

УДК 37

## ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТАЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В КОГНИТИВНОЙ ПАРАДИГМЕ

© Шарипова Н. Ю., 2013

*канд. пед. наук, доц. и докторант кафедры логопедии ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет» (ректор — акад. РАН и РАО А. Л. Семёнов).*

В статье предлагается опыт анализа трудностей усвоения орфографии родного (русского) языка школьниками с дизорфографией. Автором предлагается к рассмотрению опыт когнитивного подхода к анализу речевых нарушений. Обсуждается проблема развития метаязыковой способности как фактора, влияющего на освоение орфографии. Рассматриваются некоторые когнитивные механизмы, опосредующие её развитие.

**Ключевые слова:** метаязыковая способность, металингвистическое знание, когнитивный контроль над деятельностью, когнитивные механизмы, идентификация, категоризация, орфография русского языка, дизорфография, трудности усвоения русской орфографии.

**Библиография:** 28 источников.

---

## STUDY OF METALANGUAGE ABILITY BY SHOO LCHILDREN IN COGNITIVE PARADIGME

© Sharipova N. Yu., 2013

*cand. of ped. sciences, professor assistant and doctoral candidate of the sub-department of logopedics of the Federal State Budget Educational Establishment of Higher Professional Education «Moscow pedagogical state university» (rector — academician of Russian Academy of Sciences (RAS) and Russian Academy of Education (RAE) A. L. Semenov).*

The article offers an experience in analysis of difficulties in acquisition of native (Russian) language orthography by schoolchildren with disorthography. The authors offers for consideration an experience in cognitive approach to analysis of speech disorders. The problem of metalanguage ability development is discussed as a factor effecting of orthography acquisition. Some cognitive mechanisms mediating its development are considered.

**Key words:** metalanguage ability, metalinguistic skill, cognitive control of activity, cognitive mechanisms, identification, categorization, Russian language orthography, disorthography, difficulties in Russian orthography acquisition.

**Bibliography:** 28 sources.

Рациональное понимание языка и возможность осознанного манипулирования языковыми фактами и явлениями рассматриваются в лингвистике как проявление индивидом способности к метаязыковой рефлексии. Именно осознанная способность к рефлексии «об элементах и закономерностях языка и речи» составляет суть понятия «метаязыковая способность» [15].

В отечественной и зарубежной лингвистике известно несколько трактований сути феномена «метаязыковая способность»: 1) «осознание речевых компонентов и их отношений» (Якобсон Р. О., 1975); 2) «...способность к рефлексии над и о манипуляциях со структурными особенностями вербального языка, использование языка как объекта мышления...» (Tunmer W. E., Pratt C., Herriman M. L., 1984); 3) «созерцать языковые явления и факты, абстрагироваться, использовать язык в рассуждениях и наблюдениях» (Benveniste É., 1985); 4) «способность иметь суждения о языке, объяснять его особенности» (Шахнарович А. М., 1991); 5) «способность выделять язык как самостоятельную реальность, как объект познания» (Корнев А. Н., 2006).

Метаязыковая способность в психологическом аспекте её рассмотрения — это способность к осознанному манипулированию языком, который выступает как исследовательский объект для ребёнка, а собственно метаязыковая деятельность определяется как высший уровень развития всей психической деятельности в целом и предполагает осознанное, рациональное отношение к речи [17].

Когнитивность (*лат.* *cognitio* — «познание, изучение, осознание») выступает одной из ведущих характеристик метаязыковой способности. Наряду с этим признаком выделяют целенаправленность, системность, многоаспектность, осознанность, поэтапность её развития, дифференцированность и гетерохронию в отношении разных уровней языка [7; 16; 19; 21; 22 и др.].

Аналитическое рассмотрение данных в области философии, педагогики, психологии позволяет говорить о том, что в процессе овладения родным языком ребёнок выступает субъектом познания языка, поступательно осваивая роли лингвиста-наблюдателя, лингвиста-исследователя, лингвиста-аналитика. Метаязыковая деятельность как одна из форм лингвокреативного мышления ребёнка является отражением его речевой способности и активности. Лингвистические исследования свидетельствуют о том, что осознанная экспликация «языкового чутья» от простейших рассуждений о языке до сложных концептуальных построений доступна каждой языковой личности, различия находятся в плоскости качественно-количественных отношений [4].

