

УДК 81'23

РОЛЬ ВНЕШНИХ ФАКТОРОВ В ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ МЕТАЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Э.В. Саркисова

Военная академия воздушно-космической обороны имени Г.К. Жукова, Тверь

Статья рассматривает роль внешних факторов как при овладении родным языком, так и при изучении иностранного языка. Среди внешних факторов выделяются социально-культурная, биологическая, материальная составляющие. Обсуждается модель метаязыкового развития, отводящая значимое место перечисленным факторам при работе со словом / текстом.

Ключевые слова: метаязыковые способности, метаязыковая компетенция, внешние факторы, контекст.

В настоящее время учёные-лингвисты сходятся во мнении, что теперь язык рассматривается не как независимая от человека самостоятельная система, а как «антропологический феномен» [5: 136], что делает антропоцентризм важнейшим признаком современной лингвистики. Согласно [4], человечество принимает участие как в биологической, так и в культурной эволюции. Речь идёт о «человеческом» факторе в процессе восприятия, понимания и идентификации, который соответствует пониманию слова как живого знания. Е.Н. Винарская говорит о ключевой роли человека в системе мироздания и понимания окружающего мира и о колоссальном потенциале его сознания [3]. Очевидно, что *смысл* возникает на пересечении нескольких осей, ведь человек вписан в многомерный мир: человек как индивид (здесь человек рассматривается как личность с присущими ей психоэмоциональными свойствами), физический мир (естественная среда, биологическая составляющая), социальный мир (человек здесь рассматривается как носитель определённых социальных ролей, к примеру, как специалист), культурный мир (человек как носитель той или иной культуры). Порождение *смыслов* напрямую связано с ментальной активностью, которая в свою очередь признаётся неотъемлемой частью рассуждения, понимания, принятия решений [7]. Дж. Гомберт утверждает, что формирование метаязыковой компетенции не является само собой разумеющимся и данным априори: её зарождение и дальнейшее развитие детерминированы специальными «вызовами», как их называет автор, например, целенаправленным обучением чтению, письму, грамматике, которые, однако, не всегда могут быть обеспечены социальной и культурной средой, т.е. внешними факторами, которые и являются «запускающим» механизмом для метапроцессов [9]. Существует несколько моделей метаязыкового развития, каждая из которых отводит отдельное место контексту / внешним факторам (если отводит вообще): четырёхступенчатая модель метаязыкового развития Дж. Гомберта, двухкомпонентная модель метаязыкового развития Э. Бялисток, трёхкомпонентная модель метаязыкового развития М. Валера. Обратимся к четырёхступенчатой модели метаязыкового

развития Дж. Гомберта, которая в наибольшей степени отражает значимость контекста (понимаемого в широком смысле) при формировании и развитии метаязыковой компетенции [цит. раб.: 9].

Дж. Гомберт выделяет четыре ступени метаязыкового развития: первичное усвоение, эпиязыковые способности, метаязыковые способности и автоматизация. Согласно [10], первые две являются обязательными, последние – факультативными.

Первая ступень метаязыкового развития предполагает освоение языка через контакт ребёнка со взрослым, а именно – через подражание, имитацию и установление ассоциаций, что тождественно фазе концептуальных репрезентаций Э. Бялисток; затем «входная информация» сохраняется не в структурированной форме, а по содержательным критериям и семантическому принципу. Быстрое накопление языковых единиц требует наступления следующей фазы метаязыкового развития, отвечающей за систематизацию накопленных данных. Здесь следует разграничить эпи- и метаязыковые способности (*epi- and metalinguistic activities*) и, соответственно, эпи- и метапроцессы (*epi- and metaprocesses*). Эпиязыковые способности определяются как неосознаваемые метаязыковые способности (*unconscious metalinguistic activities*), имплицитная систематизация первичного языкового знания, черпаемого, как правило, из конкретных ситуаций и контекстов, а также накопленного посредством имитации, «зубрежки», установления ассоциаций. Такая систематизация предполагает усвоение слов посредством классификации, категоризации по какому-либо дифференциальному признаку, в результате чего слово воспринимается самостоятельно, независимо от специфического «прагматического» контекста, поселяясь в прототипичном контексте, предполагающем использование слова не *здесь и сейчас*, а полифункционально. И только потом возможным делается переход к следующей ступени – метаязыковым способностям, предполагающим эксплицитное знание о языке:

