

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА. ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.02

С. Г. Макеева

Языковая компетенция как результат языкового развития

Основу статьи составляет теоретический анализ понятия «языковая компетентность», осуществляемый в лингвистическом, психолингвистическом, речеведческом и методическом аспектах. Определяются содержание и структурные компоненты этого понятия. Раскрываются механизмы формирования языковой компетенции.

Ключевые слова: языковая компетенция, языковое развитие, языковая способность, чувство языка.

S. G. Makeeva

The Language Competence as a Result of Language Development

The basis of the given article is made on the theoretical analysis of the concept «language competence» which is carried out in linguistic, psycholinguistic, and methodical aspects, and the aspect of speech knowledge. Here are defined the contents and structural components of this concept and are revealed the mechanisms of formation of the language competence.

Key words: a language competence, language development, a language ability, a sense of language.

Основная цель современного школьного образования видится в достижении учащимися языковой компетенции. Однако общепринятая трактовка понятия языковой компетенции пока отсутствует, равно как и конкретизация этого понятия к различным образовательным ступеням. В своей трактовке языковой компетенции мы опираемся на синтез положений той научной дисциплины, которую, по определению ее разработчиков, можно назвать «теорией овладения речью» и которая еще «молода, находится на стадии накопления материала и первоначальных обобщений» [6]. В ней выделяются лингвистическое направление (А. Н. Гвоздев, М. П. Феофанов), психологическое направление (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия), психолингвистическое направление (Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев), методическое (Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов).

В своей трактовке языковой компетенции мы исходим из того, что формирование языковой компетенции осуществляется в процессе языкового развития, в онтогенезе языковой способности.

Термин «языковая компетенция» был введен Н. Хомским и определен «в трех ключевых аспектах: творческий характер использования языка; абстрактная природа глубинной структуры;

универсальность специфической системы механизмов, формализованных в виде трансформационной грамматики». В основе языковой компетенции, по его убеждению, лежат врожденные знания основных лингвистических категорий (универсалий) и способность ребенка конструировать для себя грамматику [1].

Последователями Н. Хомского языковая компетенция признается образованием, имеющим двойную – природную и социальную – обусловленность. В частности, Д. Слобин указывает: «Мы можем быть абсолютно уверены, что ребенок обладает какой-то системой правил, если его речь подчиняется каким-то закономерностям, если он переносит эти закономерности на новые случаи» [8].

Отечественная психология подходит к пониманию языковой компетенции как применению языка на основе развития языковой способности: «компетентность в языке является результатом его применения, ... только в процессе активного общения у ребенка возникает понимание языка» [7]. Языковая способность раскрывается через понятие сложной когнитивной репрезентативной структуры, коррелирующей в качестве системно-структурного образования с системой языка, но не тождественной ей. Языковая способность

представляет собой в этом отношении «некий конструкт, организованный иерархически, состоящий из ряда компонентов: фонетического, лексического, морфологического (включающего словообразовательный субкомпонент), синтаксического, семантического».

Чтобы овладеть языком, человек должен выработать собственные психологические структуры. Онтогенез языковой способности представляет собой взаимодействие, с одной стороны, поэтапно развивающегося процесса общения взрослых и ребенка, а с другой – процесса развития предметной и познавательной деятельности ребенка. Языковое развитие проявляется в характере функционирования языковых средств: от интуитивно-формирующихся, подражательных операций к неосознанным обобщениям, от дотелуретических («житейских») знаний в использовании языковых средств к сознательным речевым действиям.

В соотношении с языковой способностью как способностью порождения высказывания языковая компетенция, с одной стороны, является одним из условий ее развития и функционирования. С другой стороны, языковая компетенция не только обуславливает решение языковых задач, но и сама развивается в их решении через наполнение знаний расширяющимся материалом речевого опыта и его все более осознанным преобразованием. Тем самым знания о языке в качестве основного структурного компонента языковой компетенции не ограничиваются только научным (лингвистическим, теоретическим) знанием, но и подкрепляются «житейскими или эмпирическими обобщениями» самим ребенком наблюдаемых языковых явлений, рефлексии на свою и чужую речь. Соответственно речевой опыт наряду со знаниями о языке выступает в качестве другого структурного компонента языковой компетенции.

Ограниченность языковой компетенции учащегося – чаще всего результат разрыва между усваиваемым в школьном обучении знанием о языке и содержанием нерелексируемого речевого опыта ребенка в его индивидуально-возрастных особенностях.

Последним замечанием мы привлекаем внимание к еще одному компоненту языковой компетенции, имеющему чрезвычайно важное значение для языкового развития младшего школьника – к чувству языка или, как его еще называют, языковому чутью. Под языковым чутьем обобщенно подразумеваются сформировавшиеся

нормативные слуховые эталоны и двигательные артикуляционные стереотипы, действия по аналогии и сложившиеся в речевом опыте ассоциации.

Рассматривая языковую способность как творческую и в этой связи не приемля нередкого сведения языкового чутья только к контролю за правильностью речи, а его действия – сокращенным логическим процессом (сформировавшимся на основе памяти, аналогий, непреднамеренного тренажа), мы предпочитаем использовать более емкое понятие «чувство языка». Вслед за Л. И. Божович, Е. Д. Божович, Б. И. Додоновым [2, 3, 4] мы включаем в его содержание интуитивно-эмоциональный механизм выбора языковых средств для порождения высказывания, его прогноза и оценки (в том числе эстетической, личностно смысловой). Действие этого механизма необходимо в нестандартных языковых задачах, когда соотношение семантического и грамматического носит объективно неформализованный, варьирующийся характер.

