

УДК 81-114.4

ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ И РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

Е.В. Парышева (Красноярск, Россия)

Аннотация

Статья посвящена проблеме изучения регионального языкового сознания носителей русского языка. На сегодняшний день языковое сознание носителей языка исследуется через анализ различных продуктов их речевой деятельности. Одним из таких продуктов является связный текст, служащий материалом для глубокого изучения таких компонентов языкового сознания, как языковая способность и речевая компетенция. В качестве исследовательской базы использованы тексты сочинений учащихся 6 и 10–11 классов одной из школ г. Красноярска. При анализе особое внимание уделяется количественному составу и предметной стороне письменного речевого произведения (по Н.И. Жинкину).

Цель работы: выявить специфику развития языковой способности и речевой компетенции учащихся средней и старшей школы на основе анализа количественного и предметного состава текстов сочинений.

В статье приводятся обзор научной литературы по проблеме, положения, выдвинутые А.А. Залевской, В.А. Пищальниковой, Л.О. Бутаковой, Е.Ф. Тарасовым, И.Н. Гореловым.

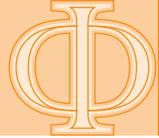
Исследование осуществлялось путем дискурсивной оценки текстов, собранных специально для эксперимента, в ходе которого школьникам предлагалось написать сочинения на заданные темы.

В результате анализа выявлено, что языковая способность и речевая компетенция изменяются и развиваются как в количественном, так и в качественном аспекте. Количество слов и предложений в тексте увеличивается, появляется тенденция к более сложному синтаксированию, анализу, синтезу и выражению оценки, использованию лексики различных пластов, включая книжные слова, а также к более логичному выражению замысла языковыми средствами.

Ключевые слова: *психолингвистика, школьники, речевая деятельность, языковое сознание, языковая способность, речевая компетенция, текст, предметная сторона текста, количественный состав текста.*

Постановка проблемы. Современная отечественная психолингвистика характеризуется интересом к языковому сознанию нации, этноса и к региональному языковому сознанию носителей языка, проживающих на определенной территории.

Изучение проблемы репрезентации языкового сознания достаточно широко представлено в научной литературе по психолингвистике. Большую часть работ составляют исследования с помощью ассоциативного эксперимента, в ходе которого языковое сознание изучается в аспекте отраженных в нем ценностей (Р.М. Фрумкина, Н.В. Уфимцева, С.П. Васильева). В частности, в монографии «Базовые ценности регионального языкового сознания русских Приенисейской Сибири» авторам удалось определить концептуальное ядро ценностей, характерных для



носителей русского языка, проживающих на данной территории [Васильева, Васильев и др., 2017]. Также в статье «Динамика ценностных смыслов ассоциативного поля «Мир» в региональном языковом сознании сибиряков» на основе анализа ассоциативного поля были выявлены наиболее значимые характеристики мира, приписываемые ему жителями Сибири [Васильева, 2017, с. 24]. Н.В. Уфимцева в статье «Жизнь как ценность: эволюция содержания» проанализировала изменения в содержании языкового сознания молодого поколения носителей русского языка и культуры в период с 1998 по 2011 г. по материалам Ассоциативных словарей русского языка на примере слова-стимула «жизнь» [Уфимцева, 2016, с. 15].

На сегодняшний день интерес для исследователей представляет также речевая деятельность ребенка в онтогенезе и в центре внимания чаще оказываются дошкольники и младшие школьники (Н.М. Юрьева). Механизмы текстопорождения носителей языка других возрастных групп изучены лишь в некоторых аспектах (О.П. Кормазина, Л.В. Величкова, А.П. Василевич и др.). В.Е. Гольдин и А. П. Сдобнова реализуют проект «Ассоциативный словарь школьников: стабильность и динамика» и ставят перед собой задачу определить изменения в языковой картине мира молодого поколения (учащиеся 1–11 классов Саратова и Саратовской области) через 10–20 лет (впервые такой словарь был создан в 1998–2008 гг.), установить константы и переменные ядра языкового сознания [Гольдин, Сдобнова, 2017, с. 174].

