

Кружилина Т.В.

**Метаязыковая способность:
прививка от функциональной неграмотности***

*Юго-Западный государственный университет (ЮЗГУ),
Россия, Курск, t.kruzhilina@yandex.ru*

Аннотация. Статья привлекает внимание к проблеме функциональной неграмотности. Рассматривается роль метакогнитивной и метаязыковой деятельности в процессе формирования языковой способности в онтогенезе, в частности, способности понимания текста ребенком дошкольного возраста. Устанавливается связь между социальными факторами, в которых формируется речевая способность дошкольника, метаязыковой способностью и последующим уровнем его функциональной грамотности. Решаются задачи изучения экстралингвистических факторов в широком контексте, к которым автор относит факторы социального окружения ребенка – участника эксперимента. Исследование деятельности понимания устного сообщения осуществляется с помощью отработанной методики, апробированной Е.Г. Биевой в 1980-х годах прошлого столетия. Сопоставительный анализ двух экспериментов с разницей в 30 лет проводится с учетом психолого-социального мониторинга среды и условий проживания испытуемых детей в семье. Делается вывод о том, что способность понимания текста формируется в контексте налаженной предметно-практической деятельности ребенка и его общения со взрослыми. Обращается внимание на ухудшение речевого здоровья детей и общее снижение уровня понимания в дошкольном детстве, что в контексте проблемы функциональной неграмотности и стремительного развития поликодовой коммуникации представляет собой острую и актуальную тему, требующую дальнейших серьезных междисциплинарных исследований.

* © Кружилина Т.В., 2022

Ключевые слова: речевая способность; онтогенез; метакогнитивная деятельность; метаязык; функциональная неграмотность.

Поступила: 17.04.2022

Принята к печати: 16.08.2022

Kruzhilina T.V.
Metalanguage ability:
vaccination against functional illiteracy*

*Southwest State University (SWSU),
Russia, Kursk, t.kruzhilina@yandex.ru*

Abstract. The paper draws attention to the problem of functional illiteracy. The study considers the role of metacognitive and metalanguage activity in the process of formation of language ability in ontogenesis, in particular, a preschooler's ability to understand text. A connection is established between social factors in which the speech ability of a preschooler is shaped, the metalanguage ability and the resulting level of functional literacy. The analysis of extralinguistic environment is conducted, the last being viewed as social factors affecting the child involved in the experiment. The study of the active understanding of a language message given in spoken words is based on the methodology tested by E.G. Bieva in the 1980-s. It is concluded that the ability to understand a text message is being developed in the context of a well-organized subject-based practical activity of a child and their communication with adults. Attention is drawn to the deterioration of children's speech health and general decrease in the level of speech / text understanding when a preschooler. It is considered to be a topic for further research viewed in the context of functional illiteracy and rapid development of polycode communication.

Keywords: speech ability; ontogenesis; metacognitive activity; metalanguage; functional illiteracy.

Received: 17.04.2022

Accepted: 16.08.2022

* © Kruzhilina T.V., 2022

Введение

В настоящее время проблеме функциональной неграмотности (далее – ФНг) посвящено много исследований в силу целого ряда причин. Прежде всего, это невозможность для правящего и академического сообществ игнорировать резко понижающийся уровень компетентности социума в вопросах профессиональной деятельности, бытовой приспособленности, эффективного и качественного функционирования во всех социальных нишах на разных этапах онтогенеза [Чудинова, 1994; Bhola, 1995]. Серьезность проблемы определяется тяжестью вызываемых этим последствий, когда снижение общего уровня функциональности индивида влечет за собой огромные экономические потери в государственном масштабе. Катастрофичность ситуации, кроме прочего, характеризуется долей вовлеченных участников по отношению к общей численности населения. По оценкам компетентных источников в разных странах, уровень функциональной неграмотности населения составляет от 25 до 40% [Bhola, 1995]. Статистика неутешительна, особенно если принять во внимание тот факт, что «человеческий фактор» как фактор риска возникновения чрезвычайных ситуаций на производстве, аварий и крушений в большинстве случаев предполагает наличие функционально неграмотного участника процесса.

