

Структура, динамика и механизмы развития языковой компетенции школьников

Е.Д. Божович,

*кандидат психологических наук, заведующая лабораторией психологии учения
Психологического института Российской Академии образования, Москва, Россия,
elenabozhovich@inbox.ru*

В статье в обобщенной форме представлены результаты исследования языковой компетенции школьников. Она рассматривается как психологическая система, включающая в себя три компонента: речевой опыт, знания о языке, языковую интуицию. Основным механизмом ее развития является возникновение и изменения связей между этими компонентами, а также связи системы с другими компетенциями носителя языка. Динамика развития языковой компетенции, обусловленная разрушением ранее сложившихся и образованием новых типов связей названных компонентов, не лишена регрессивных моментов и кризисов. На основе анализа литературы и результатов экспериментов автора установлены четыре этапа ее развития и два кризиса. В качестве единицы эмпирической части исследования этой системы принят способ решения школьниками нестандартных лингвистических задач, т. е. задач, не типичных для школьной практики, незнакомых испытуемым. В задачи включается языковой материал, характеризующийся и формализуемыми, и неформализуемыми признаками, с тем чтобы обращение ребенка не только к знанию, но и к речевому опыту, интуиции было объективно обусловлено. Исследование проведено на пересечении проблематики педагогической психологии и психолингвистики.

Ключевые слова: язык, языковая компетенция, метаязыковая деятельность, чувство языка, нестандартная задача, способ учебной работы.

Для цитаты:

Божович Е.Д. Структура, динамика и механизмы развития языковой компетенции школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. №5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Bozhovich.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

Bozhovich E.D. Structure, dynamics and mechanisms of development of linguistic competence in pupils. [Elektronnyj resurs «Psihologicheskaja nauka i obrazovanie psyedu.ru», E-journal «Psychological Science and Education psyedu.ru», 2013. no. 5. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Bozhovich.phtml> (Accessed dd.mm.yyyu)]

Развитие ребенка как носителя языка осуществляется в русле, как минимум, двух процессов: спонтанного накопления речевого опыта в жизненной практике и усвоения знаний о языке в ходе обучения. На стыке этих двух процессов возникает особый феномен – языковая интуиция. Связи этих процессов до сих пор исследованы недостаточно. В детской и педагогической психологии длительное время отчетливо выделялись два пласта исследований. Один из них – изучение развития речи ребенка [10; 14; 16; 19; 20; 22; 26; 27; 28 и др.]. Другой – изучение процессов овладения учебными умениями и знаниями о языке в школе [1; 11; 13 и мн. др.]. Попытки преодолеть разрыв в проблематике научных исследований немногочисленны, но они подтверждают важность целостного изучения развития ребенка как носителя языка [7; 12; 18 и др.]. Вместе с тем в педагогической

практике решается, в первую очередь, задача формирования грамматического знания, а в опыте ребенок осваивает прежде всего семантическую и коммуникативную функции языка. Это противоречие делает родной (русский) язык одним из нелюбимых школьниками предметов. Поиск путей преодоления отрыва в обучении строгого знания от опыта ребенка ведут сейчас составители альтернативных программ и учебников. Однако созданные учебно-методические комплексы долго сохраняют статус экспериментальных, широкого использования их в школе пока нет. На их анализе мы останавливаться не будем, поскольку результаты этого анализа уже изложены в одной из наших публикаций [4].

Чтобы целостное изучение развития ребенка как носителя языка стало возможным, необходимо гипотетически определить, в каком психологическом образовании могут объединяться содержание и функции речевого опыта и знания о языке. Можно полагать, что взаимодействие речевого опыта и знаний о языке ведет к формированию особого системного образования – *языковой компетенции*¹. Основные функции этой системы: понимание, преобразование и построение языкового знака с учетом соотношения его семантических, формально-грамматических, прагматических, стилистических аспектов.

Общая проблема нашего исследования формулируется так: каковы структура, динамика и механизмы развития языковой компетенции как психологической системы?

