

К ВОПРОСУ ОБ ОБЪЕКТЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ОБУСЛОВЛЕННОСТИ РЕЧЕЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА*

Д.Н. Чернов, П.В. Морослин, А.С. Мамонтов

Факультет психологии
Международный славянский институт
ул. Годовикова, 9, стр. 25, Москва, Россия, 129085

В статье рассматриваются содержание и соотношение понятий «речь», «язык», «речевая деятельность», «речезыковая способность», «чувство языка», металингвистическая рефлексия», «языковая компетенция» в контексте обоснования объекта изучения проблемы социокультурной обусловленности речезыкового развития ребенка. Показано, что понятие языковой компетенции в полной мере удовлетворяет принципам целостности, субъектности, психологического детерминизма, исторической преемственности и практикоориентированности в рассмотрении указанной проблемы.

Ключевые слова: металингвистическая рефлексия, онтогенез, ребенок, языковая способность, речь, чувство языка, язык, языковая компетенция.

Становление речезыковой сферы является важнейшим условием развития личности ребенка. Помимо врожденных предпосылок, речезыковое развитие ребенка зависит от множества социокультурных детерминант.

При всем многообразии выделенных на данный момент факторов развития речи и языка пока не предложено адекватной модели социокультурной обусловленности речезыкового развития ребенка. Решение этой проблемы требует совместных усилий лингвистов и психологов и, прежде всего, побуждает четко выделить объект исследования. Он должен в полной мере отвечать принципам целостности и системности, психологической детерминированности, характеризовать ребенка как целостного субъекта, являться выражением исторической преемственности в рассмотрении теории развития речезыковой сферы, и вместе с тем связывать теорию с потребностями практики воспитания и обучения ребенка.

Прежде всего, определим в этом контексте эвристичность понятий «речи» и «языка». Если до начала XX в. понятия «язык» и «речь» чаще рассматривались как взаимозаменяемые, то начиная с работ Ф. де Соссюра в реальном многообразии речевых форм язык (*langue*) и речь (*parole*) рассматриваются уже как два разнокачественных явления [1].

* Исследование выполнено при поддержке РГНФ проекта проведения научных исследований «Модель социокультурной обусловленности речевого развития в онтогенезе», проект № 12-06-00237а.

Рец.: проф. Е.А. Красина (РУДН); ст. преп., к.ф.н. А.В. Брыгина (МГУ им. М.В. Ломоносова).

Язык является общим, абстрактным по своей сути, первичным по отношению к речи, наиндивидуальным, социальным, психическим, содержательным, устойчивым, формальным, нормированным, воспроизводимым, системным, имеющим парадигматическое строение, являющимся способом общения, своего рода порождающим устройством, важнейшим человеческим умением и явлением сознания.

Речь, напротив, представляет собой индивидуальный, физиологический, частный акт использования языка. Это — несистемное, ненормированное, случайно реализуемое, свободное производимое, изменчивое, протяженное во времени, линейное, реальное событие. Речь является процессом реализации языкового кода (кодирования и декодирования сообщения), средством общения, явлением мышления, реализацией языкового умения [2].

Относительно четкое разделение языка и речи до сих пор преобладает в западных психологических и психолингвистических работах: под языком понимается использование вербальных символов, включающее языковую экспрессию и понимание языка, а под речью понимается физическая оральная экспрессия, процессы фонации и артикуляции [3. Р. 94, 149]. В отечественных психологических и психолингвистических работах чаще используется термин «речь»; процессы использования и понимания языка имплицитно включены в это понятие.

По-видимому, такое смешение отражает тенденцию рассматривать речь и язык как неотъемлемые стороны одного и того же процесса, невозможность провести четкую грань между одним и другим. Грань становится еще более зыбкой при попытках отделить сферу становления детского языка от детской речи; эти процессы тесно переплетены и оказывают взаимное влияние друг на друга. В силу этого использование одного из этих понятий либо даже обоих в качестве объекта исследования в контексте указанной темы было бы непродуктивным.

