**Научная статья**

**Тема:**

**ЯЗЫК И РЕЧЬ: РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ .**

**Работа** **Мирзоян Флоры Жириковны**

Санкт-Петербург

2012

Введение

Изучение языка неразрывно связано с жизнью. Это безостановочный процесс, который, даже в наше время ещё не завершился. Пока существует человек, язык будут изучать и совершенствовать. В истории насчитывают четыре коммуникационных революции.

Язык в устной форме является первой коммуникационной революцией в истории человечества. Это очень важная стадия в развитие как социума так и индивида в частности. Речь, которая смогла описывать желания, мысли и чувства человека, является тем самым барьером, границей, навсегда отделившей человека от животного.

Язык в письменной форме является второй коммуникационной революцией. Людям стало необходимо записывать свои знания, передавать их из поколения в поколение. Зашифрованные в символы слова говорят от возможности человека думать абстрактно, что, тоже, очень важно.

Третья и четвёртая коммуникационные революции связаны с появлением печатного станка и интернета.

Всякое действие человека исходит из тех или иных мотивов и направляется на определенную цель; оно разрешает ту или иную задачу и выражает определенное отношение человека к окружающему.

У человека чрезвычайно высокая способность к мышлению. Однако эта способность, так же как и лежащие в ее основе восприятие и память были бы значительно слабее, если бы у человека одновременно с этими процессами не выработалось орудие, служащее их продолжением и дополнением - язык и речь.

Основная функция сознания – это сознание бытия, его отражение. Эту функцию язык и речь выполняют специфическим образом: они отражают бытие, обозначая его. Речь, как и язык, если взять их сначала в их единстве, - это обозначающее отражение бытия. Но речь и язык и едины , и различны. **Они обозначают два различных аспекта единого целого.**

**Глава 1**

**Язык и речь:**

***§1.***

***«Язык — это клад, практикою речи отлагаемый во всех, кто принадлежит к одному общественному коллективу, это — грамматическая система, потенциально существующая в каждом мозгу или, лучше сказать, в мозгах этой совокупности индивидов, ибо язык не существует полностью ни в одном из них, он существует в полной мере лишь в массе».***

Фердинанд де Соссюр

( Швейцарский лингвист )

Эксплицитное противопоставление языка и речи обычно приписывается женевскому лингвисту Ф. де Соссюру, развивавшему свою концепцию в университетских курсах по общему языкознанию. Уже после кончины де Соссюра, в 1916 году, два его ближайших ученика — Ш. Балли и А. Сеше на основании студенческих конспектов и других материалов составили сводный текст и опубликовали его (СНОСКА: F. de Saussure. Cours de linguistique generale. Paris. 1916 Наибольшее распространение получило (и впервые попало в СССР) второе издание (1922). Последнее издание—5-е (1955). Книга была переведена на русский (М., 1933) , немецкий, польский и испанский языки). Именно на этот текст, как правило, ссылаются, говоря о тех или иных идеях де Соссюра.

Интерпретация самого понятия «язык» к этому времени была очень различной в психологии и языкознании. Характерным примером психологической трактовки языка являются взгляды Г. Штейнталя (СНОСКА: «Они считают носителем вариантности языка некое воображаемое существо, олицетворяющее собой все человечество , и исследуют относящиеся к нему факты, отвлекаясь от социального общения людей» (И. А. Бодуэн де Куртенэ. Фонетические законы. «Избранные труды по общему языкознанию», т. 2. М., 1963, стр. 206.)) и В. Вундта. Вот что такое язык, по Штейнталю: «Он — не покоящаяся сущность, а протекающая деятельность. Мы должны рассматривать его, по существу, не как подручное орудие, которое можно использовать, но которое имеет свое собственное бытие (Dasein) даже и тогда, когда оно не применяется; он выступает как свойство (Kraft) или способность... Язык не есть нечто существующее, как порох, но процесс (Ereignip), как взрыв...». Равным образом и Вундт понимает язык как систему бессубстанциональных психофизиологических процессов, т. е. процессуально.