Следующей причиной интереса к проблеме ФНг можно назвать широкую географию ее распространения. ФНг поразила индустриально развитые страны, где уровень грамотности населения изначально был высоким. Информатизация общества, развитие инновационных технологий и «усложнение ткани социальной жизни» предполагало развитие конкурентоспособности этих государств на мировом рынке [Чудинова, 1994]. В реальности возникло абсолютно непредвиденное несоответствие между фактором технологическим и фактором человеческим. Развитие технологий должно поддерживаться адекватным развитием пользователя этих технологий. В глобальном масштабе цифровой революции не был учтен (или, наоборот, был) следующий аспект: эволюция предполагает борьбу за выживание, что в контексте филогенеза есть развитие в условиях непрерывного преодоления трудностей [Мягкова, 2016]. Когнитивные способности человека формируются в ответ на затраченные мозгом усилия, где количество проделанной работы определяет качество когнитивной функции. В ситуации доступности информации и отсутствия необходимости ее постоянной качественной пере-

работки эта информация для современного человека не является фактором развития и выживания [Пищальникова, 2021 а]. Нейрофизиологами подтвержден факт, что у человеческого мозга два основных функциональных состояния, которые упрощенно можно охарактеризовать следующим образом: мозг либо развивается, либо деградирует [Черниговская, 2021].

Упомянутые нами исследования проблемы ФНг анализируют разные стороны вопроса: состояние проблемы, вопросы номинации и терминологии, узкий и широкий подход к вопросу, системы международного тестирования и оценки разных видов грамотности, причины возникновения и прогрессирования ФНг, варианты развития, реагирования и коррекции. В контексте этой работы нас интересует связь ФНг и формирования метаязыковой способности в онтогенезе.

Социальное и психическое в онтогенезе

Согласно современным исследованиям, причины ФНг следует искать в дошкольном детстве, в периоде наиболее активного развития высших психических функций ребенка, к которым относятся интересующие нас мышление и речь [Мягкова, 2016; Кружилина, 2012]. То, как ребенок проводит свое детство, какими видами деятельности наполнены часы его бодрствования, каков объем активной деятельности по освоению окружающего предметного мира по сравнению с пассивной созерцательной деятельностью в процессе просмотра телевизора и «общения» с гаджетами, является определяющим фактором для формирования либо ФГ, либо ФНг. Согласно Л.С. Выготскому, чтобы объяснить сложные формы сознательной жизни индивида, требуется выйти за пределы живого организма и искать движущие силы деятельности и категориального поведения отнюдь не в глубинах духа и мозга, а во внешних условиях среды, в условиях общественной жизни и во всех социально-исторических формах бытия человека [Выготский, 1960].

Как отмечает В.П. Чудинова, ФНг – феномен сложный и многогранный, она «в чем-то сходна с айсбергом: видимая, но меньшая часть – снаружи, бо́льшая, но скрытая – внутри» [Чудинова, 1994, с. 99]. Другими словами, к развитию этой болезни ведет целый комплекс нарушений когнитивного развития ребенка, обусловленный некорректными видами ведущей деятельности в дошкольном детстве и недостаточным объемом глубокого осмыс-

ленного чтения в школьный период (что, в свою очередь, объясняет нарушения в развитии метаязыковой способности) [Мягкова, Репринцева, 2012; Мягкова, 2018]. Причем эти два аспекта взаимосвязаны и взаимообусловлены. Невозможно развить навык глубокого осмысленного чтения, если механизмы понимания текста не были сформированы в дошкольном детстве, когда ребенок проходит сложный путь от знакомства с единичными предметами окружающего мира, осваивая способность присвоения предметного значения, до виртуозного владения способностью категоризации и обобщения, открывающей «дверь» из мира наглядно-чувственного в мир отвлеченно-рациональный.

Способность ребенка выходить за пределы непосредственного опыта и есть, согласно концепциям отечественной психологической школы и А.Р. Лурии, фундаментальная особенность человеческого сознания [Лурия, 1979]. Согласно этой теории, основой мыслительного акта являются процессы анализа и обобщения, зависящие от смыслового наполнения слова, которое есть основа понятия, формируемого в раннем периоде дошкольного детства. Анализ периодизации развития понятий, проведенный Ж. Пиаже, проливает свет на сложность смыслового строения слова, на многоступенчатый процесс формирования понятий и на «многообразие смысловых матриц, стоящих за словом на отдельных этапах развития ребенка» [Лурия, 1979, с. 311]. «...эти наглядные матрицы, отражающие ситуационный характер мышления, постепенно сменяются матрицами-отвлечениями, включающими в свой состав целую иерархию отношений общности, составляющих основной аппарат категориального мышления», – резюмирует Александр Романович [там же].

Учитывая сказанное выше, мы сознательно акцентируем внимание на важности, сложности, многоэтапности и длительности процесса присвоения предметного значения слову в ходе раннего развития ребенка. Переход от наглядно-чувственного к отвлеченно-рациональному происходит благодаря изначальной вплетенности слова в ситуацию, мимику, жесты, интонационные характеристики и последующее соотнесение его с практическим действием, когда значение слова еще расширенно и диффузно и часто привязано к конкретному признаку предмета. Значение эмансипирует и может терять свою предметную отнесенность благодаря фокусу на новые признаки. В ходе онтогенеза слово приобретает более четкую предметную отнесенность, никогда не прекращая эволюционировать. Важность данного процесса в контексте развития метаязыковой способности человека будет обоснована чуть позже.

