

Научная статья
УДК 159.9:37.0
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-165-174>

Метасистемный подход к структурно-уровневому анализу языковой компетентности

Анатолий Викторович Карпов¹, Дмитрий Николаевич Чернов²

¹ *Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия, karpov@uniyar.ac.ru*

² *Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н. И. Пирогова, Москва, Россия, chernov_dima@mail.ru*

Аннотация

Рассмотрена структурно-уровневая организация языковой компетентности как психолого-педагогического феномена с точки зрения метасистемного подхода. Выявлены пять несводимых друг к другу уровней системы языковой компетентности. Эмпирическая верификация концептуальной модели проведена на выборке учащихся второго класса общеобразовательной школы. Методический инструментарий составили широко используемые в психолого-педагогической практике тесты речевого развития, а также авторская методика изучения особенностей знания языка при оперировании квазыязыковыми конструкциями. Также применены методы беседы, наблюдения и экспертной оценки. Исследование подтвердило теоретические предположения о динамическом характере перестроек структурно-уровневой организации системы языковой компетентности в зависимости от степени ее сформированности. Полученные результаты имеют значение для уточнения цели, задач и методов обучения языку и психолого-педагогического сопровождения этого процесса в современных условиях.

Ключевые слова: *языковая компетентность, языковая способность, язык, чувство языка, языковая рефлексия, метасистемный подход, обучение родному языку*

Для цитирования: Карпов А. В., Чернов Д. Н. Метасистемный подход к структурно-уровневому анализу языковой компетентности // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 5 (51). С. 165–174. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-165-174>

Original article

Metasystem approach to the structural-level analysis of language competence

Anatoliy V. Karpov¹, Dmitry N. Chernov²

¹ *Yaroslavl State University named after P. G. Demidov, Yaroslavl, Russian Federation, karpov@uniyar.ac.ru*

² *Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow, Russian Federation, chernov_dima@mail.ru*

Abstract

The paper considers the structural-level organization of language competence as a psychological-pedagogical phenomenon from the point of view of the metasystem approach. Five levels of the language competence system are not reducible to each other: metasystem, system-wide, subsystem, component and element levels. The content of the meta-system level of the language competence system is determined. It consists of an integral language ability, consisting of subsystems: communicative, lexical-semantic, grammatical and regulatory subsystems. From a psychological point of view the most important is the regulatory subsystem, which is an activity invariant of self-regulatory processes. The structure of the meta-system level gets its concrete implementation in the underlying levels of the system in the form of ways of operating with language knowledge: language reflection,

sense of language (language intuition) and language skills. Empirical verification of the conceptual model was carried out on a sample of junior schoolchildren. The methodical tools were made up of tests of language development widely used in psychological and pedagogical practice, as well as the author's method for studying the peculiarities of language knowledge when operating quasi-linguistic constructions. The methods of conversation, structured observation and expert assessment are also applied. The study confirmed the theoretical assumptions about the dynamic nature of the restructuring of the structural-level organization of the system of language competence, depending on the degree of its formation. The results are important for clarifying the purposes and methods of language teaching and psychological-pedagogical support of this process in modern conditions.

Keywords: *language competence, language ability, language, sense of language, language reflection, metasystem approach, native language teaching*

For citation: Karpov A. V., Chernov D. N. Metasystem approach to the structural-level analysis of language competence [Metasistemnyy podkhod k strukturno-urovnevomu analizu yazykovoy kompetentnosti]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 5 (51), pp. 165–174. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-5-165-174>

Повышение эффективности языкового обучения учащихся на современном этапе развития общества является актуальной задачей педагогики и педагогической психологии. Овладение языковыми знаниями, формирование языковых умений и навыков, реализация всего богатства языка в общении и деятельности ведут к полноценному развитию личности. С утверждением компетентностного подхода в образовании вопросы языкового обучения стали изучаться сквозь призму понятия языковой компетенции/компетентности [1, 2]. В немалой степени этому способствовали работы американского лингвиста Н. Хомского, предложившего в 50-х гг. XX в. рассматривать всеобъемлющее знание языка говорящим на нем индивидом как языковую компетенцию (linguistic competence), а использование этого знания в реальной жизнедеятельности – как языковое исполнение (linguistic performance) [3]. Опыт изучения возможностей человека овладевать как родным, так и иностранным языком послужил основой для введения в научный обиход понятия коммуникативной компетенции, под которой понимается неявное знание языка, способность использовать язык для общения в данной культуре с целью эффективного выполнения социальных задач [4]. Был предложен ряд теорий, в которых языковая/коммуникативная компетенция представляет собой комплекс субкомпетенций – грамматической, дискурсивной, прагматической, социолингвистической и т. п. [5–7]. На данный момент количество компетенций, так или иначе связанных с использованием языка в различных аспектах жизнедеятельности, множится как в зарубежной, так и в отечественной науке. По самым приблизительным подсчетам, список «языковых» компетенций достиг уже пятидесяти наименований. Такое «умножение сущностей» ведет к эклектичному и фрагментарному взгляду на феномен языковой компетенции/компетентности и не способствует формированию представления о ней как о целостной логически непротиворечивой системе.

