**Исследование и развитие способностей к языкам**

**План**

Введение

1. Понятие языковой способности

2. Проблема определения природы языковой способности

3. Значение деятельности в развитии языковой способности

4. Языковая способность и познавательная активность

5. Способность к языку

6. Формирование и развитие способностей к языкам

Заключение

Список используемой литературы

**Введение**

Язык – это система вербальных знаков, относительно независимая от индивида, служащая для целей коммуникации, формирования и формулирования мыслей, закрепления и передачи общественно-исторического опыта. Это многоуровневая система со своими требованиями и ограничениями по всем уровням – от фонетического и графического до грамматического и семантического. Все эти требования и ограничения составляют нормы, правила использования вербальных знаков, которым пользующиеся знаками (информанты) обучаются как в естественных условиях – с помощью родителей, в семье, так и в специальных учебных условиях – в школе, на курсах, по справочникам, словарям.

А.Н. Леонтьев показал, что сознание человека неразрывно связано с деятельностью и представляет собой как бы преломленное через призму языковых значений отражение действительности.

Л.С. Выготский постоянно подчеркивал связь языковых (речевых) процессов с мышлением в общих зонах значения языковых знаков, а также постоянное развитие и совершенствование этих зон от ребенка к взрослому, от профессионала к непрофессионалу, от монолингва, говорящего на одном языке, до полилингвиста, свободно переключающегося от одной системы знаков на другую.

После появления работ Н. Хомского, в которых проведено разделение лингвистической компетенции и лингвистического знания, проблема того, что же позволяет субъекту использовать естественный язык во всей его полноте и всех его функциональных возможностях, оказывается неизменно актуальной.

Целью данной работы является исследование понятия языковой способности, проблемы определения ее природы и способности к языку.

**1. Понятие языковой способности**

Рассматривая проблему способностей в области овладения языком (языками), необходимо разграничить понятия «языковая способность» и «способность к языкам». Эти понятия неоднозначны, А. А. Леонтьев предлагает следующее определение: «Языковая способность (faculte du дangage Соссюра, «речевая организация» Щербы) есть совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство, воспроизводство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива»[[1]](#footnote-1).

В.М. Павлов рассматривает языковую способность в функционально-знаковом аспекте и считает ее неким аналогом системы языка. А.М. Шахнарович считает, что только психолингвистический анализ речевой деятельности в разных аспектах ее реализации может помочь ответить на вопрос о том, что же следует понимать под языковой способностью. В психологическом смысле способность – это совокупность особенностей личности, обеспечивающая успешность овладения какой-либо деятельностью. Это важно иметь в виду, рассматривая, как субъект овладевает речевой деятельностью – специфической формой обеспечения его взаимодействия с другими людьми в процессах совместного решения теоретических и практических задач. Однако для определения языковой способности приведенное определение мало что дает. В зарубежной (главным образом, американской) психолингвистике принято говорить о коммуникативной способности (компетенции), т.е. умении эффективно использовать язык в многообразных реальных ситуациях. При таком подходе прекрасно учитываются внешние по отношению к субъекту речи обстоятельства: национально-культурные нормы, организация ситуаций общественной практики, компоненты коммуникативного акта, социально-психологические особенности партнеров по коммуникации и др. Вместе с тем неясным остается вопрос о «внутренних параметрах» речевого акта, о внутренних механизмах овладения и владения языком.

Эти внутренние параметры и подлежат описанию в рамках языковой способности человека. Языковая способность – это механизм, психофизиологический по природе, но формируемый прижизненно, под воздействием социальных влияний, организованный по принципам иерархии. Это механизм функциональный, действующий по определенным правилам. Система этих правил обеспечивает как раз то использование элементов системы языка в коммуникативных целях, которое характеризует коммуникативную компетенцию. Вероятно, эти правила имеют предписывающий характер, составляют систему, и эта система не осознается субъектом, однако ведет он себя так, словно знает эти правила.

**2. Проблема определения природы языковой способности**

Один из главных вопросов, возникающих при анализе языковой способности, – это вопрос о ее природе. По этому поводу существуют две крайние точки зрения:

Языковая способность – генетически наследуемое «заложенное» в человеке образование. «Заложенный» языковой материал поначалу беден и неправилен. Он обогащается и исправляется по мере развития субъекта, по мере расширения круга общения, «с возрастом и упражнением» (Н. Хомский).