В более ранних публикациях нами был сделан ряд выводов относительно взаимосвязи формирования речевой способности в онтогенезе и экстралингвистических факторов, или факторов социального окружения ребенка [Кружилина, 2014]. Экспериментальным путем были выявлены некоторые ключевые аспекты, влияющие на формирование способности понимания текста ребенком и опосредующие становление метакогнитивной и метаязыковой деятельности в онтогенезе, наиболее важные среди которых – роль доминирующей деятельности и объем общения с гаджетами. Пассивное созерцание стало в большинстве своем ведущей деятельностью, заменив предметную игровую и коммуникативную деятельность. О результатах этой подмены можно прочесть в многочисленных современных исследованиях [Мягкова, 2016; Пищальникова, 2021 а, 2021 б].

Так, В.А. Пищальникова отмечает, что в современных условиях развитие всех психических процессов у детей претерпевает как качественные, так и количественные изменения. Происходят необратимые деформации в механизмах внимания, порождая синдром гиперактивности с дефицитом внимания, бич современного молодого поколения [Пищальникова, 2021 а]. Интенсивная цифровая стимуляция в течение нескольких часов с максимальной фокусировкой на том, что интересно (а в компьютерной и ТВ среде, как правило, очень интересно и комфортно) вызывает обратный процесс рассредоточения внимания во всех остальных сферах, часто имеющих непосредственную важность для эффективного функционирования и развития индивида, таких как образование, деятельность, сопряженная с саморегуляцией, самоконтролем и самодисциплиной. Структуры, отвечающие за волевые качества, также оказываются вовлеченными в этот деструктивный процесс. Изменяются мышление и память. Так, автором упоминается феномен транзактивной памяти, характеризующийся изменением механизмов памяти – она начинает функционировать по-другому: запоминается не содержание информации, а способ нахождения этой информации. Запоминание происходит по принципу каталогизации. При этом доступ к информации воспринимается как понимание оной. Это ведет к искажению способности продуктивного запоминания и к ущербности применения информации в необходимых ситуациях. «... возникает иллюзия владения информацией, а в реальных жизненных условиях проявляется неспособность людей использовать не осмысленные, не присвоенные, хотя и доступные знания», – резюмирует Вера Анатольевна [там же, с. 38].

Метакогнитивное и метаязыковое в онтогенезе

Процессы запоминания и извлечения из памяти информации неразрывно связаны с процессами обработки извлеченных данных и использовании их в мыслительных операциях и метакогнитивной деятельности, где метакогниция следует понимать как комплекс представлений индивида о своей способности мыслить. В научных источниках метакогниция рассматривается как комплексный феномен, состоящий из умения познавать и умения управлять познанием [Золотова, Захарова, 2015; Холодная, 2002]. В этом смысле метакогниция может рассматриваться как одна из существенных структур, определяющих функционирование когнитивной системы. Исследования в этой области доказывают, что уже по достижении трехлетнего возраста у детей наблюдаются формы метакогнитивного мышления, которые развиваются по мере развития когнитивных способностей и речи [Воробьева, 2020]. Индивидуальные сценарии развития, безусловно, различаются, но первые явные достижения фиксируются к шестилетнему возрасту. В процессе обучения при когнитивных функциях в норме метакогниция успешно развивается и определяет продуктивность многих видов деятельности, и наоборот. Как отмечает Е.Ю. Мягкова, трудности с чтением часто вызваны не собственно когнитивными дефектами, а неспособностью ребенка адекватно оценить и использовать свои ресурсы, другими словами, метакогницией [Мягкова, 2018].

Процессы мышления неотделимы от процессов речепорождения и понимания. Сфера интереса психолингвистики располагается именно на стыке изучения мышления как рефлексии языковых и неязыковых явлений и средств вербального описания данного процесса. Метаязыковая деятельность является важной показательной характеристикой продуктивности когнитивных процессов и рассматривается как необходимое условие пользования языком. Метаязык, применяемый в речемыслительной деятельности, есть механизм становления и функционирования «живого» человеческого языка [Жинкин, 1982]. Именно поэтому так велика его роль в процессе становления языковой способности в онтогенезе, когда анализ явлений языка и речи носит творческий характер и является драйвером развития всех психических функций ребенка.