Приступая к исследованию, мы опирались на идеи Л.С. Выготского о психологических системах, их генезисе и о необходимости различения спонтанного и специально организованного обучения.

Напомним, что термином «*психологические системы*» он обозначал новообразования, возникающие в результате «...изменения межфункциональных связей, межфункциональной структуры» [9, с.110]. В контексте нашего исследования невозможно говорить о конкретных высших психических функциях, их межфункциональных связях. В структуре языковой компетенции как системы выделяются в качестве ее компонентов крупные подсистемы. Их содержание мы раскроем далее.

Что касается разных типов обучения, то Л.С. Выготский выделял два из них: специально организованное, в частности школьное (в его терминологии – «реактивное»), и спонтанное. Последнее раскрывалось как движение ребенка «*по собственной программе*». Стадии, этапы его развития определяются в основном тем, что ребенок «*сам берет из окружающей среды*» [8, с. 426–427; курсив мой – Е. Б.]. В школьном обучении «удельный вес собственной программы ребенка незначителен по сравнению с предлагаемой ему программой» [там же, с. 427].

В этом замечании сделан акцент на количественной стороне соотношения двух видов обучения. Однако многие исследования показывают сложность качественного соотношения этих типов обучения и свидетельствуют о том, что спонтанное обучение не прекращается с началом школьного. Правда, отмечаются в основном негативные эффекты спонтанного обучения: «*наивный семантизм*», «*детская этимология*», ориентация только на непосредственно воспринимаемые признаки объекта, житейские понятия [1; 17; 21 и др.]. Но есть и факты позитивного участия спонтанно накопленного опыта в познавательной деятельности ребенка: симультанное опознавание языкового объекта по его характерным, отличительным признакам [12]. Наши исследования показывают, что есть задачи на языковом материале, которые вообще не могут быть решены без обращения к спонтанно накопленному речевому опыту [2; 4; 5].

¹ Термин «языковая компетенция» введен Н. Хомским, но используется в настоящей работе в ином значении, о чем подробнее будет сказано далее.

² Термин «психологическая система» используется в том значении, в котором был введен Л.С. Выготским, и на сегодняшний день он адекватен содержанию более общего понятия «система».

В системном подходе к изучению сложноорганизованных объектов одним из ключевых является положение о том, что для понимания и описания объекта как системы требуется выявление типов и характера его связей [23].

По нашему предположению, языковая компетенция может рассматриваться как система, включающая в себя три взаимосвязанных подсистемы: 1) *речевой опыт*, спонтанно накапливаемый носителем языка в жизненной практике; 2) *знания о языке*, приобретаемые в организованном (в частности, школьном) обучении; 3) *языковую интуицию* (или чувство языка), формирующуюся как производное от двух первых компонентов. Развитие этой системы определяется совокупностью внутренних и внешних условий. Внутренними являются образование и изменение связей между ее компонентами и ее связей как целостного образования с другими компетенциями носителя культуры (когнитивной, коммуникативной и др.). Внешними условиями являются закономерности функционирования самого языка, а также психодидактические и частнометодические тенденции образовательной практики.

Обозначим содержание каждой подсистемы языковой компетенции.

