

Языковая компетенция как критерий готовности к школьному обучению (на материале родного языка)

Е. Д. Божович,
кандидат психологических наук
Е. И. Козицкая

Термин «языковая компетенция» был введен Н. Хомским в контексте лингвистических исследований [16]. Он рассматривал ее как полное знание о родном языке, которое позволяет «идеальному говорящему-слушающему» судить о правильности и осмысленности высказываний. Это знание описывается грамматикой, включающей в себя набор правил, регулирующих порождение всех возможных в данном языке структур предложений путем преобразования исходной конструкции, а также описание грамматических отношений в самих предложениях и между ними. Ребенок не может быть обучен этим, условно говоря, правилам. В процессе овладения языком грамматические правила присваиваются ребенком другим способом: Н. Хомский утверждает существование врожденных представлений об универсальных грамматических принципах, которые и обуславливают неосознаваемый выбор ребенком нужного правила или набора грамматических правил [17].

В зарубежных исследованиях, проводимых в социолингвистике и психолингвистике, понятие языковой компетенции не получило кардинально нового содержательного наполнения, хотя определенные изменения в него внесены работами Д. Слобина, Дж. Грин (1976) и др.

В отечественной науке нет общего мнения о том, что следует понимать под языковой компетенцией. В дидактике и методике преподавания языка этим термином, как правило, обозначают совокупность конкретных навыков и умений [4, 10]. Причем в разных работах даются различные перечни этих навыков и умений. Отсутствует также единообразие в терминологии: сам термин «языковая компетенция» употребляется не всеми. Различные подходы к разработке понятия языковой компетенции более подробно представлены в ряде работ Е. Д. Божович [3], Е. И. Козицкой [12], М. М. Гохленер, М. Е. Ейгер и других. Анализ этих подходов показал, что проблемы психологического содержания языковой компетенции, ее развития и измерения остаются во многих аспектах нерешенными.

Настоящее исследование базируется на понимании языковой компетенции как психологической системы, включающей два основных компонента: речевой опыт субъекта и знания о языке [3]. Понятие «психологическая система» используется в значении, которое было введено Л. С. Выготским, — как неразрывное единство ряда функций и/или сложных образований. Развитие и функционирование системы обеспечивается прежде всего изменениями отношений и связей между ее компонентами. Первостепенной задачей изучения

любой системы является разработка адекватного подхода, позволяющего проследить развитие каждого ее компонента, динамику внутренних и внешних связей с другими системами.

Конкретное содержание каждого компонента языковой компетенции как психологической системы описано в названных выше работах, поэтому мы обозначим его очень кратко.

Под речевым опытом понимаются процесс и результат практического владения родным языком как средством общения, познания и деятельности, а также эмпирические обобщения, т. е. накопление донаучных знаний о языке. Эти знания, не всегда четко осознанные и обычно фиксируемые в житейских формах, могут соответствовать научным знаниям, что подтверждается огромным массивом материала о детском словотворчестве, вопросами детей о значении тех или иных слов, попытками исправить речевые «ошибки» взрослых и т. п. Исследователи детской речи назвали эти явления «чувством языка», т. е. интуитивным постижением законов языка. Первое элементарное и эмпирическое знание о языке зарождается в недрах речевого опыта. Следовательно, есть основания считать, что языковая компетенция изначально развивается как система, включающая два названных компонента.

Собственно знание о языке — это, строго говоря, совокупность научных сведений о нем как об особой знаковой системе, добытых в лингвистике и смежных дисциплинах. Эти знания в определенном объеме входят в содержание школьных программ и усваиваются ребенком в процессе систематического обучения.

Овладение различными сторонами языка — грамматикой, лексикой, просодикой и т. д. — до обучения в школе у одних детей может происходить относительно ровно, одновременно, у других — неравномерно и неодновременно, и таких детей (по наблюдениям А. Н. Гвоздева, Н. А. Рыбникова, С. Н. Цейтлин) большинство. Развитие какого-либо аспекта языковой компетенции может «западать» и тормозить становление других аспектов. Поэтому диагностику уровня развития языковой компетенции ребенка желательно проводить еще в дошкольный период детства в целях своевременной коррекционной работы. Для диагностики нужен определенный инструментарий. Пока в нашей образовательной практике нет диагностических средств, позволяющих по возможности полно измерять развитие языковой компетенции детей. И дело не в том, что недостаточно конкретных методик, а в том, что фактически не поддаются соотнесению полученные по ним данные. Создается фрагментарная картина языковой компетенции и каждого отдельного ребенка, и каждой возрастной группы. Для преодоления этого недостатка необходимо обозначить систему психолого-педагогических принципов качественной и количественной оценки языковой компетенции детей и найти методические пути фиксации различий в ее уровнях и выявления индивидуальной вариативности.

