвинут ряд гипотез, касающихся особенностей функционирования систем третьего типа. В том числе:

1. В период, когда обработка поступающий извне информации не производит­ся (например, человек спит), системы третьего типа занимаются переработ­кой ранее поступившей информации. Причем эта процедура всегда предше­ствует умственной активности.

2. Цель этой переработки заключается в выявлении следствий предыдущей активности, являющихся наиболее устойчивыми, а также в определении ха­рактера согласованности между вновь выявленными устойчивыми элемен­тами.

3. На основании осуществленных выше операций на последующем этапе про­исходит порождение новой системы первого или второго типа.

4. Формируемая новая система более высокого уровня включает в себя в каче­стве элементов предшествующие системы.

В заключении этого раздела следует отметить, что, несмотря на достигнутые успехи в изучении проблемы мышления человека, перед современными исследователями стоит целый ряд вопросов, на которые психологическая наука пока не может дать отве­та. Проблема выявления закономерностей возникновения, формирования и раз­вития мышления по-прежнему остается одной из наиболее актуальных в психо­логии.

**Связь мышления и речи**

Мышление взрослого, нормального человека неразрывно связано с речью. Мысль не может ни воз­никнуть, ни протекать, ни существовать вне языка, вне речи. Мы мыслим словами, которые произносим вслух или проговари­ваем про себя, т. е. мышление происходит в речевой форме. Люди, одинаково хорошо владеющие несколькими языками, со­вершенно четко осознают, на каком языке они мыслят в каждый данный момент. В речи мысль не только формулируется, но и формируется, развивается.

Специальными приборами можно зарегистрировать скрытые речевые (артикуляционные) микродвижения губ, языка, гортани, всегда сопровождающие мыслительную деятельность человека, например, при решении различного рода задач. Только глухонемые от рождения люди, не владеющие даже кинетической («руч­ной») речью, мыслят на основе образов.

Иногда может показаться, что мысль существует вне сло­весной оболочки, что иную мысль трудно выразить словами. Но это означает, что мысль еще неясна себе самому, что это

скорее не мысль, а смутное общее представление. Ясная мысль всегда связана с четкой словесной формулировкой.

Неправильно и противоположное мнение о том, что мысль и речь по существу одно и то же, что мышление — это речь, лишенная звучания («речь минус звук», как считают некоторые буржуазные ученые), а речь—«озвученное мышление». Это мне­ние ошибочно хотя бы потому, что одну и ту же мысль можно выразить на разных языках сотнями разных звукосочетаний. Известно также, что существуют слова-омонимы (слова с одина­ковым звучанием, но разным смыслом: «корень», «коса», «ключ», «реакция» и т. д.), т. е. одно и то же слово может выражать раз­ные мысли, разные понятия.

 **Физиологические основы мышления и речи**

В основе про­цесса мышления лежит сложная аналитико-синтетическая дея-тельность коры больших полушарий головного мозга в целом, но не каких-то отдельных ее участков. В основе мышления лежит образование второсигнальных временных нервных связей, опи­рающихся на первосигнальные связи. Второсигнальные нервные связи, образующиеся в коре головного мозга с помощью слов, отражают существенные отношения между предметами. Отраже­ние связей и отношении между предметами становится возмож­ным потому, что слова, как указывал *И. П. Павлов,* представля­ют собой отвлечение от действительности и допускают обобщение, что, по мнению ученого, и составляет сущность человеческого мышления. Другими словами, вторая сигнальная система и от­крывает возможность обобщенного отражения окружающего мира.

Что касается физиологических механизмов собственно речи, то эта второсигнальная деятельность коры также есть сложная координированная работа многих групп нервных клеток коры головного мозга.

