**Тема 3. ВОЗРАСТНЫЕ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ**

*Вопросы для изучения:*

1. Проблема сензитивного периода в речевом развитии
2. Естественные условия овладения языками
3. Перспективы усвоения второго языка в искусственных условиях
4. Возрастная специфика усвоения иностранного языка
5. Способности к иностранным языкам и их диагностика
6. ПРОБЛЕМА СЕНЗИТИВНОГО ПЕРИОДА В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ

Иностранный язык занимает среди школьных предметов особое место, так как его изучение может начинаться практически в лю­бом возрасте. Во многих детских садах сегодня есть группы, в ко­торых детей учат иностранным языкам. На первый взгляд это ка­жется естественным и целесообразным. Кто не знает, как быстро и без волевого напряжения овладевают малыши родным языком. Сама собой напрашивается аналогия с усвоением иностранного языка. Тем более что и в научной литературе имеются факты, сви­детельствующие о существовании особо благоприятных ***(сензитивных)*** периодов для овладения определенной деятельностью (в том числе языком). Эти периоды связаны с закономерностями ор­ганического созревания мозга, а также тем, что формирование тех или иных психических процессов и свойств возможно лишь на основе других, сформировавшихся ранее процессов и свойств.

Этот факт хорошо проиллюстрирован **Ж. Пиаже** в его опытах по пониманию ребенком постоянства массы, веса, объема. Особый ин­терес в этом плане представляют исследования, связанные с рече­вым развитием.

Овладевая языком, ребенку необходимо научиться расчленять речевой поток на фразы, словосочетания, слова. И эксперимен­тальные исследования показали, что дети в состоянии не только различать фонемы, минимально отличающиеся друг от друга, но и различать фонемы всех языков мира. А чтобы установить, что фонемы неродного языка дети различают лучше, чем взрослые, была разработана экспериментальная процедура, пригодная как для детей, так и для взрослых.

Само собой разумеется, что окружающая среда и собственная активность индивида тоже вносят определенный вклад в созрева­ние и функционирование мозга. Обратимся сначала к материалам опытов, которые позволяли оценивать изменения, происходящие в мозге в зависимости от изменяющихся условий.

До сих пор сохранило свою популярность утверждение нейро­физиолога **Е. Ленеберга,** что за первые два года жизни мозг ребенка созревает на 60%, а его полная зрелость и формирование ***«языко­вой матрицы»*** (критический период) происходит примерно к тринадцати годам.

Имеются наблюдения, свидетельствующие, что с возрастом снижается функ­циональная пластичность нервной системы. Случаи заболевания или травмы речевых областей левого полушария, приходящиеся на первое десятилетие жизни, свидетельствуют о том, что речь ре­бенка, как правило, восстанавливается. И происходит это благодаря тому, что соответствующие функции принимает на себя правое полушарие. При аналогичных заболеваниях или травмах в более позд­нем возрасте вероятность благоприятного исхода резко снижается.

Известно также, что маленькие дети, оказавшиеся по воле слу­чая в сообществе диких животных (так называемые ***дети-маугли***), проживающие некоторое время среди них и затем возвращенные в человеческое общество, с трудом усваивали лишь относительно небольшое количество слов.

Исследователи детской речи единодушны в том, что период от одного года до пяти лет мо­жет считаться ***сензитивным,*** и если в течение первых пяти лет ребенок не говорит и не понимает обращенную к нему речь, то вероятность того, что он будет нормально развиваться, невелика.

Приведем пример одного наблюдения описанного **К.В. Матусевич**, результаты которого оставляют некоторую надежду и в этом случае.

В работе идет речь о мальчике с выраженной задержкой психи­ческого развития, от которого отказались родители, страдавшие алкогольной зависимостью. В четыре года он понимал лишь несколько простейших указаний, практически не говорил и не про­являл никакого интереса к другим людям. Неожиданно в его жизни произошел крутой перелом — одна английская семья усыновила мальчика, и он оказался в англоязычной языковой среде. Критич­ность ситуации очевидна: сензитивный период речевого развития на исходе, уровень речевого развития соответствует примерно одному году и добавляется еще один значимый фактор смена языковой среды.

Видеозаписи, отражающие характер взаимодей­ствия с ребенком его приемной матери спустя всего один год, свидетельствовали о том, что он начал проявлять интерес к обще­нию с людьми, понимал ряд указаний на английском языке. Еще год спустя мальчик продемонстрировал понимание практически всех адресованных ему фраз, называл себя по имени, знал свой адрес и возраст, мог сосчитать пальцы на руках. Иначе говоря, пребывание в благоприятной и богатой стимулами среде оказалось достаточно сильным, чтобы в известной мере компенсировать не­благоприятную наследственность и близость критического порога.

