

УТВЕРЖДАЮ

Проректор МГУ имени М.В. Ломоносова

доктор физико-математических наук,

профессор _____ А.А. Федянин

« _____ » _____ 2016 г.

ОТЗЫВ ВЕДУЩЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ

федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» о диссертации Божович Елены Дмитриевны на тему: «Развитие языковой компетенции как психологической системы (на материале русского языка как родного)», представленной на соискание ученой степени доктора психологических наук по специальности 19.00.07 – Педагогическая психология (психологические науки)

Диссертационное исследование Е.Д. Божович посвящено проблеме развития ребенка как носителя языка. В работе представлена концепция развития языковой компетенции как психологической системы, которая включает в качестве основных компонентов речевой опыт, знания о языке и языковую интуицию. Изучение этой системы автор начинает с анализа предпосылок возникновения языковой компетенции в доречевой период и далее в метаязыковой деятельности дошкольника. Исследование дальнейшего процесса ее развития относится к периоду школьного обучения. Основным механизмом развития данной системы, по гипотезе диссертанта, является возникновение, изменения и стабилизация ее внутренних и внешних связей, что подтверждено данными значительного эмпирического материала.

Актуальность данного исследования обусловлена принципиальной важностью проблемы развития ребенка как носителя языка и в целом как носителя культуры. Автором предпринята попытка преодоления ряда

противоречий, возникших как в педагогической психологии, так и в образовательной практике. С одной стороны, в научной литературе акцентируется единство процессов речевого онтогенеза и усвоения знаний о родном языке, с другой – существует разрыв между двумя пластами исследований этих процессов в детской и педагогической психологии. В образовательной практике, как отмечает автор, содержание базовой учебной программы составляют в основном грамматические сведения о языке, связанные с нормами правописания. А в процессе накопления речевого опыта ребенок осваивает в первую очередь номинативную, семантическую и коммуникативную функции языка, которые крайне ограниченно представлены в обучении. Языковая интуиция фактически вообще не попадает в поле внимания методистов и учителей. Неизбежно нарушаются связи компонентов языковой компетенции и создается дефицит условий целостного развития школьника как носителя языка. Однако, как показано в работе, вопреки этим противоречиям, языковая компетенция формируется у части контингента школьников, хотя развивается она неравномерно по отношению к разным подсистемам языка.

Научная новизна работы состоит в том, что диссертанту удалось, следуя принципам системного подхода, не только обнаружить, но и классифицировать *связи* компонентов языковой компетенции, обозначить их типы и подтипы. Посредством значительного объема эмпирических данных показаны фактические проявления этих связей в ходе решения испытуемыми задач на материале разных уровней языка (синтаксического, лексического, фразеологического, стилистического). В диссертации определены и описаны *этапы* развития языковой компетенции (не совпадающие с этапами онтогенеза речи), а также *кризисные* периоды этого процесса. Дифференцированы два ряда критериев уровня развития этого образования. Один из них относится к процессуальной стороне работы ребенка с языковым материалом (способам решения задач на этом материале); другой – к качеству владения самим языком: его нормами, чувствительностью к различиям форм высказывания и т.д.

Установлено, что понимание и принятие детьми условности языкового знака связано с массой индивидуальных представлений ребенка о языке как знаковой системе. Особый интерес представляют функции внутренних и внешних связей языковой компетенции в работе школьников с неформализованными аспектами языкового материала, объективно требующими включения не только речевого опыта и знания, но и языковой интуиции.

Теоретическое значение работы Е.Д.Божович определяется, прежде всего, тем, что оно направлено на целостное изучение языковой компетенции и построено на основе принципов *системного подхода*. Автором проанализирована история развития понятия языковой компетенции, ее содержание в ряде областей науки: лингвистике, психологии, психо- и социолингвистике. Определены функции языковой компетенции как сложившегося и/или развивающегося образования, что очень существенно для детской и педагогической психологии, дидактики, методики обучения родному языку. Системный подход к изучению этого образования способствует преодолению разрыва между двумя пластами исследований в детской и педагогической психологии – отдельного изучения речевого онтогенеза и процессов усвоения детьми знаний о родном языке в школе.