Когда мы говорим друг с другом, то, с одной стороны, вос­принимаем слышимые (звуковые) и видимые (письменные) ре­чевые сигналы, с другой — произносим звуки языка при помощи мышечного голосового аппарата. Соответственно в коре левого полушария головного мозга имеются три центра речи: *слуховой, двигательный* и *зрительный.*

# Один из таких центров - слуховой центр *Вернике* обеспечи­вает понимание воспринимаемых слов. При нарушении его ра­боты человек теряет способность различать, узнавать слова, хо­тя ощущение звуков у него остается, вследствие чего утрачивает­ся способность и к осмысленной речи. Двигательный центр речи *Брока* обеспечивает произнесение слов. При разрушении этого центра человек не способен произнести ни одного слова, хотя и понимает слова, которые слышит: у него остается только спо­собность к крику и пению без слов. Работа зрительного центра обеспечивает понимание письменной речи, чтение При пораже­нии его человек утрачивает способность читать, хотя зрение у не­го сохраняется, Разумеется, выделение указанных центров в известной мере условно, так как в основе речевой деятельности лежит объеди­няющая работу этих центров деятельность коры в целом.

#

#  Речь и ее функции

Речь имеет общественно-историческую природу. Люди всегда жили и живут коллективно, в обществе. Общественная жизнь и коллективный труд людей вызывают необходимость постоянно общаться, устанавливать контакт друг с другом, воздействовать друг на друга. Это общение осуществляется при помощи речи. Благодаря речи люди обмениваются мыслями и знаниями, рас­сказывают о своих чувствах, переживаниях, намерениях.

Общаясь друг с другом, люди употребляют слова и пользу­ются грамматическими правилами того или иного языка. Язык есть система словесных знаков, средство, с помощью которого осуществляется общение между людьми. Речь—это процесс ис­пользования языка в целях общения людей. Язык и речь нераз­рывно связаны, представляют собой единство, которое выража­ется в том, что исторически язык любого народа создавался и развивался в процессе речевого общения людей. Связь между языком и речью выражается и в том, что язык как орудие обще­ния существует исторически до тех пор, пока люди говорят на нем. Как только люди перестают использовать тот или иной язык в речевом общении, он становится мертвым языком. Таким мерт­вым языком стал, например, латинский.

Познание закономерностей окружающего мира, умственное развитие человека .совершается путем усвоения знаний, вырабо­танных человечеством в процессе общественно-исторического раз­вития и закрепленных с помощью языка, с помощью письмен­ной речи. *Язык* в этом смысле *есть средство закрепления и передачи от поколения к поколению достижений человеческой культуры, науки и искусства.* Каждый человек в процессе обуче­ния усваивает знания, приобретенные всем человечеством и на­копленные исторически.

**Итак, одна из функций речи — служить средством общения между людьми.**

**Другая важнейшая функция речи** – это то, что *мышление осуществляется в речевой форме.* **Речь** (в частности, внутренняя речь — внутренний без­звучный речевой процесс, с помощью которого мы мыслим про себя) **является средством мышления.**

 **Развитие речи.**

Современному состоянию речи как универсальному средству общения пред­шествовал длительный процесс филогенетического развития человека. Следует отметить, что речь — это специфически человеческая деятельность. Речь, а вместе с ней и язык возникли впервые лишь в человеческом обществе. Возможно, воз­никновение речи было связано со способностью человека трудиться, так как в про­цессе коллективного труда возникла необходимость координировать совместные усилия участников трудового процесса.

У современной науки есть основание полагать, что первым средством общения была *комплексная кинетическая речь.* Предполагается, что эта форма речи, свя­занная с первобытным образным мышлением, существовала уже у людей второй межледниковой эпохи, т. е. примерно около полумиллиона лет тому назад. Под комплексной кинетической речью понимается простейшая система передачи ин­формации с использованием движений тела. Эта форма общения очень близка к языку общения животных. С помощью подобного языка первобытный человек мог проявить угрозу или расположение к своему оппоненту, выразить свою обиду и возмущение, а также еще ряд простейших состояний. Конечно, общение исполь­зовалось и в процессе совместного труда, однако движения общения и движения, связанные с трудом, скорее всего, не имели четкой дифференциации.

Дальнейший этап в развитии речи был связан с постепенным отделением рече­вых движений от трудовых действий и их специализацией в качестве средств об­щения, т. е. превращением их в *жесты.* Подобное разделение движений па рече­вые и трудовые было вызвано усложнением трудовой деятельности людей. В ре­зультате возник специализированный *ручной язык* и *ручная (кинетическая) речь.*

Таким образом, рука человека оказалась главным средством труда и общения. Ее господство сохранялось на протяжении сотен тысяч лет, пока человек не стал использовать для общения звук, а не жесты. Однако бесспорно, что на протяже­нии всего этого времени рука человека получила максимальное развитие и стала универсальным инструментом человека.