Вышеописанный случай служит убедительным подтверждени­ем мысли **А.Р. Лурия** о том, что генетические корни языка следу­ет искать не в самом языке, а в окружающей ребенка среде, в тех реальных отношениях, которые существуют между людьми и в том предметном мире, который они создали. В крайне обедненном стимулами окружении присущая ребенку потребность в новых впечат­лениях никак не могла проявиться. Естественно, что и потребность в выделении элементов этой окружающей среды и в их назывании тоже отсутствовала. И конечно же, нужны были взрослые люди, присутствие которых вселяло бы доверие к окружающему миру, стимулировало овладение ребенком орудиями и знаками» которы­ми так богат мир взрослых.

2. ЕСТЕСТВЕННЫЕ УСЛОВИЯ ОВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКАМИ

Формирование связей между предметами или явлениями и их словесными обозначениями начинается в раннем возрасте. А трех­летние дети, как правило, довольно успешно понимают речь взрос­лых и выражают в своей речи то, что им хочется сказать. Это одно из важнейших достижений возрастного периода.

Очевидно, что по­добные связи могут формироваться не только на одном, но и на двух языках, когда в общении с детьми используются две языко­вые системы. Это так называемый **ранний билингвизм,** успешно формирующийся в семьях, где говорят на двух языках. Высокая результативность такого естественного двуязычия общеизвестна и убедительно свидетельствует о том, что одновременное формирование двух языковых систем для человеческого мозга проблемой не является. Более того, даже отставание психического развития от нормы не является непреодолимым препятствием.

В этой связи вспоминается следующий эпизод: восемнадцатилетняя девушка, жительница города Монреаля, усваивала русский язык в семье (русский был родным языком матери), а английский — в есте­ственном речевом окружении. Вследствие задержки психического развития она обучалась во вспомогательной школе, но ее речь на русском и английском языках вполне соответствовала разговор­ным нормам; правда, уровень развития письменной речи на английском языке был очень низким, а на русском языке она во­обще писать не умела. Видимо, не случайно «метод гувернантки» получил такое распространение в русских дворянских семьях. Тем не менее, несмотря на эффективность, его применение может практиковаться лишь в тех относительно редких случаях, когда роди­тели пользуются в общении с ребенком двумя языками.

Наблюдения американского психолога **Т. Андерсона** свидетель­ствуют о том, что люди, приезжающие на постоянное жительство в США, овладевают новым средством общения в совершенстве и говорят без акцента, только если на момент смены языковой среды им было не более 10 лет.

Интересные в этом отношении наблюдения сделаны преподавателем МГЛУ **М.И. Захаркевнчем** за речью 53 ре­патриантов, которые меняли языковую среду в разном возрасте. По его мнению, возраст оказался весьма значимым фактором, позволявшим условно разделить репатрианток на четыре группы.

Те из них, кто менял языковую среду в возрасте до 12 лет, овладе­вали вторым языком до уровня родного, без каких-либо отклонений в произношении. Интересно также, что первый язык ими быстро забывался, если на нем не разговаривали в семье.

Сменившие язы­ковую среду в период между 12 и 16 годами тоже овладевали вторым языком достаточно эффективно. Первый язык, если им не пользовались, забывался, но не до такой степени, как у предыду­щей группе. При высоком уровне владения вторым языком в их устной речи были отмечены отдельные нетипичные для носителя языка особенности интонации и произношения, недостаточно чет­кое различение значений некоторых существительных и глаголов.

Представители третьей группы смена языковой среды у них пришлась па возраст 16-20 лет испытывали сильное интерфери­рующее влияние первого языка, который практически не забывался. Еще более заметными стали небольшие отклонения в произноше­нии, нарушения требований грамматики.

Лица, сменившие языковую среду в возрасте старше 20 лет, испытывали значительные трудности в усвоении нового средства общения так в отношении произношения, так и в плане употребления лексико-грамматических средств.

Заслуживает также внимания специфика коммуникативной на­правленности речи иммигрантов-детей и иммигрантов-взрослых. У последних развитие речи на втором языке определяется потреб­ностями общения на работе и в сфере бытового обслуживания.