Расширены научные представления о функциях основных компонентов этой системы: речевого опыта, знаний о языке, языковой интуиции. Содержание речевого опыта дифференцировано рассматривается в работе относительно разных подсистем языка. Понятие языковой интуиции (чувства языка) определяется автором как симультанное усмотрение носителем языка соотношения ряда неформализованных признаков и отношений языкового знака, не регулируемых жесткими правилами, алгоритмами.

В соответствии с положениями системного подхода сконструирована единица исследования языковой компетенции как целостного образования и сформулированы принципы разработки методического инструментария для ее эмпирического изучения.

Практическое значение имеют авторские методики диагностики уровня и динамики языковой компетенции. Они, являясь методическим аппаратом данной работы, применимы в современной практике обучения в школах любого типа. Вместе с тем, диссертантом систематизированы ошибки и затруднения школьников при решении нестандартных задач на материале языка. Психологическая интерпретация и анализ причин, вызывающих эти ошибки и затруднения, дают развернутую информацию школьным учителям родного (русского) языка о тех аспектах развития ребенка, которые, как правило, скрыты от наблюдения на уроке. В настоящее время это особенно важно, поскольку в ряде психологических и педагогических публикаций отмечается снижение качества устной и письменной речи школьников, падение интереса к чтению. Кроме того, материалы исследования могут быть использованы (и уже использовались) в учебных курсах высшей школы. Автором разработан курс «Развитие языковой компетенции ребенка» и создано методическое пособие (сборник заданий) по э тому курсу.

Структура работы. Рукопись диссертации имеет четкую структуру: она состоит из введения, одиннадцати глав, распределенных по двум частям работы. Количественные данные представлены в 33 таблицах и 2 диаграммах. Список использованных источников включает 396 наименований, из них 103 на иностранных языках. В приложениях представлены образцы авторских методик и некоторые экспериментальные данные, дополняющие описанные в работе результаты исследования.

Во **Введении** сформулированы проблема и гипотеза исследования. Проблема конкретизирована в ряде вопросов, позволяющих увидеть объем и последовательность проведения исследования; гипотеза – в ряде положений, развертывающих исходные позиции автора работы. Четко сформулированы цели, задачи, объект и предмет исследования; перечислены применявшиеся в эмпирической части работы методы и конкретные методики; представлена экспериментальная база исследования, включающая три типа школ. В

положениях, выносимых на защиту, ясно и лаконично представлены теоретические и экспериментальные результаты проведенного исследования.

Первая часть работы носит теоретический характер, она включает три главы.

Первая глава содержит развернутый анализ понятия «языковая компетенция» в различных научных направлениях и школах. Проанализированы и систематизированы отечественные и зарубежные подходы к исследованию языковой компетенции с учетом вариаций содержания этого понятия в ряде областей знания (лингвистике, социо- и психолингвистике, дидактике). В этом контексте аргументированно раскрыта позиция исследователя: представлено содержание понятия языковой компетенции в авторской концепции; описаны методологические основы ее изучения.

В этой же главе обозначены общие и различные моменты речевой и языковой компетенций, что в дальнейшем (при анализе эмпирических данных) позволяет исследователю показать конкретные связи речевого опыта и знаний о языке, усваиваемых в школе. Это дает возможность интерпретировать и функции самих внутренних связей языковой компетенции в процессе ее развития.

Во *второй главе* описана структура языковой компетенции; развернуто представлено содержание каждого из ее компонентов: речевого опыта, знаний о языке и языковой интуиции. В ходе анализа структуры данного образования автор опирается на работы Л.С.Выготского и его школы. Далее на основе анализа значительного пласта отечественных и зарубежных научных источников диссертант анализирует те факторы речевого онтогенеза, в которых выделяются возможные предпосылки и ранние этапы развития языковой компетенции, и факты, свидетельствующие о тенденции к образованию связей между ее компонентами.