В научных источниках существуют разные подходы к толкованию понятия «метаязык»: любой естественный или искусственный язык (язык «второго уровня»), на котором описывается другой

язык (язык «первого уровня»); язык науки, выполняющий функцию описания естественного языка; язык, который скрывает истинный смысл выражаемого обычным языком и пр. Часто термин метаязыковая деятельность заменяется понятием языковая рефлексия. Совершенно очевидно, что в силу скрытости от непосредственного наблюдения и сложности определения уровня осознаваемости для исследователя, деятельность носителя языка по когнитивному анализу языковых явлений, метаязыковая деятельность, может трактоваться в широком и узком ключе исходя из цели исследования. Мы считаем вполне целесообразным разграничивать понятия «языковая рефлексия» и «метаязыковая деятельность», когда речь идет о дошкольном периоде, и рассматриваем последнее как явление более емкое и широкое, включающее в себя языковую рефлексию и всевозможные проявления детских рассуждений о языке, часто не выраженные эксплицитно. Языковая рефлексия в этой трактовке предполагает детские рассуждения «более высокого уровня», выраженные эксплицитно. «... языковая рефлексия – размышления о языке языковой личности, воплощенные в дискурсе, склонность анализировать свое языковое поведение, а также языковое поведение других людей» [Воробьева, 2020, с. 66].

Практическое исследование

В нашем экспериментальном исследовании способности понимания текста детьми дошкольного возраста было проведено наблюдение метакогнитивной и метаязыковой способности, которые связаны неразрывно [Кружилина, 2014]. Считаем уместным кратко охарактеризовать проведенный нами эксперимент.

Выбрав в качестве отправной точки экспериментальное исследование 1983 г. и его результаты, мы повторили эксперимент на понимание текста детьми дошкольного возраста, параллельно проведя психологический мониторинг условий, в которых формируется способность понимания. Для соблюдения чистоты эксперимента при формировании экспериментальной группы был изучен медико-генеалогический анамнез детей, посещающих детский сад, с целью отсеять случаи грубой речевой патологии у детей и их родителей. На следующем этапе при помощи метода анкетирования были изучены условия проживания в семье. Учитывались социальные условия, количество детей и взрослых в семье, ведущие виды деятельности ребенка, особенности игровой и коммуника-

тивной деятельности, семейное чтение либо его отсутствие, количество времени, проводимое у телевизора. Социальный «анамнез» был необходим в психолингвистическом исследовании, так как при сравнении результатов экспериментов, проведенных с разницей в 20 лет, необходимо было учесть изменение социальных условий детей экспериментальной группы. Самым критичным фактором, изменившимся за указанный период, стала информатизация и цифровизация общества, затронувшая все социальные ниши и этапы онтогенетического развития ребенка.

Эксперимент на понимание текста проводился в детском саду индивидуально с каждым ребенком. За одну сессию испытуемому предъявлялось от одного до двух текстов. До чтения текста дети рассматривали красочный наглядный материал с изображениями предметов, имеющих отношение к тексту. Далее дважды прослушивался текст, и ребенку предлагалось воссоздать его содержание с помощью картинок. Получаемый материал фиксировался на диктофон и протоколировался. Образцы протоколов есть в работе (см.: [Кружилина, 2014]).

Нами были использованы тексты из эксперимента 1983 г. Сюжетные линии текстов были взяты из произведений детской художественной литературы, они отличались предметностью, т.е. их содержание можно было легко восстановить с помощью денотатной структуры. Тексты содержали семь-восемь высказываний с количеством денотатов от шести до 12, а межденотатных связей – не больше девяти, по характеру отношений между денотатами тексты были двух типов: статичные, описательные и динамичные, повествовательные.

Как уже было нами отмечено, детям для облегчения воспроизведения содержательной структуры текста был предложен наглядный материал, картинки с нарисованными героями из текстов и предметами, о которых упоминалось в текстах. Были также и изображения, не соответствующие содержанию текста, но ситуативно близкие к нему. Идея включения таких картинок состояла в том, чтобы проверить правильность идентификации денотатов из экспериментальных текстов.

В описываемом исследовании в качестве рабочего был использован уже упомянутый нами метод денотатного анализа текста А.И. Новикова, базирующийся на его теории смыслового содержания текста, согласно которой текст есть единство внешней формы, представленной языковыми единицами, и внутреннего содержания, отражающего предметную действительность [Новиков, 2007]. Содержание текста как когнитивное образование в

сознании индивида не коррелирует с каждым непосредственным элементом на внешнем уровне, но соотносится со всем набором языковых средств в тексте, представляя собой динамическую модель экстралингвистического содержания – отражение предметной ситуации. Логика предметных отношений в каждой конкретной ситуации и есть объект интереса исследователя, она предполагает выделение структурных единиц содержания – денотатов, представляющих собой единицу в языковом выражении, под которой подразумевается образ отрезка действительности, соответствующий определенной части текста. Восприятие текста, так же как и его порождение, предполагает корреляцию языкового, когнитивного, речевого и коммуникативного компонентов действительности. Психолингвистические закономерности перехода к внутреннему предметному содержанию текста определяются механизмом смысла, который и есть средство этого перехода, «путь», пролегающий от языковых единиц, подлежащих декодированию к денотатам и связям между ними. Понимание в этой концепции трактуется как встречное порождение, так как продуктом этого процесса является вторичный текст, отличающийся от текста, задуманного автором в силу субъективности понимания.