Между тем в лингвистике конца XIX — начала XX в., в особенности в так называемых младограмматической и социологической школах, язык рассматривается в первую очередь как застывшая система, взятая в абстракции от реальной речевой деятельности. Другой вопрос, что у младограмматиков — это система психофизиологических навыков в голове каждого отдельного индивида а для социологистов — это «идеальная лингвистическая форма, тяготеющая над всеми индивидами данной социальной группы» и реализующаяся у каждого из этих индивидов в виде пассивных «отпечатков» — таких же индивидуальных систем речевых навыков. Наряду с понимаемым так языком выступает в разных формах способ его реализации. Для младограмматиков, например Г. Пауля (СНОСКА: Г. *Пауль.* Принципы истории языка. М., 1960), это «узус», употребление языка.

Одним словом, между психологией и лингвистикой образовалось своего рода историческое размежевание предмета исследования: психология изучает процессы говорения, речь и лишь постольку занимается языком, поскольку его онтология как-то проявляется в этих процессах; лингвистика изучает язык как систему, либо трактуя ее в материальном аспекте (система речевых навыков), либо в идеальном, но не интересуясь реализацией этой системы! Показательно, что, несмотря на многочисленные (начиная с «Курса...» де Соссюра) декларации лингвистов о необходимости создания «лингвистики речи», ничего подобного пока не существует. Такого рода традиционное размежевание удерживается в некоторых психологических работах до сих пор.C. Л. Рубинштейн, например, категорически утверждает, что «психологический аспект имеется только у речи. Психологический подход к языку, как таковому, не применим: это в корне ошибочный психологизм, т. е. неправомерная психологизация языковедческих явлений» (СНОСКА: С. Л. *Рубинштейн*. Бытие и сознание. М., 1958, стр. 165). И. М. Соловьева в своей статье «Языкознание и психология» прямо пишет: «Различия, существующие между речью (явление психологическое) и языком (общественное явление)...» (СНОСКА: «Иностранные языки в школе», 1955, № 2, стр. 32). Дело доходит до того, что одна и та же проблема именуется психологами «Мышление и речь», а лингвистами — «Язык и мышление».

Это размежевание и послужило основой для разграничения языка и речи де Соссюром.

Чтобы разобраться по существу в проблеме «Язык и речь», нам придется обратиться сначала к тому, как эта проблема трактовалась самим де Соссюром, однако не в каноническом тексте его «Курса...», а в опубликованных ныне записях и материалах, положенных в его основу. (Как выяснилось благодаря работам Р. Годеля, Балли и Сеше извратили мысли де Соссюра, низведя их на уровень обычного «социологического» понимания).

Оказывается, у де Соссюра нет в собственном смысле дизъюнкции «язык — речь». Особенно характерна с этой точки зрения система понятий, изложенная во втором и третьем курсах, где де Соссюр противопоставляет язык (langue) как абстрактную надиндивидуальную систему и *языковую* *способность* (faculte du langage) как функцию индивида. Обе этих категории объединяются термином langage; langage *(речевой* дея*тельности)* противопоставляется в свою очередь parole — речь, которая представляет собой индивидуальный акт, реализующий языковую способность через посредство языка как социальной системы.

Разделяя язык и речь, мы тем самым отделяем: 1) социальное от индивидуального; 2) существенное от побочного и более или менее случайного.

Язык не есть функция говорящего субъекта, он — продукт, пассивно регистрируемый индивидом; он никогда не предполагает предварительной рефлексии, и анализ в нем выступает лишь в области классифицирующей деятельности...

Наоборот, речь есть индивидуальный акт воли и понимания, в котором надлежит различать: 1) комбинации, при помощи которых говорящий субъект пользуется языковым кодом с целью выражения своей личной мысли; 2) психофизический механизм, позволяющий ему объективизировать эти комбинации.

...В то время как языковая деятельность в целом имеет характер разнородный, язык, как он нами определен, есть явление по своей природе однородное: это — система знаков, в которой единственно существенным является соединение смысла и акустического образа, причем оба эти элемента знака в равной степени психичны.

