

УДК 81'23

Doi: 10.26456/vtfilol/2022.2.053

## МЕТАКОМПОНЕНТЫ РАЗЛИЧНЫХ ЯЗЫКОВЫХ УРОВНЕЙ: ПРИНЦИПЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Э.В. Саркисова

Военная академия воздушно-космической обороны  
им. Маршала Советского Союза Г.К. Жукова, г. Тверь

Статья обращается к понятию «метаспособностей», играющих значимую роль как при овладении родным языком, так и при изучении иностранного языка. Описано действие метакомпонентов на фонологическом, семантическом, синтаксическом уровнях языка, подчеркивается важность взаимодействия компонентов всех названных уровней для успешного овладения языком и восприятия незнакомых единиц.

**Ключевые слова:** метакомпонент, метаспособности, метафонологические, метасемантические, метасинтаксические способности, овладение языком, изучение языка.

Обучение языку никогда не сводится к простому «усвоению правил», а направлено на «работу с внутренним знанием индивида» [4: 265]. В своих работах [1; 2; 3; 4] Е.Ю. Мягкова пишет о «внутренней грамматике», подчиняющейся индивидуальным принципам, существующей не в форме типичных словесных правил, а представленной функциональными ориентирами, помогающими сформировать собственную систему внутренних знаний за счёт экстерииоризации имеющихся у индивида собственных способов использования знаний о мире и последующей интериоризации получаемых знаний о другом языке. На основе результатов проведённых экспериментальных исследований Е.Ю. Мягкова делает вывод о том, что обучаемые пользуются своей внутренней грамматикой, элементы которой могут вывести на уровень осознаваемого контроля [4: 268]. Такая трактовка метаязыковой деятельности отражает поэтапность формирования умственных действий при обработке информации. В связи с этим нельзя не обратиться к базовым механизмам переработки информации. Рассмотрим некоторые из них через призму триархической теории Стернберга (*the triarchic theory*), включающей три составляющие (субтеории): компонентную (*internal world of the person*), рассматривающую мыслительные процессы; опытную (*experience*), рассматривающую влияние индивидуального опыта на интеллект; контекстуальную (*external world*), имеющую дело с влиянием социальной и культурной среды на интеллект [5; 18]. Являясь наиболее разработанной, компонентная субтеория (*componential subtheory*) рассматривает компоненты мышления и предполагает взаимодействие трёх типов компонентов:

- метакомпонентов (*metacomponents, metacognition*), используемых для планирования, мониторинга, контроля и оценки переработанной информации в процессе принятия решения;
- исполнительных компонентов (*performance components*), отвечающих за использование стратегий решения задач;
- компонентов приобретения знаний (*knowledge-acquisition components*), отвечающих за кодирование, комбинирование и сравнение информации в процессе решения задач.

С помощью одной только компонентной субтеории невозможно полностью объяснить индивидуальные различия между людьми, наблюдаемые в интеллектуальной сфере. Для объяснения роли индивидуального опыта в функционировании интеллекта была разработана опытная субтеория (*experiential subtheory*), согласно которой различия в опыте людей определяют способности к решению задач: от абсолютного отсутствия опыта (*novelty*) до автоматического решения задачи (*automation*). Индивид прежде всего ищет способы адаптации к среде (поиск знакомых элементов). Если адаптация невозможна, индивид пытается выбрать иную среду или сформировать условия существующей среды таким образом, чтобы он мог более успешно приспособиться к ним (*contextual subtheory*).

Все три составляющие взаимосвязаны и не могут функционировать независимо друг от друга [18: 555-557].

Ниже представлен рисунок, иллюстрирующий три части теории и их взаимодействие (см. рис. 1).