Дети же усваивают второй язык, как правило, в кругу сверстников, для которых он родной. Естественно, что и сфера пользования вторым языком оказывается обширнее, а внимание подчинено пре­имущественно одной цели, для достижения которой они могут уделить значительно больше времени, чем взрослые. Кроме того, сознание детей еще интенсивно развивается, а поэтому усвоение ряда новых для них понятий осуществляется с опорой уже на вто­рой язык. Наличие постоянного речевого подкрепления, игры со сверстниками, требующие использования нового средства обще­ния, способствуют тому, что соответствующие навыки и умения становятся все совершеннее и прочнее.

3. ПЕРСПЕКТИВЫ УСВОЕНИЯ ВТОРОГО ЯЗЫКА В ИСКУССТВЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Рассмотрение материалов, отражающих возрастные аспекты процесса усвоения второго языка в естественных условиях, свиде­тельствуют об определенных преимуществах, которыми обладают дети. Но проявляются ли достоинства детской психики при усвоении второго языка в искусственных условиях в процессе специ­ально организованного обучения?

Как отмечает американский психолог **Л. Якобовиц,** на успеш­ность усвоения второго языка влияют следующие основные фак­торы:

* мотивация и настойчивость (33 %),
* способности (33 %),
* интеллект (20 %),
* прочие (14 %).

Применительно к процессу обучения иностранным языкам большего внимания заслуживает идея **Терстоуна,** выделяв­шего в интеллекте ряд первичных умственных способностей. Это, например, счетная, вербальная гибкость, определяемая той легко­стью, с которой человек может объясняться, понимание устной и письменной речи, пространственная ориентация, способность к рассуждению, память, быстрота восприятия сходств и различий между предметами или изображениями.

Что касается специальных способностей к усвоению иностранного языка, то специалисты говорят о таких показателях, как

* пластичность артикуляционного аппарата,
* чувствительность слухового аппарата,
* знание родного языка,
* интерес к языкам,
* продуктивность вербальной и ассоциа­тивной памяти,
* умение замечать и изменять структурные вариации языка,
* способность к усвоению грамматики путем индукции.

Как известно, учащиеся **младшего школьного возраста** способны сохранять от­носительно устойчивое ***внимание*** в течение 30-45 минут. Но из-за высокой эмоциональной возбудимости и легкой отвлекаемости им зачастую трудно концентрировать внимание на том, что кажется скучным. Непроизвольное внимание еще часто преобладает над произвольным.

Если материал нагляден, вызывает эмоциональное отношение, внимание детей этого возраста становится более концентрированным и устойчивым. Причем объем внимания сравнительно невелик, а его распределение между несколькими видами деятельности часто оказывается недоступным. В условиях, требу­ющих распределения внимания, младшие школьники прибегают к его попеременному переключению с одного вида на другой.

**Восприятие** младшего школьника отличается остротой и впе­чатлительностью, вследствие чего все конкретное и наглядное воспринимается отчетливее и лучше, чем символическое и абстрактное. По этой причине свойства и признаки, имеющие для них определенное значение (далеко не всегда самые существенные), могут замечаться быстрее, чем основные. Малая дифференцированность и недостаточная целенаправленность — еще одна харак­теристика этого процесса.

Многие исследователи отмечают значительные возможности детской **памяти**. Как известно, предметы и явления, непосредствен­но связанные с их потребностями и интересами, запоминаются непроизвольно и надолго.

Наглядно-образная память преобладает над словесно-логической. Довольно часто дети заучивают материал механически; так как уровень развития речи на родном языке еще недостаточно высок, то и дословное воспроизведение материала оказывается более доступным, чем передача общего смысла своими словами. Основным приемом, используемым в процессе запомина­ния, является повторение.

Чем старше становятся учащиеся начальной школы, тем полнее функция памяти включает в себя **мышление,** которое приводит к качественной перестройке восприятия и памяти. Тем не менее, детям еще трудно отвлечься от внешней стороны явления и уви­деть то, что является наиболее существенным.

Какое же влияние может оказать уровень развития рассмотрен­ных когнитивных процессов у детей на усвоение иностранного языка? Материалы исследований, содержащиеся в отечественной психолого-педагогической литературе, оказались весьма ***противоре­чивыми.***

В одном из них, например, утверждается, что дошкольники 5-6 лет продвигаются в изучении иностранного языка эффектив­нее, чем младшие школьники. Иначе говоря, с возрастом усвоение иностранного языка становится более трудной задачей.