Языковая способность – социальное по природе образование, формирующееся под влиянием социальных факторов, главным образом, потребности в общении и реализации коммуникативных интенций в различных ситуациях совместной деятельности людей. Эта позиция выражена в работах, берущих начало в психологической школе Л.С. Выготского.

Правила реализации присвоенной индивидом системы родного языка может развиваться только в процессе общения посредством языка. Здесь реализуется один из важных принципов физиологии: функция рождает орган. Только в общении с другими людьми может развиваться система, обеспечивающая это общение. Общение же необходимо для взаимодействия с другими людьми, для совершения совместной деятельности. Условия же человеческого существования таковы, что, как только он перестает быть связан с матерью биологически, он оказывается связан со всеми взрослыми социально. Эта связь и реализуется, в конечном счете, в той функциональной системе, в качестве которой выступает языковая способность.

Прежде всего требует ответа вопрос о природе языковой способности: является ли она врожденной, биологической или социальной, приобретаемой и развивающейся только в процессе развития и социализации личности.

А.М. Шахнарович определяет естественное, биологическое как все то, что дано человеку филогенетически, т.е. как наследуемую сумму основ и границ тех деятельностей, в результате которых происходит овладение объективной действительностью и ее отражением. Социальное – это то, что усваивается человеком в ходе онтогенетического развития, т.е. структуры тех деятельностей, которые могут быть совершены в определенных (внешних и внутренних) условиях и в определенных формах для удовлетворения собственно человеческих потребностей.

Имеют значение факты полученные за последнее время в этологии, показавшей наличие инстинктивных, врожденных форм поведения животных, и экспериментальной физиологии, где (в работах Н.П. Бехтеревой) установлены своеобразные и очень сложные функции нейронов в речепроизводстве. Это подтверждает правильность точки зрения относительно априорности языковой способности (компетенции), служащей предпосылкой употребления языка. Однако исследования онтогенеза речи показывают именно социальный, а не врожденный характер языковой способности человека. Указанные же факты раскрывают функционирование физиологической основы речи, не говоря ничего о природе и развитии языковой способности.

Являясь необходимым условием реализации специфически человеческих психических свойств и способностей, врожденная организация, в частности инстинктивные механизмы поведения, ни в какой мере не обеспечивают возникновения этих свойств и способностей. Важно учитывать, что физиологическим субстратом человеческих психических свойств являются не врожденные нервные механизмы, а прижизненно формирующиеся функциональные системы. Механизм гуления, который есть у глухих детей, является врожденным, однако он никогда не переходит в лепет, если отсутствуют воспринимаемые на слух реакции взрослых, т.е. влияние социальной среды. Если гуление имеет аутогенный характер, то закрепление фонетики родного языка в лепете социально.

Таким образом, источником языкового развития является не врожденная схема, а деятельность и правила деятельности. Свое начало эти правила берут в практической (предметной) деятельности.

**3. Значение деятельности в развитии языковой способности**

На языковые явления накладываются не чисто языковые правила, а такие, правила, которые берут начало из знаковой неязыковой деятельности. Если это верно, то можно предположить, что в случае формирования двучленных высказываний ребенок совершает семиотико-ситуативный анализ, в результате чего сочетаются динамический и статический элементы ситуации.

Это подтверждается исследованием А. Картера, показавшего, что языковые явления имеют неязыковую основу, детерминированы объективными неязыковыми факторами. Именно внеязыковой действительностью, а точнее – предметной деятельностью ребенка детерминирован весь ход развития языковой способности. Ребенок именно овладевает языком, те, присваивает его как часть объективной действительности, как способ знакового поведения. Это активный процесс, который определяется потребностями в общении, спецификой взаимодействия людей, особенностями их социальной жизни. С момента рождения ребенок попадает в такие социальные условия, которые предполагают взаимодействие, совершение совместной деятельности. Все это обеспечивается речевым общением.