В отечественной психологии и психолингвистике решение проблемы соотношения понятий языка и речи производится в рамках деятельностного подхода А.Н. Леонтьева. Общая структура деятельности человека, наряду с трудовой и познавательной, включает и общественно-коммуникативную деятельность, которая представляет собой сложный процесс взаимодействия людей, осуществляемый посредством языка как системы единиц и правил оперирования ими. Речевая деятельность в этом контексте является реализацией общественно-коммуникативной деятельности людей в процессе их вербального общения, имеет принципиально такое же строение, как и любая деятельность.

В рамках теории речевой деятельности формула «язык реализуется в речи» заменяется схемой «речевая деятельность субъекта включает язык и речь как внутренние средства и способы ее реализации» [2; 4]. Этот подход позволяет разделить понятия «язык» и «речь» и вместе с этим показать их сложную взаимосвязь в рамках речевой деятельности.

Безусловно, понятие речевой деятельности позволяет понять, как происходит становление индивидуальной речевой деятельности в ходе совместной, коллективно-распределенной деятельности со значимым Другим. Теория речевой деятельности предоставляет возможности осознать и целенаправленно руководить

процессами интериоризации субъектом внешних средств осуществления речевой деятельности, овладения отдельными действиями с переводом их на уровень операций, формирования речезыковых навыков, осознанием субъектом своих мотивов и целей. Поэтому наибольшее значение подход имеет для теории и практики целенаправленного обучения родному и иностранному языкам, начиная со школьного возраста; освоения сфер человеческой деятельности, в которых владение речью и языком как речевой деятельностью является залогом достижения уровня профессионализма.

В контексте речезыкового онтогенеза можно говорить лишь о предпосылках возникновения речевой деятельности; язык и речепроизводство пока еще не являются для маленького ребенка объектом целенаправленного усвоения и рефлексии. Овладение речью и языком происходит в соответствии с интенциями ребенка как субъекта к выражению своих возрастающих «осоциализирующихся» желаний и потребностей, в том числе, — в речи при помощи языка, в тесной взаимосвязи с развивающимися морфофункциональными предпосылками. Поэтому при рассмотрении заявленной темы речевая деятельность ребенка, по крайней мере, на этапе спонтанного творческого по своему характеру овладения субъектом речезыковой сферой, остается идеальным конструктом.

Представление о том, что возникновение в речи многих языковых, особенно логико-грамматических структур, зависит от уровня когнитивного функционирования ребенка [5; 6], воплощено в понятии «языковая (речезыковая) способность».

Под речезыковой способностью понимается многоуровневая, иерархически организованная функциональная система, в основе которой лежит мыслительная деятельность субъекта с преобладанием процессов анализа над процессами синтеза, возникающая в онтогенезе в результате отражения реальных отношений между предметами и правил взаимодействия с окружающими [7; 8; 9]. Понятие речезыковой способности позволяет преодолеть дихотомию «речь—язык», связывает речезыковые процессы с когнитивными, но, приводит к смещению объекта исследования в сторону проблем изучения этиологии детского мышления.

В контексте речезыкового онтогенеза необходимо обратить внимание на понятие «чутье (чувство) языка», поскольку в нем имплицитно воплощен принцип творческой, субъектного отношения ребенка к усвоению языка. До 80-х гг. XX в. это понятие рассматривалось скорее как не имеющая однозначного определения метафора неосознаваемого характера овладения языком [10]. Чувство языка позволяет бессознательно, интуитивно вычерпывать системные аспекты языка из речи окружающих, симультанно схватывать языковые комплексы и усматривать правильность/неправильность, необычность услышанного с точки зрения соответствия правилам и нормам употребления языка в условиях когнитивного дефицита и неполноты знаний. В этом смысле чувство языка обладает функцией оперативного контроля, оценки и прогноза во время восприятия речи или произнесения [10; 11]. В отличие от языковой способности, связанной с языковым мышлением, в чувстве языка преобладает синтез над анализом [12].