В зарубежных публикациях рассматриваются критерии, на основе которых можно говорить о металингвистической манере поведения детей старшего дошкольного возраста. К рассматриваемым критериям отнесены возможности: а) дифференциации формы и значения слова; б) членения слова на слоговые и / или морфемные составляющие и определения сходных и различных элементов; в) выявления объективных аспектов, связанных с принадлежностью слов к одному лингвистическому коду. Авторы настаивают, что качественное состояние указанных умений в значительной степени детерминировано индивидуальными условиями языкового развития ребёнка [24].

Для ряда зарубежных исследователей в вопросах оценки состояния метаязыковой (металингвистической) способности значимым выступает не только и не столько статичное, сиюминутное рефлексирование, сколько динамическое и постоянное состояние металингвистического восприятия многообразия мира родного языка. «Метавосприятие», «метавнимание» «метапамять», «метапознание» — термины, которые используют авторы для типологической характеристики психической деятельности человека, обладающего состоятельностью в развитии метаязыковой способности. В качестве центральной задачи обучения детей дошкольного и школьного возраста родному языку авторы признают необходимость специального целенаправленного сопровождения ребёнка от интуитивного знания целей собственного высказывания и адекватного их применения к достижению уровня аналитического осмысления структурных, семантических и других особенностей родного языка и появления метакогнитивного контроля над любой деятельностью [25].

Исследование устных высказываний детей, предложенное итальянскими учёными (Formisano M., Pontecorvo C., Zucchermaglio C., 1986), также нацеливает педагогов не на механистический процесс трансляции правил чтения и правописания, а на творческое их освоение. Авторы говорят об опережающем спонтанном развитии процессов анализа и синтеза (в том числе и элементов языкового анализа и синтеза), которое исключает прямую зависимость от фактов обучения ребёнка письму и чтению. По мнению учёных, выработка собственного понятийного кода соответствия «графема — фонема» происходит несколько раньше школьного обучения. Таким образом, усвоение ребёнком навыков чтения и письма не может считаться главным фактором развития метаязыковой способности, а «лишь фактором консолидации и экспансии уже начавшихся метакогнитивных процессов» [26].

Работы отечественных лингвистов последних лет транслируют определённый подход к рассмотрению феномена «русская орфография». Ключевой позицией современной лингвистической школы является рассмотрение орфографии русского языка как особой метаязыковой сущности [5]. В данном контексте постижение ребёнком норм и правил правописания становится невозможным без учёта развития его лингвистических и металингвистических способностей. Данная концепция позволяет нам транслировать иное представление процесса обучения школьников письменной форме родного языка. Воспитание в школьнике исследовательского отношения к процессу усвоения норм и правил родного (русского) языка, целенаправленное развитие метаязыковой способности ребёнка выступают ведущим гарантом нивелирования рисков возникновения трудностей усвоения законов русской орфографии.

Проблемы изучения и практического применения орфограмм родного языка представлены в работах отечественных специалистов в области лингвистики, теоретической и прикладной педагогики, коррекционной педагогики. Стойкая и специфическая неспособность к усвоению и адекватному использованию правил орфографии родного языка принято называть дизорфографией. Следует отметить, что собственно орфографический навык признаётся сложным мыслительным процессом, содержащим ряд умственных операций, таких как опознавание, сравнение, ассоциирование и ряд других.

Когнитивный аспект научно-практических исследований в области логопедии становится всё более актуальным в последнее время. Авторы сосредоточены на выявлении, обсуждении и анализе когнитивных механизмов, обеспечивающих развитие слоговой структуры слова, процессов метафорического переноса, выявления и интерпретации текстовой информации др. [2; 3 и др.].

Метаязычная сущность русской орфографии предполагает значительную степень вовлечения в процесс её усвоения целого ряда когнитивных механизмов, которые могут рассматриваться в качестве базовых предпосылок развития метаязыковой способности ребёнка. Анализ работ в области лингвистики, психолингвистики позволяет определить следующие когнитивные механизмы: идентификация, категоризация, концептуализация, профилирования (точки отсчёта), стратификация, трансформация, — активизация которых в процессе обучения школьников позволяет значительно оптимизировать процесс усвоения ими орфографии русского языка.