Измерение языковой компетенции как критерия готовности к школьному обучению основано на следующих принципах:

1) использование ряда методик, позволяющих зафиксировать умение ребенка вычленивать в составе крупных языковых единиц более мелкие, относящиеся к нижележащему уровню языковой системы; для этого применяют как вновь созданные, так и уже имеющиеся в психологии методики; решение задач, включенных в эти методики, предполагает выполнение практических операций на основе непосредственного восприятия языкового материала и эмпирического знания (выделение конкретного слова или слов из единиц более высокого языкового уровня — предложения, текста — морфемы из слова и т. д.);

2) использование методик, включающих задачи, для решения которых ребенку надо проанализировать языковой материал под определенным углом зрения (соответствия/несоответствия норме, «понятности» и т. д.); решение этих задач предполагает обращение ребенка к накопленному в опыте эмпирическому знанию и языковой интуиции («чувство языка»);

3) сопоставительный анализ данных, полученных по разным методикам и построение на его основе целостной картины возрастного и индивидуального своеобразия языковой компетенции детей, поступающих в школу.

Индивидуальные и возрастные особенности в развитии языковой компетенции детей фиксировались нами по следующим общим параметрам: а) успешность решения конкретных задач на языковом материале; б) характер и типы ошибок, допускаемых детьми в ходе решения этих задач; в) равномерность/неравномерность уровня компетенции относительно разных подсистем языка.

На данном этапе исследования конкретные показатели относились к фонематическому, морфологическому, лексическому и синтаксическому уровням языка. Используемые методики позволяли оценить успешность вычленения звука из слова как сложного звукокомплекса; чувствительность к нарушению языковой нормы и умение устранить это нарушение; способность уловить незнакомое слово в тексте (даже при условии контекстуального понимания значения этого слова); умение раскрыть лексическое значение слова; умение вычленить отдельные единицы (знаменательные и служебные слова) в составе более крупной (предложения).

Кратко охарактеризуем использованные нами методики.

Методика «Звуковые прятки», предназначенная для проверки фонематического слуха, заимствована из работы Н. И. Гуткиной [8]. Экспериментатор зачитывал слова, в которых испытуемый выделял заданный звук. Всего в эксперименте использовано 4 звука: 2 гласных и 2 согласных. В отличие от авторского варианта, ребенка просили воспроизвести слово, четко выделяя искомый звук, затем произнести его отдельно. Причем нами использовалась дифференцированная балльная оценка ответов: фиксировались верные, «смазанные» и ошибочные ответы. Под «смазанными» ответами понималось слитное произнесение заданного и рядом стоящего звуков, т. е. слога.

Методика «Исправь ошибки» (Е. Д. Божович) позволяет проверить то, как ребенок владеет нормами орфоэпии и словообразования. В качестве языкового материала были использованы продукты словотворчества детей-дошкольников¹. Перед испытуемым ставилась задача найти возможные ошибки в словах и фразах, которые зачитывал экспериментатор («жаркость», «меня каждый день просыпают рано» и т. п.). Материал содержит как ошибочные, так и верные словоформы, словосочетания и фразы.

Методика «Что значит слово, словосочетание» (Е. Д. Божович) направлена на проверку пассивного лексического запаса детей и позволяет контролировать в основном знание книжной лексики. Экспериментатор читал короткий рассказ, делая между предложениями паузы. Если во время чтения испытуемый слышал незнакомое слово, то он, по инструкции, должен был остановить экспериментатора и спросить, что означает это слово. По окончании чтения экспериментатор задавал вопросы о значении ряда слов, независимо от того, спрашивал или не спрашивал о них ребенок. Правильным являлся ответ, в котором ребенок давал толкование слова, адекватное его значению. При этом он мог пользоваться жестиком или жестиком наряду со словами (коммуникативная ситуация дает ему это право).

Методика «Сколько слов в предложении»² предназначена для проверки осознания детьми словесного состава предложения. К эксперименту допускались дети, владевшие элементарными операциями счета. Испытуемому предлагалось определить количество слов в предложении, прочитанном экспериментатором, и назвать каждое слово. Правильным являлся ответ, в котором названы все слова — знаменательные и служебные. Всего экспериментатором зачитывалось 6 предложений, различающихся по объему (от 2 до 6 слов), а,

¹ Языковой материал, использованный в методике, заимствован из работ Т. Н. Ушаковой [15], С. Н. Цейтлин [18].

