

ФЕНОМЕН МЕТАЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ: ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Г. В. Бабина, Н. Ю. Шарипова

Аннотация. В статье авторы представляют к рассмотрению концептуальные вопросы, касающиеся метаязыковой способности школьников, и показывают, что анализ данного феномена с мультидисциплинарных позиций расширяет границы его применения, что в свою очередь актуализируется в исследовании дизорфографии как одной из проблем формирования метаязыковой способности.

Ключевые слова: метаязыковая способность, дизорфография, орфографические трудности, трудности усвоения орфографии, трудности применения орфографических правил.

Summary. The article presents some conceptual issues concerning metalanguage ability of schoolchildren. The authors show that the analysis of the given phenomenon from multidisciplinary positions expands borders of its application which, in its turn, becomes apparent in researching spelling difficulties as one of problems in developing metalanguage ability.

Keywords: metalanguage ability, spelling difficulties; difficulties in mastering spelling; difficulties in applying spelling rules.

146

В последнее десятилетие внимание исследователей в области детской речи в значительной степени сфокусировано на феноменах языковой и метаязыковой способности. Лингвисты, психолингвисты, психологи, педагоги пытаются найти ответы на вопросы о природе данных способностей, механизмах их функционирования, решить проблемы прикладного характера, возникающие при обучении детей родному языку.

Современная психологическая теория обладает несколькими основными подходами к пониманию сущности способностей. Индивидуально-психологические качества, отличающие одного человека от другого и обеспечивающие успешность выполнения его

деятельности; совокупность умений и навыков; ориентировочные действия, специфичные для каждого вида деятельности; свойства функциональных систем, реализующие отдельные психические функции – вот далеко не полный перечень определений, отражающих подходы различных авторов к трактовке данного термина.

В отечественной психологической науке одним из общепринятых является определение способностей, данное Б. М. Тепловым [1] и С. Л. Рубинштейном [2]. Авторы говорят о том, что способности – это индивидуально-психологические особенности, обеспечивающие легкость и быстроту приобретения знаний, умений и навыков, но не сводящиеся к ним.

При этом Б. М. Теплов обращает внимание на то, что способностями можно назвать лишь такие индивидуально-психологические характеристики, которыми детерминировано качество выполнения соответствующей деятельности.

С. Л. Рубинштейн придает большое значение природным задаткам способностей, однако указывает на то, что значимыми факторами в достижении положительного результата какой-либо деятельности являются обучение, воспитание, социальное окружение ребенка: «...в индивидууме должны существовать предпосылки, внутренние условия для их (способностей) органического роста... они не предопределены, не даны в готовом виде до и вне всякого развития» [2, с. 221]. Таким образом, С. Л. Рубинштейн придает большое значение взаимосвязи внешних и внутренних условий развития способностей и усматривает в этом отправную точку решения базовых дискуссионных вопросов теории способностей. Исследователь отмечает, что продуктивность, эффективность деятельности важны, однако это не является непосредственным определением внутренних возможностей человека, его способностей. По мнению С. Л. Рубинштейна, «нельзя определять умственные способности, интеллект человека по одному лишь *результату* его деятельности, не вскрывая *процесса* мышления, который к нему приводит» [там же, с. 321].

Согласно психологическим, лингвистическим исследованиям языковая способность присуща человеку как данное ему априори родовое качество социальности, которое совершенствуется в процессе онтогенетического развития. Своеобразием языковой спо-

собности (по отношению к другим видам способностей) является возможность человека отражать в языковых формах реальные отношения существующей действительности. К значимым условиям развития языковой способности ребенка относят следующие: речевое общение в социуме, предметная и познавательная деятельности. Овладевая практикой речевого общения, ребенок наблюдает за языком и делает эмпирические обобщения независимо от возраста и наличия специальных знаний о языке, которые охватывают практически все его уровни. В психологии языковую способность рассматривают в соответствии с определением, данным А. М. Шахнаровичем, а именно как совокупность развитых у ребенка умений и навыков, позволяющих ему понимать и строить новые высказывания в соответствии с коммуникативной ситуацией и законами родного языка [3].