Язык не в меньшей мере, чем речь есть предмет конкретный по своей природе, и это весьма способствует его исследованию. Языковые знаки хотя и психичны по своей сущности, но вместе с тем они — не абстрактны;  ассосации скрепленные коллективным согласием, совокупность которых и составляет язык, суть реальности, имеющие местонахождение в мозгу. Более того, знаки языка, так сказать, осязаемы: на письме они могут фиксироваться посредством условных начертаний, тогда как представляется невозможным во всех подробностях фотографировать акты речи; произнесение самого короткого слова представляет собой бесчисленное множество мускульных движений, которые чрезвычайно трудно познать и изобразить. В языке же напротив, не существует ничего кроме акустического образа, который может быть передан посредством определенного зрительного образа. В самом деле, если отвлечься от множества отдельных движений, необходимых для реализации речи, всякий акустический образ оказывается, как мы далее увидим, суммой ограниченного числа элементов или фонем, могущих в свою очередь быть изображенными на письме при помощи соответственного числа знаков. Вот эта самая возможность фиксировать относящиеся к языку явления и приводит к тому, что верным его изображением могут служить словарь и грамматика; ибо язык есть склад акустических образов, а письмо — осязаемая их форма"(Ф.де Соссюр "Курс общей лингвистики " М., Логос, 1998г., стр. 19-21).

Структура сложных форм человеческой деятельности была детально разработана в советской психологии А. Н. Леонтьевым (1959, 1975), и мы не будем останавливаться на ней подробно. Вторым решающим фактором, определяющим переходит поведения животного к сознательной деятельности человека, является возникновение языка. В процессе общественно разделенного труда у людей и появилась необходимость тесного общения, обозначения той трудовой ситуации, в которой они участвуют, что и привело к возникновению языка. На первых порах этот язык был тесно связан с жестами и нечленораздельный звук мог означать и «осторожнее», и «напрягись» и т. п. — значение этого звука зависело от практической ситуации, от действия, жеста и тона.

Рождение языка привело к тому, что постепенно возникла целая система кодов, которые обозначали предметы и действия; позже эта система кодов стала выделять признаки предметов и действий и их отношения и, наконец, образовались сложные синтаксические коды целых предложений, которые могли формулировать сложные формы высказывания.

Эта система кодов и получила решающее значение для дальнейшего развития сознательной деятельности человека; Язык, который сначала был глубоко связан с практикой, вплетен в практику и имел «симпрактический характер», постепенно стал отделяться от практики и сам стал заключать в себе систему кодов, достаточных для передачи любой информации, хотя, как мы увидим ниже, эта система кодов еще долго сохраняла теснейшую связь с конкретной человеческой деятельностью.

В результате общественной истории язык стал решающим орудием человеческого познания, благодаря которому человек смог выйти за пределы чувственного опыта, выделить признаки, сформулировать известные обобщения или категории. Можно сказать, что если бы у человека не было труда и языка, у него не было бы и отвлеченного «категориального» мышления.

Изучая человеческое сознание и подчеркивая его связь с деятельностью, в которой он не только проявляется, но и формируется, нельзя отвлечься от того, что человек – общественное существо, его деятельность – общественная деятельность. Совершающийся на основе совместной практической деятельности процесс духовного, сознательного общения между людьми осуществляется через посредство речи. Поэтому конкретную реализацию положение об общественном характере человеческого сознания получает в признании единства речи или языка и сознания . «Язык, - писал К. Маркс, - есть практическое, существующее и для других людей и лишь и тем самым существующее также для меня самого, действительное сознание ». Важнейшим достижением человека, позволившим ему использовать общечеловеческий опыт, как прошлый, так и настоящий, явилось речевое общение, которое развивалось на основе трудовой деятельности, действительное сознание.

* Язык и речь – хотя и очень близкие, но все же отличающиеся друг от друга понятия.

Основной объект языкознания - естественный человеческий язык в отличие от искусственного языка или языка животных. Язык является средством**,** орудие общения. Общения, которое было выработано человечеством в процессе своего развития представляющим систему знаков. Когда язык используется в целях общения, то возникает речь. Главное , что ставит человеческую речь выше всех прочих средств общения, - это способность ребенка уже в очень раннем возрасте понимать и конструировать из нескольких десятков звуков родного языка неограниченное количество речевых сигналов, которые в большинстве случаев ребенок ранее не произносил и не слышал и которые будут иметь для него и для окружающих определенное значение. Языком называют определённый код, систему знаков и правил их употребления, говорения для всех членов данного общества. Эта система включает единицы разных уровней: фонетического (звуки, интонация), морфологического (части слова: корень , суффикс и др.), лексического (слова и их значения) и синтаксического (предложения). Описывается данная система в грамматиках и словарях.