По мнению Л.С. Выготского, без созревания соответствующих структур не может быть нормального овладения языком. Однако эти (физиологические по своей сущности) структуры не содержат ни правил языкового поведения, ни знаний о языке. Правила и знания выводятся ребенком в процессе деятельности по овладению объективным миром, процессе, социальном по своей сущности и по своим результатам.

Сенсорная система ребенка, в отличие от сенсорной системы животных, предрасположена к восприятию собственно речевой информации. Способность детей на этапе доречевого развития различать звуки (например, по звонкости/глухости, по месту артикуляции) показывает, что есть некоторые материальные, органические основания, на которых возводится позднее здание всей функциональной системы. Вместе с тем эти основания не развиваются, если нет взаимодействия со взрослыми и собственно речевых средств. Активное участие в речевом взаимодействии – наиболее плодотворный путь овладения языковыми средствами. Движение по этому пути осуществляется как бы двояким образом: через усвоение дифференциальных признаков предметов, отождествляемых со словами, и через анализ ситуаций, способствующих появлению стратегий речевого поведения.

**4. Языковая способность и познавательная активность**

Языковая способность рассматривается в непосредственной связи с языком как нечто такое, что обеспечивает способность говорить на данном языке. (У Н. Хомского - это некие врожденные «универсальные» механизмы, направляющие первые шаги ребенка при усвоении языка.) Разграничение языковой способности и языковой активности сводится к разграничению абстрактной способности производить высказывания и выбор конкретного высказывания в конкретной ситуации.

По существу это противопоставление языка и речи. Вопросы, рассматриваемые в рамках концепции «трансформационной грамматики», относятся также и к проблеме овладения языком в детстве. Согласно этой концепции, у ребенка должны быть какие-то врожденные представления об универсальных грамматических принципах, которые обусловливают выбор ребенком нужного набора грамматических правил.

Вывод, который напрашивается из этой концепции, таков: все дети при усвоении родного языка должны идти одним и тем же путем, т. е. «врожденная программа» не должна допускать индивидуальных отклонений. Однако, как показывает анализ литературы, индивидуальные различия в речи детей обнаруживаются на разных возрастных этапах и при усвоении различного рода языковых средств: звуков речи, орфографического и лексико-грамматического материала и т. д. Эти различия также наблюдаются при овладении иноязычной речью, при использовании речи в мыслительных процессах. Индивидуальные различия могут наблюдаться в отношении не только своеобразия становления речи, приемов овладения отдельными аспектами языка, но и времени прохождения основных этапов становления детской речи (в динамических характеристиках). Таким образом, если принять тезис о том, что все дети должны прийти к одному и тому же результату тем же путем, то и тогда индивидуальные различия могут наблюдаться только в отношении скорости перехода от одного этапа развития к другому, т. е. речь должна будет вестись о различных стратегиях и способностях усвоения языка разными детьми.

Иллюстрацией к этому положению могут быть следующие факты, И. А. Сикорский, описывая два типа детей второго года жизни, отмечал, что они очень рано специализируются: одни по преимуществу изучают звуки, другие -слоговую структуру слов. У од них речь кажется бойкой, развитие общения словами начинается с отработки точной ритмической структуры слов, при этом звуковой состав ритмических структур остается приблизительным («ти-ти-ти» вместо «кирпи чи», «на-на-нок» вместо «огонек» и т. д.).

Другие дети останавливаются на тщательной «проработке» звуков слова и метко схватывают и запоминают один или несколько звуков из всего слова, которые служат для них представителем всего слова (например, «мо», вместо «молоко», «си» вместо «принеси» и т. п.).

В. И. Бельтюков указывает, что индивидуальные различия, наблюдаемые при усвоении детьми звуков речи, могут быть следствием двух факторов - различного функционирования слухового и речедвигательного анализаторов.

Индивидуально-типические различия при усвоении орфографического и лексико-грамматического материала выявлены в работах. В частности, обнаружена избирательность отдельных приемов запоминания написания слов у учащихся 3-4-х классов. Эта избирательность была устойчива: одна часть учащихся «открывала» правила самостоятельно, другим нужна была значительная помощь; одни успешно усваивали правила и эффективно их применяли, другие усваивали формулировки правил, но не всегда их применяли. Здесь налицо разрыв между теоретическими знаниями и их практическим приложением; это случай, когда усвоение знаний и их применение имеют как бы самостоятельное значение.