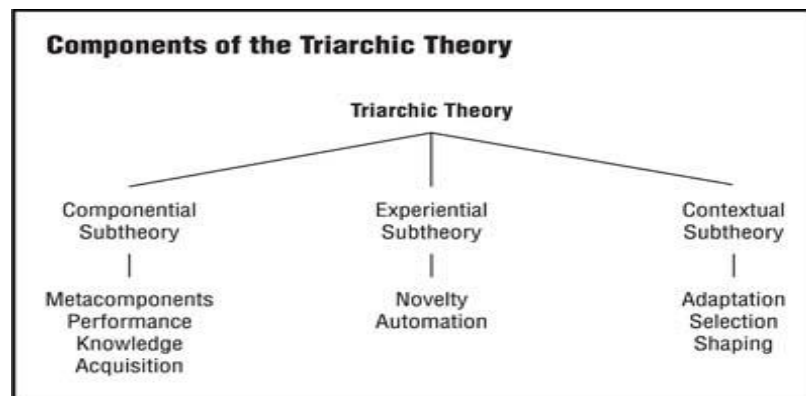


Рис. 1. Части теории и их взаимодействие

Итак, наличие метаязыковых способностей подразумевает умение размышлять над существенными признаками и функциями языка, а также умение анализировать собственный язык в соответствии с этими размышлениями, в случае необходимости корректировать его.

Здесь возникает вопрос: «На каких именно формальных аспектах языка можно сфокусироваться?»

Согласно [8] и [20], такими объектами могут быть произношение, грамматика, лексический запас и прагматика, т.е. различные уровни языка. В [13] предлагается следующая классификация: метафонологические, метасинтаксические, металексические / метасемантические и метапрагматические способности.

*Метафонологические способности* предполагают умение декодировать звуковой облик сообщения. По [15], этот феномен, с одной стороны, являет собой способность воспринимать фонетические единицы языка, с другой стороны, позволяет успешно аналитически / синтетически оперировать этими языковыми сегментами.

В этой связи Дж. Гомберт [13] чётко разграничивает эпифонологическое и метафонологическое поведение: первая форма поведения относится к имплицитным языковым действиям, в то время как вторая описывает эксплицитные операции над языковыми структурами. Аналогом такого разграничения выступает понимание фонологических способностей (*phonologische Bewusstheit*) в широком и узком смысле [17]: в первом случае речь идёт об умении сегментировать слово на слоги и узнавать рифму, формирующемся спонтанно, без целенаправленного обучения в дошкольном возрасте (ср. эпифонологические способности); во втором – об умении оперировать наименьшей языковой единицей – фонемой, которое проявляется при обучении письму (ср. метафонологические способности).

С целью «измерения» метафонологических способностей были проведены экспериментальные исследования, различающиеся заданиями, требующими разной степени необходимости использования контролирующего внимания [8] и требуемого знания о фонетической структуре языка. Так, опознание рифмы – самое легкое задание, абсолютно не требующее контролирующего внимания; наиболее сложными представляются задания на сегментацию на слоги, требующие максимального когнитивного контроля [7].

Маркс и Шнайдер [16] изучали развитие метафонологических способностей у детей младшего школьного возраста посредством заданий на сегментацию псевдослов (*drofgio*), замену гласного (*Wind* → *Wand*), опознание слова по начальному компоненту (*Trick* → *rick*), перестановку элементов (*Ordnung* → *rodnung*) и т.д. Все они требуют высокой степени когнитивного контроля и аналитических способностей.

Отметим, что метафонологический компонент активно исследуется в силу своей актуальности при обучении чтению и письму как на РЯ, так и на ИЯ: был получен ряд подтверждений о каузальной связи между метафонологическими способностями и навыками чтения / письма, которые, несомненно, являются частью процесса идентификации незнакомого слова.

Переходя к *метасемантическим способностям*, отметим, что они отражают способность индивида рассматривать язык как произвольную систему, что предполагает восприимчивость к многозначности, синонимии и умение устанавливать ассоциативные связи между лексическими единицами. «Произвольность» подразумевает нарушение конвенциональной связи между словом и объектом, т.е. нарушение законов референции [14], в силу чего эффективными для исследования метасемантических способностей оказываются задания на замену (*symbol substitution task*), посредством которых проверяется знание произвольности языковых знаков [6]: *Can the airplane fly? → Can the turtle fly?* Аналогичный метод использовался [11]: *This tiger is hungry. → This hamburger is hungry*. Подобные задания предполагают разграничение формы и значения (*the form / meaning selection task*) [10]. С целью проверки осведомлённости ребёнка о фонологических и семантических свойствах слов используется вопрос *Which word sounds / means something like dog, fog or puppy?* В зависимости от поставленного вопроса дети должны сфокусироваться либо на форме, либо на содержательной / смысловой составляющей.