В конкретно-исследовательском разделе данной статьи поставлена следующая задача: показать особенности функционирования некоторых когнитивных механизмов у учащихся с дизорфографией, а именно идентификации и категоризации.

Серия экспериментальных заданий была предложена для выполнения школьникам пятых классов общеобразовательных школ города Москвы. Задания составлены на основе анализа данных литературы в области лингвистики, психолингвистики, общей и специальной педагогики.

Обсуждение проблемы функционирования когнитивных механизмов связано с рассмотрением феномена идентификации.

По данным исследователя Н. Д. Арутюновой, факт идентификации позволяет установить тождество объекта самому себе путём сопоставления свойств, признаков и т. д., которые образуются при непосредственном наблюдении и опосредуются опытом. Таким образом, идентификация представляет собой «итог сличения результатов разного знания: прямого и опосредованного» [1].

Согласно данным зарубежных исследователей в области когнитивной психологии и психолингвистики, идентификация рассматривается как процесс распознавания визуального стимула. Принято считать, что окончательный доступ к значению слова осуществляется только тогда, когда стимул идентифицирован полностью, то есть визуальная презентация (написание) слова выступает в качестве значимого гаранта его идентификации [6; 21].

В исследованиях А. А. Залевской идентификация слова (или его элементов) понимается как совокупное взаимодействие целого ряда психических процессов при постоянном взаимодействии осознаваемого и неосознаваемого, вербализуемого и не поддающегося вербализации, в связи с чем изучение особенностей идентификации слова человеком предполагает моделирование операций и механизмов, обеспечивающих перцептивное восприятие слова, его поиск в памяти, а также решение когнитивных задач [9]. По мнению ряда авторов, функционирование слова в лексиконе человека обеспечивается комплексом многоступенчатых процессов, протекающих на разных уровнях осознания при взаимодействии продуктов переработки перцептивного, когнитивного и эмоционально-оценочного опыта. При

моделировании условий идентификации слова возможно условное разграничение стадий данного процесса: доступ к слову — узнавание слова — идентификация слова [8].

Как любая комплексная обработка информации идентификация (перцептивная или визуальная) представляет собой стратегический процесс, в результате которого с целью интерпретации в памяти конструируется его ментальное представление — репрезентация. Авторы говорят о когнитивных стратегиях, понимая под этим ментальные процессы, направленные на переработку информации и обеспечивающие усвоение, хранение и её извлечение из памяти индивида [6; 28]. Исследования С. И. Тогоевой свидетельствуют о том, что результатом функционирования различных стратегий является конструируемая ментальная репрезентация воспринимаемого сообщения. При этом в качестве опоры при идентификации любой структуры выступают его формальные (фонетический / фонологический, графический и др.) и семантические признаки. Механизм идентификации слова ориентирован на поиск знакомых элементов при наличии постоянной непроизвольной опоры на предшествующий опыт [23]. Когнитивные стратегии, принимающие участие в процессе идентификации слова, чаще всего являются неосознаваемыми и ненаблюдаемыми; однако данный вопрос является дискуссионным в когнитивной лингвистике [8].

В качестве одного из наиболее важных показателей наличия осознанности в действии выступает когнитивный механизм категоризации (*греч.* *kategoria* — «признак»). В исследованиях в области психологии способность осуществлять категориальную классификацию представляют в качестве одного из важнейших признаков когнитивной системы человека, организующим фактором информации любого уровня [11].

Понятийный аспект рассмотрения категоризации предполагает анализ данного процесса с точки зрения отнесения явления, объекта и т. п. к «определённой рубрике опыта, определённой категории и признание его членом этой категории» [11]. Рассматриваемый процесс реализуется посредством мысленного соотнесения предмета или слова с более общим классом, группой или категорией, с опорой на опытные представления «об их сущностных свойствах» [11].

Категоризация осуществляется с участием ряда совершаемых в процессах мышления операций, таких как сравнение, отождествление, установление сходства и т. д. В исследованиях в области когнитивной лингвистики указанные мыслительные процессы связывают с особенностями когнитивных стратегий человека [12; 23].