В развитии языковой способности “переплетаются” развитие собственно речевое и познавательное. Это развитие происходит неравномерно. Например, метаязыковую способность (способность иметь суждение о языке, объяснять его особенности) появляется значительно позже формирования языковой способности, обеспечивающей возможности порождать и понимать речевые произведения. С развитием у ребенка появляется способность оценивать высказывания (правильно/неправильно), сравнивать содержания высказываний, понимать двусмысленности, различать рифму/нерифму и т.п. Это показывает, что развитие языковой способности идет по пути не столько физического приращения и расширения, сколько обогащения имеющихся компонентов.

При овладении системой языка в детстве формируется некая обобщенная система элементов, коррелирующая с системой языка (но не тождественная ей). Можно так (предварительно) определить языковую способность: это некая функциональная система, являющаяся следствием отражения (и генерализации) элементов системы родного языка, функционирующая по определенным правилам. Таким образом, языковая способность это функциональная система элементов и правил их выбора.

Процесс формирования речевой деятельности в онтогенезе рассматривается как развитие связи, устанавливаемой субъектом, между языковыми знаками и действительностью. Они развиваются по мере развития познавательных способностей ребенка, по мере усложнения и расширения круга коммуникативных ситуаций и предметной деятельности, которая обслуживается коммуникацией.

С одной стороны, анализ генезиса речевой деятельности, языковой способности человека – это анализ процессов и механизмов соотношения коммуникативных и когнитивных структур, соотношения речемыслительной и предметно-практической деятельности, с другой стороны, – это анализ языковых единиц, потому что значение – центральная категория онтогенеза речи и мышления, и понимание генезиса значения является одним из условий языковой способности человека.

Л.Н. Леонтьев считает, что исследование развития значения проводится как анализ процесса присвоения субъектом общественно-выработанных понятий, значений, умений, в качестве обобщенного образа действия. Значение является своего рода способом закрепления опыта употребления данного предмета или знака в общественной практике. Поэтому для каждого индивида значение объективно (интерсубъективно). А.А. Леонтьев считает, что “усвоение значения... есть определенный способ опосредования индивидуального поведения общественным опытом”[[2]](#footnote-2).

Начальным этапом закрепления общественного знания является выделение в предмете некоторых свойств и перенесение их при номинации на знак, обозначающий этот предмет. Л.С. Выготский условно называл этот этап “удвоением предмета”. На этом этапе имя предмета, те, знак языка, является как бы частью или свойством предмета. Обобщение на этом этапе “означает, что из конкретного содержания предметов выделяются черты и свойства, которые существенны для действия и являются его специфическим объектом”.

На этапе, когда происходит “удвоение” предмета, когда имя является частью предмета, элементы языка еще не выступают в качестве знаков, поскольку не замещают объекты, или обозначаемые, элементы языка обретают знаковость, только тогда, когда становятся своего рода самостоятельными объектами.

При исследовании онтогенеза речевой деятельности необходимо учитывать, что исследования детской речи последнего десятилетия все в большей степени ориентируются не на хронологию появления частных явлений грамматики, лексики и т.п., а на выявление механизмов формирования системы языковых категорий. Это связано с тенденциями, характерными для современной лингвистики: исследование прагматических факторов речевого общения, обращение к семантике синтаксиса, ориентация на говорящего и воспринимающего речь и т.п.

Языковой знак выступает в качестве связующего звена между объективным миром и сознанием индивида, его опытом, складывающимся в процессе деятельности. Познавая в процессе практической, игровой деятельности отдельные стороны предметов и явлений действительности, ребенок познает и связи, отношения между ними. Одновременно ребенок овладевает и элементами языка (для общения и в процессе общения). Знания о предметах, их связях и отношениях закрепляются в сознании ребенка и в его опыте посредством языка, в результате чего становится возможным проецировать эти знания на новые стороны действительности, а также пере давать их другим. В языке отражается общественно-исторический опыт, присваиваемый ребенком вместе с языком в процессе развития.