В рассмотрении понятия существуют противоположные тенденции по степени обобщенности использования: от ограничения сферы его применения наименее осознанным, — фонологическим уровнем языка [12; 13], до рассмотрения чувства языка как целостной системы с относительно независимыми фонологическим, лексическим, грамматическим и стилистическим компонентами, проявляющейся в наибольшей мере — на уровне грамматики, синтаксиса, семантики, в ситуациях неформализованной работы с языковым материалом [10; 11]. В последнем случае концепт «чувство языка» рассматривается в русле когнитивного подхода как нервная модель сличения вербальных стимулов с исходным словарем с динамично изменяющимся в зависимости от сферы и типов общения пропускным «фильтром» [11].

В онтогенетическом плане чувство языка складывается в дошкольном возрасте на стыке речевого опыта и речевых знаний, выражается в попытках от-рефлексировать содержание своего речевого опыта, в результате чего появляются первичные обобщения эмпирического слабо осознаваемого характера. Наибольшее значение чувство языка приобретает в школьном возрасте при систематическом освоении устройства языка и письменной речи [10].

Чувство языка является предпосылкой развития метаязыковой рефлексии в дошкольном и школьном возрастах [14]. Метаязыковая (металингвистическая) рефлексия (способность, осознание, компетенция) понимается в лингвистике как способность оперировать языковыми явлениями при помощи средств самого языка [15]. Металингвистическая рефлексия возможна лишь при достижении определенного уровня когнитивного функционирования, при котором становится доступным осознание и манипулирование структурными единицами языка; сам язык выступает объектом мыслительных операций; субъект способен абстрагироваться от контекста и контролировать мыслительную деятельность на метакогнитивном уровне [16]. В понимании метаязыкового осознания наблюдаются тенденции: от ограничения понятия фонологическим уровнем (чаще — в контексте речезыкового онтогенеза) [17] до генерализации понятия на лексический, морфологический, грамматический и т.д. уровни осознания устройства языка [18; 19].

На интуитивном уровне металингвистическая способность (т.е. в виде чувства языка) начинает развиваться с 2-х лет в виде сензитивности к собственным языковым высказываниям, а в дошкольном возрасте, — и высказываниям окружающих и обнаруживается в фонологических, морфологических и лексических изменениях, а также в словотворчестве [14; 20; 21]. В 6—7 лет наблюдаются языковые игры в виде намеренного использования неправильных языковых форм [22].

Логично признать, что метаязыковую компетенцию в понимании лингвистики возможно изучать лишь в среднем или старшем школьном возрастах [10; 23; 19; 24], в дошкольном и младшем школьном возрастах можно говорить о зачатках металингвистического осознания, в существенной степени основанного на интуитивно функционирующем чувстве языка. В контексте лингводидактики и практике языкового обучения метаязыковая рефлексия родственна понятию «лингвистическая (языковедческая) компетенция» [24; 25; 26].

Термины «чувство языка» и «языковая рефлексия» указывают на субъектный, активный, творческий характер освоения языка и могут характеризовать процесс социокультурной обусловленности этого процесса, в большей степени с позиции становления ребенка как субъекта речи и языка на определенных, достаточно зрелых этапах речезыкового онтогенеза.

В настоящее время широкое распространение в теории и практике обучения человека получил термин «компетенция», послуживший основой для возникновения компетентностного подхода. В отличие от компетентности, подразумевающей определенную область знаний, компетенция понимается как уровень владения этими знаниями.

Несмотря на попытки развести эти два понятия, термины часто используются взаимозаменяемо [10]. Впервые понятие «языковая компетенция» (*linguistic competence*) было предложено в 50-х гг. XX в. Н. Хомским, который понимал под языковой компетенцией знание языка его носителем; для обозначения процесса реализации языковой компетенции в реальной жизнедеятельности человека предложен термин «языковая активность (исполнение)» (*linguistic performance*) [27]. Для преодоления принципа оторванности идеальных представлений говорящего/слушающего о системе языка и его использовании в дальнейшем было предложено более обобщенное понятие «коммуникативная компетенция» [28].