Речевой опыт включает в себя, как минимум, три аспекта: во-первых, практику *общения на языке* и использование его в целях познания человеком среды и самого себя; во-вторых, *эмпирические* обобщения наблюдаемых языковых явлений, что в детстве составляет первоначальные «личные» несистематизированные знания о языке; в-третьих, *рефлексию* на свою и чужую *речь*, т. е. осознание и оценку ее особенностей. Эмпирические умозаключения ребенка о языковых явлениях, оценки своей и чужой речи могут быть (и часто реально оказываются) адекватными лингвистическому знанию, хотя и не оформленными терминологически. Поэтому еще до обучения, на этапе предпосылок языковой компетенции, она начинает складываться как единство прагматических умений и самостоятельно открытых знаний. Однако объем и качество речевого опыта различны по отношению к разным подсистемам языка. В частности, речевой опыт на уровне синтаксиса характеризуется важной особенностью: он почти не рефлексируется ребенком. В психологической литературе немногочисленны упоминания о фактах внимания ребенка к строению фразы, указаний детей на синтаксические ошибки взрослых, выделения семантико-синтаксических блоков высказывания. Не зафиксировано и творческое создание новых типов конструкций, подобно продуктам словотворчества. Дети-дошкольники и ученики начальной школы испытывают трудности даже в членении предложения на слова [15; 6; 18; 24]. Таким образом, строение предложения, дифференциация его лексического состава словно выпадают из стихийной метаязыковой деятельности ребенка. Отчасти именно это побудило нас проводить исследование на материале синтаксиса предложения.

Строгие научно сформулированные *знания о языке* дети начинают усваивать в школе. Учитель в той или иной мере опирается на содержание речевого опыта, но опирается зачастую без учета того, *что* содержится в этом опыте. Как уже отмечалось, основное содержание базовой учебной программы составляют сведения о грамматической стороне языка и связанные с ней нормы правописания. Семантические и прагматические аспекты языка и речи в учебном процессе затрагиваются, но глубоко не анализируются. Поэтому родной язык и предстает перед ребенком как скучный свод трудных правил.

Интуитивный компонент языковой компетенции (*чувство языка*) обеспечивает simultанное усмотрение носителем языка совокупности качественных (идиоматических, лексических, стилистических и т. д.) особенностей высказывания; позволяет «с места», до или без рационально-логического анализа, оценивать его правильность/ошибочность, привычность/непривычность, изящность/громоздкость; способствует пониманию подтекста; вызывает особого рода чувства, относящиеся к «интеллектуальным эмоциям». Но актуально не осознаваемое еще не означает интуитивно улавливаемое. Чувство языка объективно необходимо любому его носителю при столкновении с *неформализуемыми*

аспектами языкового знака, когда соотношение его значений и форм неоднозначно и вариативно. Взаимодействие речевого опыта и знаний о языке формируется постепенно и приводит к образованию обобщенных «потенциальных языковых представлений» (пользуясь термином Л.В. Щербы), которые и позволят человеку интуитивно и симультанно улавливать эти соотношения в тех случаях, когда они не поддаются описанию в виде правил, алгоритмов, инструкций к действию с языковым материалом.

В качестве единицы исследования языковой компетенции мы приняли *способ решения школьниками нестандартных лингвистических задач*, т. е. задач, не типичных для школьной практики, незнакомых испытуемым. В задачи включался и формализуемый, и неформализуемый языковой материал с тем, чтобы обращение ребенка не только к знанию, но и к речевому опыту, интуиции было объективно обусловлено. Индивидуальная вариативность способов учебной работы, конечно, очень широка, но в них, как показали наши исследования, можно выявить общие (инвариантные) составляющие: ориентировочную, операциональную и эмоционально-волевою.

Ориентировочная составляющая – это выделение учеником тех признаков языкового знака, их совокупностей или целостных характеристик, которые он в первую очередь и преимущественно видит в материале.

Операциональная составляющая – это те операции, которые выполняет ребенок в ходе поиска решения задачи.

Эмоционально-волевая составляющая – это избирательное отношение к языковому материалу, оценочное к типу задачи; интуитивный прогноз возможного результата поиска решения; отношение к собственным сомнениям; усилия и эмоциональный фон поиска решения задачи; готовность защищать найденное решение.

Проведенное исследование дает основания утверждать, что языковая компетенция обладает определенной совокупностью внутренних и внешних связей, что подтверждает ее системный характер.