Интерес представляют также задания на определение многозначности или омофонии (*ambiguity task*) [12], поскольку именно эти явления приводят к наиболее частым ошибкам при изучении ИЯ индивидом: *замок* (при восприятии слова на письме контекст должен подсказать, какой слог ударный, что и определяет значение слова), *ключ* (родник и дверной), *балл – бал, лук – луг; two – too – to, court – caught* и др. Здесь очевиден выход на уровень метафонологических способностей, взять, к примеру, пару *too – to*. Языковые элементы в таких заданиях обычно «помещают» в контекст, что выводит нас на *метасинтаксический уровень*; соответствующие способности определяются как умение оценить грамматическую корректность сообщения [9]. Дж. Гомберг, как и в случае с метафонологическим компонентом, выделяет эпи- и метасинтаксические способности, разграничивая их по тому же принципу: неосознанное / имплицитное применение грамматических правил и их сознательное / эксплицитное использование. О последних автор говорит: «Metasyntactic competence refers to the ability to reason consciously about the syntactic aspects of language, and to exercise intentional control over the application of grammatical rules» [13: 39]. Речь идёт об осознанном сосредоточении на грамматических структурах и умении их корректно применить. Наблюдения за изучающими ИЯ выявили, что развитие метасинтаксических способностей находится в прямой зависимости от уровня владения языком: чем он выше, тем более ярко эти способности выражены.

Согласно предложенной в [19] модели, с 6–7 лет дети в состоянии отличить грамматически верные предложения от ошибочных, что соответствует упомянутой выше эпифазе:

- с 2–3 лет дети оценивают предложение с позиции «Понимаю я его или нет?»;
- в возрасте 4–5 лет в фокусе внимания оказывается смысловой аспект;
- с 6–7 лет проявляется способность разграничить форму и содержание предложения и оценивать его в соответствии с морфосинтаксическими критериями.

Затем осуществляется переход к метафазе, детерминированный целенаправленным обучением чтению и письму в школе и предполагающий всё более ярко проявляющуюся способность размышлять над морфосинтаксическими структурами или манипулировать ими, абстрагируясь от контекста [8]. Посредством «столкновения» с письменной репрезентацией языка, а также выучивания правил ребёнок постепенно накапливает эксплицитное грамматическое знание, легко доступное и «выручающее» в случае необходимости.

Очевидно, что при работе с текстом неверно идентифицированная единица одного уровня языка приведёт к последующим затруднениям, вызванным несоответствием с «ситуацией» на других уровнях, например, неверно прочитанное слово искажает смысл, не вписываясь в контекст, что обнаруживается на стадии контроля. Именно взаимодействие перечисленных выше метаспособностей обеспечивает догадку о значении незнакомого элемента.

### Список литературы

1. Мягкова Е.Ю. Моделирование внутреннего метаязыка при обучении пониманию иноязычного текста / Е.Ю. Мягкова // Слово и текст: психолингвистический подход: сб. науч. тр. / под общ. ред. А.А. Залевской. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2006. Вып. 6. С. 122–130.
2. Мягкова Е.Ю. Язык – логика – грамматика: к проблеме моделирования метаязыка / Е.Ю. Мягкова // Методология современного языкознания: сб. ст. / отв. ред. А.Г. Сонин, А.С. Баранов. М.: АСОУ, 2010. С. 141–150.
3. Мягкова Е.Ю. О «формальной» и «внутренней» грамматике / Е.Ю. Мягкова // Вестник Тверского государственного университета. – Серия «Филология». 2012. № 24. Вып. 4 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». С. 96–103.
4. Мягкова Е.Ю. Внутренняя грамматика и овладение иностранным языком / Е.Ю. Мягкова // Вестник Тверского государственного университета. – Серия «Филология». 2013. № 24. Вып. 5 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». С. 265–272.
5. Стернберг Р. Триархическая теория интеллекта / Р. Стернберг // Иностранная психология. 1996. № 6. С. 54–61.