² Методика заимствована из работ А. Р. Лурии [14], С. Н. Карповой, И. Н. Колобовой [11].

следовательно, и по трудности определения их лексического состава. Поэтому нами была принята дифференцированная оценка правильных ответов по каждому предложению (от 1 до 6).

Таблица 1

Распределение результатов выполнения задания «Звуковые прятки» (%)

Возрастная группа	Результаты работы		
	Верные ответы	«Смазанные» ответы	Неверные ответы
Дошкольники	77	13,1	9,9
Школьники	87,6	9,3	3,1

Работа по каждой методике состояла из нескольких этапов: 1) введение ребенка в экспериментальную ситуацию; 2) постановка перед ним задачи; 3) выполнение экспериментального задания; 4) оценка работы испытуемого в баллах; 5) обработка и интерпретация полученных результатов.

Контингент испытуемых составили первоклассники (35 человек) после 5 месяцев обучения в обычной средней школе — возрастная группа — 6,9—8,7 года и дошкольники (35 человек) — возрастная группа — 6,5—7,7 года.

Обратимся к полученным по каждой методике результатам.

Различия в качестве верных ответов школьной выборки и выборки детского сада мало заметны. Можно думать, что в течение первого полугодия школьного обучения не обнаруживается явного прогресса в восприятии звукового состава слова. Этот вывод, конечно, нуждается в проверке посредством лонгитюдного исследования, но и приведенные данные позволяют в известной мере судить о динамике развития фонематического слуха детей.

Процент «смазанных» ответов также близок у школьников и дошкольников. Но дифференцированный анализ ошибок показал, что различия становятся более значительными, если рассматривать позицию звука в слове. Наибольшую трудность для испытуемых составило выделение в словах гласных «о», «а» (65 % для школьников, 73,6 % для дошкольников). Эти звуки стоят в сильной, ударной, позиции (пирог, краски), но дети выделяют целиком слоги, в которых находятся эти гласные. Процент «смазанных» ответов на материале согласных «ш» и «с» составил в школьной выборке 35 %, а в выборке детского сада — 26,4 %. При этом почти во всех случаях затруднения вызывали слова, в которых за согласным следовал гласный (сук, шапка).

Таблица 2

Распределение результатов выполнения задания «Исправь ошибки» (%)

Возрастная группа	Результаты работы					
	Верные решения		Ошибочные решения			
	Ошибка найдена и исправлена	Адекватная оценка безошибочного материала	Ошибка найдена и не исправлена	Ошибка не найдена	Ошибка найдена и заменена другой ошибкой	Ошибка принесена в безошибочный материал
Дошкольники	27,1	15,4	17,9	34,7	1,3	3,6
Школьники	38,6	17,9	14,2	28	0,4	0,9

Дети «сливали» звуки, произнося слог. Если же согласный оказывался последним звуком в слове (карандаш) или за ним следовал другой согласный (каштан), «слияния» не было. «Смазанные» ответы, видимо, обусловлены двумя взаимосвязанными факторами: а) влиянием языковой системы (в русском языке преобладает открытый слог, оканчивающийся на гласный); б) опытом пропевания и послогового проговаривания слова. Причины объективные, но сила их действия в разных группах неодинакова.

Процент неверных ответов в выборке детского сада в три с лишним раза превышает показатели по школьной выборке. Эти различия статистически незначимы на низком уровне абсолютных значений; с увеличением объема групп различия могут оказаться значимыми.

Отметим некоторые особенности типов ошибок дошкольников и школьников. Неверные ответы школьников сводились в основном к констатации отсутствия искомого звука в слове при его объективном наличии. Иными словами, дети не обнаруживали искомого звука в слове. В детском саду, наряду с этим, наблюдались еще две тенденции, нехарактерные для школьников.

Первая: испытуемые смешивали твердые разновидности зубных фрикативных согласных — «с», «з», «ц»; аффрикат «ч» и передненёбный шипящий «ш». Все эти звуки появляются в числе последних. Они относятся к тем звуковым группам, для усвоения которых требуется специальная артикуляционная работа [7]. Видимо, недостаточный опыт произнесения этих звуков, трудности овладения артикуляцией являются причинами их смешения при звуковом восприятии слова ребенком.

Вторая тенденция фонематических ошибок дошкольников: многие испытуемые правильно отвечали, что звук в слове есть, но выделить его в собственной произносительной пробе не могли.