* Язык является объективной данностью, он вне наших стараний его сгубить или изувечить; наоборот, стиль поведения в языке мы выбираем сами. Для успешного общения недостаточно существования развитого языка. Важную роль играет качество его использования или качество речи каждого говорящего, уровень коммуникативной языковой компетенции собеседников.

Под коммуникативной языковой компетенцией понимается совокупность лингвистических (знания языковой системы), социолингвистических (владение социальными нормами : речевым этикетом, нормами общения между представителями разных возрастов, полов и социальных групп) и прагматических (навыки использования языковых средств в определённых функциональных целях, распознавания разных типов текстов, умение выбирать языковые средства в зависимости от особенностей ситуации общения и т.п.) знаний и умений, позволяющих осуществлять ту или иную деятельность с помощью речевых средств.

Не будем подробно останавливаться на потребностях лингвистики. Ссилаясь лишь на двух авторов — Советского языковеда Г. О. Винокура и польского лингвиста Т. Милевского. Вот что писал первый из них: «Звуки речи, формы и знаки не исчерпывают еще собой всего того, что существует в реально действующем и обслуживающем практические общественные нужды языке... Наряду с проблемой языкового строя существует еще проблема *языкового* *употребления»* (СНОСКА: Г. О. *Винокур*. О задачах истории языка. «Избранные работы по русскому языку». М., 1959, стр. 221)*.* Второй считал возможным говорить в аналогичном смысле о различии «объективной грамматики» и

«субъективной грамматики» (СНОСКА: Т. *Мi1еwski*. Zarys jezykoznawstwa ogolnego, Cz. 1. Lublin-Krakow, 1947, стр. 154). Таким образом, для лингвиста главное различие проходит между языком как предметом и языком как процессом. К сожалению, различие между языком как предметом и языком как способностью не получило в лингвистике достаточного распространения. Именно этим обусловлена столь частая аргументация лингвистов от «непосредственного языкового чувства», т. е., в сущности, бесконтрольное применение интроспекции даже в тех случаях, когда мы имеем дело исключительно с языком как предметом—вещь, в современной психологии как будто уже невозможная.

Язык — это исторически сложившаяся у отдельного народа или народности система средств общения, система лексических и грамматических форм, их изменений и сочетаний.

**Язык** становится «мертвым» сразу после того, как люди перестают на нем общаться. В значительной мере благодаря речи индивидуальное сознание каждого человека, не ограничиваясь личным опытом, собственными наблюдениями, через посредство языка питается и обогащается результатами общественного опыта; наблюдения и знания всех людей становятся или могут благодаря речи стать достоянием каждого.

* Речь – это деятельность общения – выражения, воздействия, сообщения, - посредством языка; ***речь - это язык в действии.***

**§2**.

**Речевая деятельность и обучение языку**

Знакомство с литературой, посвященной методике обучения иностранным языкам, поражает свежего человека тем, что в этой литературе уживаются диаметрально противоположные точки зрения практически по всем основным вопросам. Нет одного мнения ни о том, чему учить, ни о том, как учить, ни о том, для чего учить. Это, конечно, не случайно.

Дело в том, что, как бы мы ни стремились оставаться на уровне «чистой» методики, при решении любого принципиального вопроса, связанного с обучением иностранному языку, нам приходится волей-неволей опираться на то или иное понимание, во-первых, сущности и содержания процесса обучения; во-вторых, природы и организации человеческой психики вообще и речевого механизма в частности ; в-третьих, сущности и отличительных черт языка. От того, каково это понимание, зависит и наша точка зрения на методику обучения языку. Иными словами, полноценная методика обучения языку обязательно предполагает систему определенных взглядов на речевое поведение (как принято говорить в американской науке) или речевую деятельность (как принято говорить в советской науке).

В рамках теории деятельности, принадлежащей Л. С. Выготскому и его школе, развивается одна специальная теория, представляющая для нас здесь особый интерес, так как она имеет дело как раз с проблемами обучения. Это теория умственных действий , принадлежащая профессору П. Я. Гальперину (СНОСКА : Она подробнее всего изложена в работе: П. Я. Гальперин. Развитие исследований по формированию умственных действий. В сб.: «Психологическая наука в СССР», т. I. M., 1959) .