Переход к собственно звуковой речи, вероятно, начался более 100 тысяч лет назад, в четвертую ледниковую эпоху. Скорее всего, это было связано с развитием производства и первичным разделением труда. Возникла существенная потреб­ность в речи, с помощью которой предметы и явления могли бы обозначаться го­раздо более точно — в системе расчлененных *понятий.* Этому требованию ручная речь уже не могла соответствовать, поэтому все более стала возрастать роль свя­занных с ручными жестами звуков голоса.

Можно предположить, что развитие голосовых звуков началось задолго до воз­никновения потребности в общении с помощью звуков. Это происходило потому, что в процессе общения жесты рук сопровождались определенными нечленораз­дельными голосовыми восклицаниями. Постепенно речевые звуки развивались и становились все более членораздельными. Со временем речевые звуки смогли взять на себя все те функции, которые выполняла кинетическая речь, и более того, обеспечить дальнейшее развитие человеческой речи. В результате язык и речь под­нялись на новую ступень развития — на ступень звуковой членораздельной речи, что стало подлинной революцией в развитии человечества, суть которой заключа­лась в том, что звуковая речь и мышление смогли отделиться от непосредственно­го действия.

Звуковая речь сразу не была столь совершенной, какой является сейчас. Скорее всего, после своего возникновения звуковая речь длительное время оставалась близкой но своему содержанию к кинетической речи. Первоначально слова, как и жесты рук, имели весьма общие, расплывчатые значения. Одно и то же слово могло использоваться для обозначения разных по содержанию предметов. Подобное явле­ние получило название первобытного *полисемантизма,* или многозначности слов.

С определенной уверенностью можно полагать, что первые слова заменяли целые предложения. Вероятнее всего, что на первом этапе возникновения и раз­вития звуковой речи не было ни глаголов, ни существительных, ни других частей речи. Поэтому первые речевые формы были весьма примитивны. В них не содер­жалось ни скрытого смысла, ни контекста. Речь использовалась только для пере­дачи какой-либо информации и не была связана с передачей эмоционального со­стояния говорящего. Затем под влиянием труда происходило развитие значений слов. Слова не только приобретали более конкретное смысловое значение, но и дифференцировались по грамматическим формам. Все это привело к формирова­нию языка со сложной морфологией и сложным синтаксисом.

Следующим этапом развития речи явилось создание *письменности.* Письменная речь, как и устная, в своем развитии пережила ряд этапов. Вначале письменные знаки возникли и развивались под влиянием кинетической речи, а позднее, с воз­никновением звуковой речи, письменные знаки стали отражать смысл звуков, что привело к возникновению письма современного буквенно-фонетического типа.

Таким образом, человеческая речь, как и человеческое мышление, является продуктом общественно-исторического развития, в ходе которого речь стала вы­полнять ряд функций и заняла одно **из самых** значимых мест в психической и со­циальной жизни человека.

Теоретические проблемы возникновения речи

В настоящее время существует большое количество разнообразных теорий, пытающихся объяснить возникновение и развитие речи. Суть данной проблемы состоит в том, что сегодня достаточно трудно дать однозначный ответ в отноше­нии того, является ли человеческая речь врожденной или она формируется в про­цессе развития человека. Кажется, что на этот вопрос существует только один ответ: речь не является врожденной, а формируется в процессе онтогенеза. Суще­ствуют примеры, подтверждающие истинность данного вывода. Например, у де­тей, выросших в изоляции от людей, не существует никаких признаков членораз­дельной речи. Только у человека, выросшего среди людей, может появиться вер­бальная понятийная речь. Так, в США, в Калифорнии был обнаружен ребенок в возрасте около 14 лет, с которым никто не общался с помощью человеческой речи с двухмесячного возраста. Естественно, он не владел речью, и усилия обучить его языку оказались бесполезными.