Согласно теории Вильгельма фон Гумбольдта усвоение родного языка ребенком представляет собой «развертывание языковой способности» и не является механистическим процессом. Данное утверждение впоследствии получило свое проективное развитие в исследованиях отечественных лингвистов и психолингвистов [4]. А. Н. Леонтьевым языковая способность трактуется как физиолого-психо-социальный феномен, как специфический речевой механизм [5]. А. М. Шахнарович говорит о языковой способности как о способе хранения языка в сознании и в то же время способе «реализации отраженных сознанием элементов системы языка» [3, с. 154]. Выделяют признаки языковой способности, к ним относят: 1) готовность субъекта к использованию языка

в своей деятельности; 2) наличие двойной (природной и социальной) обусловленности; 3) ее структурная организованность, коррелирующая с системой языка; 4) репрезентация компонентов структуры в ассоциативно вербальной сети; 5) представленность языкового сознания в качестве компонента языковой способности [6].

Анализ данных различных областей научного знания позволяет говорить о том, что в процессе онтогенеза ребенок не просто овладевает языком, а формируется как лингвист-исследователь, объектом изучения которого становится родной язык. Выступая субъектом познания языковых явлений, ребенок создает базу для развития своей метаязыковой способности.

Если обратиться к гносеологии как к учению о познании, становится очевидным, что его базовыми составляющими являются два понятия – два уровня познания. Первый, эмпирический, или уровень чувственного познания, характеризуется преобладанием живого созерцания, где рациональное и его формы (суждения, понятия) присутствуют, но имеют подчиненное значение. Признаками эмпирического познания являются: сбор фактов, их обобщение, описание наблюдаемых и экспериментальных данных, их систематизация. Второй, теоретический (или рациональный), уровень познания базируется на формировании понятий, знании теорий и изучении законов познаваемого явления. При этом чувственное познание не устраняется, но становится подчиненным. Переходя на второй, теоретический уровень познания, субъект получает возможность осуществлять научное предвидение будущего. С гносеологических позиций языковая способность – это чувственный, а мета-

языковая – теоретический или рациональный уровень познания языковых явлений, которыми овладевает ребенок в процессе онтогенеза и при помощи школьного обучения.

Известно, что в психологии термины, имеющие в своей инициальной части сочетание «мета-», обладают общим значением, а именно – «осознанность», «контроль», «оценка». Собственно метаязыковая деятельность определяется как высший уровень развития всей психической деятельности в целом и предполагает осознанное, рациональное отношение к речи. Таким образом, метаязыковая способность в психологическом аспекте ее рассмотрения – это способность к осознанной деятельности над языком, который выступает как объект деятельности для ребенка [7, с. 141].

В лингвистической науке термин «метаязыковая» связывают с метаязыковой функцией языка, выделенной Р. Якобсоном [8], который говорит о том, что метаязыковая функция проявляется в использовании языка для описания самого себя, для уточнения и пояснения своей речи, то есть в ситуациях осознанного оперирования языком: «Взамен бессознательно организованных способов выражения метаязыковая функция вносит осознание речевых компонентов и их отношений» [там же, с. 217]. По мнению автора, обязательными составляющими коммуникативного взаимодействия выступают метаязыковые операции (парафразирование, синонимия, эксплицитное расшифровывание эллиптических форм), позволяющие обеспечить полноту и точность общения между участниками интеракции.

А. М. Шахнарович определяет метаязыковую способность как «способ-

ность иметь суждения о языке, объяснять его особенности» [3, с. 190]. В данном случае сознательность отношения к языку понимается не как рефлексия над своей речью и речью окружающих, а как способность ясно и внятно выражать результаты своих наблюдений и обнаруженные языковые закономерности.

Исследования Т. Тульviste свидетельствуют о том, что «способность к рефлексии об элементах и закономерностях языка и речи» составляет суть рассматриваемого понятия – метаязыковая способность [9, с. 113].

Материалы психолингвистических исследований о рефлексивной деятельности языкового сознания свидетельствуют о том, что данный вид деятельности опирается как на «эмпирическое» знание, формирующее картину мира ребенка, так и на знание, выводимое из анализа осваиваемых языковых форм и значений, тогда как метаязыковая деятельность (в частности мотивированная рефлексия) выступает как одна из форм лингвокреативного мышления ребенка, соответствующего уровню его речевой способности и активности.

Дискутируя в рамках вопросов о языковой и метаязыковой способностях, авторы психолингвистического направления научных исследований уделяют значительное внимание феномену языкового и метаязыкового сознания.