Третья глава посвящена изложению методологических основ и описанию методических принципов экспериментальной части исследования. Анализ литературы и некоторые факты предшествующих исследований автора

привели к заключению о принципиальной возможности системного строения и развития языковой компетенции. Однако, как отмечает автор, эту возможность предстояло проверить эмпирически. В этой же главе диссертант описывает и обосновывает принципы эмпирической части работы: конструирование единицы исследования, методический аппарат, основной рабочий инструмент исследования – нестандартную задачу, предполагающую обращение испытуемых и к речевому опыту, и к усвоенному знанию о языке, и в ряде случаев – к языковой интуиции. В целом методический аппарат составляют одиннадцать авторских методик на материале ряда подсистем языка (лексической, фразеологической, синтаксической, стилистической); валидизация методик проведена на теоретическом, статистическом и прагматическом уровнях.

В целом, первую - теоретико-методологическую - часть работы отличает широта охвата имеющихся в литературе материалов, критичность их рассмотрения, логическая строгость изложения автором собственных позиций.

Вторая часть диссертации содержит два раздела, посвященных изучению внутренних и внешних связей компонентов языковой компетенции как системы. В *первом разделе* этой части диссертации изложены результаты исследования процессов интерпретации и различения школьниками синтаксических конструкций; во втором – процессы интерпретации и преобразования синтаксических конструкций. Основным материалом, на котором было запланировано исследование, является синтаксис. Однако характер данных, полученных автором на первых этапах эмпирического исследования, потребовал расширения методического материала – включения в него задач, позволяющих дифференцировать уровень чувствительности школьников к разным аспектам языковой нормы, к функционально-стилистической специфике синтаксических форм. Особый интерес представляют задачи, позволяющие выявить возможности и ограничения в принятии школьниками условности языкового знака.

Четвертая глава диссертации, открывающая первый раздел этой, второй, части, посвящена исследованию механизмов ориентации школьников в языковом материале. Обнаружены проявления одной из внешних связей языковой компетенции - между речевым опытом, с одной стороны, и когнитивной и коммуникативной компетенциями – с другой. Убедительно показана внутренняя связь компонентов системы – связь преобразования: речевой опыт позволяет ученику выйти за пределы учебных стереотипов, знание, в свою очередь, способствует обоснованию решений, принятых на основе опыта. Особенно интересны данные об «индивидуальных формулах» ориентации школьников в языковом материале, свидетельствующих о широкой вариативности признаков и отношений языкового знака, на которые могут ориентироваться дети, решая нестандартную задачу. Вместе с тем, диссертантом показана ограниченность многих детей в восприятии языкового знака – односторонность ориентации в нем. Полученные материалы привели диссертанта к вопросу о том, влияет ли тип ориентации в языковом материале на уровень владения детьми языковыми нормами.

В пятой главе диссертации изложены результаты исследования чувствительности школьников к языковой норме. В ряде таблиц и двух диаграммах наглядно представлены различия реакций школьников на разные типы нарушений языковой нормы и зависимость этих различий от наличия/отсутствия связей между речевым опытом и знаниями о языке. Выявленная на этом материале связь обозначена автором как связь верификации между двумя компонентами компетенции – встречного «взаимного» контроля показаний речевого опыта и строгого грамматического знания.

Обнаружено, что наиболее низкий уровень чувствительности школьников к языковой норме относится к стилистике. Поэтому в *шестой главе* изложено проведенное диссертантом специальное исследование на материале стилистических задач. Установлены психологические и лингвистические условия, способствующие и препятствующие ориентации школьников на структурные и экспрессивные аспекты стилистического оформления

предложения-высказывания. Сформулированы психологические критерии чувствительности к этим аспектам языкового материала, дополняющие лингвистические критерии, но не совпадающие с ними.