С другой стороны, существуют факты, позволяющие говорить о врожденности речи. Например, многие высшие животные обладают средствами коммуникации, по многим своим функциям напоминающими речь человека. Более того, предпри­нимались относительно успешные попытки научить животных (обезьян) прими­тивному языку знаков, похожему на язык глухонемых. Также существуют доказательства того, что дети с рождения способны отличать речь человека и выделять ее из множества звуков. Еще одним доказательством врожденности речи является то, что стадии развитияречи и их последовательность у всех детей одинаковы. Причем эта последовательность одинакова у всех детей независимо от того, где они родились и в условиях какой культуры они развивались.

Однако, как уже было отмечено, однозначного ответа на вопрос о происхожде­нии речи не существует. Споры и исследования по данной проблеме продолжаются.

Кроме этого существует целый ряд теорий, пытающих объяснить или описать процесс формирования речи. Среди наиболее известных из них находится *теория научения.* Исходным положением, на котором строится данная теория, является постулат о том, что ребенок обладает врожденной потребностью и способностью подражать. К важнейшим формам способности подражать сторонники данного подхода относят способность подражать звукам. Предполагается, что, получая положительное эмоциональное подкрепление, подражание ведет к быстрому усвоению сначала отдельных звуков человеческой речи, затем слогов, слов, вы­сказываний, правил их грамматического построения. Таким образом, в рамках данной теории овладение речью сводится к научению всем ее основным элемен­там, а механизмами формирования речи являются подражание и подкрепление.

Однако данная теория не может полностью объяснить процесс усвоения языка. Так, необъяснимой остается быстрота усвоения речи, наблюдаемая у детей в ран­нем детстве. Кроме того, для развития любых способностей, в том числе и рече­вых, необходимы задатки, которые сами но себе не могут быть приобретены в про­цессе научения. Далее, в развитии речи ребенка существуют моменты (в основном связанные с детским словотворчеством), которые не могут быть объяснены под­ражанием речи взрослых. Следующий факт, вызывающий сомнение в истинности данной теории, состоит в том, что взрослые обычно подкрепляют одобрением не правильные, а умные и рассудительные высказывания детей. Поэтому в рамках теории речевого научения очень трудно объяснить быстрое формирование пра­вильной грамматики речевых высказываний у детей.

Следующей теорией, рассматривающей проблему формирования речи, явля­ется теория *специфических задатков.* Ее автором является *Н.* Хомский. Он утверж­дает, что в организме и мозге человека с рождения имеются некоторые специфи­ческие задатки к усвоению речи и ее основных атрибутов. Эти задатки начинают проявляться и окончательно складываются примерно к годовалому возрасту и открывают возможность для ускоренного развития речи с одного года до трех лет (имеется в виду прежде всего усвоение самой речи, развитие же речи как средства мышления продолжается до периода половой зрелости). Данный возраст называ­ется *сензитивным* для формирования речи. В течение этого периода развитие речи обычно происходит без осложнении, по вне его язык усвоить или трудно, или во­обще невозможно. Именно этим объясняется то, что дети иммигрантов усваивают незнакомый язык быстрее, чем сами взрослые, а дети, воспитывавшиеся вне чело­веческого общества, т. е. не имевшие в этом возрасте необходимых условий для овладения языком, не могут приобрести навыки человеческой речи в более позд­нем возрасте.

Следующая наиболее известная и популярная теория усвоения языка и фор­мирования речи — *когнитивная теория* Ж. Пиаже. Согласно данной теории, раз­витие речи зависит от присущей ребенку с рождения способности воспринимать и интеллектуально перерабатывать информацию. По мнению автора данной теории, детское спонтанное словотворчество является подтверждением существования у ребенка интеллектуальной способности перерабатывать информацию. Поэтому развитие речи связано с развитием мышления. Установлено, что первые высказы­вания ребенка относятся к тому, что он уже понимает, а прогрессирующее раз­витие мышления в период от одного года до трех лет создает предпосылки для успешного освоения ребенком речи.