Однако при этом мы не можем согласиться с существующим мнением, что чувство языка как компонент языковой способности начинает формироваться достаточно поздно (в старшем подростковом возрасте). На наш взгляд, следует говорить об уровнях развития чувства языка (если включать в него и смыслы языкового чутья), и в качестве этих уровней можно рассматривать освоение системы языка, овладение основными речевыми нормами и, наконец, способность к творческому использованию языковых средств в речевой коммуникации. Выделение этих уровней носит достаточно условный характер и означает скорее преобладание одного из уровней в разных проявлениях своего развития при решении языковых задач (типовых и нестандартных).

Проблема методической стратегии развития языковой компетенции младших школьников содержит в себе по крайней мере 2 аспекта:

- 1) взаимосвязь теоретического и практического в изучении языка;
- 2) соотношение имитации и речевого творчества.

Относительно первого из аспектов мы разделяем ту позицию, что в идеальном варианте научное (лингвистическое) знание должно преобразовывать спонтанно накопленный опыт, а сам он должен быть опорой в приобретении научного (лингвистического) знания. Повышение произвольности речи происходит через «ворота осознания» (Л. С. Выготский) в использовании

языковых средств, развитии рефлексии. Но открываемая языковая реальность должна сохранять связь с действительностью, характеризуясь чувствительностью в этом отношении к форме (звуковой, морфемной), поиском мотивированности значения каждого слова.

Второй аспект обозначенной проблемы связывается нами с расширением возможностей учащихся для творческой интерпретации средств языкового выражения эмоционально-мыслительных содержаний сознания. Объективизация младшими школьниками языковых значений предполагает сочетание с их контекстуальным осмыслением, индивидуально-личностным наполнением значащих форм.

Тем самым возникает проблема соотношения имитации и речевого творчества в языковом развитии учащегося. Отметим два существующих подхода в рассмотрении этой проблемы. Первый из них, представляемый Л. П. Федоренко, заключается в том, что «подражание речи окружающих – основная работа ребенка и подростка по овладению родной речью, продолжающаяся вплоть до того момента, когда у него вырабатывается собственный стиль речи (примерно к 15-ти годам жизни)» [9]. Второй подход, заложенный в традициях школы А. А. Потебни и получающий отражение в работах Т. Н. Ушаковой, С. Н. Цейтлин [10] состоит в утверждении того, что «взаимодействие личности и среды распространяется на всю область языкового творчества ребенка ..., как всякого говорящего человека, связывающего со словом свои образы. Разделяемый нами взгляд на языковую способность как на творческую, а на чувство языка как на более широкое по содержанию, чем подражательный механизм языкового чутья, определяет, по нашему мнению и необходимость более гибкого подхода к проблеме овладения языком младшими школьниками.

Это должно, к примеру, находить выход в словотворчестве детей как их праве на отражение в языковом выражении особенностей своего мироощущения. Детское словотворчество расценивается нами как один из этапов, который должен пройти каждый ребенок в освоении грамматики родного языка. Однако оно не сводится к

пользованию «готовым инвентарем языковых единиц» (К. И. Чуковский) и подражанию речевым стереотипам, а выражается в самостоятельном словопроизводстве, в наполнении субъективными смыслами значащих форм. Лингвистические характеристики этого явления (принадлежность к речи, творимость, ненормативность, экспрессивность и др.) позволяют определить детские новообразования как окказионализмы. Особое внимание к окказионализмам диктуется тем, что они отражают сознательное вторжение в сферу внутренней формы слова, исследовательское отношение к языку, проявление игровых потенций детей. Поэтому, когда учащийся пытается сказать, что «У рыбы рыбенок» (по ассоциации с «У мамы ребенок»), не стоит однозначно относиться к этому как к речевой ошибке.

Библиографический список:

1. Актуальные проблемы современной лингвистики [Текст] : учеб. пособ. / Л. Н. Чурилина. – М. : Академия, 2006.
2. Божович, Е. Д. Учителю о языковой компетенции школьника. Психолого-педагогические аспекты языкового образования [Текст] / Е. Д. Божович. – М. : Академия, 2002.
3. Божович, Л. И. Значение осознания языковых обобщений в обучении правописанию. Вопросы педагогической психологии [Текст] / Л. И. Божович // Известия АПН РСФСР. – Вып. 3. – М. ; Л., 1946.
4. Додонов, Б. И. Процесс категориального узнавания грамматического материала [Текст] / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1959. – № 2.
5. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. университета, 1996.
6. Лурия, А. Р. Основные проблемы нейролингвистики [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1975.
7. Львов, М. Р. Основы теории речи [Текст] / М. Р. Львов. – М., Академия, 1999.
8. Слобин, Д. И. Когнитивные предпосылки развития грамматики [Текст] / Д. И. Слобин. – М. : Наука, 1984.
9. Федоренко, Л. П. Закономерности усвоения родной речи [Текст] / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1984.
10. Цейтлин, С. Н. Типы детских речевых ошибок в области словоизменения существительных [Текст] / С. Н. Цейтлин // Русский язык в школе. – 1987. – № 6.