Как видим, в общем, при высоком уровне выполнения задания качественные различия связаны с компетенцией тех и других детей. Дошкольники опираются в основном на сенсомоторный речевой опыт (сознательные эмпирические обобщения на материале фонетики и фонологии редки в практике дошкольника). Школьники же контролируют его с помощью знания, полученного в обучении.

Перейдем к анализу результатов методики «Исправь ошибки».

Общий процент верных решений в выборке детского сада составил 42,5 %, а ошибочных — 57,5 %. Между тем в материал были заложены ошибки, очевидные даже для маленького носителя языка. Значит, речь идет не столько о знании языковых норм, сколько о чувствительности к их нарушению, которая, на наш взгляд, характеризует именно компетенцию в языке, а не просто уровень развития речи. Это подтверждается тем, что наиболее высокий процент среди ошибочных решений получили ответы, в которых заложенная в материал ошибка не найдена испытуемыми: слово или фраза квалифицировались как правильные.

Сходная картина распределения результатов получена на школьной выборке. Общий процент верных решений в школьной выборке составил 56,5 %, а ошибочных — 43,5 %. Разница в успешности решения задач дошкольниками за 4 месяца до поступления в школу и школьниками после 5 месяцев обучения в школе составляет в общей сложности всего 14 %.

Рассмотрим соотношение ошибочных решений.

К их числу мы относили категорию «Ошибка найдена и не исправлена». Это случаи правильного нахождения словообразовательной ошибки и неудачи в ее исправлении. Но при попытке исправления ребенок обычно допускает не новую словообразовательную ошибку, а семантическую и/или морфологическую.

В этой категории мы выделили следующие типы ошибок:

Изменение грамматической формы: подмена заданной части речи, времени, рода, числа, лица, залога. Примерами ошибок этого типа могут служить следующие ответы испытуемых: при исправлении слова жаркость — жарко; помогание — помогать, помогаю, помочь, говорители — говорить, говорите, говорят; фразы «стери со стола» — «стираю со стола»,

«стереть со стола»; «меня каждый день просыпают рано» — «я каждый день просыпаюсь рано»; «так и не нашел своих ботинков» — «так и не нашел свой ботинок». Выяснение причин этих ошибок требует специального исследования. Сейчас некоторые причины можно наметить только гипотетически: трудность актуализации слова, заметно отличающегося от заданного по звуковому и морфемному составу (ср. помогание — помощь; говорители — говорящие), тем более супплетивизмов (просыпают — будят); невладение некоторыми трудными формами (ботинок — мн. ч., род. п.).

Ошибки по звуковой аналогии. Они могут приводить к семантическому искажению заданного слова. Правда, мы столкнулись с этим только в работе одного ребенка. Его вариант исправления ошибки в слове «говорители» — замена словом «родители». Помимо того что ребенок следует логике звукового сходства, он привносит в материал семантическую ошибку.

Ошибки, связанные с непониманием слова или фразы. Варианты исправления словосочетания минутное дело — дело по минутам и по минутам это дело.

«Чувствование» ошибки, но невозможность ее исправления. Ответы этого типа не являются в полном смысле ошибочными, потому что испытуемые чувствуют нарушение нормы, однако конкретную ошибку не находят. Примеры ответов подобного типа на слово говорители: «я не знаю, что такое... думаю, что неправильно»; «не знаю,... неправильное слово»; «есть ошибка, есть ошибка»; «... не могу выговорить»; «нет, неправильно (молчит, шепчет что-то)». В некоторых случаях дети, пытаясь исправить ошибку, предлагали различные варианты, выражая при этом неуверенность и сомнения, проявляя иронию: для слова говорители — «говорили (?), говорить (?)», «неправильно... похоже на телевизоры (смеется)»; для слова помогание — «может, помогаю... не знаю». Очевидно, в этих высказываниях проявляется чувство языка лишь как безотчетная и непродуктивная реакция носителя языка на непривычную и неверную форму.

Первый и четвертый типы описанных ошибок зафиксированы нами как на той, так и на другой выборке и встречаются очень часто. Второй и третий типы единичны и наблюдались только у детей, посещающих детский сад.

В категории «Ошибка не найдена» можно выделить два типа ошибок:

Квалификация ошибочного варианта как правильного. Школьники чаще пропускают слово — и формообразовательные ошибки (37,8 %). Показатель пропуска орфоэпических ошибок у них ниже (27,1 %). Дошкольники, наоборот, чаще не замечают орфоэпические ошибки (47,8 %), чем слово — и формообразовательные (41 %).