Ряд исследователей предлагают к рассмотрению следующие этапы процесса категоризации (Ungerer F. & Schmidt H., 1996):

- 1) *селекция стимулов* (selection of stimuli) — отбор с целью когнитивной обработки некоторых, наиболее значимых из всего многообразия стимулов;
- 2) *идентификация с последующей классификацией* — сравнение отобранных стимулов с релевантным знанием, хранящимся в памяти и опыте индивида;
- 3) *наименование* (naming) — присвоение имени большинству когнитивных категорий, при этом некоторые могут не получать специального обозначения.

Особенности функционирования когнитивных механизмов идентификации и категоризации школьников позволяют выявить специальные виды заданий. Предлагаем к рассмотрению некоторые из них:

- 1) частичный морфемный анализ слова (разбор по составу): *заиндевелый, собираемся, подношение, разбросанный* и др.;
- 2) отбор слов (из ряда предложенных), подходящих к заданной схеме:  $\neg \neg \cap \wedge \square$  в словах *распределение, небезопасный, развёрнутый, бездорожье, расположен* и др.;
- 3) поиск объединяющей морфемы в заданных словах, распределение слов по наличию / отсутствию данной морфемы:
  - приставки *по-* в словах *пора, покатый, поле, полетел, поляна, посуху* и др.;
  - приставки *с-* в словах *сжечь, смелый, сладость, прыгнуть, скворушка, спорить* и др.;
  - суффикса *-н-* в словах *склонность, законный, колыбельная, зерно, важный, варёный* и др.;
- 4) нахождение родственных слов в ряду предложенных (*роса — рос — поросль, соха — высох — сохнуть* и т. д.);
- 5) поиск слов, имеющих общую мотивацию с заданным (*река — наречья, речник, предречь, речушка, отречение, речной, речистый, заречье* и т. д.).

Аналитическое рассмотрение материалов, предложенных школьникам к выполнению, показывает, что реализация экспериментальных заданий требует от учащихся возможностей определения морфемного состава слова, выявления генерализованного элемента (заданной приставки, суффикса или корня), удержания его как точки отсчёта и ориентации на него для достижения конечного результата, понимания концептуальных позиций, законов словообразовательной мотивации и стратификационных моделей слов.

Учащиеся пятых классов с дизорфографией показали следующие результаты выполнения экспериментальных заданий.

Выявлены многочисленные случаи идентификации части морфемных структур слова с игнорированием оставшихся (например, в слове «*подношение*» выделена только приставка, в слове «*безвременный*» — только корень). Неверная идентификация морфемных частей слова, игнорирование некоторых морфем, слияние нескольких морфем в одну полностью деформировали презентацию морфемного состава слова и исказили последующую его категоризацию (например, в слове «*собираемся*» приставка *со-* включена в состав корня, в некоторых вариантах — суффикс и окончание отнесены к корню; в слове «*подношение*» суффикс включен в состав окончания, в словах «*небезопасный*», «*расположен*» выявлены случаи определения двух приставок как одной, в слове «*пополнение*» — отнесение части корня (*по*) к приставке, в слове «*поляна*» часть корня *по* определена как приставка, тогда как в слове «*посуху*» приставка определена как часть корня; слова «*бездорожье*», «*развёрнутый*» отнесены в категорию слов, подходящих к схеме  $\neg \neg \cap \wedge \square$  и др.).

Результаты выполнения заданий, нацеленных на поиск родственных слов в ряду предложенных и слов, имеющих общую мотивацию с заданным, так же характеризовались рядом особенностей. Следует отметить, что базовым фактором успешного выполнения данного рода заданий является не только и не столько возможности идентификации морфемных элементов слова, сколько ориентация школьников в вопросах мотивационных отношений слов, стратификационных моделей их образования и т. д. Предпринимая попытки категоризации по тем или иным заданным маркерам, ребёнок с дизорфографией оказывается дезориентирован в многообразии стимулов, подлежащих селекции и наименованию. В ряде случаев правильного результата выполнения задания удавалось достигнуть путём совместного взаимодействия педагога и ребёнка при индивидуальном разъяснении сути упражнения на примере другого вербального материала. Ошибочные реагирования представлены следующими результатами: определение слов «лесничий — лесок — лесенка» как родственных; отнесение слов «изречь, отречение» к категории имеющих общую мотивацию с заданным словом «река» и т. д.