Генеральной линией развития речи является обобщение языковых явлений на основе развития социальной по природе практической деятельности детей. На каждом этапе развития обобщение характеризуется некоторыми особенностями, определяемыми характером обобщаемого материала, уровнем развития предметных действий и способом обобщения (наглядное представление – общий образ – понятие).

 Между социальными и естественными факторами имеется диалектическая связь, причем социальное может – в определенных пределах – основываться на естественном. Например, доказано, что неандерталец из-за особенностей своего анатомического строения не мог произносить тех звуков, которые существуют в современных языках. Можно предположить, что и применительно в целом к языковой способности человека принцип детерминизма социально-естественным сохраняет свою объяснительную силу.

Таким образом, мы видим, что языковая способность: это некая функциональная система, являющаяся следствием отражения (и генерализации) элементов системы родного языка, функционирующая по определенным правилам.

А также, принцип детерминизма социально-естественным объясняет природу языковой способности человека.

**5. Способность к языку**

Ноам Хомский в 1950-х годах изменил направление лингвистики — как науки, раскрывающей мыслительные структуры, на которых основана способность к обучению языку каждого ребенка, а не описывающей оставшиеся эзотерические языки и детали возникающих диалектов. Если сравнить язык с теорией относительности: язык — это очень сложная система, даже примитивное владение языком требует знания тысяч слов и десятков правил; а теория относительности основана всего на нескольких основных фактах и правилах. Почему же любой нормальный ребенок овладевает языком к пяти годам, и лишь немногие достигают такой же компетенции в теории относительности после многих лет обучения? Обучение языку, говорит Хомский, основано на врожденной языковой способности (тогда как обучение теории относительности основано на общей интеллектуальной способности). Способность к обучению языку подобна способности птиц к выращиванию крыльев и способности кошек к выращиванию когтей, и лингвистика изучает специфические механизмы языковой способности. Ясно, что врожденная способность должна быть достаточно широка, чтобы ребенок, родившийся в Америке у китайских или русских родителей, мог выучить английский. В чем состоит врожденное общее английского, русского, китайского и сотен других языков? Что именно врождено?

У языка два основных компонента — слова и правила, и, как считает Стивен Пинкер, способности к обучению словам и правилам врождены по-разному. Слова заучиваются со слуха, и соответствие между словами и объектами в мире произвольно, — от рождения заданы лишь нейронные структуры для запоминания слов в связи с предметами. Правила грамматики “выводятся” из слышимой речи на основе врожденных правил-ограничений, внутренней грамматики, например, в каждом языке есть существительные (то есть объекты) и глаголы (то есть действия).

Последователи Хомского считают, что способности к языку и мышлению — это различные, отдельные способности, возникшие независимо в процессе эволюции. У попугаев, как известно, огромные лингвистические способности, сравнительно с другими животными; они способны запоминать и произносить сложные звуки-слова, запоминать много слов, ассоциировать их с объектами и ситуациями, различая при этом тонкие оттенки употребления. Этолог В. Дольник пишет, что его попугай правильно употребляет десятки слов, включая тонкие различия, например уронил и бросил. Но попугаи не мыслят, как люди, они не умеют сами складывать слова в новые предложения, что умеет каждый пятилетний ребенок. Наши ближайшие родственники в животном мире, приматы, обладают большим размером мозга и интеллектом в сравнении с остальным животным миром, — но они не владеют языком. Шимпанзе используют около тридцати голосовых сигналов, однако у них нет “свободного” управления голосовыми связками, как у людей. Человеческие голосовые связки управляются нейронными сигналами, идущими из коры головного мозга, где у людей (как и у приматов) сосредоточена способность к мышлению, а голосовые связки приматов управляются нейронными сигналами, зарождающимися в древних частях мозга, которые роднят приматов и людей с низшими животными.