Ее *внутренними* связями являются:

- связи *порождения* (или *происхождения*, или *генетические*), обеспечивающие возникновение первоначальных эмпирических знаний о языке в рамках речевого опыта, аккумулирующего продукты стихийной метаязыковой деятельности дошкольника; эта деятельность подготавливает усвоение в школе строгого знания о языке, но подготавливает его в разной мере по отношению к разным подсистемам языка; накопление этого опыта не прекращается и в ходе школьного обучения, сохраняя качество неравномерности практически до старших классов;

- связи *функционирования*, возникающие в процессе обучения – восполнение недостающих функций одного компонента функциями другого; в них выделяются два подтипа:

- а) связи *верификации* – контроля данных речевого опыта строгим знанием, а самого знания показаниями опыта; этот контроль может носить вероятностный характер и осуществляться с участием интуиции в силу наличия в языке неформализуемых отношений, ограниченно описанных в лингвистике и не акцентируемых как факт языка в учебном процессе;

- б) *прогностические* связи между интуитивными и рационально-логическими сторонами речемыслительной деятельности, проявляющие возможность носителя языка предвидеть результаты еще не произведенного или незавершенного действия с языковым материалом;

- связи *преобразования* компонентов системы, наиболее ясно видимые в возрастной динамике успешности решения нестандартных задач; знания постепенно освобождаются от

учебных стереотипов под давлением необходимости действовать с неформализуемыми отношениями в языке, а содержание опыта рефлексивируется школьником с привлечением усвоенного знания, даже если оно связано с задачей косвенно.

Связи функционирования и преобразования в единстве составляют связь взаимодействия, которая становится подтверждением связей строения и условием *развития* системы.

Внешние связи объективно обусловлены знаковой природой языка и коммуникативными традициями, сложившимися в культуре, а также возможностями и ограничениями системы образования. Они складываются между *речевым* опытом и *когнитивной* компетенцией; языковой и *социальной*, в частности *коммуникативной*, компетенцией.

Так, семантические аспекты языковых единиц верифицируются школьниками в оценках правдоподобия/неправдоподобия сообщения, содержащегося в том или ином предложении, тексте; дополнением его собственным контекстом, воображаемой ситуацией, фоновым знанием, когнитивными картами. Это, впрочем, не мешает школьникам принимать условность языкового знака, в частности, предложения, наполненного искусственными словами и/или реальной лексикой с искусственными семантическими связями. Дети могут строить гипотезы о скрытом смысле такого рода фраз.

Связь между языковой и коммуникативной компетенциями проявляется в тех случаях, когда ученик интерпретирует предложение как высказывание. Он пытается проникнуть не только в значение предложения, текста, но и в личностные смыслы того, кто мог произнести или написать его. Так, подросткам удается по серии разрозненных высказываний построить гипотезу о характере того, кому могут принадлежать эти высказывания.

Таким образом, система приобретает общие функции:

- функцию восприятия, анализа и использования языкового знака с учетом *единства* его семантических, стилистических, прагматических, формально-грамматических, аспектов;
- функцию объединения задач *контроля за* корректностью и выразительностью высказывания;
- функцию *одномоментного* обнаружения различий между предложениями, сходными по одним параметрам и различными – по другим;
- функцию *антиципации* по отношению к еще не выполненному действию с языковым материалом.

Возрастная динамика развития языковой компетенции характеризуется рядом прогрессивных тенденций. Основные из них таковы:

- переход от ориентации на отдельные признаки материала к ориентации на их совокупности, затем – на соотношения признаков;
- переход от семантического анализа предложения по его референту (предмету сообщения) к анализу значения конструкции, возможному латентному смыслу предложения как высказывания;
- расширение и усложнение совокупности неформализуемых языковых признаков и отношений, которые школьник интуитивно улавливает, что связано с экстралингвистическим и внелингвистическим контекстом, выстраиваемым самими учениками при интерпретации предложения.

Прогрессивные тенденции развития этой системы не носят тотального характера. У значительного количества детей фиксируется неравномерность уровней компетенции в отношении разных подсистем языка. «Западающими» у большинства школьников

являются две подсистемы языка: фразеологическая и стилистическая. Наиболее высокий уровень компетенции фиксируется на материале конструктивного (формального) синтаксиса.