Согласно другим материалам, успешность выполнения заданий по иностран­ному языку с возрастом повышается: учащиеся четвертого класса, например, точнее имитируют отдельные звуки, правильнее составляют предложения по аналогии, чем первоклассники.

В ряде работ подчеркивается естественный интерес детей к языку, их склон­ность к словотворчеству, отсутствие потребности в анализе того, что говорится. Когда они начинают изучать новую языковую си­стему, их мало интересует грамматика языка, нет нужды в «пере­воде» каждого слова на родной язык или в записывании новых слов для последующего заучивания.

Благодаря развитой механи­ческой памяти они в состоянии усвоить многое просто на слух, не принимая во внимание детали фраз, а запоминая их в общем виде; они легко подражают не только произношению и интонационным особенностям, но и мимике, жестам, не боятся ошибок при говорении на втором языке. К тому же раннее обучение второму языку мо­жет способствовать формированию ***лингвистических способностей*,** которые обнаружат себя при изучении языков в более поздние годы. Веским доводом также считается меньшая прочность навы­ков говорения на родном языке, так как при смене языковой среды в период до 10-12 лет они легко разрушаются.

В **подростковом и юношеском возрасте** изменения в развитии когнитивных процессов оказываются не столь четко выраженны­ми, как у учащихся начальной школы. Как правило, их принято рассматривать в сопоставительном плане.

Говоря о **внимании,** сле­дует отметить заметное увеличение ***у подростков*** (по сравнению с младшими школьниками) его объема, произвольности, устойчи­вости и нереключаемости. Наряду с интенсивным развитием произвольного внимания начинают появляться и элементы послепроизвольного. При наличии интереса к предмету подростки с увлечением занимаются им достаточно длительное время.

Однако из-за стремления к необычному и занимательному, легкой эмоцио­нальной возбудимости и импульсивности внимание школьников нередко бывает неустойчивым и непроизвольным.

В ***старшем школьном возрасте*** наблюдается дальнейшее увели­чение объема ***внимания,*** продолжается развитие таких его свойств, как распределение и переключение. В связи с дифференциацией интересов заметно возрастает избирательность и, соответственно, удельный вес произвольного внимания.

К началу ***подросткового периода*** существенные изменения пре­терпевает **память.** Возрастает объем запоминания за один и тот же промежуток времени одинакового материала. Наиболее значительно увеличиваются показатели запоминания словесного материала; причем показатели запоминания абстрактного вербального матери­ала возрастают более интенсивно, чем показатели запоминания конкретного словесного материала.

Нередко в этом возрасте появ­ляются склонности к механическому заучиванию. Но так как усло­вия обучения требуют от подростков познания сущности вещей и явлений, механическое заучивание начинает опосредоваться смысловыми связями, появляется стремление понять то, что требу­ется запомнить, воспроизводить не дословно, а своими словами.

Характерным ***для старших школьников*** является преобладание произвольной смысловой ***памяти,*** хотя непроизвольное запомина­ние продолжает играть важную роль в накоплении опыта. Меха­ническое запоминание используется старшеклассниками сравни­тельно редко. И связи с усложнением содержания и увеличением объема материала, требующего логической обработки, вполне воз­можно появление нежелательной тенденции ограничиваться лишь пониманием сущности даже там, где требуется произвольное зау­чивание. Старшеклассники чаще прибегают к опосредованному за­поминанию.

Содержание изучаемых предметов и логика построения учеб­ных курсов требуют от ***подростков*** опоры на самостоятельное **мышление**. Изменяется соотношение между наглядно-образным и абстрактным мышлением в пользу последнего. При этом нагляд­ные компоненты мышления не исчезают, а сохраняются и разви­ваются. Их роль появляется, например, в том, что эффективность воздействия непосредственных чувственных впечатлений может оказаться сильнее воздействия словесных объяснении или текстово­го материала.

Мышление старшеклассников характеризуется более высоким уровнем обобщения и абстрагирования. При этом тенденции к причинному объяснению явлений, умением аргументировать те или иные положения, связывать отдельные элементы в единое целое.

В ***старшем юношеском возрасте***, считающемся наиболее плодот­ворным для дальнейшего совершенствования многих психических функций человека, происходит определенная их перестройка. Материалы, полученные школой **В.Г. Ананьва,** свидетельствуют о наличии подъемов и спадов в развитии познавательных процес­сов у студентов. В частности, пики в развитии

* внимания приходятся на 22 и 21 года,
* памяти — на 19 лет, 23 и 24 года,
* мышления — на 23 года, 20 и 25 лет.