Часть мозга, управляющая голосовыми связками у приматов, лимбическая система, связана также с эмоциями и эмоциональным поведением (у людей, как и у низших животных). Эмоции страха, раздражения, ярости и др. участвуют в примитивных функциях выживания. У человека помимо этих “низших” эмоций есть и “высшие” эмоции, связанные с нейронными сигналами, идущими из коры мозга. Эти “высшие” эмоции играют важную роль в мышлении. Однако у людей, наряду с языком, сохранился механизм контроля голосовых связок древними эмоциональными центрами. Может быть, происхождение языка связано с древними недифференцированными эмоциональными механизмами? Ругательство, сопровождающее неожиданно прищемленный палец, контролируется этим древним центром примитивных эмоций. Откуда мы это знаем? Некоторые пациенты, у которых в результате опухоли или ранения поражены или удалены части коры головного мозга, контролирующие речь, теряют способность говорить или воспринимать нормальную речь, однако сохраняют способность к примитивно-эмоциональной ругани (но не к возвышенному употреблению мата для выражения абстрактных понятий, как у Вениамина Ерофеева или Юза Алешковского).

Хомский выделил языковую способность как особый врожденный механизм, отдельный от других интеллектуальных способностей человека. Но многие лингвисты не согласны с отделением мысли от языка, традиционно считающихся взаимосвязанными способностями. Мышление и язык отделяют нас от животного царства, являясь уникально-человеческими способностями. (Даже если считать, что отличие человека от животного лишь “количественное”, все же оно огромно.) Общая интеллектуальная способность в истории и культуре воспринимается в тесной связи с языком; например, немой по-английски — dumb — означает также и дурак, да и русское немой связано со словом немочь.

В подтверждение связи языка и мышления заметим, что эволюция приматов “сделала ставку” на большой размер мозга и интеллект. Природе пришлось пожертвовать многим: большая голова рождающегося ребенка требует особого строения тела, обезьяна-самка не может быстро бегать, как газель или леопард. Детство у приматов занимает много времени, и соответственно рождаемость ниже, чем у многих других видов. Шимпанзе, гориллы и орангутанги едва выживают в пограничных экологических нишах. Увеличившаяся способность приматов к мышлению, при отсутствии языка, оказалась недостаточной для эволюционного преимущества в животном мире. Но когда-то, возможно несколько миллионов лет назад, на одном из витков эволюции примитивная способность к мышлению соединилась со способностью к языку, и сегодня человек “правит миром”.

**6. Формирование и развитие способностей к языкам**

Большой интерес к формированию способностей к языкам проявляли многие психологи, лингвометодисты.

Исследования природных механизмов, врожденных задатков способностей, разных образовательных технологий, а также индивидуальных стилей преподавания позволили М.К.Кабардову выделить три типа овладения языками с устойчивыми индивидуально-психофизиологическими характеристиками: коммуникативно-речевой, когнитивно-лингвистический, смешанный (коммуникативно-лингвистический). Эта типология получила признание как среди научных, так и среди практических работников в системе образования.

Также, необходимо отметить работу Е.Н. Пузанковой, посвященную изучению процесса формирования языковых способностей при обучении языку в общеобразовательной школе; а также «Программу по развитию лингвистических способностей детей шести-семи лет», разработанную И.Г. Овчинниковой и др.

Известно, что структура каждой специальной способности является сложной и многокомпонентной системой. В каждом конкретном проявлении специальной способности одни составляющие являются более постоянными и устойчивыми, другие менее устойчивыми, одни из них являются доминирующими, другие – подчиненными и вторичными. Поэтому, обратимся к определению языковых способностей для более глубокого понимания сущности данного явления.

Языковая способность – это прижизненное, онтогенетическое образование, ведущую роль в формировании и развитии которого играет среда, обучение и воспитание, а природной основой является наличие задатков, анатомо-физиологических особенностей мозга и нервной системы. Языковая способность многокомпонентна. Она включает умственный (общий) и специальный компонент (состоящий из речевой и языковой части), сущностью которой является языковое чутье или языковая интуиция.

Единого понимания феномена и сущности языкового чутья нет. К нему относят явления, которые имеют разную природу. Но можно выделить общие, разделяемые многими исследователями, его характеристики: оно является интуитивным компонентом восприятия и порождения речи, обеспечивающим непосредственное усмотрение человеком качественных (лексических, стилистических и т.д.) особенностей высказывания; по своим источникам языковое чутье есть слияние результатов речевого опыта человека и усвоения специальных знаний о языке; основными функциями этого «чутья» считаются контроль и оценка человеком формы и типа высказывания, его правильности, точности, коммуникативной полноценности, культуры речи.