Метаязыковое сознание рассматривается как компонент языкового сознания, манифестирующий рациональное понимание языка и его интерпретацию. Следует отметить, что психолингвистический аспект рассмотрения метаязыкового сознания в широком плане включает как бес-

сознательное, так и сознательное знание о языке и глубинных процессах речевой деятельности [6]. При этом феномены метаязыкового сознания различают по объекту осознания (то есть по тому, какие именно элементы речи осознаются) и по уровню осознания этих элементов, ступируя от автоматической регуляции речи до «четких высказываний о языке» [9, с. 179–180].

Лингвисты единодушны в следующем: каждый индивид обладает способностью к метаязыковым рефлексиям, однако степень их проявлений и возможность их реализации различна. Наибольшей выраженностью в направлении дифференциации эксплицитованного и имплицитного видов метаязыкового сознания прослеживается в работах, посвященных детской речи и развитию у детей метаязыковых способностей. Именно метаязыковые способности определяются рядом исследователей как факторы, оказывающие влияние на развитие логического мышления.

В исследованиях А. Н. Корнева метаязыковая способность определяется как «способность выделять язык как самостоятельную реальность, как объект познания» [10, с. 158]. Кроме того, автор размышляет о метаязыковых навыках, выделяя их в особую категорию.

В исследованиях Р. Меньюк представлена поэтапная последовательность формирования метаязыковых навыков: 1) обнаружение значимых языковых маркеров; 2) накопление информации (об этих признаках и их изменениях в воспринятых высказываниях); 3) формирование знаний (о признаках и правилах их применения); 4) сопоставление полученных

знаний, способность к оценке, вынесению суждений (о сфере использования, правильности или ошибках и т.п.); 5) автоматизация процесса практического использования метаязыковых навыков [11].

Первый и второй этапы представляют собой чувственный, эмпирический уровень познания языка, тогда как третий и четвертый реализуются при условии наличия сознательного контроля над его освоением. По мнению А. Н. Корнева, представленную модель необходимо дополнить следующим этапом, когда речевая деятельность становится объектом осознания. Однако в этом случае предметом осознания являются не операции порождения высказывания, а сами высказывания с точки зрения их языковой организации. Этот этап требует наличия способности к рефлексии, высокой степени произвольности в оперировании языковым материалом, наличия способности к образованию понятий [10].

Согласно современным теориям и методикам обучения школьников родному языку для обеспечения успешной коммуникации в условиях языкового динамизма индивиду необходимы особые метаязыковые рефлексии, отражающие определенный общекультурный, конкретно-ситуативный, собственно лингвистический контекст. Лингвистические и психолингвистические исследования свидетельствуют о том, что метаязыковая функция реализуется во всех устных и письменных высказываниях субъекта. Традиционные тенденции обучения школьников письменным формам родного языка погружают обучающегося в механистический орфографоцентричный процесс, нацеленный на запоминание и

реализацию правил правописания, игнорируя уникальную метаязыковую сущность русской орфографии.

Орфография русского языка определяется отечественными лингвистами как метаязычный феномен, постижение которого невозможно без учета его сущности [6]. При этом традиционные образовательные концепции ориентируют учащегося на усвоение и техническое использование системы правил. В данном контексте рассмотрение вопросов, связанных с состоянием и развитием метаязыковой способности у детей, приобретает особую актуальность при обучении школьников с трудностями овладения письменной формой родного языка, в частности, с *дизорфографией*.

Дизорфография является предметом изучения специалистов в области коррекционной педагогики. Так, в исследованиях Р. И. Лалаевой *дизорфография* определяется как стойкое и специфическое нарушение в усвоении и использовании морфологического и традиционного принципов орфографии, которое проявляется в разнообразных и многочисленных орфографических ошибках [12]. Л. Г. Пармонова определяет *дизорфографию* как специфическую неспособность учащихся к усвоению орфографических правил [13]. А. Н. Корнев относит данный вид трудностей к такому нарушению, в основе которого лежит несформированность морфологического анализа [10].

Следует отметить, что до недавнего времени все случаи нарушений письма, проявляющиеся в большом количестве орфографических ошибок, рассматривались как неспецифические и не являлись обязательными для рассмотрения в логопедической практике. Ряд публи-

каций, появившихся за последнее десятилетие, транслирует новое направление в исследовании этой проблемы. Некоторые авторы определяют зависимость дисграфических и орфографических ошибок у школьников от наличия или отсутствия нарушений в развитии устной речи. В отдельных работах выявлены точки пересечения дисграфии и дизорфографии. Так, у школьников, прошедших коррекционный курс по устранению дисграфии, проявляются стойкие орфографические трудности, резистентные к педагогической коррекции и сохраняющиеся на долгие годы. Согласно данным исследований последних лет возросла популяция детей, имеющих благополучную картину обучения родному языку в начальных классах и выраженные трудности дальнейшего обучения, проявляющиеся в усвоении орфографии русского языка. По данным специалистов в области логопедии, дети с дизорфографией составляют значительную часть неуспевающих учащихся по родному языку [10, 12, 13].