Изменения в развитии памяти наблюдаются примерно на один год раньше, чем изменения в развитии мышле­ния, как бы подготавливая их появление.

Само собой разумеется, что рассмотренные особенности когни­тивного развития в подростковом и юношеском возрасте оказыва­ют влияние на процесс усвоения иностранного языка, определяя стиль его изучения.

***Возможности понимания и запоминания*** у представителей этих возрастных групп выше, чем у младших школьников или дошкольников. Внимание более устойчиво, а работа с письменными текстами, без которых в искусственных условиях обойтись невозможно, оказывается более эффективной.

Владея грамматикой родного языка, учащиеся подросткового и юношеского возраста легче усваивают грамматику иностранного языка. Кстати, нелишне обратить внимание на тот факт, что на достижение выс­шего уровня владения иностранным языком студенты языкового вуза затрачивают в 5-8 раз меньше времени, чем в свое время в детстве затратили на усвоение родного языка.

Однако уже в подростковом возрасте обнаруживаются некоторые тенденции, оказывающие ***негативное влияние*** на процесс усвоения иностранного языка. Так, несмотря на то что возможности их механической памяти не уступают возможностям младших школь­ников, заметно возрастает роль опосредованного запоминания, побуждая к подмене активного запоминания пассивным «пониманием».

Потребность в самоутверждении в группе сверстников нередко проявляется в том, что подросткам важнее добиться одо­брения именно с их стороны, а не со стороны учителя. Они ищут стандарты, а поэтому всякие отклонения от нормы (в частности, пользование иностранным языком) могут считать неуместными или смешными.

4. ВОЗРАСТНАЯ СПЕЦИФИКА УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Приведенные материалы вполне согласуются с воззрениями на ***проблему раннего обучения*** языкам ряда зарубежных исследовате­лей. Некоторые из них считают, что легкость и быстрота, с которой дети усваивают языки, является лишь одним из наиболее распро­страненных и устойчивых заблуждений, основанном на гипотезе о «критическом периоде».

Дети, например, могут быть более, чем взрослые, мотивированы к усвоению второго языка в естественных условиях. К тому же занятия в школе или спортив­ные игры содержат больше возможностей для взаимодействия, чем трудовая деятельность взрослых, где часто вполне можно обойтись ограниченным числом фраз и выражений. Дети также чаще оказы­ваются в ситуациях, требующих более высокого уровня владения языком.

Сравнительные экспериментальные исследования, касающиеся процесса усвоения второго языка детьми и взрослыми в условиях ***специально организованного обучения***, убедительно свидетельствуют о том, что и этом случае подростки и взрослые показывают лучшие результаты, чем маленькие дети. Даже когда методики более адек­ватны для их обучения, результаты все-таки уступают результатам тех, кто старше по возрасту.

Результаты одного пятилетнего исследования, в котором примяли участие 17000 английских детей, изучавших французский язык в условиях школы, свидетельствуют о том, что приступившие к изучению французского в возрасте одиннадцати лет достигли более высокого уровня владения (по материалам теста), чем начавшие его учить в восьмилетнем возрас­те.

***Произношение,*** пожалуй, является единственным аспектом, где преимущество более раннего возраста редко вызывает сомнения. Множество исследований указывают на то, что говорить так, как это делают носители языка, с большей вероятностью могут те, кто моложе.

Возможно, это происходит по той причине, что произно­шение требует участия ***двигательных паттернов***, которые стали весьма прочными благодаря активному и длительному пользова­нию родным языком и после определенного возраста с трудом под­даются перестройке. Но так ли много детей-школьников, имеющих хорошее иноязычное произношение, не пользующихся звуками, заимствованными из родного языка? Кстати, как в литературе, так и в реальном жизни встречается немало случаев, когда произноше­ние на втором языке у взрослых людей может не отличаться от та кового у носителей языка.

Говоря о взрослых, не следует забывать, что нередко языковую среду меняют и в 40 и в 60 лет. И здесь существуют свои особен­ности хранения материала в памяти с опорой на родную или вто­рую языковую систему. В этом отношении заслуживают внимания приведенные выше материалы о нескольких десятках польских иммигрантов, которые сменили языковую среду в 24 и в 34 года /182|. Вот в этом случае разница в 10 лет оказалась весьма суще­ственной.