Содержание и механизмы языковой интуиции получают разные определения, систематизировать которые довольно трудно. Предполагается, что в ее основе лежат ассоциативные связи различных признаков языковых явлений или совокупности признаков, обобщения, которые имеют эмоциональный характер и выраженные черты неосознанного знания; установка, определяющая стратегию отбора ребенком лингвистической информации.

Следует отметить, что языковое чутье на этапе начального обучения квалифицируются как узнавание и классификация учеником морфологических явлений до их специального изучения и усвоения, а также решение орфографических задач до знакомства с правилами правописания.

Следующим важным моментом является рассмотрение специальной составляющей языковой способности, которая, в свою очередь, состоит из коммуникативной и лингвистической части, свидетельствующей о сложности и двойственности данного явления.

Проблема соотношения языка и речи имеет чрезвычайно важное значение для анализа способностей к языкам.

На дуализм языковых явлений указывали выдающиеся лингвисты прошлого – В. Фон Гумбольдт, Ф. де Соссюр, И.А. де Куртенэ и другие. Ф. де Соссюр одним из первых сделал предметом широкого изучения неоднозначность языковых явлений, выделив в речевой деятельности два главных диалектически взаимосвязанных понятия – дихотомию языка и речи: как социального и индивидуального; как потенциального и реализованного; как устойчивого и изменяющегося.

Для многих ученых характерно, что, анализируя вопрос о соотношении языка и речи, они единогласно выносят за скобки факт влияния на язык нелингвистических факторов: отсутствие внимания в конкретной языковой ситуации, ограниченную память, нехватку времени, эмоциональную окрашенность, мотивацию, толерантность и т.д. Последние относятся к так называемому сверхъязыковому остатку. Этот остаток складывается: а) из индивидуальных особенностей понимания и воспроизведения единиц языка (особенностей в произношении, неполном или ошибочном восприятии отдельных слов); б) из общественно выработанных особенностей использования тех или иных фактов языка для достижения определенного эффекта, непосредственно не относящегося к основной функции языка (в частности, использование элементов звучания как такового в литературных целях: рифмы, аллитерации и пр.); в) общественного отношения к языку.

При исследовании данной проблемы выясняется различное толкование терминов «языковая способность» и «способность к языкам». Эти понятия не однозначны. По А.А. Леонтьеву: «Языковая способность есть совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство, воспроизводство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива»[[3]](#footnote-3). В этом определении отражено родовое свойство, специфически человеческая принадлежность языка, или, по-иному, общепсихологические характеристики, но не затрагивается вопрос о способности к языкам как индивидуально-психологической характеристике отдельной личности. И как пишет Л.А. Якобовиц: «Хотя способность к языкам есть сама по себе врожденная способность, свойственная всем особям вида «человек», скорость овладения языком и вторым языком в частности и эффективность использования языка в процессе коммуникации являются факторами реализации языковой способности, зависящими от индивидуальных качеств (уровень развития интеллекта, предшествующий опыт, мотивация, физическое развитие)»[[4]](#footnote-4).

Их можно рассматривать в широком и узком понимании. Пользуясь трактовками способностей утвердившимися в научной литературе, можно сказать, что в широком понимании способности к другим языкам – это такие индивидуально-психологические и психофизиологические особенности, которые характеризуют высокий темп и высокий уровень овладения языком в определенных условиях и в заданных рамках, то есть овладение основными навыками и умениями – говорением, пониманием, чтением и письмом. А так как эти умения и навыки могут быть первичными и вторичными, можно сформулировать более узкое понимание определения: под языковыми способностями нужно понимать такие индивидуально-психологические и психофизиологические особенности, которые обеспечивают быстрое и качественное овладение навыками разговорной речи. Следовательно, под языковыми способностями нужно понимать такие индивидуальные особенности, которые способствуют быстрому формированию умений и навыков при усвоении языковой системы (лексики и грамматического строя) с целью общения.

В.Б.Беляев, рассматривая проблему общей структуры иноязычно-речевых способностей, говорит о том, что все иноязычно-речевые способности находятся во взаимодействии и образуют единое целое. Он выделяет десять компонентов этих способностей, из которых четыре связаны с владением основными аспектами языка (способности фонетические, лексические, грамматические и стилистические), четыре – с речевыми процессами (способности слушания, говорения, чтения и письма). Два являются основными (центральными) способностями – иноязычное мышление (как бы фокус всех речевых способностей) и языковое чутье или «чувство языка» (средоточие языковых способностей).