Нахождение в материале несуществующей ошибки. В этом случае испытуемые исправляют кажущиеся ошибки. При этом иногда ненамеренно они исправляют и действительно заложенную ошибку. Примерами таких случаев могут служить замены фраз «Так и не нашел своих ботинков» — «Я не нашел свои ботинки» с акцентом на слово «свои»; «Еще не пила кофе» — «Я еще никогда не пила кофе», интонационно выделяя «никогда» и делая верное ударение в слове «пила». Причины этих ошибок пока трудно объяснить даже гипотетически; они требуют специальной диагностики.

Самая малочисленная категория «Ошибка найдена и заменена другой ошибкой» может быть проиллюстрирована следующими исправлениями: «уш» заменено «ух, ушев»; «просыпают» заменено «разбужают». Возможная причина таких ошибок заключается в желании не оставить вопрос экспериментатора без ответа при невладении формами конкретных слов.

Для обеих выборок характерна ориентация на семантику языковых единиц, хотя ни одной смысловой ошибки в задании не было заложено, а следовательно, такая ориентация конкретно ничем не спровоцирована. Она порождает наивно-семантические реакции: заданная фраза «хвалю тебя за хорошее поведение», ответ — «за поведение не хвалят». Ошибки, привнесенные в безошибочный материал, характеризуются, в частности, тем, что испытуемые меняют отрицательный характер фразы на утвердительный («не лейте воду» в ответ

на «лейте воду», «нет льда» в ответ на «есть лед»), дополняют кажущуюся неполноту словосочетания («своим ключом» на «открываешь ключом дверь»), объясняют отрицательную конструкцию («нет льда» — «лед растаял»). Семантическая ориентация в языковом материале является ведущей у любого носителя языка, что подтверждается исследованиями Д. Н. Богоявленского, А. М. Орловой, Е. Д. Божович и др. Поэтому она проявляется и в тех случаях, когда объективно задача этого не требует. Эта ориентация, пожалуй, наиболее тесно, чем любая другая, связана с речевым опытом. И при восприятии, и при порождении высказывания субъект актуально осознает прежде всего значения и смыслы, далеко не всегда контролируя формы речи.

Обратимся к анализу результатов методики «Что значит слово, словосочетание». В процессе ее проведения вопросы к экспериментатору о значении слов поступали и от школьников, и от дошкольников. Среди школьников возможностью выяснить значение слова воспользовались 25 человек — 71,4 %. Всего у испытуемых школьной выборки вызвали вопросы 12 слов. В выборке детского сада о значении слова самостоятельно спросили 16 испытуемых — 45,7 %.

Таблица 3

**Распределение результатов выполнения задания
«Что значит слово, словосочетание» (%)**

Возрастная группа	Результаты работы			
	Верные ответы	Нечеткие ответы	Неверные ответы	Отсутствие ответа
Дошкольники	28,2	17,1	33,9	20,8
Школьники	40	24,1	27,3	8,6

Дошкольники задали вопросы о значении 15 слов. Список слов, вызывающих вопросы, примерно одинаков. В основном вопросы детей относились к словам книжного, реже — разговорного стиля, характеризующимся относительно низкой частотой употребления.

Сам факт обращения детей с вопросами о значении слов, на наш взгляд, очень важен: ребенок улавливает в тексте незнакомое слово и не довольствуется его контекстуальным пониманием. Это не столь распространенное явление, как можно было бы думать; так, по данным Н. А. Доморниковой и М. Э. Ивановой, многие дети вообще не спрашивают о значении незнакомых слов. Едва ли все они пытаются скрыть свою неосведомленность; вероятнее всего ребенок ограничивается контекстуальным пониманием слова. Само по себе умение уловить значение слова по контексту — необходимое качество носителя языка. Но оно работает «против» ребенка в условиях решения задачи на фиксацию внимания на слове в составе текста.

Перейдем к анализу ответов испытуемых, т. е. к их собственному объяснению значений слов.

Поясним, что верный ответ представлял собой адекватную трактовку слова, нечеткий — чисто контекстуальную, неверный — совершенно неадекватную.

Количество правильных ответов в школьной выборке превышает показатели выборки детского сада меньше чем на 12 %. Разница в количестве нечетких и неверных ответов того и другого контингента еще меньше (6-7 %). Испытуемые детского сада, однако, чаще, чем школьники, давали ответы с контекстуальной трактовкой слова. Отчетливо выражена только разница по показателю «Отсутствие ответа» (в два с лишним раза), когда дети не могли предложить никакой трактовки слова или словосочетания; и это, вероятно, объясняется различиями в опыте и объеме чтения как особой речевой деятельности.