И еще одна особенность, должна приниматься но внимание: овладение совершенно новым языковым средством после опреде­ленного возраста (примерно после 50 лет), как правило, сопряже­но со значительными трудностями. Способность к запечатлению в этот период оказывается детренированной, так как люди этого возраста занимаются больше теми проблемами, которые требуют опоры на логическое мышление, а не на механическое запомина­ние, подражание и повторение.

Поэтому усвоение грамматических структур будет протекать сравнительно легко; что же касается ак­туализации лексики в процессе использования грамматических структур, то здесь весьма вероятны многочисленные затруднения. Интересно отметить и то, что если запоминание новых лексиче­ских единиц требует значительного напряжения, припоминание того, что было усвоено ранее, но казалось прочно забытым, протекает без труда, легко и достаточно быстро. Иначе говоря, хранящиеся в долговременной памяти речевые единицы, утратившие возмож­ность активного использования в речи, приобретают эту возмож­ность вновь, если возникает необходимость.

Учителю иностранного языка важно знать о возрастных аспектах усвоения нового средства общения, чтобы своевременно и адекват­но реагировать на потенциальные затруднения. Ведь собственные интуитивные предположения могут оказаться ошибочными, а со­путствующие нереалистичные ожидания и не совсем адекватное понимание процесса усвоения привести к заметному снижению его эффективности.

**5. СПОСОБНОСТИ К ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И ИХ ДИАГНОСТИКА**

Под ***способностями*** понимаются индивидуально-психологиче­ские особенности, отличающие одного человека от другого; от них зависит успешность приобретении необходимых знаний, умений и навыков, но сами они к этим знаниям, умениям и навыкам не сво­дятся.

Эта идея **Б.М. Теплова,** отмечавшего, кстати, что способно­сти, скорее всего лишь возможности высоких достижений в опреде­ленной области, что они не могут возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности, пожалуй, еще долго будет оставаться одной из лучших характеристик феномена [128].

Чтобы с уверенностью судить о том, что речь идет именно о способностях, а не о каком-то другом явлении, целесообразно об­ратить внимание на некоторые ***критерии способностей.*** Прежде всего это:

* продуктивность деятельности в качественном и количе­ственном плане,
* легкость ее выполнения,
* темп приобретения знаний,
* формирования умений и навыков, а также
* возможность их пе­реноса в другие области,
* устойчивый интерес к деятельности, в ко­торой формируется способность,
* оригинальность получаемого продукта.

Понятие «способность» тесно связано с понятием «склон­ность».

О ***склонности*** речь идет тогда, когда человек испытывает влечение к занятию определенным делом, демонстрирует внутрен­не мотивированную, ненасыщаемую расположенность к нему.

Внешне склонность проявляется:

* в длительном и устойчивом стремлении личности к конкретной деятельности,
* в успешности ее выполнения,
* в стремлении к творчеству,
* наличии интенсивного интереса к определенной области знаний.

При наличии подлин­ных способностей склонности проявляются очень рано, независи­мо от внешних условий, и являются положительным эмоционально-волевым отношением к деятельности; если этого нет, способности не развиваются.

При наличии подлинной склонности деятельность привлекает, доставляет удовольствие, хотя может быть отнюдь не легкой и не всегда приятной, побуждает к проявлению настойчи­вости, готовности пожертвовать чем-то весьма существенным ради успеха деятельности.

Склонность к деятельности и способности к ней, как правило, совпадают, развиваясь параллельно. Такая взаимозависимость вполне понятна: чем сильнее определенная деятельность привле­кает человека, чем больше он ею занимается, тем интенсивнее раз­виваются соответствующие способности. В свою очередь, деятель­ность, к которой у человека есть способности, приносит ему боль­ше удовлетворения, побуждает заниматься ею.

Гармоничное соот­ношение склонностей и способностей наблюдается, однако, не всегда. В литературе описываются случаи, когда достаточно разви­тые способности к определенной деятельности не сопровождают­ся склонностью к занятиям ею. Или наоборот, очевидные склон­ности не имеют в своем основании соответствующих способно­стей.

Обнаружена явно выраженная пониженная утомляемость в процессе напряженной деятельности, свойственная тем, кто име­ет способности к ней. Думается, интенсивные курсы иностранных языков, требующие достаточно серьезных энергетических затрат, наиболее адекватны именно для этой категории людей.

Способности: общие и специальные

Предпринимаются попытки рассматривать способности как ро­довое понятие, включающее в свой состав несколько видовых. Ав­торы ряда современных отечественных учебников по психологии предлагают выделять

* **общие** и **специальные способности.**

Под пер­выми понимаются мыслительные способности, тонкость или точ­ность движений рук, память, речь; иначе говоря, такие, которые присущи большинству людей [85].