Анализ результатов проведённого исследования позволяет утвердить следующие положения:

- ошибки при выполнении заданий, активизирующих рассмотренные когнитивные механизмы, допускали все школьники вне зависимости от выраженности трудностей обучения орфографии русского языка, однако наибольшее количество неверных реагирований и устойчивую приверженность к ним показали учащиеся с дизорфографией;
- многообразие трудностей выполнения экспериментальных заданий выявили особенности функционирования рассматриваемых когнитивных механизмов (идентификации, категоризации) у школьников с дизорфографией, снижение готовности к осознанной метаязыковой деятельности;
- целенаправленное коррекционное воздействие в развитии когнитивных механизмов у школьников с дизорфографией позволит изменить статус их метаязыковой способности и оптимизировать процесс усвоения орфографии родного (русского) языка.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. 2-е изд., испр. М.: Языки русской культуры, 1999.
2. Бабина Г. В. Трансформационная переработка текстового материала школьниками с нарушениями речи // Специальное образование. Екатеринбург, 2011. № 3 (23).
3. Бабина Г. В., Шарипова Н. Ю. Структурно-слоговая организация речи дошкольников: онто- и дизонтогенез: монография. Таганрог, 2010.
4. Вепрева И. Т. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху: монография. М.: Олма-Пресс, 2005.

5. Голев Н. Д. Когнитивный аспект русской орфографии: орфографоцентризм как принцип обыденного метаязыкового сознания. Отражение русской языковой картины мира в лексике и грамматике: межвуз. сб. науч. трудов / под ред. Т. И. Стексовой. Новосибирск, 1999.
6. Дейк Т. А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста. Новое в зарубежной лингвистике. М., 1988. Вып. 23. С. 153–211.
7. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи. В защиту живого слова: сб. статей. М., 1966. С. 5–25.
8. Закорко С. В. Стратегии идентификации нового слова при личностных различиях // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2010. № 1 (7).
9. Залевская А. А. Слово в лексиконе человека: психолингвистическое исследование. Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 1990.
10. Корнев А. Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи: метод. пособие. М.: Айрис-пресс, 2006.
11. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996.
12. Магировская О. В. Репрезентация субъекта познания в языке: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Тамбов, 2009.
13. Тогоева С. И. Психолингвистическое исследование стратегий идентификации значения словесного новообразования: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 1989.
14. Тогоева С. И. Психолингвистические проблемы неологии: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2000.
15. Тульviste Т. О развитии метаязыковых способностей у детей. Язык и структура знания. М.: Наука, 1990. С. 113–122.
16. Ушакова Т. Н. Речь: истоки и принципы развития. М.: Per Sc, 2004.
17. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002.
18. Шахнарович А. М. Проблема формирования языковой способности. Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. М.: Наука, 1991. С. 185–202.
19. Якобсон Р. О. Лингвистика и поэтика. Структурализм: «за» и «против». М., 1975.
20. Benveniste É. Problèmes de linguistique générale 2. Paris, 1974 (trad. it.: Problemi di linguistica generale — II. Milano, 1985).
21. Bialystok E. Symbolic Representation and Attentional Control in Pragmatic Competence. Interlanguage Pragmatics. Ed by G. Kasper & Sh. Blum-Kulka. New York, Oxford, 1993. P. 43–64.
22. Karmiloff-Smith A. From meta-processes to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data // Cognition. 1986. V. 23. P. 95–147.
23. Lakoff G. Women fire and dangerous things. What categories reveal about mind. Chicago: The University of Chicago Press, 1987. 614 с.



24. *Pinto M. A., Candilera G.* La valutazione del primo sviluppo metalinguistico. Il Tam-I. Test di abilità metalinguistiche. 1: 4–6 anni. Manuale di istruzioni. Milano, 2000.
25. *Tunmer W. E., Pratt C., Herriman M. L.* Metalinguistic awareness in children. Theory, Research, and Implications. Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo, 1984.
26. *Formisano M., Pontecorvo C., Zucchermaglio C.* Guida alla lingua scritta. Roma, 1986.
27. *Ungerer F., Schmidt H. J.* An introduction to cognitive linguistics. London, New York: Longman, 1996.
28. *Williams M., Burden R. L.* Psychology for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Связь с автором:

Шарипова Наталья Юрьевна

nsharipova@bk.ru