В целом школьники дали адекватное объяснение большему количеству слов, чем испытуемые детского сада. Как и у дошкольников, у них возникли заметные трудности только в трактовке одного слова из текста — *огласился* (в предложении «И в тот же миг сад огласился громким рёвом»). Испытуемые детского сада не справились еще с несколькими словами.

Объяснения слова «огласился» представляют определенный интерес, так как в обеих выборках это слово получило самые низкие количественные показатели. Примерами верных объяснений могут служить ответы, в которых находит отражение специфика значения: у школьников — «он весь был...», «... весь-весь-весь стал громким», «... повсюду слышны были эти звуки»; у дошкольников — «весь сад... ну... вот на весь сад». «... этот голос много где услышал (делает рукой круговое движение)». «... по всему саду было слышно».

Таблица 4

**Распределение результатов выполнения задания
«Сколько слов в предложении» (%)**

Возрастная группа	Результаты работы	
	Верные решения	Неверные решения
Дошкольники	44,8	55,2
Школьники	83,3	16,7

Среди неверных ответов встречаются объяснения, совершаемые по звуковой аналогии: «огласился значит согласился». У школьников такие ответы встречаются реже, чем у дошкольников. И в той, и в другой выборке наиболее частыми являются следующие ответы: «(за) кричал (и), (за) шумел, шумно, (за) плакал» и ряд других слов, отличных по значению, но могущих входить в одно семантическое гнездо со словом «огласился». В объяснениях дошкольников часто встречается полное непонимание значения этого слова: «сбежался, обиделся, испугался, сказал, из дома выбежал, пришел, укусил, ... оглянуться, но не так».

Интересны содержательные различия в анализе значений и некоторых других слов испытуемыми двух выборок. Так, с трактовкой словосочетания «живое существо» (в фразе «Не трогай руками живое существо пока не выяснишь, не опасно ли оно») достаточно успешно справились и те и другие испытуемые.

В детском саду зафиксированы ответы двух типов:

1) конкретный пример одного или нескольких живых существ: крыса, мышь, кошка, собака, волк, лиса, тигр, пантера, бабочки, птички, червячки, тараканы, муравьи, люди, букашки, дикие животные;

2) объяснения, носящие предикативный характер: ползает, двигается, пищу добывает себе, ест, пьёт, шевелится, говорит, ходит, кусается, бегают.

Каждый ответ испытуемого можно четко отнести к первому или второму типу. Случаи трактовки, где вместе с конкретным примером живого существа давалось бы описание его действий, отсутствуют.

В школьной выборке наблюдается иная картина.

Наряду с описанными типами ответов у школьников обнаружен еще один тип, который можно проиллюстрировать следующими примерами: «не сделано руками человека», «одушевленное» — встречается 3 раза, «у кого есть душа» — 3 раза. Кроме того, ответы школьников не могут быть однозначно отнесены к какому-то одному типу, потому что в некоторых из них сочетаются номинативный и предикативный аспекты объяснения: «...это которое живое, оно может ползать... вроде муравья»; «... это как бы кошка вдруг цапнет тебя или укусит...»; «... какая-нибудь...какой-нибудь жучок, который кусает... что-то опасное»; «... это то, что живое... оно может что-то делать».

В целом по результатам выполнения задания «Что значит слово, словосочетание» можно сказать, что прогресс в развитии языковой компетенции у школьников (по сравнению с дошкольниками) фиксируется в ходе качественного анализа результатов на фоне малозаметных количественных изменений.

Обратимся к данным по последней методике.

Как видно из табл.4, количество верных решений в школьной выборке почти в 2 раза превышает показатели испытуемых детского сада; количество неверных решений у дошкольников в 3 с лишним раза превосходит количество ошибок у школьников.

Так как материал задания предьявляется с постепенным нарастанием степени сложности, необходимо рассмотреть, какие задачи и какого рода затруднения вызвали.