В зарубежной науке понятия «компетенция» и «компетентность» не разводятся. В отечественных исследованиях сосуществуют самые разнообразные варианты терминологической демаркации и иерархического соподчинения этих понятий в отношении проблемы усвоения языковых знаний и их использования в жизнедеятельности; зачастую авторы используют термины «компетенция» и «компетентность» взаимозаменяемо [2, 8].

С нашей точки зрения сущностной детерминантой в разграничении содержания этих понятий является представление о том, что компетентностный подход по сути своей направлен на формирование не отдельных частных аспектов «...деятельностной активности личности, а формирование всей деятельности в целом» [9, с. 510]. Соответственно, компетентность – это системное новообразование субъекта деятельности, позволяющее эффективно разрешать задачи, встающие перед ним в той или иной сфере жизнедеятельности. Сложность компетентностей «...обусловлена тем, что они органически включают в свое содержание одновременно и специфические особенности самой дея-

тельности» [там же, с. 569]. В свою очередь, компетенция – это опредмеченная в деятельности, проявляющаяся в различных по степени осознанности способах ее выполнения компетентность. В области профессиональной деятельности подобный вариант разграничения понятий «компетентность» и «компетенция» оказался достаточно востребованным [10]. Однако применительно к проблеме становления личности ребенка в ходе обучения дифференциация понятий до сих пор представляет трудности. Концептуально полное, системное представление о языковой компетентности позволило бы не только упорядочить совокупность имеющихся в настоящее время представлений о языковых феноменах, составляющих содержание педагогической и психолого-педагогической практики языкового обучения, но и уточнить цели, задачи и методы обучения языку и психолого-педагогического сопровождения этого процесса.

Наиболее современной версией системного подхода к анализу психологических явлений является метасистемный подход, который получил концептуально развернутое и эвристичное воплощение в ряде наших работ [9, 11]. Согласно основным методологическим положениям подхода, психика и ее составляющие могут быть представлены как целостная система гносеологического типа со встроенным метасистемным уровнем, закономерности организации которого мультиплицируются во всех нижележащих уровнях системы и обуславливают особенности ее функционирования и генезиса, а также новые интегративные свойства системы. Продуктивность применения метасистемного подхода к различным психологическим феноменам была продемонстрирована неоднократно [11]. Вместе с тем теоретико-методологические положения метасистемного подхода оказались недостаточно эксплицированы в область психолого-педагогической теории и практики. В настоящей работе предлагается авторский взгляд на структурно-уровневую организацию языковой компетентности как психолого-педагогического феномена, а также приводятся некоторые эмпирические доказательства научной состоятельности этого представления.

С точки зрения метасистемного подхода языковая компетентность, как и любая другая психологическая реальность, представляет собой не истинную онтологическую систему, а принадлежит к классу систем гносеологического типа; она является более сложным образованием – целостным иерархически организованным системокомплексом психологических характеристик. Применение критерия-дискриминатора уровня строения систем, предложенного нами [9, 11], к проблеме структурно-уровневой организации языковой компетентности требует выделения в ее структуре пяти качественно несводимых друг к другу уровней: метасистемного, общесистемного, подсистемного, компонентного и элементного. Рассмотрим эти уровни, начиная с самого важного, метасистемного уровня, и заканчивая элементным уровнем, по степени убывания их рангового места в иерархии.