Другая теория рассматривает развитие речи с психолингвистических позиций. С данной точки зрения, процесс речевого развития представляет собой цикличе­ски повторяющиеся переходы от мысли к слову и от слова к мысли, которые ста­новятся все более осознанными и содержательно богатыми. Вначале мысль формируется в слово, которое одновременно выступает и как фраза, и как предложе­ние. Затем осуществляется разворачивание данного слова в целые фразы. В ре­зультате одна и та же мысль может быть выражена и словом, и целой фразой.

Поскольку речь зашла о взаимосвязи мышления и речи, нельзя не остановиться на исследованиях, проводившихся Л. С. Выготским. Мы уже говорили о значении речи для мышления и пришли к выводу о том, что речь является инструментом мышления. Проблема взаимосвязи речи и мышления постоянно интересовала и продолжает интересовать многих ученых. Выготский внес существенный вклад в развитие данной проблемы. Он показал значение слова для психического разви­тия человека и его сознания. Согласно его теории знаков, на более высоких ступе­нях развития наглядно-образное мышление превращается в словесно-логическое благодаря слову, которое обобщает в себе все признаки конкретного предмета. Слово является тем «знаком», который позволяет развиться человеческому мыш­лению до уровня абстрактного мышления. Однако слово — это также средство об­щения, поэтому оно входит в состав речи. При этом специфической особенностью слова является то, что, будучи лишенным значения, слово уже не относится ни к мысли, ни к речи, но, приобретая свое значение, оно сразу же становится органи­ческой частью того и другого. Учитывая данную особенность слова, Выготский считал, что именно в значении слова заключается единство речи и мышления. При этом высший уровень такого единства — речевое мышление.

Мы должны отметить то, что речь и мышление не являются тождественными процессами, не сливаются между собой, хотя оба эти процесса неотделимы друг от друга. Мышление и речь имеют разные генетические корни. Первоначально они развивались отдельно. Исходной функцией речи была коммуникация, а сама речь как средство общения, вероятно, возникла из-за необходимости организовать со­вместную деятельность людей. В свою очередь, есть виды мышления, которые в общем-то не связаны с речью, например наглядно-действенное, или практиче­ское, мышление животных. Но дальнейшее развитие мышления и речи протекало в тесной взаимосвязи. Более того, на различных этапах развития мышления и речи их взаимоотношения выступают в различных формах. Так, на ранних ступенях развития, когда мышление людей протекало в форме практической интеллекту­альной деятельности по отношению к предметам, способным удовлетворить чело­веческие потребности, речь закрепляла знания об этих предметах, выражая их в ви­де наименований.

На этих ранних этапах исторического развития речь состояла из еще не диффе­ренцированных по своей форме отдельных речевых единиц, обладающих весьма общими, широкими и одновременно несколько различными значениями. Поэто­му речевое общение могло проходить только в конкретной ситуации, где прак­тическое действие являлось тем процессом, в котором слова приобретали кон­кретные значения. Поэтому на данных этапах развития речь всегда была включе­на в практическую деятельность. Такая речь называется *симпраксической.*

В дальнейшем, с усложнением языка, мышление постепенно освобождается от своей непосредственной слитности с действием и все более приобретает характер внутренней, «идеальной» деятельности. В результате такой динамики развития наступает период, когда мышление полностью начинает протекать в форме внут­реннего процесса отражения действительности, используя для этого словесные понятия. Такой уровень развития мышления потребовал другой, более развитой речи, соответствующей уровню развития мышления. Этот вид речи получил на­звание *внутренней речи.* Таким образом, речь и мышление составляют друг с дру­гом сложное единство.

**Взаимосвязь мышления и речи**

Связанная с сознанием в целом, речь человека включается в определенные взаимоотношения со всеми психическими процессами; но основным и опреде­ляющим для речи является ее отношение к мышлению.

Поскольку речь является формой существования мысли, между речью и мышлением существует единство. Но это единство, а не тожество. Равно непра­вомерны как установление тожества между речью и мышлением, так и пред­ставление о речи как только внешней форме мысли.