Вторые — литературные, мате­матические, спортивные, музыкальные, лингвистические — опре­деляют успехи человека в специфических видах деятельности.

* ***теоретические*** и ***практические способности***,
* ***учебные*** и ***творческие***.

На существование ***специальных способностей к усвоению ино­странных языков*** указывает в первую очередь обыденный житей­ский опыт. Имеются и другие весомые основания:

а) типичный для наиболее успешных учащихся высокий уровень развития опреде­ленной совокупности когнитивных операций;

б) наличие выдаю­щихся личностей, которые быстро и в совершенстве овладевали иностранными языками;

в) их присутствие в разных культурах;

г) специфика восстановления речи на нескольких языках у поли­глотов, перенесших травму головного мозга.

Существует много людей, которые могут усвоить несколько язы­ков, но достигаемый ими уровень владения вторым языком будет не столь совершенен, как первым, а третьим-четвертым языком — и во­все невысок.

Другими словами, можно согласиться, что большин­ство людей в состоянии пользоваться несколькими языковыми си­стемами, но о специальных способностях к иностранным языкам здесь речь не идет. Ведь немало школьников и студентов усердно за­нимаются иностранным языком по нескольку часов в день, но, тем не менее, не достигают той легкости в пользовании им, как люди, способные в этом отношении.

Словом, усиленная активность в овладении определенной деятельностью вовсе не гарантирует превращения усердного учащегося в способного. К тому же спо­собности развиваются не в любой деятельности, а преимуществен­но в той, в процессе которой возникают положительные эмоции.

Задатки как природная основа способностей

***Задатки*** — это первичная, природная основа способности, пока еще не развитая, но дающая о себе знать при первых пробах деятельности.

**Б.М. Теплов** сравнивал задатки с почвой, на которой может вырасти то или иное растение (потенциальная способность). Почва не содер­жит в себе заранее будущее растение, равно как и задатки не со­держат потенциальных способностей. Их формирование определя­ется условиями воспитания и обучения, рядом других факторов. Однако совсем небезразлично, на какую «почву» (анатомо- физиологичсские структуры мозга) придутся воздействия окружа­ющей среды.

Известный нейрофизиолог **Н.П. Бехтерева** высказала гипотезу о том, что талантливые и одаренные отличаются удивительно гиб­кими и быстрыми химическими процессами в мозге, а связи меж­ду миллионами мозговых клеток у них осуществляются чуточку быстрее, чем у большинства людей.

Кстати, чтобы изучить ско­рость умственной обработки материала, **Ф. Гальтон** предложил когда-то измерять ***время реакции.*** Несколько плохо продуманных экспериментов говорили об отсутствии корреляции между време­нем реакции и интеллектом. Но более совершенные современные тесты показали, что время реакции существенно коррелирует с IQ, особенно если используется более сложный дизайн.

Еще один показатель — ***время восприятия***: испытуемому предъявляются две линии разной длинны и предлагается оценить, которая из них короче (длительность предъявления — от 500 до 20 мс). Оценива­ется самая короткая презентация при правильном ответе. Комби­нация этих двух методик дает примерно такую же корреляцию с IQ, как сравнение одного теста IQ с другим.

Иначе говоря, уровень возможных достижений личности в определенной области может либо возрастать, либо снижаться под влиянием определенных задатков, важнейшими из которых являются свойства нервной системы, особенности строения коры головного мозга, взаимосвязи межанализаторных систем, строение отдельных анализаторов.

В то же время развитие любых способно­стей определяется, естественно, и трудоспособностью личности. Основными составляющими этого фактора являются:

* работоспо­собность,
* активность,
* саморегуляция,
* соотношение произволь­ных и непроизвольных функций.

Способности к иностранным языкам и их диагностика

Способности к иностранным языкам это, конечно, ***специаль­ные способности.*** Но и в рамках этого понятия предпринимаются попытки выделить определенные его виды. Предлагается, напри­мер, различать:

* речевые способности (способности к практическо­му овладению иностранными языками) и
* лингвистические (способности к исследовательской работе в области лингвистики).

С точки зрения психологической науки больший интерес пред­ставляют, естественно, способности к усвоению иностранных язы­ков, хотя подобное деление следует признать довольно условным. Непросто представить себе человека, обладающего лингвистиче­скими способностями, но при этом не способного овладеть не­сколькими иностранными языками. Справедливым, скорее всего, окажется и прямо противоположное утверждение: при надлежа­щей мотивации человек, владеющий многими иностранными язы­ками, сможет внести определенный вклад и в лингвистику.