Согласно теории умственных действий (находящей параллель и в работах других учеников Л. С. Выготского , а также в идеях психологов французской социологической школы, в особенности А. Валлона (СНОСКА : См.: А. Валлон. От действия к мысли, М, 1956)) умственные действия человека генетически восходят к внешним действиям . Известно, что лучшим способом научить младших школьников счету является оперирование предметами. Лишь затем школьники могут легко перейти к счету в уме. Другой пример: внутренней речи всегда предшествует речь внешняя — маленький ребенок не способен мыслить молча, про себя.

Под руководством П. Я. Гальперина были исследованы основные этапы перехода от внешних действий к действиям внутренним, т. е. основные этапы перехода от практической деятельности к мыслительной . Такими этапами являются : ориентировка в условиях деятельности, внешнее действие речевое действие, описывающее внешнее действие (ребенок не откладывает в сторону карандаш, а говорит: « Я отложу в сторону карандаш»); сокращенное речевое действие; осознанное умственное действие; автоматизированное умственное действие (на этом этапе осознается целый комплекс действий , например задача в целом). Совершенно естественно, что, имея такой «алгоритм», фиксирующий, где лежит наиболее прямой путь к усвоению знаний, советские психологи попытались построить методику обучения, которая соответствовала бы нашим знаниям о психологических процессах формирования умственных действий. Подобная методика была построена и проверена для математики , чтения и письма, грамматики родного языка и обучения труду и дала весьма обнадеживающие результаты (СНОСКА: См ., в частности, сборники «Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников» (М., 1962) и «Возрастные возможности усвоения знаний» (М., 1966)).

В последнее время стали модными попытки построить — в том числе и для обучения иностранному языку — различные системы программированного обучения. Не случайно, однако, что основной источник таких попыток лежит в США, а одним из ведущих специалистов по программированному обучению считается Б. Ф. Скиннер В той форме, в какой оно распространено в США, программирование обучения сводится к организации системы стимулов, которые вызывали бы цепь требуемых реакций обучающегося. Не делается ни малейшей попытки активно воздействовать на психические процессы, происходящие в голове ученика при овладении знаниями, не делается и попытки организовать учебный материал соответственно тому, что мы знаем о структуре этих процессов. Теоретическая основа программированного обучения — это обобщение чисто внешних проявлений психической активности учащегося, характерное опять-таки именно для бихевиоризма. Поэтому ученики П. Я. Гальперина, как правило, предпочитают говорить не о программировании обучения, а об организации процесса усвоения.

Как известно, в течение нескольких десятилетий в советской школе при изучении иностранных языков господствовал переводно-грамматический метод. Надо сказать, что и это было связано с преобладанием определенного понимания психики. Таким пониманием было понимание ассоцианистическое, поддержанное (в известной мере) упрощенным толкованием положений И. П. Павлова о второй сигнальной системе. Сознательно или бессознательно предполагалось, что в голове носителя языка существует нечто вроде отпечатка грамматической системы и словаря, организованного по принципу, сходному с принципом построения грамматических таблиц в учебнике. Отсюда следовал вывод, что, усвоив правила грамматики, мы тем самым овладеем языком. Это, конечно, не так, и расплатой за подобное упрощенное понимание оказались тысячи школьников, знающих иностранный язык лишь теоретически, но не способных сказать самостоятельно ни слова и с трудом понимающих чужую речь.

Руководствуясь принципами психологической школы Л. С. Выготского, можно подойти к этой проблеме, на наш взгляд, с наиболее правильных позиций. Правила грамматики тогда можно и нужно изучать, когда методика обучения позволяет перевести их со ступени сознательного владения, знания этих правил на ступень автоматизированного, бессознательного их применения. А это значит, что сама формулировка этих правил, а не только методика овладения ими должна быть такой, чтобы учащийся без труда мог «перекодировать» их на свой «внутренний код». Следовательно, отнюдь не всякая грамматика соответствует методическому credo советской психологической школы. Определенное представление о психике и о процессе обучения предъявляет определенные требования не только к методике обучения иностранному языку, но и к структуре и другим особенностям усваиваемого материала.

Совершенно по-иному происходит дело с обучением второму (иностранному) языку. «Если развитие родного языка начинается со свободного спонтанного пользования речью и завершается осознанием речевых форм и овладением ими, то развитие иностранного языка начинается с осознания языка и произвольного овладения им и завершается свободной спонтанной речью. Оба пути оказываются противоположно направленными» (СНОСКА : Л. С. Выготский. Мышление и речь, «Избранные психологические исследования». М. , 1956, стр. 292) . Между ними существует обоюдная взаимозависимость; «сознательное и намеренное усвоение иностранного языка совершенно очевидно опирается на известный уровень развития родного языка и обратно — усвоение иностранного языка проторяет путь для овладения высшими формами родного языка» (СНОСКА: Там же) .