Л.О. Бутакова работу «Динамика развития языковой способности и речевой компетенции носителей русского языка» посвятила диагностике языковой способности и речевой компетенции школьников и студентов Омской области (исследование проведено в 2000–2010 гг.). В результате анализа она приходит к выводу, что речевое поведение учащихся средней школы отражает либо элементы письма с направленностью на литературную обработку, либо устное речевое поведение, связанное со смещением устной и письменной речи в одном тексте [Бутакова, 2010, с. 86]. Однако исследований, посвященных изучению репрезентации языковой способности и речевой компетенции как компонентов регионального языкового сознания жителей Красноярск и Красноярского края, не проводилось. В данной работе мы постараемся провести параллели с экспериментальным исследованием Л.О. Бутаковой.

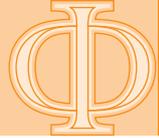
Цель работы – выявить специфику развития языковой способности и речевой компетенции как компонентов языкового сознания учащихся средней и старшей школы г. Красноярск на основе анализа количественного и предметного состава текстов сочинений.

Обзор научной литературы. Как писал С.Л. Рубинштейн, «связь сознания и языка теснейшая и необходимая» [Рубинштейн, 2003, с. 37]. Язык, по его мнению, форма сознания человека как социального индивида. Но дать однозначное определение термину «языковое сознание» практически невозможно. В литературе существует два подхода к соотношению языка и сознания. Первый из них включает систему языковых знаков в составляющие сознания. Другой подход гласит, что единица сознания – это предметное значение, а язык – система таких значений, выражающихся и вербально в том числе [Леонтьев, 1993, с. 16].

А.А. Залевская в своих работах представляет глубокий анализ проблемы определения языкового сознания и отмечает, что некоторые исследователи используют как синонимически и взаимозаменяемые термины «языковое мышление», «речевое мышление» [Залевская, 2003, с. 30]. Некоторые исследователи (А.Н. Леонтьев, С.Д. Смирнов, В.П. Зинченко) понятие «языкового сознания» (т.е. сознание, опосредованное значениями и смыслами) сближают с понятием «образ мира», что вовсе не делает понятия «языковая картина мира» и «образ мира» тождественными. *Образ мира* – это отображение в психике человека предметного мира, опосредованное предметными значениями (смыслами), соответствующими когнитивными схемами и поддающееся сознательной рефлексии [Леонтьев, 1993, с. 18]. В то время как языковое сознание вербализует существующие в сознании многочисленные фрагменты действительности, запечатленные в образах. А.А. Залевская предлагает опираться на требующее доработки определение Г.В. Ейгера, рассматривающего языковое сознание как один из видов обыденного сознания, который является механизмом управления речевой деятельностью.

Л.О. Бутакова предлагает языковое сознание в рамках экспериментальных исследований понимать как некое моделирующее устройство, с помощью которого можно реконструировать опыт, знания, мнения, впечатления говорящих об определенных фрагментах действительности, сформированные в виде когнитивных структур [Бутакова, 2010, с. 10]. Большинство отечественных исследователей чаще обращаются к определению Е.Ф. Тарасова: «языковое сознание – совокупность образов сознания, формируемых и овнешняемых при помощи языковых средств – слов, свободных и устойчивых словосочетаний, предложений, текстов и ассоциативных полей» [Тарасов, 2000, с. 26]. Психолингвистический анализ текстов, созданных на заданные темы, служит ценным материалом для моделирования компонентов языкового сознания индивида (либо группы индивидов) – языковой способности и языковой (речевой) компетенции [Бутакова, 2010, с. 13]. Текст, изучаемый в различных аспектах с точки зрения психолингвистики и когнитивной лингвистики, отражает характер развертывания языковой способности в онтогенезе и позволяет судить о состоянии речевой компетенции.