В рамках лингводидактики, теории и практики обучения родному и иностранному языкам в настоящее время рассматривается целая система компетенций. Несмотря на терминологическую вариативность, число их ограничено. Под лингвистической (металингвистической, языковедческой) компетенцией понимается владение знаниями об устройстве и функционировании языковой системы и способность использовать языковые средства для анализа языковых явлений и фактов. В отличие от лингвистической языковая компетенция предполагает владение языковыми знаниями.

Культуроведческая (лингвокультуроведческая, культурно-языковая) компетенция учитывает осознание языка как выражения культурного кода, средства воплощения и формирования культуры нации, этноса, народа. Под коммуникативной компетенцией понимается овладение различными видами речевой деятельности, умение и навыки использовать знания языка в жизненно важных для данного возраста сферах и ситуациях общения, формирование коммуникативной культуры субъекта [19; 24; 25; 26; 29].

Коммуникативная компетенция является важнейшей частью социально-психологической компетенции [30]; учитывая направленность компетентностного подхода, ее формирование признается главенствующим понятием в ряду компетенций и основной целью языкового обучения [25; 31; 32].

В лингводидактике наблюдается тенденция к системному обобщению выделенных компетенций. Например, предлагается понятие «психолингвистическая компетенция», которое подразумевает владение метаязыковыми, языковыми, речемыслительными и коммуникативными умениями, осознание мотивов и потребностей речевого поведения [26]. Несмотря на терминологические нюансы, все виды компетенций указывают на знание и умение субъекта, пользуясь языко-

выми (и внеязыковыми) средствами, вступать в межличностные взаимодействия в различных социально значимых ситуациях, ставить и решать вполне конкретные жизненные задачи. Поведение в таких ситуациях, в том числе — и речевое, в определенной степени предписано социокультурными нормами, установками, ценностями и т.п.

Линия развития от противопоставления языка и речи до понимания необходимости их целостного рассмотрения в контексте постановки и решения субъектом жизненных проблем, что воплотилось в понятии «языковая компетенция», предопределяет потребность взаимодействия лингвистики с психологией.

С психолого-педагогической точки зрения реализация принципа целостности субъекта овладения языком и использования его в речи требует целостного рассмотрения языковой компетенции как сущностного выражения субъекта, овладевающего социокультурным пространством в данных конкретных общественно-исторических условиях. В контексте рассматриваемой темы выбор объекта исследования должен быть обусловлен, с одной стороны, всей историко-методологической логикой развития представлений о языке и речи, с другой — потребностями практики изучения речезыкового онтогенеза и формирования речезыковых навыков ребенка. В этом смысле эвристичным является подход к определению языковой компетенции Е.Д. Божович [10].

Под языковой компетенцией понимается целостная психологическая система субъектных умений и навыков, состоящая из трех взаимообуславливающих развитие друг друга компонентов, — знания о языке, речевого опыта и возникающего на основе них чувства языка, которая формируется в процессе субъектогенеза. При этом под знаниями о языке понимаются не только те знания, которые передаются в процессе целенаправленного школьного обучения, но и эмпирические обобщения на основе речевого опыта, приобретаемые в ходе взаимодействия ребенка с социальной средой в раннем онтогенезе. Таким образом, в данном, по сути своей субъектноориентированном подходе к определению понятия языковой компетенции, отражены неразрывная взаимосвязь и единство речи и языка, субъектный творческий характер овладения речезыковой способностью в процессе включения ребенка во взаимодействие с социокультурным окружением.