Динамика развития языковой компетенции не лишена регрессивных моментов и кризисов. На основе анализа литературы и результатов наших экспериментов установлены четыре этапа ее развития и два кризиса.

Первый этап (раннее детство): проявление экспрессивной и в элементарной форме коммуникативной функций голосового поведения младенца, что описывали еще В. Штерн, Е. Еггер, В.В. Зеньковский. Далее – возникновение знакового поведения ребенка, когда предречевые и автономные речевые формы «высказывания» включают целую совокупность знаков – мимики, жестов, действий с предметами, вокализаций, «осколков» слов и т.д. (Е.И. Исенина). В этот период образуются и функционируют диффузные связи между потребностью «высказывания» и множеством разнородных средств его реализации; первые симптомы автономной речи свидетельствуют о начале освоения номинативной функции языка.

Второй этап (дошкольное детство): распад диффузного единства раннего знакового поведения ребенка и начало накопления речевого опыта, в недрах которого осуществляется метаязыковая деятельность дошкольника. В этот период начинают действовать связи *порождения*: речевая практика становится источником эмпирического знания о языке. Основные проявления этого знания: овладение семантическими языковыми универсалиями, словотворчество, критичность к своей и чужой речи.

Третий этап (начальная школа): временный распад сложившегося ранее единства речевого опыта и эмпирического знания о языке, их *автономное развитие*. На этом этапе фиксируется *первый кризис* развития системы: прежние связи речевой практики и эмпирического знания о языке начинают разрушаться, а новому единству еще предстоит сложиться. Зачастую при решении новой, незнакомой ребенку задачи перевешивает речевой опыт, при решении типовых школьных задач – усвоенное знание.

Четвертый этап (подростковый и старший школьный возраст) постепенное образование связей новых типов между данными опыта и усваиваемыми знаниями: функционирования (верификации и прогностики), преобразования. В этот же период фиксируется *второй кризис* языковой компетенции школьников. В основе кризиса лежит противоречие между языковой компетенцией, которая уже стала достоянием ученика, и снижением общей культуры речи – расширением круга жаргонизмов, синтаксической редукцией высказывания. Этот кризис провоцируется и педагогическими стереотипами. Первые симптомы кризиса проявляются в VII классах, а его шлейф прослеживается в IX классах. На восьмом году обучения он проявляет себя особенно отчетливо: в снижении успешности решения нестандартных задач, недоверии учащихся к данным собственного опыта, «ошибкобоязни», настороженном отношении к нестандартным задачам. Одновременно он сопровождается возрастанием индивидуальной дифференциации способов и успешности решения таких задач.

Согласно структуре способов работы с языковым материалом определяются *критерии* языковой компетенции и конкретизирующие их показатели. Основными из них являются:

- характер *ориентации* школьников в языковом материале. Показатель – ориентация:
 - а) на изолированные признаки языкового знака;
 - б) совокупность несистематизированных, произвольно объединенных признаков;
 - в) соотношение взаимосвязанных признаков, образующих целостные характеристики языкового знака;

- характер *операционального* состава действий школьников с языковым материалом.

Показатели:

- а) тенденция к воспроизведению только усвоенных в обучении приемов работы с материалом или/и к поиску своих, оригинальных, способов решения задачи;
- б) ригидность/пластичность в использовании способов работы с разным материалом;
- с) наличие/отсутствие прогностических и контрольных операций в поисковом процессе решения задачи;

- содержание *эмоционально-волевого* компонента в способе решения задач.

Показатели:

- а) наличие/отсутствие интуитивного прогноза результата решения, проявляющего себя как интеллектуальная эмоция;
- б) эмоционально-рефлексивное отношение ученика к собственным пробам решениям, сомнениям;
- с) готовность/неготовность к защите своего решения; отношение к самой нестандартной задаче;
- д) динамические (в частности, скоростные) характеристики поиска решения.