Конечно, возможны случаи, когда второй язык усваивается тем или иным человеком по типу родного, т. е. путем элементарной «подстройки» и независимо от осознания родного языка. Чаще всего так бывает, если ребенок с детства владеет несколькими языками. Но мы, имея в виду обычную практику обучения, можем не считаться с этой возможностью.

Итак, усвоение иностранного языка требует на каком-то этапе его осознания, в частности усвоения грамматической системы. Что будет, если мы не дадим нашему ученику понятия о такой системе, а просто выдадим ему серию моделей для усвоения? Если он не прошел через осознание грамматической системы родного языка, то такое усвоение выльется для него в чисто механический процесс. Если же он осознал и обобщил грамматическую систему родного языка (а это типичный для нас случай), то и без нашей помощи он все равно будет воспринимать иностранный язык через призму этого своего знания.

Между тем в методике овладения вторым языком — как бы мы ни сводили этот процесс к прямому усвоению — без учета условий и способов осознания языковых явлений мы не двинемся вперед. Это в еще большей мере, чем грамматического, касается фонетического аспекта языка. Рациональный метод требует , чтобы обучение произношению протекало «в русле сознательного усвоения произносительных работ и их акустических эффектов» (СНОСКА: С. И. Бернштейн. Вопросы обучения произношению применительно к преподаванию русского языка иностранцам. М. , 1937, стр. 19) . Для такого сознательного усвоения методисту необходимо иметь ясное представление о психологических механизмах осознания и автоматизации . Но и применительно к грамматике принцип сознательности бесспорен: «Методисты делают существенную ошибку, полагая, что не только владение языком, но и самый процесс овладения им должен быть интуитивным и характеризоваться механическим образованием речевых навыков»

Речь человека может быть сокращенной и развернутой, как с понятийной, так и с лингвистической точки зрения. В развернутом типе речь говорящий использует все возможности символического выражения смыслов, значений и их оттенков, предоставленных языком. Этот тип речи характеризуется большим словарным запасом и богатством грамматических форм, частым употреблением предлогов для выражения логических, временных и пространственных отношений, использованием безличных и неопределенно-личных местоимений, употреблением подходящих понятий, уточняющих прилагательных и наречий для обозначения того или иного специфического положения дел, более выраженным синтаксическим и грамматическим структурированием высказываний, многочисленной подчинительной связью компонентов предложения , свидетельствующей о предвосхищающем планировании речи.

Сокращенное речевое высказывание достаточно для понимания среди хорошо знакомых людей и в знакомой обстановке. Однако оно затрудняет выражение и восприятие более сложных, абстрактных мыслей, связанных с тонкими различениями и дифференциальным анализом скрытых взаимосвязей. В случае теоретического мышления человек чаще пользуется развернутой речью.

В последние годы ведется немало споров и дискуссий по вопросу о том, является способность к усвоению речи у человека врожденной или нет. Мнения ученых в этом вопросе разделились: одни стоят на позиции не врождённости этой способности, другие придерживаются точки зрения о ее генетической обусловленности.

Имеются определенные экспериментальные доказательства того, что дети с рождения способны отличать речь человека и выделять ее из множества других звуков, избирательно на нее реагировать и очень быстро обучаться. Если иметь в виду то, что основное отличие врожденных и приобретенных форм поведения состоит в том, что наследственно обусловленные (имеющие соответствующие задатки) его виды при наличии соответствующих внешних условий развиваются быстрее, то вполне можно допустить, что какие-то генотипические факторы, способствующие быстрому усвоению ребёнком столь сложной формы поведения, какой является речь, все же существуют .

Полностью приобретенное поведение, не имеющее врожденных задатков для развития, формируется и прогрессирует медленно, совсем не так, как это имеет место в случае усвоения речи. Сначала при его развертке появляются простейшие элементы приобретенного поведения, которые становятся своеобразными задатками, и только затем на их основе конструируются более сложные формы поведения. Этот процесс, как правило, длителен и охватывает весьма значительный период времени в жизни индивида. Примером тому является процесс усвоения детьми понятий, который завершается лишь к подростковому возрасту, хотя речь оказывается сформированной уже в возрасте около трех лет.