«The absolute prerequisite for this consciousness is epilinguistic control. Only that which has already been mastered at a functional level can be so at a conscious level» [9: 190].

Теперь дети учатся абстрагироваться от содержания, фокусируясь на формальной стороне и систематическом анализе языка с элементами контроля. Однако невозможно когнитивно проследить каждое языковое действие, здесь на помощь приходит ступень автоматизации: определённые языковые процессы начинают требовать меньше внимания по мере увеличения практических заданий и непосредственного оперирования накопленным языковым знанием. Типичными примерами иллюстрации данного процесса являются обучение чтению и письму как на родном, так и на иностранном языке.

Итак, рассмотренная выше модель метаязыкового развития основана на выдвинутой в [11] гипотезе о взаимосвязи между метаязыковыми и метакогнитивными способностями в целом и сводится, по сути, к следующему: первичное усвоение, предполагающее этап постижения и анализа слова / текста с последующим выходом на смысл по индуктивному принципу, т.е. от смысла

отдельных единиц до смысла целостного текста, побуждает задуматься о наличном арсенале средств (здесь индивид прибегает к различным стратегиям), необходимых для «расшифровки» стимульного материала как результата деятельности, после чего наступает этап самоконтроля / самокоррекции (осознанный этап), носящей интегративно-селективный характер. Модель Дж. Гомберта не исключает и действия внешних факторов: автор отмечает, что внутреннее структурирование когнитивного и языкового опыта основано на обменных процессах между воспринимающим сообщением индивидом и его окружением. Иными словами, идентификации незнакомого элемента способствует контекст (в модели акцент делается на социально-культурной составляющей).

Здесь мы считаем необходимым подробнее остановиться на понятии культуры и её несомненной роли в постижении сообщения: через язык (и тексты) возможно объективировать национальную культуру, и наоборот, в различных аспектах функционирования культуры можно улавливать специфику семантики языка [2]. Традиционно [8] выделяют три измерения культуры, которые находятся в постоянном взаимодействии:

➤ *социальное*, предполагающее «носителей культуры», т.е. общество в целом, группы внутри него и отдельно взятых индивидов. Как показывает педагогический опыт, этот аспект оказывается довольно актуальным при обучении языку. Так, представители ИТ-профессий легко справляются с такой лексикой, как *a blog, a search engine, to search, to send, to win, game over*; медикам, специалистам по медицинской технике легко даются *a pill, medicine, to install, equipment*, кроме того, в помощь приходит пройденная ими ранее латынь; однако стоит оговорить, что такое «специальное» знание иногда препятствует догадке о значении, например, студентом (специалистом по программному обеспечению) была предпринята попытка перевести *upset* как некую компьютерную функцию в соответствии с *update*, прибегая к приёму декомпозиции (все данные в статье примеры взяты из педагогического опыта).

➤ через призму *материальной* составляющей культуры текст определяется не просто как артефакт, выполняющий определённую функцию, но как знак с закодированным сообщением; носителями культуры здесь выступают фильмы, музыка, архитектура и др. Примечательно, что знание этих «носителей» культуры влияет на догадку о значении слова: *blizzard* интерпретируется как нечто, связанное с видео-играми, название компании по производству которых *Blizzard Entertainment*; слово *imagine* является импульсом к тому, чтобы вспомнить *Imagine* Джона Леннона; в поиске необходимого слова (*satisfaction*) студент говорит *I feel... hm... ну как же, песня такая есть у Rolling Stones...*;

➤ *ментальное* измерение – ценности, идеи, убеждения разделяются всеми носителями культуры; здесь [8] вводит понятие ментафактов (*mentefacts*), определяющих и регулирующих использование и ценность артефактов. Изучая иностранный язык, индивид смотрит на него через призму своей культуры, своего языка; так, для многих изучающих английский язык типичными

являются предложения типа *I and my friend...*, *I and my family...* (вместо вежливого *My friend and I...*).