В научной литературе феномен *языковой способности* определяется как динамический, постоянно усложняющийся механизм, особенно подчеркивается его системность. Г.И. Богин пишет о том, что это потенциальная готовность носителей языка к пониманию и производству речи [Богин, 1984, с. 9]. А.А. Залевская определяет языковую способность как устройство для осуществления определенных процессов, обладающее возможностями (включая накладываемые на них ограничения), которые определяются материальным субстратом – мозгом [Залевская, 1977, с. 6]. Таким образом, языковая способность – это динамичная совокупность механизмов, имеющих когнитивную природу и осуществляющих вербальное отражение ментального содержания. *Речевая (языковая) компетенция* связана не только с потенциальной возможностью индивида вербализовать свои знания и умения, но и с осознанностью нормы и навыками ее реализации [Пищальникова, 2003, с. 15].



Методология. В нашем исследовании мы использовали метод моделирования работы речевого механизма человека и анализ продуктов речевой деятельности. В качестве исследовательской базы были взяты тексты сочинений учащихся 6 и 10–11 классов МБОУ СШ № 134 г. Красноярск. Всего собрано 104 сочинения, среди которых 63 было написано шестиклассниками, 41 – учащимися старших классов. В ходе эксперимента шестиклассникам предлагалось написать сочинение на тему «Я и мир вокруг меня», а учащимся 10–11 классов давалась на выбор одна из трех тем: «Как прекрасен этот мир, посмотри», «Я вчера, сегодня, завтра», «Один в поле воин».

И.Н. Горелов указывал на то, что содержание будущего высказывания конструируется раньше его формы выражения в речи. Как только индивид отбирает необходимые смысловые элементы и выстраивает связи между ними, происходит операция грамматического синтаксирования [Горелов, Седов, 2001, с. 69]. Формирование высказывания в рамках письменной речи специфично тем, что индивид не обладает дополнительными невербальными способами выражения смыслов – он вынужден использовать полный потенциал грамматических средств языковой коммуникации, опираться на наличие особых навыков, умений (грамотности) и знаний в области графического воплощения устного высказывания в текст.

В связи с этим Н.И. Жинкин основными *предметными компонентами* анализа текста называет: *отбор слов* (стилистическая окраска, широта словарного запаса, образность, эмоциональность и оценочность), *распространенность предложений* (сложность синтаксирования, осложненность), *порядок слов* (локальная связность, тема-рематическое членение) [Жинкин, 1998, с. 183–319].

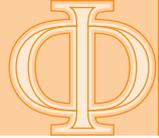
Результаты исследования. Обратимся к анализу сочинений шестиклассников. Школьники часто используют конкретные имена существительные бытового характера (*дача, телефон, двор, велосипед, школа, мама, папа, сестра*), лексику, описывающую окружающий мир и природу (*горы, леса, море*). Абстрактные имена существительные встречаются очень редко (*милосердие, добро, жестокость, зло*) и в основном используются для описания явлений духовно-нравственной сферы жизни человека. С точки зрения стилистической принадлежности лексика в основном нейтрального и разговорного стиля (*велик, комп*), часто в рамках одного текста присутствует лексика различной стилистической окраски. Оценочность выражена просторечными словами и сочетаниями с оттенком неодобрительности (*по-свински, тыкать в телефон, забивать, хоть вешайся*), встречается молодежный сленг (*хайпить*), штампы (*каменные джунгли*) и их авторские модификации (*электрические джунгли*). Семантика глагольных лексем весьма неоднородна. Встречаются глаголы движения (*гулять, приехать, улететь, ходить*), бытия (*жить, умереть*), восприятия (*восхищаться, любоваться, увидеть, замечать*), речемыслительной деятельности (*думать, казаться, научиться, знать*), созидания / разрушения (*портить, творить, чинить, ломать*), глаголы отвлеченного действия в сочетании с именами существительными (*достигать цели, добиться результатов*). Помимо использования имен существительных с различными оттенками смысла, оценка

выражается с помощью имен прилагательных, наречий и словосочетаний (*хуже, лучше, плохое, больно видеть*). Актуализируются личностные смыслы на основе концептов *жизнь, добро, зло, город, природа, семья, дружба*.