Развитию языковой компетенции школьников могут *способствовать*:

- перестройка учебной программы таким образом, чтобы языковые единицы выступали для ребенка как целостные знаки, характеризующиеся системой взаимосвязанных признаков;

- анализ речевого своеобразия текстов и устных высказываний самих учеников с ориентацией не только на эталоны грамотности, но и на основания выбора учащимся той или иной языковой формы;

- преодоление педагогических стереотипов, сложившихся в методике преподавания родного языка и профессиональной деятельности учителей.

Литература

1. *Богоявленский Д.Н.* Психология усвоения орфографии. М.: Просвещение, 1966. 306 с.
2. *Божович Е.Д.* О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 70–78.
3. *Божович Е.Д.* Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 33–44.
4. *Божович Е.Д.* Учителю о языковой компетенции школьников. М.; Воронеж: МПСИ, НПО «МОДЭК», 2002. 288 с.
5. *Божович Е.Д.* Образцы в обучении: их достоинства и недостатки. М.: Канон, РООИ «Реабилитация», 2008. 256 с.
6. *Божович Е.Д., Козицкая Е.И.* Языковая компетенция как критерий готовности к школьному обучению // Психологическая наука и образование. 1999. № 1. С. 25–37.
7. *Божович Л.И.* Значение осознания языковых обобщений в обучении правописанию // Известия АПН РСФСР. 1946. Вып. 3. С. 27–60.
8. *Выготский Л.С.* Обучение и развитие в дошкольном возрасте // Л.С. Выготский. Избр. психол. произв. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. С. 426–437.
9. *Выготский Л.С.* О психологических системах // Л.С. Выготский. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 109–131.

10. *Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 471с.
11. *Граник Г.Г.* Психологические принципы построения школьного курса синтаксиса и пунктуации русского языка: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М.: ИОПП АПН СССР, 1975. 45 с.
12. *Додонов Б.И.* Процесс категориального узнавания грамматического материала // Вопросы психологии. 1959. № 2. С. 157–168.
13. *Жуйков С.Ф.* Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников русскому языку. М.: Педагогика, 1979. 184с.
14. *Исенина Е.И.* Дословесный период развития речи у детей. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1986. 163 с.
15. *Карпова С.Н., Колобова И.Н.* Особенности ориентировки на слово у детей. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. 165 с.
16. *Кольцова М.М.* Ребенок учится говорить. М.: Сов. Россия, 1973. 159 с.
17. *Натадзе Р.Г.* Об овладении «конкретными» естественнонаучными понятиями в школе // Тезисы докладов на совещании по психологии. 1– 6 июля 1955 г. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955. С. 95–96.
18. *Сохин Ф.А.* Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М.: МПСИ, НПО «МОДЭК», 2002. 223 с.
19. *Ушакова Т.Н.* Функциональные структуры второй сигнальной системы. М.: Наука, 1979. 248 с.
20. *Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М.: Владос, 2000. 239 с.
21. *Шиф Ж.И.* Развитие научных понятий у школьников. М.: Учпедгиз, 1935. 121 с.
22. *Эльконин Д.Б.* Развитие речи в дошкольном возрасте. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. 114 с.
23. *Юдин Э.Г.* Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978. 391 с.
24. *Berthoud-Papandropoulou I.* An experimental study of children's idias about language // The Child's Conception of Language / A. Sinclair, R.J. Jarvella, W.J.M. Levelt (Eds). Berlin: Springer, 1978. P. 55–64.
25. *Brown R.* Three processes in child's acquisition of the syntax // Harward Educations Review. 1964. № 34(2). P. 133–151.
26. *Brown R.* The child's grammar from I to III // Psycholinguistics / Ed. by C. Cazden, U. Bellugi. N. Y. : издательство ? 1970. P. 100–154.
27. *Bruner J.S.* The ontogenesis of speech acts // Journal of Child Language. 1975. № 2. P. 1–19.
28. *Ervin-Tripp S.M.* Language development // Review of Child Development Research В скольких томах? / M. Hoffman, L. Hoffman (Eds.). Ann. Arbor – что это? Должны быть указаны: город и издательство. 1966. Vol. 2. P. 55–105.