Исследователи настаивают на том, что все случаи неспособности к освоению орфографических навыков, несмотря на знание школьниками соответствующих правил, правомерно называть дизорфографией. Методики коррекции дизорфографии, представленные в логопедической практике на современном этапе, ориентированы на развитие зрительного гнозиса, некоторых когнитивных операций (анализа, синтеза, сравнения), оптико-пространственной ориентации, возможностей восприятия и воспроизведения ритмов различной модальности, совершенствование межанализаторных связей, зрительной и речеслуховой памяти [12; 14].

В последнее десятилетие появились исследования, имеющие тенденцию к рассмотрению особенностей языковой и метаязыковой способности школьников с дизорфографией.

В исследованиях О. И. Азовой дизорфография рассматривается как языковое расстройство, которое характеризуется полиморфными нарушениями в овладении орфографическими знаниями, умениями и навыками, обусловленными несформированностью языковых обобщений [15]. Автор постулирует необходимость специально организованной системы логопедической работы, которая обеспечит успешную коррекцию дизорфографии у данной категории детей. В методической части исследования предложены направления работы по развитию орфографической зоркости, формированию различных компонентов языковой способности (фонематических, лексических, морфологических и синтаксических обобщений) и их интеграции в процессе метаязыковой деятельности.

Наметившаяся тенденция к рассмотрению связи дизорфографических трудностей школьников с особенностями их языковой и метаязыковой способности укладывается в концепцию метаязычности русской орфографии и позволяет говорить о необходимости дальнейшего исследования данной проблемы. Требуют своего решения следующие вопросы:

- изучение особенностей метаязыковой способности школьников с дизорфографией;
- установление зависимости / независимости орфографических трудностей от недостаточной сформированности этой способности;

– определение когнитивных механизмов и / или операций, лежащих в основе формирования метаязыковой способности;

– разработка методических аспектов формирования метаязыковой способности школьников с дизорфографией.

Исследование метаязыковой способности с интегративных позиций открывает новые перспективы, определяет стратегические и тактические линии в изучении дизорфографии.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Теплов Б. М.* Способности и одаренность. // Психология индивидуальных различий. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 9–20.
2. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2009. – 720 с.
3. *Шахнарович А. М.* Проблема формирования языковой способности // Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – С. 185–202.
4. *Гумбольдт В. фон.* Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – 400 с.
5. *Леонтьев А. Н.* Лекции по общей психологии: Учеб. пособие для вузов. – Изд. 4. – М.: Смысл, ИЦ Академия, 2010. – 511 с.
6. *Вепрева И. Т.* Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху: Монография. – М.: Олма-Пресс, 2005. – 384 с.
7. *Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. – 2-ое изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
8. *Якобсон Р. О.* Избранные работы. – М.: Прогресс, 1985. – 460 с.
9. *Тулъвисте Т.* О развитии метаязыковых способностей у детей // Язык и структура знания. – М.: Наука, 1990. – С. 113–122.
10. *Корнев А. Н.* Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: Речь, 2003. – 330 с.
11. *Менуик Р.* Metalinguistic difficulties in children with specific language impairment: Implications for diagnosis and intervention // Н. Grimm, Н. Skowronek (Eds.) Language acquisition problems and reading disorders: Aspects of diagnosis and intervention. – Berlin-New York, 1993. – P. 3–23.
12. *Лалаева Р. И., Прищепова И. В.* Выявление дизорфографии у младших школьников. – СПб.: СПбГУПМ, 1999. – 36 с.
13. *Парамонова Л. Г.* Как подготовить дошкольника к овладению грамотным письмом. Профилактика дизорфографии: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Детство-Пресс, 2008.
14. *Елецкая О. В., Горбачевская Н. Ю.* Коррекция дизорфографии у учащихся 5-6 классов. Методические рекомендации и упражнения. – М.: Школьная Пресса; 2003. – 64 с.
15. *Азова О. И.* Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 24 с. ■