Для синтаксирования и грамматической организации шестиклассники активно используют предложения: простые, осложненные однородными членами; есть попытки использовать деепричастные обороты, попытки построить сложноподчиненные предложения различных видов (изъяснительные, сравнительные, времени, адъективные, условия, уступки); частотны бессоюзные предложения и сложносочиненные с соединительными, противительными, разделительными союзами. Редко в качестве средства выразительности можно встретить сравнительные обороты (*Огни горят ночью, как пламя в глазах людей*).

Говоря о тема-рематической организации и о локальной связности высказывания, стоит отметить то, что некоторые активно используют такой прием, как параллелизм (*Кто-то покоряет мир, путешествуя на машине <...>. Кто-то летает на самолетах <...>. Кто-то, вовсе выйдя в просторы Интернета<...>*) и именная темы (*Мир. Огромный бескрайний мир окружает нас...*). Несмотря на это, во многих сочинениях нарушено членение текста на предложения и абзацы, отсутствует локальная связность, что приводит к отрывочности, нелогичности высказывания, перечислению несвязанных фактов, а также является показателем небольшого словарного запаса, простоты и бедности грамматической структуры (*На мой день рождение мы поедим в космос. Я люблю урок музыки и урок изо. Я люблю слушать музыку. Я ездила во Владивосток. Я люблю животных*).

Рассмотрим тексты сочинений старшеклассников. Имена существительные конкретной семантики встречаются гораздо реже (окно, зеркало), однако частотна абстрактная лексика и отвлеченные названия действия (*счастье, ущерб, настроение, гармоничность, спокойствие, прошлое, будущее, время, добро, зло*). Это может объясняться заданными темами сочинений, которые требуют актуализации слов определенных лексико-семантических групп. Среди глагольных лексем в основном глаголы восприятия и чувствования (*замечать, слышать, волновать, слышать*), глаголы речемыслительной деятельности выступают в качестве компонентов составных глагольных сказуемых и в сложноподчиненных предложениях изъяснительного типа для выражения собственного отношения к высказываемому (*полагать, говорить, описать, думать*). Также употребляются глаголы созидания / разрушения (*творить, создавать, топтать, развивать*). С точки зрения стилевой принадлежности в сочинениях старшеклассников также наблюдается смешение в одном тексте лексем различных стилистических пластов. Однако распространено использование книжных слов (*мироздание, нерушимый, деструктивный, объективный, творческий процесс, единство, стратегия, мировоззрение, приоритеты, судьбоносный*). Некоторые сочинения содержат элементы образности (*ладони земли*). Относительно редко встречаются штампы (*материальная обеспеченность*). Разговорные и грубо-просторечные языковые единицы и сочетания единиц чаще имеют оттенок неодобрения или презрения



(*вкалывать, отбитый пацан, отмороженный дурак, шариться ночами*), есть также элементы сленга и арготизмы (*отжимать деньги, понты*). В целом просторечная и разговорная лексика отличается большим разнообразием и экспрессией. Оценочность выражается как через использование лексического богатства языка (*лицемерие, подлость, ужасные условия*), так и через использование разнообразных грамматических структур. Актуализируются личностные смыслы на основе концептов *время, изменение, пространство, творчество, человек, красота*.

Для учащихся 10–11 классов в сочинениях характерна более сложная синтаксическая организация высказывания. Они часто используют вводные конструкции для выражения оценки и отношения к предмету речи (*к сожалению, к счастью*). Частотны сравнительные конструкции в качестве элемента образности и выразительности (*Синее небо отразится в глазах, как воздушный океан с белыми облаками*). С точки зрения структурной организации предложения в основном сложноподчиненные с придаточными различных типов (изъяснительные, сравнительно-сопоставительные, времени, местоименно-соотнесительные, условия, причины), активно используются предложения с разными видами связи (БП и ССП в сочетании с СПП): *О своем будущем молодые люди начинают задумываться в возрасте 15–17 лет, когда перед ними стоит выбор: уйти в техникум либо остаться до 11 класса и поступить в университет*. Сложносочиненные предложения чаще содержат отношения разделительные (*или, либо*), пояснительные (*а именно, то есть*) и противительные (*а, но*). Даже если в текстах встречаются простые предложения, они осложнены деепричастными (реже причастными) оборотами, однородными членами, вводными конструкциями. Широко используются вопросительные предложения в качестве средства выразительности и связи между высказываниями.