В детском саду самое большое количество неверных решений приходится на предложение «Щенок играет с котенком» — из 35 испытуемых 34 ответили неправильно. Часть испытуемых (5 человек) были ориентированы на выделение в предложении так называемых вещественных, или предметных, компонентов — «щенок» и «котенок». (Аналогичные факты установлены Н. Г. Морозовой, Т. О. Гиневской [14].) Остальные испытуемые правильно выделяли все слова, кроме предлога «с». По данным С. Н. Карповой и И. Н. Колобовой [11], служебные слова в предложениях не выделяются детьми вплоть до III класса. Большое количество неверных ответов (31 из 35) было получено от испытуемых при анализе предложения «Это твои игрушки, это мои игрушки, это общие игрушки». Здесь особенно отчетливым было проявление наивного семантизма испытуемых в ответах типа «В предложении 3 слова: *твои* игрушки, *мои* игрушки, *общие*» (с акцентом на выделенные слова). Таких испытуемых, ориентированных на выделение предметных компонентов, было в выборке детского сада 15 человек. Наряду с наивным семантизмом среди причин неверного выполнения задания можно выделить затруднения в самом подсчете слов. Существование подобных затруднений у испытуемого свидетельствует о более высоком уровне анализа предложения. Дети с наивным семантизмом сразу отвечают, что в предложении 3 слова. Те, кто отошел от этого принципа и в анализе ориентируется не только на семантические, но и на формальные признаки, стараются подсчитать слова. Однако правильно сделать это им не всегда удается.

У школьников вызвали затруднение те же предложения. И в этой выборке 4 испытуемых дают ответы, ориентируясь на предметные компоненты. Но, несмотря на это, испытуемые, выделяя верно слова, путались в подсчете и/или их запоминании. Для правильного решения задачи необходимо одновременно удержать слова в оперативной памяти и подсчитать их, что для детей этого возраста представляет трудность.

На предложение «Щенок играет с котенком» приходится в 2 раза меньше неверных ответов у школьников, чем у дошкольников. Школьники лучше (но не безошибочно) справляются с выделением предлога.

Необходимо также отметить, что среди школьников полностью справились со всеми задачами 18 человек (половина выборки). Один испытуемый ни одной задачи не решил правильно. В детском саду не справились ни с одной задачей 6 человек — 17,1 % — и нет ни одного ребенка, решившего правильно все задачи. Для обеих выборок одинаково характерна следующая особенность: неверное решение простого задания не означает последующее неверное выполнение более сложных. Испытуемый мог верно, выделить слова в сложном предложении, но ошибиться в более простом. Причины, видимо, связаны с семантикой и лексическим составом предложения.

Таким образом, качественный анализ ошибок по всем четырем методикам показывает, что успешность выполнения заданий варьирует внутри обеих выборок. Для подтверждения значимости этих различий обратимся к данным статистического анализа. На основе обработки дифференцированных балльных оценок ответов испытуемых внутри каждой выборки

мы выделили 5 групп, которые условно обозначили как «высокая», «средне-высокая», «средняя», «средне-низкая» и «низкая»^[31]. Состав групп представлен в табл.5.

Таблица 5

Количественный состав групп в абсолютных числах

Группа	Количество испытуемых в группах							
	«Звуковые прятки»		«Исправь ошибки»		«Что значит слово»		«Сколько слов в предложении»	
	Дошколь- ники	Школь- ники	Дошколь- ники	Школьники	Дошколь- ники	Школьни- ки	Дошколь- ники	Школ- ьники
Высо- кая	8	23	2	3	1	1	4	18
Средне- высокая	12	2	6	14	7	16	9	9
Средняя	10	6	13	11	10	13	8	5
Средне- низкая	3	1	11	6	16	4	6	2
Низкая	2	3	3	1	1	1	8	1

Достоверность различий количественного состава школьной и дошкольной выборок и внутри каждой выборки в отдельности устанавливалась с помощью непараметрического критерия Пирсона. Школьники в основном составляют высокую группу по развитию фонематического слуха и по анализу словесного состава предложения; по владению нормами произношения, слово — и формообразования, лексическому запасу — средневысокую и среднюю группы. Внутри выборки различия между отдельными группами варьируют в диапазоне $X^2=4,9$ — 18,375 при табличных значениях 3,84 — 6,35 и $p \leq 0,05$ — 0,01. Дошкольная выборка более однородна по компетенции относительно разных подсистем языка и составляет в основном «средние» группы. Однако по показателям фонематического слуха, орфоэпической грамотности и лексическому запасу они значительно отличаются от «высокой» и «низкой» групп. Различия варьируют в диапазоне $X^2=4,083$ —11,529 при тех же табличных значениях.

При анализе результатов выяснялась устойчивость и неустойчивость принадлежности каждого испытуемого к той или иной группе. Обнаружено, что один и тот же ребенок может входить в низкую группу по развитию фонематического слуха, в среднюю — по владению нормами орфоэпии и словообразования, в средневысокую — по пассивному лексическому запасу, в высокую — по словесному анализу состава предложения.