С нашей точки зрения, понятие языковой компетенции в полной мере удовлетворяет принципам целостности, субъектности, психологического детерминизма, исторической преемственности и практикоориентированности в рассмотрении проблемы социокультурной обусловленности речезыкового развития ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Соссюр де Ф.* Труды по языкознанию. — М.: Прогресс, 1977.
- [2] *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М.: Просвещение, 1978.
- [3] *INS Dictionary of Neuropsychology.* — N.-Y.: Oxford University Press, 1999. — P. 94, 149.
- [4] *Леонтьев А.А.* Язык, речь, речевая деятельность. — М.: Просвещение, 1969.
- [5] *Брунер Дж.* Психология мышления. — М.: Прогресс, 1977.
- [6] *Пиаже Ж.* Генетический аспект языка и мышления // Психолингвистика. — М.: Прогресс, 1984. — С. 325—355.

- [7] Шахнарович А.М. Проблемы формирования языковой способности // Человеческий фактор. Язык и порождение речи. — М., 1991. — С. 185—200.
- [8] Ушакова Т.Н. Двойственность природы речезыковой способности // Психологический журнал. — 2004. — Т. 25. — № 2. — С. 5—12.
- [9] Пиаже Ж. Психогенез знаний и его эпистемологическое значение // Семиотика. — М.: радуга, 1983. — С. 90—102.
- [10] Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьника. Психолого-педагогические аспекты языкового образования. — М.; Воронеж: МПСИ, Флинта, 2002.
- [11] Гохлернер М.М., Эйгер Г.В. Психологический механизм чувства языка // Вопр. психол. — 1983. — № 4. — С. 137—142.
- [12] Богомазов Г.М. Соотношение понятий чутье языка, чувство языка, языковая компетенция, языковая способность // Вопросы психолингвистики. — 2007. — № 6. — С. 33—39.
- [13] Бодуэн де Куртене И.А. Некоторые общие замечания о языке // Избранные труды по общему языкознанию. — М.: Изд-во АН СССР, 1963. — В 2 т. — Т. 1.
- [14] Ушакова Т.Н. Принципы развития ранней детской речи // Дефектология. — 2004. — № 5. — С. 4—16.
- [15] Якобсон Р.О. Речевая коммуникация // Избранные работы. — М.: Прогресс, 1985.
- [16] Tunmer W.E., Herriman M.L. The development of metalinguistic awareness. A conceptual; overview // Metalinguistic awareness in children. — N.Y.: Springer Verlag, 1984. — P. 12—15.
- [17] Campbell R., Sais E. Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children // British Journal of Development Psychology. — 1995. — Vol. 13 (1). — P. 61—68.
- [18] Bialystok E. Language processing in bilingual children. — N.Y.: Cambridge Univ. Press, 1991.
- [19] Магерамова Ю.Ю. Метаязыковая рефлексия в детской речи // Вестник Северо-Восточного государственного университета. — Магадан: Изд. СВГУ, 2007. — Вып. 8. — С. 59—63.
- [20] Лепская Н.И. Язык ребенка: Онтогенез речевой коммуникации. — М.: Изд-во МГУ, 1997.
- [21] Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. — М.: Владос, 2000.
- [22] Гридина Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество. — Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1996.
- [23] Овчинникова И.Г., Береснева Н.И., Дубровская Л.А., Пенягина Е.Б. Лексикон младшего школьника (Характеристика лексического компонента языковой компетенции). — Пермь: Изд-во Пермского ун-та, 2000.
- [24] Буланова С.Ю. Особенности формирования лингвистической языковой компетенции младших школьников при изучении синтаксиса. // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. — 2008. — № 2. — С. 87—93.
- [25] Коробкова О.Ф. Содержание понятий «коммуникативная компетенция», «коммуникативные навыки» и «речевые навыки» в современной нормативной документации и научной литературе // Специальное образование. — 2010. — № 3. — С. 29—41.
- [26] Тигина С.А. Структура психолингвистической компетенции младших школьников // Теория языка и межкультурная коммуникация. — 2010. — № 7. — С. 96—100.
- [27] Хомский Н. Язык и мышление. — М.: Изд-во МГУ, 1972.
- [28] Hymes D.Y. On communicative competence // Sociolinguistics. — Harmondsworth: Pinguin, 1972. — P. 269—293.
- [29] Токарева И.О. Культурно-языковая компетенция личности в ряду смежных способностей // Язык и культура. — 2010. — № 4. — С. 72—76.
- [30] Растяников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. — М.: ПЕРСЭ, 2002.
- [31] Седов К.Ф. Онтопсихолингвистика: становление коммуникативной компетенции человека. — М.: Лабиринт, 2008.
- [32] Солтанбекова О.Т. Коммуникативная компетенция и ее составляющие // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та, 2008. — № 6. — С. 40—44.