Исходя из этого, для исследования деятельности понимания необходимо сопоставить два варианта текста, авторский и вторичный, возникший у реципиента. С этой целью автором методики (А.И. Новиковым) был разработан способ сравнения содержательных структур путем сопоставления денотатных графов обоих текстов. Подробные примеры построения графов денотатных структур ко всем экспериментальным текстам представлены в работе: [Кружилина, 2014]. Здесь приведем пример экспериментального текста и комментарии о его понимании детьми.

Текст 1. Буратино сидит на большом листе водяной лилии. Над его головой светит месяц. На листе перед Буратино лежат два жучка. Слева от Буратино растет камыш. А справа на маленьких листочках сидят две лягушки. Между лягушками из воды высовывается черепаха. В лапах она держит золотой ключик.

В тексте 1 можно выделить девять денотатов и девять межденотатных связей. Текст передает ситуацию, заимствованную из сказки «Золотой ключик, или приключения Буратино». На этапе знакомства с группой было обнаружено, что большая часть детей младшей группы не знает героя по имени Буратино. Автор познакомила детей со сказкой: ее сюжетом и героями. Как результат,

денотат Буратино был идентифицирован всеми детьми безошибочно. Также верно были опознаны денотаты «черепашка», «два жучка», «лягушки», являющиеся одушевленными предметами. Микротемы «камыш» и «водяная лилия» практически не были идентифицированы. Денотат «золотой ключик» с легкостью идентифицировали дети, хорошо знакомые с одноименной сказкой, при этом установление пространственных отношений вызвало значительные трудности. Вместе с тем предварительное ознакомление детей со сказкой возымело и свои отрицательные последствия. Несколько детей (пять), опираясь на свой предыдущий опыт, идентифицировали денотаты, отсутствующие в тексте («Мальвина», «Артемон», «Карабас-Барабас»), вероятно, желая показать, что эти герои имеют непосредственное отношение к Буратино. Данный пример наглядно показывает, что предшествующий опыт ребенка играет ключевую роль в формировании образов при восприятии текстового сообщения в этом возрасте.

Сравнительный анализ деятельности понимания целого текста и отдельных высказываний проводился как с помощью наглядных средств, так и с помощью пересказа текстов и наводящих вопросов по содержанию высказываний. Было проанализировано 94 случая понимания содержания высказываний детьми младшей группы. 81% высказываний, взятых из экспериментальных текстов, были корректно поняты. Ошибки были немногочисленны и имели своей причиной незнание детьми значений отдельных слов, а также трудности с установлением пространственных отношений, выражаемых наречиями «слева», «справа», предлогами «перед», «между».

Что же касается трудностей, возникающих при понимании целого текста, то они обусловлены не незнанием отдельных слов или грамматических конструкций, а неспособностью включить смысл каждого предложения-высказывания в единый общий смысл текста, т.е. сигнализируют о проблемах метакогнитивной и метаязыковой деятельности. Таким образом, целостный образ содержания услышанного текста не возникает у ребенка из-за недостаточной сформированности механизма слияния (агглютинации) смыслов, отвечающего за возникновение общего смысла текста.

По результатам анализа экспериментальных данных было установлено снижение способности понимания у современных детей (эксперимент 2013 г.) по сравнению с испытуемыми 1983 г. (см. табл. 1–2). Так, в младшей группе ситуация с установлением денотатов ухудшилась на 33,1% (минусом в таблице обозначено снижение показателя, констатирующее ухудшение ситуации).

Таблица 1

Данные по средним показателям экспериментов 1983 и 2013 гг.