Для организации высказывания в целом старшеклассники прибегают к операциям анализа и синтеза, выдвижение тезисов сопровождается аргументацией, выявлением причинно-следственных связей между явлениями и событиями. Некоторые тексты характеризуются глубокой рефлексией и актуализацией личностных смыслов. Локальная связность поддерживается с помощью производных предлогов (*в результате*), вводных слов и сочетаний (*во-первых, во-вторых*). Большинство учащихся 10–11 классов четко понимают границы предложений, соблюдают абзацное членение и строят высказывание согласно микротемам.

Сравним полученные нами результаты с результатами работы Л.О. Бутаковой. Она также отмечает, что вербальный лексикон подростков отражает тенденцию к смешению элементов разговорной и книжной речи, некоторые школьники с расширенным словарным запасом используют слова из различных сфер социальной жизни, стремятся продемонстрировать свой кругозор, образно отражают действительность. Усложняются и синтаксические связи в предложениях, от простых предложений подростки переходят к осложненным (деепричастными оборотами, обращениями), сложносочиненным и сложноподчиненным. В то же время она отмечает, что в сочинениях наблюдается некоторая сумбурность пове-

ствования, вместо актуализации предметных, понятийных и оценочных компонентов пишущие просто перечисляют факты; также нарушается локальная связность, наблюдается неразграничение конца одного предложения и начала следующего. Похожие ошибки мы замечаем и в текстах сочинений красноярских школьников, преимущественно учащихся 6-х классов.

Количественный состав высказываний в тексте и сложность их соотнесения друг с другом – показатель объема оперативной памяти пишущего, сформированности операций синтаксирования и структурирования в рамках механизма языковой способности [Бутакова, 2010, с. 86]. В данном исследовании подсчет производился следующим образом: подсчитывалось общее количество слов в тексте, общее количество предложений в тексте, затем выводились усредненные показатели, выделялись максимальные и минимальные значения. В табл. 1 представлены результаты подсчета.

Таблица 1

Количественный состав высказываний в сочинениях 6 и 10–11 классов
The quantitative content of the texts written by the 6th and 10–11th grade students

Параметр	6 классы	10–11 классы
Среднее количество слов	108,7	164,6
Среднее количество предложений	9,4	12,4
Среднее количество слов в предложении	11,5	13,2

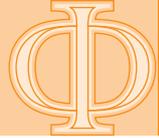
В результате анализа полученных данных было выявлено, что среднее количество слов в сочинениях старшеклассников намного превосходит тот же показатель в сочинениях шестиклассников (на 55,9). Однако расхождение между средним количеством предложений и слов в предложении не настолько велико и равняется соответственно 3 и 1,7. Следовательно, при общем увеличении среднего количества слов в тексте, количество предложений и слов в предложении увеличивается минимально, хотя при этом, как уже указывалось ранее, грамматическая структура высказывания усложняется. Не менее интересная закономерность выявляется при анализе минимальных и максимальных значений для данных параметров (табл. 2).

Таблица 2

**Минимальное и максимальное количество слов,
предложений и слов в предложении**
Minimum and maximum of words, sentences, words within sentence

Параметр	6 классы	10–11 классы
Максимальное / минимальное количество слов	286/25	443/34
Максимальное / минимальное количество предложений	21/3	46/4
Максимальное / минимальное количество слов в предложении	26/6	26/7

Максимальное количество слов отличается на 157. При этом наименьшие различия были выявлены среди минимальных показателей: минимальное коли-



чество слов отличается на 9 единиц, минимальное количество предложений на 1, минимальное количество слов в предложении также на 1. Максимальное количество слов в предложении одинаково для обеих групп испытуемых.