Итак, социально-культурный компонент оказывает существенное влияние на порождение смысла и напрямую связан с работой мета-составляющей при обучении языку. Дж. Брунер отмечал, что развитие сознания оказывается процессом, «требующим посторонней помощи» [1: 376], под которой автор понимал внешнюю по отношению к человеческому телу культуру. Н.И. Курганова, изучающая операциональные параметры значения слова, т.е. метастратегии, схемы и когнитивные операции, подчёркивает:

«... продуцирование смыслов характеризуется социальной обусловленностью и вписано в культурный контекст; это означает, что “операциональный багаж” человека не может быть независим от той системы взаимодействий, в которую с детства включен человек...» [6: 289].

Однако мы не можем смотреть на проблему только с одной позиции – позиции социологии, необходимо учитывать целый комплекс факторов при идентификации слова или работе с текстом, начиная с биологических и психических и заканчивая различными внешними и внутренними факторами.

Список литературы

1. *Брунер Дж.* Психология познания: за пределами непосредственной информации / пер. с англ. К.И. Бабицкого. М.: Прогресс, 1977. 412 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедческая теория слова. 2-е изд. М.: Рус. яз., 1980. 320 с.
3. *Винарская Е.Н.* Сознание человека: взгляд с научного перекрестка 2-е изд., испр. и доп. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. 376 с.
4. *Добжанский Ф.* Мифы о генетическом предопределении и о *tabula rasa* // Человек, 2000. № 1. С. 8–24.
5. *Кубрякова Е.С.* Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца XX века. М.: Ин-т языкознания РАН, 1995. 432 с.
6. *Курганова Н.И.* Живое слово: операциональные параметры // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Филология». 2013. № 5. С. 287–294.
7. *Пишар Ж.Ф.* Ментальная активность: Понимание, рассуждение, нахождение решений / Пер. с франц. Т.А. Ребеко. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1998. 232 с.
8. *Geertz C.* Thick Description: Toward an Interpretative Theory of Culture // The Interpretation of Cultures. New York: Basic Books, 1973. Pp. 3–30.
9. *Gombert J.E.* Metalinguistic development. Chicago: University of Chicago Press, 1992. 238 p.
10. *Kreuz A.* Metaphonologische Fähigkeiten und Aussprachestörungen im Kindesalter. Peter Lang, Frankfurt am Main; Berlin; Bern u.a., 2000. 204 p.
11. *Schöler H., Anzer A., Illichmann E.* Untersuchungen zu metasprachlichen Fähigkeiten dysgrammatisch sprechender Kinder // Die Sprachheilarbeit. 1986. 31. S. 279–285.

THE ROLE OF EXTERNAL FACTORS IN BUILDING AND DEVELOPING METALINGUISTIC COMPETENCE

E. V. Sarkisova

Military Aerospace Defence Academy named after
Marshal of the Soviet Union G.K. Zhukov, Tver

The article emphasizes the role of external factors in language acquisition and learning. Among these factors there are sociological, cultural, biological and physical components. The article also addresses a model of metalinguistic development that implies all these elements while working with a word or a text.

Key words: *metalinguistic abilities, metalinguistic competence, external factors, context.*

Об авторе:

САРКИСОВА Элина Владиславовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Военной академии воздушно-космической обороны имени Г.К. Жукова, e-mail: selinaengerm@gmail.com