Поведенческая психология попыталась установить между ними тожество, по существу сведя мышление к речи. Для бихевиориста мысль есть не что иное, как «деятельность речевого аппарата» (Дж. Уотсон). К. С. Лешли в своих опытах попытался обнаружить посредством специальной аппаратуры движения гортани, производящие речевые реакции. Эти речевые реакции совершаются по методу проб и ошибок, они не интеллектуальные операции.

Такое сведение мышления к речи обозначает упразднение не только мышле­ния, но и речи, потому что, сохраняя в речи лишь реакции, оно упраздняет их значение. В действительности речь есть постольку речь, поскольку она имеет осознанное значение. Слова, как наглядные образы, звуковые или зрительные, сами по себе еще не составляют речи. Тем более не составляют речи сами по себе реакции, которые посредством проб и ошибок приводили бы к их продуцированию. Движения, продуцирующие звуки, не являются самостоятельным про­цессом, который в качестве побочного продукта дает речь. Подбор самих дви­жений, продуцирующих звуки или знаки письменной речи, весь *процесс речи определяется и регулируется смысловыми отношениями между значениями слов.* Мы иногда ищем и не находим слова или выражения для уже имеющейся и еще словесно не оформленной мысли; мы часто чувствуем, что сказанное нами не выражает того, что мы думаем; мы отбрасываем подвернувшееся нам слово, как неадекватное нашей мысли: идейное содержание нашей мысли регулирует ее словесное выражение. Поэтому речь не есть совокупность реакций, соверша­ющихся по методу проб и ошибок или условных рефлексов: она — интеллек­туальная операция. *Нельзя свести мышление к речи и установить между ни­ми тожество, потому что речь существует как речь лишь благодаря своему отношению к мышлению.*

*Но нельзя и отрывать мышление и речь друг от друга.* Речь — не просто внешняя одежда мысли, которую она сбрасывает или одевает, не изменяя этим своего существа. Речь, слово служат не только для того, чтобы выразить, выне­сти во вне, передать другому уже готовую без речи мысль. В речи мы формули­руем мысль, но, *формулируя* ее, мы сплошь и рядом ее *формируем.* Речь здесь нечто большее, чем внешнее орудие мысли; она включается в самый процесс мышления как форма, связанная с его содержанием. Создавая *речевую форму, мышление само формируется.* Мышление и речь, не отожествляясь, включают­ся в единство одного процесса. Мышление в речи не только выражается, но по большей части оно в речи и совершается.

В тех случаях, когда мышление совершается в основном не в форме речи в специфическом смысле слова, а в форме образов, эти образы по существу вы­полняют в мышлении функцию речи, поскольку их чувственное содержание функционирует в мышлении в качестве носителя его смыслового содержания. Вот почему можно сказать, что мышление вообще невозможно без речи: его смысловое содержание всегда имеет чувственного носителя, более или менее переработанного и преображенного его семантическим содержанием. Это не значит, однако, что мысль всегда и сразу появляется в уже готовой речевой форме, доступной для других. Мысль зарождается обычно в виде тенденций, сначала имеющих лишь несколько намечающихся опорных точек, еще не впол­не оформившихся. От этой мысли, которая еще больше тенденция и процесс, чем законченное оформившееся образование, переход к мысли, оформленной в слове, совершается в результате часто очень сложной и иногда трудной работы. В процессе речевого оформления мысли работы над речевой формой и над мыс­лью, которая в ней оформляется, взаимно переходят друг в друга.

В самой мысли в момент ее зарождения в сознании индивида часто пережи­вание ее смысла для данного индивида преобладает над оформленным значени­ем ее объективного значения. Сформулировать свою мысль, т. е. выразить ее через обобщенные безличные значения языка, по существу означает как бы перевести ее в новый план объективного знания и, соотнеся свою индивидуаль­ную личную мысль с фиксированными в языке формами общественной мысли, прийти к осознанию ее объективированного значения.

Как форма и содержание, речь и мышление связаны сложными и часто про­тиворечивыми соотношениями. Речь имеет свою структуру, не совпадающую со структурой мышления: грамматика выражает структуру речи, логика — струк­туру мышления; они не тожественны. Поскольку в речи отлагаются и запечат­леваются формы мышления той эпохи, когда возникли соответствующие формы речи, эти формы, закрепляясь в речи, неизбежно расходятся с мышлением после­дующих эпох. Речь архаичнее мысли. Уже в силу этого нельзя непосредствен­но отожествлять мышление с речью, сохраняющей в себе архаические формы. Речь вообще имеет свою «технику». Эта «техника» речи связана с логикой мыс­ли, но не тожественна с ней.