Сравним полученные результаты с результатами, полученными Л.О. Бутаковой. В целом можно говорить о том, что сочинения шестиклассников г. Красноярска больше по объему (в среднем больше слов в тексте, больше предложений и слов в предложениях). Однако в текстах омских школьников встречаются высокие максимальные показатели слов в предложении (43 слова, 50 слов Омск – 26 слов Красноярск). В то же время это можно объяснить несформированным умением структурирования и синтаксирования, когда нарушается разделение текста на абзацы и предложения, что и приводит к неправильному тема-рематическому членению и избыточному наполнению предложения лексемами, не связанными грамматически, логически и по смыслу.

Результаты анализа показали, что количество слов и предложений в тексте увеличивается, появляется тенденция к более сложному синтаксированию, анализу, синтезу и выражению оценки, использованию лексики различных пластов, включая книжные слова, а также к более логичному выражению замысла языковыми средствами. Однако при общем увеличении количества слов в тексте количество предложений и слов в предложении возрастает незначительно. Это говорит о том, что даже при использовании более сложных средств грамматического структурирования, среднее количество слов в предложении остается практически на том же уровне.

Выводы. Для данной экспериментальной группы языковая способность и речевая компетенция изменяются и развиваются как в количественном, так и в качественном аспекте. Специфика развития феноменов языковой способности и речевой компетенции школьников заключается в том, что при общем усложнении грамматических структур и увеличении объема высказывания в целом частные параметры (количество слов в предложении и предложений) в их минимальном и максимальном выражении отличаются незначительно. При сравнении результатов нашего исследования с результатами, полученными Л.О. Бутаковой в 2010 г., было выяснено, что для учащихся средней школы сохраняется тенденция к смешению элементов устной и письменной речи в рамках одного текста, а для старшеклассников – к литературной направленности высказывания. Для старшеклассников также характерны рефлексия, эмотивность, оценочность и философское осмысление предложенных тем. При этом для учащихся 6 классов, чьи сочинения были проанализированы в рамках нашего исследования, наблюдается расширение объема высказывания по сравнению с респондентами Л.О. Бутаковой [Бутакова, 2010, с. 94].

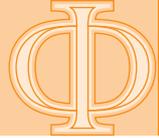
Таким образом, моделирование работы речевых механизмов человека и анализ продуктов речевой деятельности в аспекте количественного и предметного состава высказывания помогают определить и описать специфику развития языковой способности и речевой компетенции как компонентов регионального языкового сознания.