Другим доказательством возможного существования врожденных предпосылок к усвоению речи у человека является типичная последовательность стадий ее развития. Эта последовательность одинакова у всех детей независимо от того, где, в какой стране и когда они родились, в условиях какой культуры развивались и на каком языке говорят. Дополнительным, косвенным доказательством той же самой мысли является следующий факт: речь ребенком, как известно, не может быть усвоена раньше определенного периода времени, например до одного года жизни. Это становится возможным лишь тогда, когда в организме созревают соответствующие анатомо-физиологические структуры.

Основная трудность, которую необходимо разрешить, для того чтобы найти окончательный ответ на вопрос о наличии или отсутствии у человека прирожденных (генотипических) факторов, определяющих усвоение им языка, состоит в том, что факты, которые обычно используют для доказательства или опровержения положений, связанных с обсуждаемым вопросом, допускают различные толкования. Да и сами эти факты порой достаточно противоречивы.

Человеческая деятельность **невозможна без речи**, без взаимного обмена мыслями, чувствами, желаниями. Речь позволяет каждому человеку сообщать свои мысли и настроения, намерения и чувства другим людям, а так же усваивать эту информацию от других людей. Речевое общение – важнейшая потребность человека, отличающего его от животного.

Речь, слово являются специфическим единством чувственного и смыслового содержания. Всякое слово имеет смысловое – семантическое – содержание, которое составляет его значение. Слово обозначает предмет (его качества, действия и т.д.), который оно обобщенно отражает. Обобщенное отражение предметного содержания составляет значение слова.

Но значение – не пассивное отражение предмета самого по себе как "вещи в себе", вне практически действенных отношений между людьми. Значение слова, обобщенно отражающее предмет, включенный в реальные действенные общественные взаимоотношения людей, определяется через функцию этого предмета в системе человеческой деятельности. Формируясь в общественной деятельности, оно включено в процесс общения между людьми. Значение слова – это познавательное отношение человеческого сознания к предмету, опосредованное общественными отношениями между людьми.

Таким образом, речь первично отображает не сам по себе предмет вне людских отношений, с тем чтобы затем служить средством духовного общения между людьми вне реальных практических отношений к предметам действительности. Значимость предмета в реальной деятельности и слова в процессе общения представлены в речи в единстве и взаимопроникновении. Носителем значения всегда служит данный в восприятии или представлении чувственный образ – слуховой (звучание), зрительный (графический) и т.д. Но основным в слове является его значение, его семантическое содержание. Материальный, чувственный носитель значения обычно как бы стушевывается и почти не осознается; на переднем плане обычно всегда – значение слова. Только в поэзии звучание слова играет более существенную роль; помимо же этого лишь в исключительных случаях, когда в силу каких-либо особых условий слово как бы обессмысливается, на передний план в сознании выступает его чувственный носитель, его звучание. Обычно все наше внимание сосредоточено на смысловом содержании речи. Ее чувственная основа функционирует лишь как носитель этого смыслового содержания.

Психолог Л. С. Выгодский в своей посмертно изданной книге «Мышление и речь». Вот что писал:

«...Общение, не опосредствованное речью или другой какой-либо системой знаков или средств общения, как оно наблюдается в животном мире, делает возможным только общение самого примитивного типа и в самых ограниченных размерах. В сущности, это общение, с помощью выразительных движений, не заслуживает даже названия общения, а скорее должно быть названо заражением. Испуганный гусак, видящий опасность и криком поднимающий всю стаю, не столько сообщает ей о том, что он видел, а скорее заражает ее своим испугом.

Общение, основанное на разумном понимании и на намеренной передаче мысли и переживаний, непременно требует известной *системы* *средств...* Но до самого последнего времени дело было представлено сообразно с господствовавшим в психологии взглядом в чрезвычайно упрощенном виде. Полагали, что средством общения является знак, слово, звук... Предполагалось, что звук сам по себе способен ассоциироваться с любым переживанием, с любым содержанием психической жизни и в силу этого передавать или сообщать это содержание или это переживание другому человеку.

Все сказанное ставит перед теорией обучения второму языку вполне конкретные задачи.