Анализ существующих на сегодняшний день представлений о языковой компетенции/компетентности и ее разновидностях, выполненный нами ранее [12], позволил выделить три метасистемы высшего порядка – «социум», «деятельность» и «личность», в которые ребенок как субъект речезыкового развития не только встраивается сам, но и которые сами закономерно встраиваются в систему его языковой компетентности, мультиплицируются во всех ее нижележащих уровнях и задают качественную определенность всей системы. На основании наших воззрений на структуру общих способностей [13] и интеграции представлений Н. Хомского [3], Д. Хаймса [4], М. К. Кабардова [14], Т. Н. Ушаковой [15] и др. о способностях, связанных с использованием языка, мы предположили, что ментальной репрезентацией метасистем в структуре языковой компетентности является единая языковая способность, состоящая из ряда подсистем. Таким образом, языковая способность как готовность субъекта к использованию языкового знания в общении, деятельности и регуляции своей активности на уровне личностного бытия является содержанием метасистемного уровня языковой компетентности.

Для верификации этого предположения было проведено эмпирическое исследование на выборке 94 детей учащихся вторых классов общеобразовательных школ г. Москвы и Подмосковья.

Коммуникативная подсистема характеризуется особенностями взаимодействия ребенка с социальным окружением и выражается в показателях интенсивности коммуникативных потребностей, степени адекватного понимания ситуации и субъектов общения, качественно-количественных характеристиках достижения ребенком информационных, предметных и коммуникативных целей общения. Необходимым условием включения этих аспектов коммуникации в отдельную подсистему языковой способности является развернутое использование языковых средств. Для оценки коммуникативной подсистемы использовались: блок речепрагматических субтестов Гейдельбергского теста речевого развития ребенка [16]; результаты структурированной беседы с учеником до проведения теста; данные наблюдения за поведением ребенка в ходе психодиагностического обследования; экспертные оценки учителей.

Готовность реализовывать знания языка в предметной деятельности воплощается в структуре языковой способности в виде относительно независимых друг от друга лексико-семантической и грамматической подсистем. Показателями сформированности лексико-семантической подсистемы стали результаты выполнения субтестов Гейдельбергского теста, направленных на оценку знания ребенком значений слов и предложений. В качестве показателей грамматической подсистемы выступили результаты выполнения «морфологических» и «грамматических» субтестов Гейдельбергского теста. Дополнительными показателями стали экспертные оценки учителями степени сформированности языковых знаний учащихся. Лексико-семантическая и грамматическая подсистемы языковой способности выражают когнитивные умения осуществлять операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения и классификации языковых явлений с целью понимания и выражения в речи системных аспектов устройства языка.

Наконец, регулятивная подсистема включает в себя функционально необходимый для реализации речи деятельностный инвариант интегративных процессов целеобразования, прогнозирования, принятия решения, планирования и программирования, контроля за выполнением действия и самоконтроля. Показатели этих процессов выделены в ходе анализа деятельности пересказа текста при выполнении одноименного субтеста Гейдельбергского теста.

Был проведен корреляционный анализ между всеми показателями. Для оценки степени структурной организованности подсистем и взаимосвязей между ними использовался разработанный структурно-психологический метод: при помощи метода экспресс χ^2 вычислялись относительные индексы организованности структуры; проводился анализ структурограмм на их гомогенность/гетерогенность [9, 11]. Эмпирическое исследование подтвердило справедливость предложенной структуры языковой способности (табл. 1): показатели в рамках каждой подсистемы тесно взаимосвязаны друг с другом (индексы структурной организованности варьируют от 0,64 до 0,90); межподсистемные связи, как правило, ниже (индексы варьируют от 0,35 до 0,86). Умеренные величины индексов взаимосвязей регулятивной подсистемы с другими подсистемами языковой способности указывают на относительную независимость деятельностного инварианта саморегуляционных процессов, характеризующего любую деятельность, от подсистем, отличающихся специфическим, коммуникативным или языковым содержанием.

Таблица 1

Индексы структурной организованности подсистем языковой способности

Подсистемы	Комм. Пс.	Гр. Пс.	Л.-С. Пс.	Рег. Пс.
Комм. Пс.	0,81	0,82	0,74	0,35
Гр. Пс.		0,80	0,86	0,58
Л.-С. Пс.			0,90	0,46
Рег. Пс.				0,64

Примечание. Здесь и далее: Комм. Пс. – коммуникативная подсистема; Гр. Пс. – грамматическая подсистема; Л.-С. Пс. – лексико-семантическая подсистема; Рег. Пс. – регулятивная подсистема.