Прежде всего, необходимо рассмотреть совокупность тех ***когни­тивных операций*** (компонентов специальных способностей), кото­рыми отличаются наиболее успешные учащиеся. Исследователи выделяют относительно небольшое их количество.

Чаще всего отмечается значимость развитой ***вербальной памяти***, обеспечива­ющей быстрое формирование вербальных ассоциаций, их подвиж­ность и темп ассоциирования, эффективное заучивание иноязычных слов вместе с их эквивалентами на родном языке.

Высокая ***чув­ствительность к функциям слов в предложении***, скорость и лег­кость образования функционально-лингвистических обобщений тоже занимают важное место в этом перечне.

И наконец, третья группа компонентов охватывает ***имитационные речевые способно­сти,*** слуховую дифференциальную чувствительность, пластич­ность артикуляционного аппарата.

Особая роль в прогнозировании способностей к иностранным языкам отводится достигнутому человеком уровню речевого разви­тия на родном языке. Ведь им люди овладевают в детстве, пользу­ются в речемыслительной деятельности и на первый взгляд кажет­ся, что у всех носителей языка этот уровень примерно одинаков.

Стоит, однако, предложить случайно подобранной группе людей назвать как можно большее количество слов за три минуты или же составить предложение, обязательно включающее три предложен­ных слова, как различия не замедлят проявиться.

А ведь при усво­ении лексики иностранного языка кодирование и опосредование осуществляются на основе актуализации стабильных межсловес­ных ассоциативных связей, отражающих организацию системы родного языка (133).

У людей, владеющих несколькими иностран­ными языками, при усвоении новой лексики имеет место ***сопоставление структур различных языков***, что при упоминании проявля­ется в опосредовании материала на основе усвоенных ранее иноя­зычных систем. По этой причине нередки случаи, когда професси­ональные синхронные переводчики, владеющие несколькими ино­странными языками, могут после некоторой заминки продолжать перевод, но уже на другой язык, совершенно не замечая этого.

Следует также подчеркнуть идею о том, что способности — яв­ление динамическое, развивающееся в процессе занятий соответ­ствующей деятельностью. В процессе овладения языками развитие способностей находит первоочередное проявление в специфике организации вербальной памяти, характере взаимосвязей между языковыми системами.

**Диагностика способностей** к иностранным языкам предполага­ет поиск и более конкретных показателей, базирующихся на рас­смотренной выше совокупности когнитивных операции. Количе­ство их находится в определенной зависимости от точек зрения ав­торов на процесс и результат изучения иностранных языков. Сре­ди наиболее часто встречающихся можно отметить:

а) темп и проч­ность заучивания иноязычных слов вместе с их эквивалентами в родном языке;

б) быстроту образования ассоциаций и ассоциа­тивных систем:

в) вероятностное прогнозирование:

г) характери­стику индивидуального словаря на родном языке;

д) качество раз­личения звуков;

е) эффективность устанавливания языковых пра­вил и обобщения языкового материала.

Свидетельством существования специальных способностей к языкам могли бы также служить клинические данные о восста­новлении речи у полиглотов после различных травм мозга. Одна­ко многочисленные гипотезы относительно того, какой из языков может оказаться наименее подверженным нарушениям или же ка­кой восстанавливается быстрее после травмы или заболевания мозга, довольно противоречивы.

В одном *исследовании*, например, пациент, свободно творящий на немецком, фарси и английском, первую неделю после травмы не говорил вообще [196]. Затем в те­чение пяти дней немного пользовался фарси, а в последующие три недели говорил только по-немецки, даже если к нему обращались на фарси. Затем он неожиданно снова заговорил на фарси, а четы­ре дня спустя обрел полный контроль над всеми тремя языками.

Напрашивается вывод о том, что нарушение возможно отдельно для каждого языка, а любой из них может выборочно использо­ваться в качестве средства общения в определенный период вре­мени.

В литературе имеются данные о том, что специфика восста­новления языков после мозговой травмы зависит от таких факто­ров, как

* церебральное представительство второго языка,
* метод обучения,
* уровень владения языками,
* индивидуальный когнитив­ный стиль.

Думается, что возможности понимания феноме­на заметно расширятся благодаря применению ядерно-магнитного резонанса, который позволит установить, какие участки мозга полиглота наиболее активны при пользовании разными языками.