Библиографический список

1. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: дис. ... д-ра филол. наук. Л., 1984. С. 9.
2. Бутакова Л.О. Динамика развития языковой способности и речевой компетенции носителей русского языка (региональное экспериментальное исследование): монография. Омск: ОмГУ, 2010. 160 с.
3. Василевич А.П. Опыт оценки индивидуального словарного запаса // Вопросы психолингвистики / гл. ред. Е.Ф. Тарасов. М., 2016. № 1 (27). С. 71–75.
4. Васильева С.П., Васильев А.Д., Мамаева Т.В., Устьянцева Е.В. Базовые ценности регионального языкового сознания русских Приенисейской Сибири: монография / отв. ред. С.П. Васильева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. 180 с.
5. Васильева С.П. Динамика ценностных смыслов ассоциативного поля «Мир» в региональном языковом сознании сибиряков // Политическая лингвистика. Екатеринбург. 2017. № 2 (62). С. 19–26.
6. Величкова Л.В., Абакумова О.В., Петроченко Е.В., Воропаева И.В. Проект «Психолингвистическое изучение звучащей речи» // Вопросы психолингвистики / гл. ред. Е.Ф. Тарасов. М., 2017. № 3 (33). С. 240–255.
7. Гольдин Е.В., Сдобнова А.П. Проект «Ассоциативный словарь школьников: стабильность и динамика» // Вопросы психолингвистики / гл. ред. Е.Ф. Тарасов. М., 2017. № 4 (34). С. 174–187.
8. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики: учебное пособие. М.: Лабиринт, 2001. С. 69.
9. Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество. М., 1998. 368 с.
10. Залевская А.А. Проблемы организации внутреннего лексикона человека. Калинин, 1977. 83 с.
11. Залевская А.А. Языковое сознание: вопросы теории // Вопросы психолингвистики / гл. ред. А.А. Леонтьев. М., 2003. С. 30–35.
12. Кормазина О.П. Воспоминания о детстве: особенности жанра в аспекте возрастных различий рассказчиков // Вопросы психолингвистики / гл. ред. Е.Ф. Тарасов. М., 2016. № 4 (30). С. 283–288.
13. Леонтьев А.А. Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная рациональность / отв. ред. Тарасов Е.Ф. М., 1993. С. 16–22.
14. Пищальникова В.А. Психолингвистика и современное языковедение // Методология современной психолингвистики. М.; Барнаул, 2003.
15. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
16. Тарасов Е.Ф. Актуальные проблемы анализа языкового сознания // Языковое сознание и образ мира / отв. ред. Уфимцева Н.В. М., 2000. С. 24–32.
17. Уфимцева Н.В. «Жизнь как ценность: эволюция содержания» // Вопросы психолингвистики / гл. ред. Е.Ф. Тарасов. М., 2016. № 2 (28). С. 15–19.
18. Уфимцева Н.В. Содержание ценности «жизнь» в языковом сознании при межкультурном общении // Вопросы психолингвистики / гл. ред. Е.Ф. Тарасов. М., 2017. № 4 (34). С. 116–123.
19. Уфимцева Н.В. Языковая картина мира: проблемы моделирования // Вопросы психолингвистики / гл. ред. Е.Ф. Тарасов. М., 2016. № 1 (27). С. 238–249.
20. Юрьева Н.М. Механизмы устного нарратива в детской речи: когнитивный подход // Вопросы психолингвистики / гл. ред. Е.Ф. Тарасов. М., 2016. № 3 (29). С. 285–295.

Сведения об авторе

Парышева Екатерина Викторовна – выпускница филологического факультета, Красноярский государственный педагогический университета им. В.П. Астафьева; e-mail: cancog@bk.ru



STUDYING THE LANGUAGE ABILITY AND SPEECH COMPETENCE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

E.V. Parysheva (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

The article is devoted to the problem of describing the regional linguistic consciousness of the Russian language native speakers. At present linguistic consciousness of the native speakers is being studied through analyzing their speech activity products. Text is considered to be one of such products and serves as the material for profound research of such linguistic consciousness components as language ability and speech competence. Compositions written by students of the 6th and 10-11th forms of one of Krasnoyarsk schools were used as research material for the analysis. When analyzing the material, we paid essential attention to the quantitative and subject content of the written speech product (according to N. I. Zhinkin).

The purpose was to identify the specific features of the language ability and speech competence development of the secondary school students through analyzing the quantitative and subject content of their compositions.

The study was carried out through discourse assessment of the texts collected for the experiment when the school students had to write a composition choosing one of the suggested topics.

The analysis showed that the language ability and speech competence changed and developed within the quantitative aspect, as well as within the qualitative one. The number of words and sentences increased in senior forms, there was a significant tendency of using more complicated syntactical structures, resorting to analysis, synthesis, expressing assessment and judgment. The students of senior forms use the lexis of various stylistic levels, including the official language words, and express their intentions in a more logic way while using linguistic means.

Key words: *psycholinguistic, secondary school students, speech activity, linguistic consciousness, language ability, speech competence, text, subjective aspect, quantitative content.*