Следовательно, по индивидуальным результатам дети не могут быть однозначно отнесены к одной группе, так как успешность выполнения варьирует в разных заданиях. Такие случаи для школьной выборки составляют 97,1 %, для дошкольной — 88,6 %. У 11,8 % школьников и 37,1 % дошкольников наблюдаются значительные различия в работе с материалом разных подсистем языка.

Дошкольники наиболее успешно выполнили задание «Звуковые прятки»; по сравнению с ним уровни выполнения остальных заданий оказались ниже; у большинства испытуемых этой выборки фонематический слух в целом сформировался, при сохранении некоторых затруднений в дифференциации акустически тонко различающихся фонем. На более низком уровне развития находится владение нормами словообразования, орфоэпии, пассивный лексический запас, осознание словесного состава предложения.

Школьная выборка наиболее успешно справилась с заданиями «Звуковые прятки» и «Сколько слов в предложении»; анализ словесного состава предложения проводился школьниками с выделением и семантических, и формальных компонентов; при анализе звукового

состава слова школьники точно дифференцировали тонко различающиеся фонемы; можно говорить о развитом восприятии звукового состава слова, а также о сформированном умении выделять знаменательные слова из целого предложения; у отдельных детей сохраняются трудности выделения служебных слов; на несколько более низком уровне находится овладение нормами орфоэпии, словообразования и пассивный словарь.

По совокупности полученных в ходе исследования результатов можно сделать некоторые выводы.

Школьники и дошкольники обнаруживают в целом неравномерность в развитии компетенции в фонетической, морфологической, лексической и синтаксической подсистемах языка. Данные о развитии языковой компетенции относительно различных языковых подсистем должны учитываться при создании учебного плана для конкретного класса. Полного уравнивания в развитии, разумеется, получить невозможно (и не нужно). Однако можно избежать «западания» в овладении теми или иными языковыми подсистемами.

Различия между двумя выборками заключаются прежде всего в количественном составе трех средних групп. В школе так называемый средний ученик в своем развитии ближе к высокому уровню, в детском саду средний ребенок ближе к низкому уровню.

Характер и распределение ошибок детей свидетельствуют о значительной индивидуальной вариативности в актуализации эмпирического знания, накопленного в речевой практике.

Ориентируясь на выделенные нами группы испытуемых, можно с известной долей уверенности утверждать, что

дети, относящиеся к первой (высокой) группе, готовы к обучению в школе в плане развития языковой компетенции;

дети, относящиеся к последней (низкой) группе, либо не готовы к школьному обучению в плане развития языковой компетенции, либо обладают очень ограниченными возможностями усвоения учебного материала, работа над которым тесно связана с речемыслительными процессами; эти дети нуждаются в основательной коррекции языковой компетенции применительно к нескольким подсистемам языка;

дети средних групп тоже нуждаются в коррекции, но дифференцированной (относящейся к отдельным подсистемам языка).

В перспективе исследования планируется проведение лонгитюдных экспериментов на протяжении последних 2 лет обучения детей в детском саду и первых 3 лет в начальной школе.

Литература

1. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. М., 1966.
2. Божович Е. Д. О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач // Вопросы психологии. 1988. № 4.
3. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. 1997. № 1.
4. Василевич А. П. Проблема измерения языковой компетенции // Лингвистические основы преподавания языка. М., 1983.
5. Выготский Л. С. О психологических системах // Собр. соч.: В 6 т. Т.1. М., 1982.
6. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961.
7. Гвоздев А. Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. М., 1995.
8. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. М., 1993.

9. Зверева М. Э. Синтаксические и семантические аспекты языковой компетенции детей, поступающих в школу: Дипл. раб. / Науч. рук. Е. Д. Божович. Тула-Москва, 1996.
10. Иванова А. Е. Языковая компетенция испытуемых в психолингвистическом эксперименте // Язык и личность. М., 1989.
11. Карпова С. Н., Колобова Н. Н. Особенности ориентировки на слово у детей. М., 1978.
12. Козицкая Е. И. Уровень развития языковой компетенции ребенка как критерий готовности к школьному обучению: Дипл. раб. / Науч. рук. Е. Д. Божович. М., 1998.
13. Лакин Г. Ф. Биометрия. М., 1980.
14. Лурия А. Р. О патологии грамматических операций // Известия АПН РСФСР. 1946. № 3.
15. Ушакова Т. Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы: Докт. дис. М., 1971.
16. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М., 1992.
17. Хомский Н. Язык и мышление. М., 1972.
18. Цейтлин С. Н. (сост.). Говорят дети. СПб., 1996.