Structure, dynamics and mechanisms of development of linguistic competence in pupils

E.D. Bozhovich,

PhD in Psychology, Head of Laboratory of Educational Psychology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, elenabozhovich@inbox.ru

The article in a generalized form presents the results of a students language competence study. It is regarded as a psychological system, which includes three components: verbal experience, knowledge about the language, linguistic intuition. The main mechanism of its development is the emergence and changing of relationships between these components, as well as connectinos with other competence of a native speaker. The dynamics of linguistic competence development, caused by the destruction of the previously established and the formation of new types of relationships of the named components, has regressive moments and crises. Based on the analysis of literature and the results of experiments of the author, we reveal four stages of its development and two crises. As a unit of the empirical study of this system, we propose the method for solving non-standard linguistic problems by students, i.e. problems not typical for school practice and unfamiliar to the subjects. The tasks included language material characterized by both formalizable and non-formalizable signs in order to the appealing not only to the child knowledge, but also to the verbal experience, intuition, could be objectively determined. The study was conducted at the intersection of Educational Psychology and Psycholinguistics..

Keywords: language, linguistic competence, metalinguistic activities, language sense, non-standard problem, method of training.

References

1. *Bogoiavlenskii D.N.* Psikhologiiiausvoeniiaorfografii [Psychology mastering spelling]. Moscow.:Prosveshchenie [Education], 1966. 306 p.
2. *Bozhovich E.D.* O funktsiiakhchuvstvaiazyka v resheniishkol'nikamisemantiko-sintaksicheskikhzhadach. [On the functions of language sense in addressing students of semantic and syntactic problems].Voprosypsikhologii.[Questions psychology] 1988.№ 4. pp. 70-78.
3. *Bozhovich E.D.* Razvitieiazykovoikompetentsiishkol'nikovproblemyipodkhody [Development of linguistic competence schoolchildren issues and approaches] Voprosypsikhologii [Questions of psychology] 1997. no 1. pp. 33-44.
4. *Bozhovich E.D.* Uchiteliu o iazykovoikompetentsiishkol'nikov.[Teacher of language competence students]. Moscow – Voronezh: MPSI, NPO «MODEK», 2002. – 288 p.
5. *Bozhovich E.D.* Obrazttsy v obuchenii: ikhdostoinstvainedostatki [Samples in training : their advantages and disadvantages]. Moscow :Kanon + ROOI «Reabilitatsiia», 2008. - 256 p.
6. *Bozhovich E.D., E.I. Kozitskaia.* Iazykovaiakompetentsiiaakakriteriigotovnosti k shkol'nomuobucheniiu [Language competence as a criterion of readiness for school] Psikhologicheskaiianaukaibrazovanie [Psychological Science and Education PSYEDU] . – 1999. no 1. pp. 25-37.
7. *Bozhovich L.I.* Znachenieosoznaniiaiazykovykhobobshchenii v obucheniipravopisaniiu [Awareness of the value of linguistic generalizations in learning spelling]. Izvestiia APN RSFSR. – 1946 – Vyp. 3. pp. 27-60.