Необходимо отметить, что эффективность развития языковых способностей, качественное овладение языковыми знаниями и речевыми умениями оптимально может быть реализовано в сензитивный период. Сензитивным периодом называют отрезок времени в возрастном развитии, когда дети относительно легко усваивают заданные взрослыми навыки и модели поведения. Наши наблюдения позволяют прийти к выводу о том, что управление процессом формирования способностей к языкам наиболее оптимально в возрасте от четырех до десяти лет.

Из всего вышеизложенного следует, что формирование и развитие способностей к языкам может быть эффективным в тех случаях, когда учителя-языковеды в своей работе будут учитывать следующие факторы, влияющие на успешность обучения:

1. психологическую основу способностей к языкам, в частности языковое чутье, соотношение понятий языка и речи; особенности функционирования внимания, памяти, мышления младших школьников в процессе овладения основными видами речевой деятельности; мотивацию и интересы учащихся; периодизацию языково-речевого развития;
2. знание учителями многокомпонентной структуры способностей к языкам;

3) формирование и развитие способностей к языкам у младших школьников будет более успешным при координации работы учителями лингвистического цикла.

**Заключение**

В данной работе рассмотрена сложная тема «Языковая способность и способности к языку».

Из данной работы видно, что языковая способность тесно связана с мышлением в общих зонах значения языковых знаков, а также постоянное развитие и совершенствование этих зон от ребенка к взрослому, от профессионала к непрофессионалу, от монолингва, говорящего на одном языке, до полилингвиста, свободно переключающегося от одной системы знаков на другую.

Мышление и язык отделяют нас от животного царства, являясь уникально-человеческими способностями. (Даже если считать, что отличие человека от животного лишь “количественное”, все же оно огромно.) Общая интеллектуальная способность в истории и культуре воспринимается в тесной связи с языком.

Из данной работы видно, что на языковые явления накладываются не чисто языковые правила, а такие, правила, которые берут начало из знаковой неязыковой деятельности.

При исследовании проводимом в данной работе выясняется различное толкование терминов «языковая способность» и «способность к языкам». Эти понятия не однозначны. Также в работе дается определение этим двум понятиям.

**Список использованной литературы**

1. Барлас Л.Г. Русский язык. Введение в науку о языке. Лексикология. Этимология. Фразеология. Лексикография: Учебник. М.: Флина: Наука, 2003.

2. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 2. Развитие речи и мышления. – М., 1983. – 456 с.

3. Гируцкий А.А. Введение в языкознание: Учеб. Пособие. Мн. «Тетрасистемс», 2003

4. Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции // Вопросы психологии, 1996, №1.

5. Леонтьев А.А. Язык, речи, речевая деятельность. – М., 1999.

6. Лурия А.Р. Язык и сознание. – Ростов на Дону, 1998. – 413 с.

7. Лущихина И.М. Речь, язык, языковое сознание // Психология. / Под редакцией А.А. Крылова. – М., 2001. – 584 с. – С.134-137.

8. Немов Р.С. Психология: В 3-х кн.: кн. 1: Общие основы психологии. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 688 с.

9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т.2. – М., 1989.

10. Ушакова Т.Н. Психологические и психофизиологические исследования речи. – М.: «Наука», 1985.

11. Хомский Н. Язык и мышление. – М., 1972. – 335 с.

1. А.А.Леонтьев «Язык, речи, речевая деятельность» . – М., 1999. – С.54 [↑](#footnote-ref-1)
2. А.А.Леонтьев «Язык, речи, речевая деятельность» . – М., 1999. – С.167 [↑](#footnote-ref-2)
3. А.А.Леонтьев «Язык, речи, речевая деятельность» . – М., 1999. – С.56 [↑](#footnote-ref-3)
4. Лущихина И.М. Речь, язык, языковое сознание // Психология. / Под редакцией А.А. Крылова. – М., 2001. [↑](#footnote-ref-4)