Наличие единства и отсутствие тожества между мышлением и речью явственно выступа­ют в процессе воспроизведения. Воспроизведение отвлеченных мыслей отливается обычно в словесную форму, которая оказывает, как установлено в ряде исследований, значительное, иногда поло­жительное, иногда — при ошибочности первоначального воспроизведения — тормозящее влияние на запоминание мысли. Вместе с тем запоминание мысли, смыслового содержания в значительной мере независимо от словесной формы. Эксперимент показал, что память на мысли прочнее, чем память на слова, и очень часто бывает так, что мысль сохраняется, а словесная форма, в которую она была первоначально облечена, выпадает и заменяется новой. Бывает и обратное — так, что словесная формулировка сохранилась в памяти, а ее смысло­вое содержание как бы выветрилось; очевидно, речевая словесная форма сама по себе еще не есть мысль, хотя она и может помочь восстановить ее. Эти факты убедительно подтверждают в чисто психологическом плане то положение, что единство мышления и речи не может быть истолковано как их тожество.

Утверждение о несводимости мышления к речи относится не только к внеш­ней, но и к внутренней речи. Встречающееся в литературе отожествление мыш­ления и внутренней речи несостоятельно. Оно, очевидно, исходит из того, что к речи в ее отличие от мышления относится только звуковой, фонетический мате­риал. Поэтому там, где, как это имеет место во внутренней речи, звуковой компо­нент речи отпадает, в ней не усматривают ничего, помимо мыслительного содер­жания. Это неправильно, потому что специфичность речи вовсе не сводится к наличию в ней звукового материала. Она заключается прежде всего в ее грам­матической — синтаксической и стилистической — структуре, в ее специфиче­ской речевой технике. Такую структуру и технику, притом своеобразную, отра­жающую структуру внешней, громкой речи и вместе с тем отличную от нее, имеет и внутренняя речь. Поэтому и внутренняя речь не сводится к мышлению, и мышление не сводится к ней.

Итак:

1) между речью и мышлением существует не тожество и не разрыв, а единство; это единство диалектическое, включающее различия, заостряющиеся в противоположности;

2) в единстве мышления и речи ведущим является мышление, а не речь, как того хотят формалистические и идеалистические теории, пре­вращающие слово как знак в «производящую причину» мышления;

3) речь и мышление возникают у человека в единстве на основе общественно-трудовой практики.

Единство речи и мышления конкретно осуществляется в различных формах для разных видов речи.

**Заключение**

 Итак, связь речи и мышления не только позволяет глубже проникать в явления действительности, в отношения между вещами, действиями и качествами, но и располагает системой синтаксических конструкций, которые дают возможность сформулировать мысль, выразить суждение. Речь располагает более сложными образованиями, которые дают основу для теоретического мышления и которые позволяют человеку выйти за пределы непосредственного опыта и делать выводы отвлеченным вербально-логическим путем. К числу аппаратов логического мышления относятся и те логические структуры, моделью которых является силлогизм. Переход к сложным формам общественной деятельности даёт возможность овладеть теми средствами языка, которые лежат в основе наиболее высокого уровня познания теоретического мышления.

Этот переход от чувственного к рациональному и составляет основную черту сознательной деятельности человека, являющейся продуктом общественно-исторического развития.

**Литература**

1. Маклаков А.Г. Общая психология. Питер, 2001.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Питер, 2000.
3. Гальперин П.Я Введение в психологию. М, 1996.
4. Леонтьев А. А. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
5. Лурия А.Р. Язык и сознание. Ростов- на – Дону 1998.
6. Крутецкий В.А. Психология. М., 1986.

7. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1988.

8. Немов Р.С. Психология. Кн.1. Общие основы психологии. М.,1999.

9. Гамезо М.В. Атлас по психологии. М., 2004.