Bibliograficheskij spisok

1. Bogin G.I. Model' jazykovoj lichnosti v jejo otnoshenii k raznovidnost'am tekstov: dis. ... d-ra ffol. nauk. L., 1984.
2. Butakova O.L. Dinamika razvitija jazykovoj sposobnosti i rechevoj kompetenciji nositelej russkogo jazyka (regional'noje eksperimental'noje issledovan'je): monografija. Omsk: OmGU, 2010. 160 s.
3. Vasilevich A.P. Opyt otsenki individual'nogo slovarnogo zapasa // Vosrosy psikholingvistiki / gl. red. Y. F. Tarasov. M., 2016. № 1 (27). S. 71–75.
4. Vasil'eva S.P., Vasil'ev A.D., Mamaeva T.V., Ust'jantseva E.V. Bazovyje tsennosti regional'nogo jazykovogo soznaniya russkih Prienisejskoj Sibiri: monografija / otv. red. S.P. Vasil'eva; Krasnoyarsk. gos. ped. un-t im. V.P. Astaf'jeva. Krasnoyarsk, 2017. 180 s.
5. Vasil'eva S.P. Dinamika tsennostnykh smyslov assotsiativnogo polja «Mir» v regional'nom jazykovom soznanii sibir'jakov // Politicheskaja lingvistika. Yekaterinburg, 2017. № 2 (62). S. 19–26.
6. Velichkova L.V., Abakumova O.V., Petrochenko Y.V., Voropaeva I.V. Proekt 'Psikholingvisticheskoye izuchenije zvuchachshej rechi' // Vosrosy psikholingvistiki / gl. red. Y.F. Tarasov. M., 2017. № 3 (33). S. 240–255.

7. Gol'din Y.V. Sdobnova A.P. Proekt 'Assotsiativnyj slovar' shkol'nikov: stabil'nost' I dinamika' // Vosrosy psikhologingvistiki / gl. red. Y.F. Tarasov. M., 2017. № 4 (34). S. 174–187.
8. Gorelov I.N., Sedov K.F. Osnovy psihologingvistiki. Uchebnoje posobie. M.: Labirint, 2001. 304 s.
9. Zhinkin N.I. Jazyk. Rech'. Tvorchestvo. M., 1998. 368 s.
10. Zalevskaja A.A. Problemy organizatsiji vnutrennego leksikona cheloveka. Kalinin, 1977. 83 s.
11. Zalevskaja A.A. Jazykovoje soznanije: voprosy teoriji // Voprosy psikhologingvistiki / gl. red. A.A. Lont'jev. M., 2003. S. 30–35.
12. Kormazina O.P. Vospominanija o detstve: osobennosti zhanra v aspekte vozrastnykh razlichij rasskazchikov // Vosrosy psikhologingvistiki / gl. red. Y.F. Tarasov. M., 2016. № 4 (30). S. 283–288.
13. Leont'jev A.A. Jazykovoje soznan'je I obraz mira // Jazyk I soznanije: paradoksal'naja ratsional'nost' / otv. red. Tarasov E.F. M., 1993. S. 16–22.
14. Pishchal'nikova V.A. Psihologingvistika i sovremennoe jazykovedenje // Metodologija sovremennoj. M.; Barnaul, 2003.
15. Rubinshtein S.L. Bytije i soznanije. Chelovek i mir. SPb.: Piter, 2003. 512 s.
16. Tarasov E.F. Aktual'nyje problem analiza jazykovogo soznanija // Jazykovoje soznanije i obraz mira. M., 2000. S. 24–32.
17. Ufimtseva N.V. Zhizn' kak tsennost': evoljutsija sodержanija // Voprosy psikhologingvistiki / gl. red. Y.F. Tarasov. M., 2016. № 2 (28). S. 15–19.
18. Ufimtseva N.V. Soderzhanije tsennosti «zhizn'» v jazykovom soznaniiji pri mezhkul'turnom obchshenii // Voprosy psikhologingvistiki / gl. red. Y.F. Tarasov. M., 2017. № 4 (34). S. 116–123.
19. Ufimtseva N.V. Jazykovaja kartina mira: problemy modelirovanija // Voprosy psikhologingvistiki / gl. red. Y.F. Tarasov. M., 2016. № 1 (27). S. 238–249.
20. Jur'jeva N.M. Mekhanizmy ustnogo narrative v detskoj rechi: kognitivnyj podkhod // Voprosy psikhologingvistiki / gl. red. Y. F. Tarasov. M., 2016. № 3 (29). S. 285–295.

About the author

Ekaterina V. Parysheva – graduate of Philological Department, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russian Federation; e-mail: cancor@bk.ru