Возрастная группа	Средний показатель идентифицированных элементов содержания (в %)			
	денотатов		межденотатных отношений	
	1983 г.	2013 г.	1983 г.	2013 г.
Младшая	25,4	17,6	7	3,4
Средняя	61,3	47,9	39,2	24,4
Старшая	85,5	78,2	65	51,3
Подготовительная	94,8	89,6	81	73,4

Таблица 2

**Изменение среднего показателя
адекватно идентифицированных элементов содержания
(денотатов и межденотатных отношений)**

Возрастная группа	Изменение среднего показателя адекватно идентифицированных элементов содержания за период с 1983 по 2013 г. (в %)	
	денотатов	межденотатных отношений
Младшая	–33,1	–48
Средняя	–21,6	–38,1
Старшая	–8,7	–21
Подготовительная	–5,5	–9,5

Ожидаема, на наш взгляд, тенденция к улучшению показателей при увеличении возраста испытуемых. Это объясняется разными факторами. Прежде всего, развитие способности установления элементов содержания текста говорит о сценарии формирования речевой функции в норме, в соответствии с которым способность понимания развивается в дошкольном детстве, согласно возрастным этапам. Кроме этого, следует принять во внимание современные воспитательно-образовательные модели подготовки дошкольника к обучению в школе, предполагающие целенаправленное обучение ребенка чтению и основам грамоты. Как нам кажется, именно этим объясняются высокие рейтинги нашей страны (РФ) на протяжении последних десятилетий при тестировании читательской грамотности обучающихся начальной школы в международной системе

PISA. Уровень подготовки к школе и уровень начального образования в нашей стране всегда был традиционно высоким. Целенаправленное педагогическое воздействие и педагогическая запущенность – два полюса, характеризующие отношение взрослых к развитию ребенка в семье. При сопоставлении результатов социального мониторинга с результатами эксперимента на понимание текста был отмечен интересный аспект: дети, подвергающиеся целенаправленному педагогическому воздействию, показывают лучшие результаты понимания несмотря на то, что они имеют доступ (в свободное от занятий время) к гаджетам и телевидению. Речевая функция педагогически запущенных детей, предоставленных большую часть времени самим себе и гаджетам, развивается по искаженному сценарию.

Снижение общего уровня понимания, согласно результатам эксперимента, позволяет сделать вывод о снижении способности к метакогнитивной и метаязыковой деятельности у детей дошкольного возраста. Обозначенная способность начинает формироваться на ранних этапах речевого онтогенеза, при благоприятных условиях развиваясь в языковую рефлекссию. Этот процесс, к сожалению, развивается не у всех детей. Наш эксперимент показал совершенно разные модели речевого поведения. Задачей испытуемых было прослушать текст и с помощью наглядного материала, красочных картинок, воссоздать его содержание. Дети, испытывающие трудности при установлении денотатов и межденотатных связей в ходе восстановления содержательной структуры текста, решали возникающую проблему разными способами. Перечислим наиболее частые сценарии. Испытуемые напрягались, пытались вспомнить текст; молчали, не зная, что предпринять; замыкались; на наводящие вопросы могли реагировать и отвечать, но могли и не отвечать; теряли интерес к эксперименту и переключали внимание на посторонние предметы; воссоздавали только те отрезки, которые запомнили и поняли. Но были и сценарии «креативного» реагирования: дети подходили к вопросу эвристически, заполняя пробелы в содержании «собственным опытом», наблюдениями и размышлениями; воссоздавали структуру текста успешно и снабжали ее своими комментариями, имеющими отношение как к тексту, так и к собственному опыту, коррелирующему с текстом; дети теряли интерес к тексту и процедуре эксперимента, рассказывая историю из собственной жизни, возникшую ассоциативно на стимул из экспериментального текста либо погружались в игровой

сценарий, придуманный ребенком тут же на основе экспериментального текста (единичные случаи).

К проявлениям метаязыковой деятельности во время проведения эксперимента мы можем отнести исправления себя, словообразовательные инновации, употребление других, отличных от текстовых, грамматических конструкций, использование оборотов речи, описывающих и объясняющих забытое или незнакомое слово. Показателем присутствия языковой рефлексии, на наш взгляд, можно считать различные способы «языкового протеста» – комментирование слов из текста («... кушетка... на ней кушать должны, а не спать, да?»), комментирование ненормативного, с точки зрения ребенка, употребления слов («.. не кушетка, а кровать», «.. не градусник, а термометр», «.. почему с тОртом, когда с тортОм?» и пр.).

Способность к рефлексии над языком является той семиотической универсалией, которая выделяет человеческий язык среди множества языков животного мира. Осуществляемые на базе «рационального» левого полушария, метаязыковые операции становятся доступны на третьем-четвертом году жизни и привычны на пятом-шестом, что и подтвердил наш эксперимент, показавший наиболее яркие и частые случаи проявления метаязыковой деятельности и языковой рефлексии именно в старшей группе испытуемых.