ON THE OBJECT OF STUDYING THE PROBLEM OF SOIOCULTURALDEPENDENCE OF SPEECH AND LANGUAGE DEVELOPMENT OF A CHILD

D.N. Chernov, P.V. Moroslin, A.S. Mamontov

Faculty of Psychology
The International Slavonic Institute
Godovikov str., 9, build. 25, Moscow, Russia, 129085

The article regards the content and correlation of such concepts as “speech”, “language”, “speech activity”, “speech and language ability”, “sense of language”, “metalinguistic awareness”, “language competence” in the context of substantiating the object of studying the problem of sociocultural dependence of speech and language development of a child. It is shown that the concept of language competence completely meets the principles of wholeness, subjectivity, psychological determinism, historical succession and practice orientation in the treatment of the given problem.

Key words: metalinguistic awareness, ontogenesis, child, language ability, speech, sense of language, language, language competence.

REFERENCES

- [1] *Saussure de F.* Trudy po yazykoznaniiyu. — M.: Progress, 1977.
- [2] *Zimnyaya I.A.* Psikhologicheskiye aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke. — M.: Prosvechsheniye, 1978.
- [3] *INS Dictionary of Neuropsychology.* — N.-Y.: Oxford University Press, 1999. — P. 94, 149.
- [4] *Leontyev A.A.* Yazyk, rech, rechevaya deyatelnost. — M.: Prosvechsheniye, 1969.
- [5] *Brunner J.* Psikhologiya myshleniya. — M.: Progress, 1977.
- [6] *Piaget J.* Geneticheskiy aspekt yazyka i myshleniya // Psikholingvistika. — M.: Progress, 1984. — S. 325—355.
- [7] *Shakhmarovich A.M.* Problemy formirovaniya yazykovoy sposobnosti // Chelovecheskiy faktor. Yazyk i porozhdeniye rechi. — M., 1991. — S. 185—200.
- [8] *Ushakova T.N.* Dvoystvennost prirody rechevyykh sposobnosti // Psikholog. zhurnal. — 2004. — T.25. — № 2. — S. 5—12.
- [9] *Piaget J.* Psikhogenez znaniy i yego epistemologicheskoye znacheniye // Semiotika. — M.: Raduga, 1983. — S. 90—102.
- [10] *Bozhovich E.D.* Uchitel'yu o yazykovoy kompetentsii shkolnika. Psikhologo-pedagogicheskiye aspekty yazykovogo obrazovaniya. — M.; Voronezh: MPSI, Flinta, 2002.
- [11] *Gokhlerner M.M., Yeiger G.V.* Psikhologicheskiy mekhanizm chuvstva yazyka // Voprosy psikhologii. — 1983. — № 4. — S. 137—142.
- [12] *Bogomazov G.M.* Sootnosheniye ponyatiy chutykh yazyka, chuvstvo yazyka, yazykovaya kompetentsiya, yazykovaya sposobnost // Voprosy psikholingvistiki. — 2007. — № 6. — S. 33—39.
- [13] *Boduen de Courtene I.A.* Nekotorye obschiye zamechaniya o yazyke // Izbrannyye trudy po obshchemu yazykoznaniiyu. — V 2 t. — M.: Izd-vo AN SSSR, 1963. — T. 1.
- [14] *Ushakova T.N.* Printsipy razvitiya ranney detskoy rechi // Defektologiya. — 2004. — № 5. — S. 4—16.
- [15] *Jakobson R.O.* Rechevaya kommunikatsiya // Izbrannyye raboty. — M.: Progress, 1985.
- [16] *Tunmer W.E., Herriman M.L.* The development of metalinguistic awareness. A conceptual overview // Metalinguistic awareness in children. — N.Y.: Springer Verlag, 1984. — P. 12—15.
- [17] *Campbell R., Sais E.* Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children // British Journal of Development Psychology. — 1995. — Vol. 13 (1). — P. 61—68.