В *седьмой главе* описано исследование возможностей и ограничений понимания и принятия школьниками условности языкового знака. По ряду оригинальных методик, в основе которых лежат языковые единицы с переносными значениями, а также специально подобранные фразы, лишённые конвенциональных значений, выявлен целый ряд внешних и внутренних связей языковой компетенции как системы. Это связи между речевым опытом, в частности опытом чтения, и усвоенным в школе знанием о языке; между языковой и речевой, языковой и когнитивной, языковой и коммуникативной компетенциями.

Второй раздел диссертации содержит результаты изучения способов решения школьниками задач на преобразование языкового материала.

В *восьмой главе* представлены данные о решении семантико-синтаксических задач на преобразование одних типов языковых конструкций в другие. С помощью тщательно разработанной экспериментальной методики автору удалось установить целый ряд внутренних связей языковой компетенции как системы: прогностические связи между речевым опытом и знанием о языке (прогноз возможности/невозможности, желательности/нежелательности перевода конструкции в параллельную); связи управления, проявляющиеся в том, что чувство языка как интуитивный компонент компетенции мобилизует ресурсы речевого опыта, а последний, в свою очередь, стимулирует поисковые действия решения задачи; связь преобразования языковой компетенции в целом, которая обеспечивает осознание школьником содержания своего речевого опыта и соотнесения его с возможностями и ограничениями грамматической системы языка; одновременно это способствует пополнению знания о языке как системе, которая характеризуется неоднозначностью синонимических отношений.

Данные о процессе решения этих семантико-синтаксических задач потребовали специального рассмотрения функций языковой интуиции в

структуре языковой компетенции. Их описание содержится в *девятой главе* диссертации. Показано, что языковая интуиция выступает как интеллектуальная эмоция, выполняющая прогностическую, контрольную, эстетическую функции, способствующие адекватному восприятию и пониманию языкового знака, характеризующегося неоднозначным соотношением его формализуемых и неформализуемых аспектов. Между тем, в ряде лингвистических и некоторых психологических трудов отмечалась до сих пор в основном ее контрольная функция.

Третий раздел диссертации содержит результаты исследования процессов понимания и порождения текста школьниками.

В *десятой главе* представлены данные о понимании школьниками неполного текста (по методике дополнений). Это известная методика. Но она определенным образом модифицирована автором: подобран специальный текст, позволяющий не только выяснить, с какой мерой точности испытуемый находит нужное слово для вставки в конкретные фрагменты текста, но и оценивать понимание текста на уровне его монтажа и концепта. Тщательно систематизированы ошибки испытуемых при заполнении пропусков в тексте и проанализированы причины этих ошибок. Автором получена дифференцированная информация об уровне языковой компетенции и связанных с ней образований — речемыслительной деятельности, когнитивной компетенции, знаний о языке при работе со связным текстом.

В *одиннадцатой главе* диссертации представлен материал анализа текстов, созданных самими школьниками. Основной вопрос данной части исследования: имеются ли различия в связности текстов школьников с разными типами ориентации в языковом материале? Сама постановка вопроса и метод анализа эмпирического материала характеризуются новизной подхода к исследованию процесса порождения текста. Средства межфразовой связи в ученических письменных работах ранее фактически не подвергались анализу; рассматривалось содержание школьных сочинений, типы используемых школьниками синтаксических конструкций, лексика, но не средства достижения

связности текста. Установлено, что семантическая и функционально-прагматическая ориентация обуславливают более выраженную избирательность школьников в выборе средств межфразовых связей. Но проявляется она лишь на определенном круге этих языковых средств – тех, которые несут наиболее значительную смысловую нагрузку в развитии основных мыслей авторов сочинений.