Перечислим их:

1. экспериментальное исследование психологических механизмов порождения речи на родном и втором языке и теоретическое осмысление процессов такого порождения под углом зрения концепции Л. С. Выготского;

2. экспериментальное и теоретическое исследование процессов сознательного овладения иностранным языком и дальнейшей автоматизации языковых знаний;

3. пересмотр номенклатуры и методики подачи моделей с точки зрения их соответствия психологическим закономерностям владения и овладения вторым языком.

**Заключение**

Деятельность человека осуществляется, в отличие от поведения животных, непосредственно обусловленного средой, через посредство общественно выработанной и общественно значимой системы *орудий* *труда* и системы «психологических орудий». Известную аналогию орудиям труда представляют и «психологические орудия» (термин Л. С. Выготского). «Как естествознание, так и философия,— писал в свое время Ф. Энгельс,— до сих пор совершенно пренебрегали исследованием влияния деятельности человека на его мышление. Они знают, с одной стороны, только природу, а с другой — только мысль. Но... разум человека развивался соответственно тому, как человек научался изменять природу» (СНОСКА : Ф. *Энгельс.* Диалектика природы. М., 1955, стр. 183. Ср. в этой связи: А. Н. *Леонтьев.* Об историческом подходе в изучении психики человека. В кн: «Проблемы развития психики», изд. 2. М., 1965, стр. 358 и след.; А. А. *Леонтьев*. Слово в речевой деятельности , стр. 14 и след.) свою сущность.

Нет **че*ловека* без *языка****,* но нет **и *языка*** без человека. Выготский одобрительно цитирует Бэкона: «Ни рука, ни интеллект, предоставленный себе, многого не стоят: дело совершается при помощи орудий и средств».

«Психологические орудия», включая язык, есть не только средство воздействия общества на его членов, но и средство формирования психики каждого из них. Сам факт существования человеческого сознания есть следствие опосредствованного характера психической деятельности человека. «Сознание, как специфически человеческая форма отражения, создается внешними, не лежащими в сфере самого сознания условиями и сложными общественными формами практической деятельности... Слово... возникает в процессе борьбы с природой, в процессе общественной практики, а значит, и является фактом объективной действительности, независимым от индивидуального сознания человека» («ИПИ», стр. 9).

В результате общественной истории язык стал решающим орудием человеческого познания, благодаря которому человек смог выйти за пределы чувственного опыта, выделить признаки, сформулировать известные обобщения или категории. Можно сказать, что если бы у человека не было труда и языка, у него не было бы и отвлеченного «категориального» мышления.

Речь - это средство общения, необходимое, прежде всего для вовлечения субъекта в социальную среду. Именно благодаря речи формируются первые связи между матерью и ребенком, устанавливаются основы социального поведения в группе детей, и, наконец, именно через речь и

язык, культурные традиции в значительной степени влияют на наш образ мыслей и действий.

Речь - это действительно важное средство, к которому прибегает человек, когда ему нужно разумно аргументировать свое отношение к разным жизненным проблемам. Однако это лишь второстепенная функция речи. Только немногие люди занимаются одним тем, что логически мыслят, а с помощью речи лишь выдают результат своих размышлений. Для большинства же речь - в основном способ передавать информацию, размышлять над жизненными явлениями и внутренними состояниями или просто получать удовольствие от разговора.

**Список используемой литературы:**

1.A.Р. ЛУРИЯ «ЯЗЫК И СОЗНАНИЕ»: Издательство Московского университета 1979

2. С.Л.Рубинштейн «Основы общей психологии» - СПб: Издательство "Питер", 2012. .; ил. – (Серия «Мастера психологии»).

3. Леонтьев А.А. « Язык, речь, речевая деятельность». М., Просвещение, 1969. 214 стр.

4. Столяренко Л.Д., Столяренко В.Е. «Психология и педагогика для технических вузов»: Издательство «Феникс», 2004.

5. Выготский Л.С. « Мышление и речь». М.: Издательство «Лабиринт», 1999 и 1996 – 416 с.

6. Пиаже Ж. « Речь и мышление ребенк »а. М.: Педагогика -Пресс-, 1994. – 528 с.

7. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики. М.: Издательство «Логос», 1998

8. Хомская Е. Д. Нейропсихология: 4-е издание. — СПб.: Питер, 2005. –496 с: ил.116