6. Ben-Zeev, S. (1977): The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development / S. Ben-Zeev // *Child development*. 1977. 48. Pp. 1009–1018.
7. Bialystok, E.C. Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency / E.C. Bialystok // *Language processing in bilingual children*. 1991. Cambridge : Cambridge University Press, Cambridge/New York u.a. P. 113–140.
8. Bialystok, E.C. Metalinguistic awareness: the development of children's representations of language / E.C. Bialystok // *Systems of representation in children: development and use* / C. Pratt, A.F. Garton (Eds.). 1993. P. 211–233.
9. Bialystok, E. *Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition* / E. Bialystok. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 288 pp.
10. Bialystok, E.C., Niccols, A. Children's Control Over Attention to Phonological and Semantic Properties of Words / E.C. Bialystok, A. Niccols // *Journal of Psycholinguistic Research*. 1989. 18. P. 369–385.
11. Cromdal, J. Childhood bilingualism and metalinguistic skills: Analysis and control in young Swedish-English bilinguals / J. Cromdal // *Applied Psycholinguistics*. 1999. 20. Pp. 1–20.
12. Galambos, S. J., Hakuta K. (1988): Subject-specific and task specific characteristics of metalinguistic awareness in bilingual children / S.J. Galambos, K. Hakuta // *Applied Psycholinguistics*. 1988. 9. Pp. 141–162.
13. Gombert, J.E. *Metalinguistic development* / J.E. Gombert. Chicago: University of Chicago Press, 1992. 238 pp.
14. Karoliye-Walz, P. *Metasprachliche Fähigkeiten bilingualer Kinder* / P. Karoliye-Walz // *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 20 (OBST)*. Universität Osnabrück, 1981.
15. Mannhaupt, G., Jansen, H. *Phonologische Bewusstheit: Aufgabenentwicklung und Leistungen im Vorschulalter* / G.Mannhaupt, H. Jansen // *Heilpädagogische Forschung*. 1989. 15. S. 50–56.
16. Marx, P., Schneider, W. *Entwicklung eines Tests zur phonologischen Bewusstheit im Grundschulalter* / P. Marx, W. Schneider // *Diagnostik von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten* / M. Hasselhorn, W. Schneider, H. Marx (Hrsg.). Hogrefe, Göttingen, 2000. S. 91–117.
17. Skowronek, H., Marx, H. *Die Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung von Risiken der Lese-Rechtschreibschwäche: Theoretischer Hintergrund und erste Befunde* / H. Skowronek, H. Marx // *Heilpädagogische Forschung*. 1989. 15. S. 39–49.
18. Sternberg, R.J. *Cognitive Psychology* / R.J. Sternberg.. Harcourt College Publishers, 1996. 576 p.
19. Tunmer, W. E., Grieve, R. (1984): *Syntactic Awareness in Children* / W.E. Tunmer, R. Grieve // *Metalinguistic awareness. Theory, Research, and Implications* / W.E. Tunmer, C. Pratt, M.L. Herriman (Hrsg). Springer-Verlag, New York ; Tokyo, S.. 92–104.
20. Tunmer, W.E., Pratt, C., Herriman, M. L. *Metalinguistic awareness. Theory, Research, and Implications [Text]* / W.E. Tunmer, C. Pratt, M.L. Herriman. Springer-Verlag, New York ; Tokyo, 1984.

*Об авторе:*

САРКИСОВА Элина Владиславовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков ВА ВКО им. Г.К. Жукова, e-mail: selinaengerm@gmail.com

## **METACOMPONENTS OF DIFFERENT LANGUAGE LEVELS: PRINCIPLES OF FUNCTIONING AND INTERACTION**

**E.V. Sarkisova**

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

The article addresses “metaabilities” that play a significant role in language acquisition and learning. It illustrates functioning principles of metacomponents at phonological, semantic and syntactic levels. The article emphasizes the importance of the interaction of all the components for successful language acquisition and identification of unknown elements.

**Keywords:** *metacomponents, metaabilities, metaphonological, metasemantic, metasyntactic abilities, language acquisition, language learning.*

*About author:*

SARKISOVA Elina V. – Candidate of Philology, Senior lecturer, Military Aerospace Academy named after G.K. Zhukov, e-mail: selinaengerm@gmail.com