В целом, по результатам эмпирической части исследования автору удалось установить этапы развития языковой компетенции, выявить возрастные различия, индивидуальные варианты и кризисные периоды развития этой системы в период школьного обучения. Убедительно доказано (на большой выборке испытуемых - более 8000 школьников), что этот процесс обусловлен характером и динамикой связей компонентов системы.

Практически в каждой главе обозначены объективные факторы, влияющие на развитие этой системы в целом. К таким факторам автор относит в первую очередь предпосылки компетенции в языковых явлениях, возникающие еще до обучения; индивидуальные возможности и ограничения детей в восприятии многоаспектности языкового знака; тенденции образовательной практики, а также сам язык, характеризующийся наличием формализованных и неформализованных аспектов (что и обуславливает функционирование речевого опыта и языковой интуиции).

Сформулированы два ряда критериев языковой компетенции. Один из них относится к способам работы школьников с языковым материалом при решении нестандартных задач; другой – к уровню владения самим языком.

Выявленные автором внутренние и внешние связи языковой компетенции как системы наглядно представлены в специальных схемах.

Выводы содержат в обобщенной форме все результаты исследования.

В целом, диссертационное исследование Е.Д. Божович вносит весомый вклад в теоретическое осмысление развития языковой компетенции как целостного психологического образования, не сводимого к сумме отдельных качеств его компонентов. Впервые обозначены этапы развития языковой

компетенции, которые расширяют ранее сложившиеся в психологии представления об онтогенезе речи и процессах обучения родному языку в школе. В практическом плане исследование дает основания для разработки новых форм диагностики и контроля развития ребенка как носителя языка.

К недостаткам работы можно отнести следующее:

- недостаточно освещен вопрос о значении конкретных педагогических технологий для развития языковой компетенции школьника;

- не представлены в обобщенной форме, в отдельном параграфе, условия и факторы, способствующие и препятствующие развитию языковой компетенции школьников; они даны в отдельных главах, но не собраны воедино; желательно сделать это при публикации работы.

Данные замечание и пожелание не снижают общей высокой оценки диссертации.

Основное содержание работы отражено в научной печати: в монографии, учебных и учебно-методических пособиях автора, главах коллективных монографий, сборниках научных трудов, в ведущих российских психологических журналах «Вопросы психологии», «Психологическая наука и образование», «Культурно-историческая психология», «Психологические исследования». Апробация основных теоретических положений осуществлялась на всероссийских и международных конференциях.

Содержание автореферата соответствует основным положениям диссертации.

Диссертация Е.Д. Божович является завершенным фундаментальным исследованием, вносящим существенный вклад в методологию педагогической психологии и понимание общих закономерностей речевого онтогенеза и развития языковой компетенции как психологической системы. Работа в полной мере обладает качествами оригинального и объективного исследования. Научные положения, полученные результаты и выводы удовлетворяют критериям новизны, достоверности и обоснованности.

Диссертационное исследование Е.Д.Божович «Развитие языковой компетенции как психологической системы» (на материале русского языка как родного)» полностью соответствует требованиям Положения о присуждении ученых степеней, утвержденного постановлением Правительства Российской Федерации от 24 сентября 2013 г. № 842, предъявляемым к диссертациям на соискание ученой степени доктора наук, а ее автор – Божович Елена Дмитриевна – заслуживает присуждения ученой степени доктора психологических наук по специальности 19.00.07 – Педагогическая психология (психологические науки).

Заместитель декана по научной работе
факультета психологии
МГУ имени М.В. Ломоносова,
кандидат психологических наук, доцент

О.А. Тихомандрицкая

Заведующий кафедрой психологии
образования и педагогики
факультета психологии
МГУ имени М.В. Ломоносова,
доктор психологических наук, профессор

А.И. Подольский

125009, Москва, ул. Моховая, д.11, стр. 9,
факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.
Тел.: +7 (495) 629-37-23
E-mail: psy@psy.msu.ru