- [18] *Bialystok E.* Language processing in bilingual children. — N.Y.: Cambridge Univ. Press, 1991.
- [19] *Mageramova Ju.Ju.* Metazykovaya refleksiya v detskoj rechi // Vestnik Severo-Vostochnogo gosudarstvennogo universiteta. — Magadan: Izd-vo SVGU, 2007. — Vyp. 8. — S. 59—63.
- [20] *Lepskaya N.I.* Yazyk rebenka (Omtogenez rechevoy kommunikatsii). — M.: Izd-vo MGU, 1997.
- [21] *Tseitlin S.N.* Yazyk i rebyonok. Lingvistika detskoj rechi. — M.: Vlados, 2000.
- [22] *Gridina T.A.* Yazykovaya igra: stereotyp i tvorchestvo. — Yekaterinburg: Ural. gos. ped. universitet, 1996.
- [23] *Ovchinnikova I.G., Beresnyeva N.I., Dubrovskaya L.A., Penyagina E.B.* Lexikon mladshogo shkolnika (kharakteristika lexicheskogo komponenta yazykovoy kompetentsii). — Perm: Izd-vo Permskogo universiteta, 2000.
- [24] *Bulanova S.Yu.* Osobennosti formirovaniya lingvisticheskoy yazykovoy kompetentsii mladshih shkolnikov pri izuchenii sintaksisa // Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federalnogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i sozialnye nauki. — 2008. — № 2. — S. 87—93.
- [25] *Korobkova O.F.* Soderzhaniye ponyatiy “kommunikativnaya kompetentsiya”, “kommunikativnye navyki” i «rechevye navyki» v sovremennoy normativnoy dokumentatsii i nauchnoy literature // Spetsialnoye obrazovaniye. — 2010. — № 3. — S. 29—41.
- [26] *Tigina S.A.* Struktura psikholingvisticheskoy kompetentsii mladshikh shkolnikov // Teoriya yazyka i mezhkulturnaya kommunikatsiya. — 2010. — № 7. — S. 96—100.
- [27] *Chomsky N.* Yazyk i myshleniye. — M.: Izd-vo MGU, 1972.
- [28] *Hymes D.Y.* On communicative competence // Sociolinguistics. — Harmondsworth: Pinguin, 1972. — P. 269—293.
- [29] *Tokareva I.O.* Kulturno-yazykovaya kompetentsiya lichnosti v ryadu smezhnykh sposobnostey // Yazyk i kultura. — 2010. — № 4. — S. 72—76.
- [30] *Rastyannikov A.V., Stepsnov S.Ju., Ushakov D.V.* Refleksivnoye razvitiye kompetentnosti v sovmestnom tvorchestve. — M.: PERSE, 2002.
- [31] *Sedov K.F.* Ontopsikholingvistika: stanovleniye kommunikativnoy kompetentsii cheloveka. — M.: Labirint, 2008.
- [32] *Soltanbekova O.T.* Kommunikativnaya kompetentsiya i eyo sostavlyayuchshiy // Izvestiya Volgogradskogo gos. ped. universiteta. — 2008. — № 6. — S. 40—44.