Ключевым фактором внутренней деятельности над языком является контроль собственной речевой активности и работы своего ума. В этом контексте развитие метаязыковой способности ребенка необходимо рассматривать «...в соотношении со степенью его когнитивного развития, в частности, со степенью сформированности уровней протекания метакогнитивных процессов, отвечающих за управление ходом текущей и планируемой интеллектуальной деятельности» [Золотова, Захарова, 2015, с. 45]. Данная деятельность может протекать на сознательном и бессознательном уровнях. В источниках это описывается как произвольный и непроизвольный интеллектуальный контроль, осуществляемый непроизвольно, на субсознательном уровне, и произвольно, на уровне сознательного регулирования собственного интеллектуального поведения [Холодная, 2002]. В процессе непроизвольного контроля происходит координация познавательных процессов. Начиная с трех-четырёх лет, ребенок демонстрирует проявления осознанного различения собственных знаний о ситуации и знаний прочих людей, что, безусловно, отражается в его поведении и речи. В процессе приобретения опыта (опосредованного предметной деятельностью и общением) происходит взаимодействие видов контроля и развитие

метакогнитивной осведомленности и познавательной позиции. На базе метакогнитивной деятельности, параллельно ей, происходит и метаязыковая деятельность, когда «посредством ограниченного числа языковых средств может быть высказано бесконечное множество мыслимых содержаний» [Жинкин, 1982]. Механизм метаязыка, таким образом, является движущей силой развития языковой способности, влияя на познавательные процессы и определяя индивидуальные стратегии обучения.

Заключение

В контексте обозначенной важности роли метаязыковой способности в становлении и развитии речевой функции индивида особенно остро встает вопрос гигиены речевого онтогенеза, соблюдения критичных норм и условий развития речи, внимательного отношения к экстралингвистическим факторам в широком смысле – к факторам социального окружения ребенка – в ранние годы жизни, в период дошкольного детства и, что особенно важно, в сензитивные периоды развития всех базовых психических процессов. В эпоху развития ФНг жизненно необходимым становится просвещение широких слоев общественности относительно того, насколько сильно функциональность и успешность человека в жизни определяется способностями, сформированными в дошкольном детстве. Психолингвистическая риторика акцентирует внимание на важности корректного протекания развития речевой способности, в которой метаязыковая способность играет одну из ведущих ролей – координирование и мониторинг продуктов когнитивной и метакогнитивной деятельности и оформление их с помощью языковых средств в речевой продукт. Качество этого продукта определяется в большей степени социальными факторами. Невозможно переоценить в связи с этим роль семейного воспитания и целенаправленного педагогического воздействия на ребенка как со стороны семьи, так и со стороны учреждений дошкольного образования.

Список литературы

- Воробьева Т.А.* К вопросу о разграничении метаязыковой деятельности и языковой рефлексии детей // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2020. – № 196. – С. 61–68.
- Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук, 1960. – 500 с.
- Жинкин Н.И.* Речь как проводник информации. – Москва : Наука, 1982. – 154 с.
- Золотова Н.О., Захарова Н.В.* Метаязыковая и метакогнитивная деятельность человека: уровни осознаваемости и формы протекания // Вестник ТвГУ. Серия Филология. – 2015. – № 2. – С. 44–48.
- Кружилина Т.В.* Факторы, определяющие особенности речевого развития у детей // Известия Юго-западного государственного университета. – 2012. – № 4–1(43). – С. 216–219.
- Кружилина Т.В.* Понимание текста детьми дошкольного возраста с учетом факторов социального окружения ребенка (экспериментальное исследование) : автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2014. – 24 с.
- Лурия А.Р.* Язык и сознание. – Москва : Изд-во МГУ, 1979. – 319 с.
- Мягкова Е.Ю., Репринцева М.А.* Исследование внутреннего метаязыка человека на материале грамматических ошибок // Вестник Тверского государственного университета. Серия Филология. – 2012. – Вып. 2, № 10. – С. 112–117.
- Мягкова Е.Ю.* Цифровое слабоумие: миф или реальность? // Слово и текст: психолингвистический подход : сб. науч. тр. / под общ. ред. А.А. Залевской. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2016. – С. 63–73.
- Мягкова Е.Ю.* Навык чтения и проблемы понимания текста // Языковое бытие человека и этноса. Материалы XV Березинских чтений. – Москва : ИНИОН РАН, 2018. – Вып. 20. – С. 83–95.
- Новиков А.И.* Текст и его смысловые доминанты. – Москва : Институт языкознания РАН, 2007. – 223 с.
- Пищальникова В.А.* Функциональная неграмотность как следствие утраты доминирующей функции языкового знака в цифровом информационном пространстве // Вестник Воронежского государственного университета. Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2021 а. – № 2. – С. 36–45.
- Пищальникова В.А.* Сущностные характеристики цифрового текста // Вестник Пятигорского государственного университета. – 2021 б. – № 2. – С. 120–125.
- Холодная М.А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд. перераб. и доп. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 272 с.
- Черниговская Т.В.* Нейронаука в поисках смыслов: мозг как барокко? // Вопросы философии. – 2021. – № 1. – С. 17–26.
- Чудинова В.П.* Функциональная неграмотность – проблема развитых стран // Социологические исследования. – 1994. – № 3. – С. 98–102.
- Bhola H.S.* Functional literacy, workplace literacy and technical and vocational education: interfaces and policy perspectives. – Paris : UNESCO, Section for Technical and Vocational Education, 1995. – URL: https://unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/pubs/Studies-05e.pdf