8. *Vygotskii L.S.* Obuchenie i razvitiie v doshkol'nom vozraste [Training and development in the preschool years]. Izbr. psikh. proizv. Moscow: Publ. APN RSFSR [Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR], 1956, pp. 426-437.
9. *Vygotskii L.S.* O psikhologicheskikh sistemakh [On the psychological systems] L.S. Vygotskii, *Sobr. soch. v 6 t.* – Moscow: Pedagogika, 1982. – T. 1 pp. 109-131.
10. *Gvozdev A.N.* Voprosy izucheniia detskoi rechi [Aspects of the study of children's speech] Moscow: Publ. APN RSFSR, 1961. – 471 p.
11. *Granik G.G.* Psikhologicheskie printsipy postroeniia shkol'nogo kursa sintaksisa i punktuatsii russkogo iazyka - avtoref. diss... dokt. psikh. nauk.: 19 00 07 / G.G. Granik Moscow: IOPP APN SSSR, 1975 - 45 p.
12. *Dodonov B.I.* Protsess kategorial'nogo uznaniia grammaticheskogo materiala [Process categorical recognition grammar material]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology]. 1959. No. 2, pp. 157-168.
13. *Zhuikov S.F.* Psikhologicheskie osnovy povysheniia effektivnosti obucheniia mladshikh shkol'nikov russkomu iazyku [Psychological basis for improving the effectiveness of teaching younger students Russian language]. Moscow: Pedagogika, 1979. – 184 p.
14. *Izenina E.I.* Doslovesnyi period razvitiia rechi u detei [Preverbal period of language development in children] Saratov: publ. Saratovskogo un-ta [Saratov State University], 1986, 163 p.
15. *Karpova S.N., I.N. Kolobova.* Osobennosti orientirovki slova u detei [Features orientation word in children]. Moscow: Publ. MGU, 1978. 165 p.
16. *Kol'tsova M.M.* Rebenok uchitsia govorit' [The child learns to speak] Moscow: Sov. Rossiia, 1973. – 159 p.
17. *Natadze R.G.* Ob ovladenii «konkretnymi» estestvennonauchnyimi poniatiiami v shkole [The mastery of "specific" scientific concepts in school]. *Tezisy dokl. do na soveshchaniia psikhologii.* 1-6 iulia 1955 g. Moscow: Publ. APN RSFSR, 1955. – P. 95-96.
18. *Sokhin F.A.* Psikhologo-pedagogicheskie osnovy razvitiia rechi doshkol'nikov [Psychological and pedagogical foundations of speech development preschoolers] - Moscow: MPSI, NPO "MODEK", 2002. - 223 p.
19. *Ushakova T.N.* Funktsional'nye struktury vtoroisignal'noy sistemy [Functional structure of the second signal system]. Moscow: Nauka, 1979. - 248 p.
20. *Tseitli S.N.* Iazyk rebenka: Lingvistika detskoi rechi [Language and the child: the child's speech Linguistics]. Moscow: Vldos, 2000, 239 p.
21. *Shif Zh.I.* Razvitiie nauchnykh ponatii u shkol'nikov [The development of scientific concepts in school children]. Moscow: Uchpedgiz, 1935, 121 p.
22. *El'konin D.B.* Razvitiie rechi v doshkol'nom vozraste [Language development in the preschool years]. Moscow: Publ. APN RSFSR, 1958, 114 p.
23. *Iudin E.G.* Sistemnyi podkhod i printsipy deiatel'nosti [System approach and the principle of activity]. Moscow: Nauka, 1978. - 391 p.
24. *Berthoud-Papandropoulou I.* An experimental study of children's ideas about language // The child's conception of language / A. Sinclair, R.J. Jarvella, W.J.M. Levelt (Eds) – Berlin: Springer, 1978, 55-64 pp.
25. *Brown R.* Three processes in child's acquisition of the syntax // *Harvard Educational Review.* – 1964. – 34(2), 133-151 pp.
26. *Brown R.* The child's grammar from I to III // *Psycholinguistics.* / Ed. by C. Cazden, U. Bellugi – N.Y. - 1970. - 100-154 pp.

27. *Bruner J.S.* The ontogenesis of speech acts // *Journal of child language* - 1975, № 2. – 1-19 pp.

28. *Ervin-Tripp S.M.* Language development // *Review of child Development research.* / Hoffman M., Hoffman L. (Eds.). - Ann. Arbor - 1966. V. 2, pp. 55-105.