References

- Vorobyova, T.A. (2020). K voprosu o razgranichenii metazykovoy deyatelnosti i yazykovoy refleksii detej [On the issue of differentiation of metalanguage activity and language reflection of children]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*, 196, 61–68.
- Vygotsky, L.S. (1960). *Razvitie vysshih psichicheskikh funkcij* [The development of higher mental functions]. Moscow: Izd-vo Akad. ped. nauk.
- Zhinkin, N.I. (2020). *Rech' kak provodnik informacii* [Speech as a conductor of information]. Moscow: Nauka.
- Zolotova, N.O., Zakharova, N.V. (2015). Metazykovaya i metakognitivnaya deyatelnost' cheloveka: urovni osoznavaemosti i formy protokaniya [Metalanguage and metacognitive human activity: levels of awareness and forms of flow]. *Vestnik TvGU. Seriya: Filologiya*, 2, 44–48.
- Kruzhilina, T.V. (2012). Faktory, opredelyayushchie osobennosti rechevogo razvitiya u detej [Factors determining the features of speech development in children]. *Izvestiya Yugo-zapadnogo gosudarstvennogo universiteta*, 4–1(43), 216–219.
- Kruzhilina, T.V. (2014). *Ponimanie teksta det'mi doskol'nogo vozrasta s uchytom faktorov social'nogo okruzheniya rebyonka (eksperimental'noe issledovanie* [Understanding of the text by preschool children taking into account the factors of the child's social environment (experimental study)]. (Unpublished doctoral dissertation thesis). Tver: Izd-vo TvGU.
- Luria, A.R. (1979). *Yazyk i soznanie* [Language and consciousness]. Moscow: Izd-vo MGU.
- Myagkova, E.Yu., Reprintseva M.A. (2012). Issledovanie vnutrennego metazyka cheloveka na materiale grammaticheskikh oshibok [The study of the inner metalanguage of man on the material of grammatical errors]. *Vestnik Tverskogo gos. un-ta. Seriya: Filologiya*, 10, 112–117.
- Myagkova, E.Y. (2016). Cifrovoe slaboumie: mif ili real'nost'? [Digital dementia: myth or reality?]. In: *Slovo i tekst: psicholingvisticheskij podhod* (pp. 63–73). Tver': Tver. gos. un-t.
- Myagkova, E.Y. (2018). Navyk chteniya i problemy ponimaniya teksta [Reading skill and problems of understanding the text]. *Yazykovoe bytie cheloveka i etnosa*, 20, 83–95.
- Pishchalnikova, V.A. (2021 a). Funkcional'naya negramotnost' kak sledstvie utraty dominiruyushchej funkcii yazykovogo znaka v cifrovom informacionnom prostranstve [Functional illiteracy as a consequence of the loss of the dominant function of the language sign in the digital information space]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*, 2, 36–45.
- Pishchalnikova, V.A. (2021 b). Sushchnostnye harakteristiki cifrovogo teksta [Essential characteristics of digital text]. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2, 120–125.
- Kholodnaya, M.A. (2002). *Psichologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya* [Psychology of intelligence. Paradoxes of research]. 2nd ed. Saint-Petersburg: Peter.
- Chernigovskaya, T.V. (2021). Nejronauka v poiskah smyslov: mozg kak barokko? [Neuroscience in searches of meanings: the brain as Baroque?]. *Voprosy filosofii*, 1, 17–26.
- Chudinova, V.P. (1994). Funkcional'naya negramotnost' – problema razvityh stran [Functional illiteracy – the problem of developed countries]. *Sociologicheskie issledovaniya*, 3, 98–102.
- Bhola, H.S. (1995). *Functional Literacy, Workplace Literacy and Technical and Vocational Education: Interfaces and Policy Perspectives*. Paris: UNESCO, Section for Technical and Vocational Education. Retrieved from: https://unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/pubs/Studies-05e.pdf