Целостная языковая способность обеспечивает оптимальную скорость и эффективность усвоения языковых знаний и их целесообразное использование в ходе общения, предметной деятельности и личностного бытия субъекта. Мы полагаем, что в зависимости от конкретной задачи, требующей от субъекта актуализации языковых знаний, коммуникативная, лексико-семантическая, грамматическая и регулятивная подсистемы языковой способности могут вступать в структурно-иерархические отношения соподчинения друг другу, причем центральное положение в иерархии всегда будет занимать подсистема, релевантная конкретной проблемной ситуации.

Хотя следующим уровнем в структуре языковой компетентности является общесистемный уровень, для понимания его сути необходимо рассмотреть содержание тех образований, которые занимают в иерархии низшие по отношению к общесистемному уровню ранговые места.

Содержание субсистемного уровня языковой компетентности составляют конкретные языковые знания как ментальные репрезентации языковых средств выражения систем «социум», «деятельность» и «личность» в сознании субъекта, которые актуализируются в речевой деятельности в двух формах языковой рефлексии и чувства языка. Взгляды Р. О. Якобсона [17] на языковую рефлексию и высказанные нами ранее представления о рефлексии как общесистемном уровне организации психики [9, 11, 13] дают основания понимать языковую рефлексию как сознательную форму получения и актуализации субъектом языкового знания в речи, характеризующуюся максимальной, логико-аналитической по своей сути, сукцессивной развернутостью интегративных процессов саморегуляции деятельности. В свою очередь работы М. М. Гохлернера, Г. В. Ейгера [18] и Е. Д. Божович [2], посвященные феномену чувства языка, и наши идеи о втором, наряду с сознательным, «виртуальном» неосознаваемом модусе представленности знания в психике [9] позволяют определить чувство языка как надсознательную форму актуализации языкового знания в речи субъекта, для которой характерно эмоционально-интуитивное, симультанное усмотрение «правильности» языковых явлений.

Для проверки этого предположения потребовалось создание методического инструментария, позволяющего интенсифицировать одновременно рефлексивное и интуитивное отношение ученика к языковым явлениям. Были созданы нестандартные лингвистические задачи, состоящие из квазислов. В них корневые основы представляют собой сочетания бессмысленных слогов, но морфологические правила их употребления аналогичны правилам родного языка. В ходе выполнения методики на понимание правил словообразования, организованной в игровой форме, ученик, в частности, должен был осознать принципы образования падежных окончаний квазислов как подобные правилам русского языка и просклонять эти «искусственные» слова. Показателями чувства языка являлись скорость и точность решения лингвистических задач; степень языковой рефлексии оценивалась по качественно-количественным характеристикам объяснений ребенком своих решений после выполнения заданий. Методика показала достаточную надежность и валидность для оценки как отрефлексированных, так и неявных, имплицитных языковых знаний, имеющихся у ученика [19].

Результаты решения этих лингвистических задач учащимися показывают, что показатели выполнения основной серии заданий тесно коррелируют с показателями рефлексивного отношения к объяснению способа их решения (индекс структурной организованности для субсистемного уровня составляет 0,60). Кроме того, субсистемный уровень языковой компетентности имеет тесные связи с показателями преимущественно языковых и регуляционной подсистем (индексы структурной организованности варьируют от 0,50 до 0,65) (табл. 2).

Этот результат подтверждает предположение о том, что в зависимости от специфики проблемной ситуации наибольшую реализацию в нижележащих уровнях языковой компетентности получают подсистемы, необходимые для решения конкретных задач. Таким образом, языковая рефлексия действительно обеспечивает адекватную, а чувство языка – и быструю, «экономную» экспликацию метасистемного уровня языковой компетентности в сознании субъекта даже в условиях языковой

«неопределенности» стимульного материала, характеризующегося неоднозначностью связи между «означаемым» и «означающим». Неразрывная взаимосвязанность языковой рефлексии и чувства языка указывает на гетерархический характер сменяемости центров регуляции приобретения и актуализации языковых знаний. Эти результаты позволяют утверждать, что языковая рефлексия – это сознательная, а чувство языка – надсознательная форма экспликации языковой способности в деятельности.

Таблица 2

Индексы структурной организованности языковой компетентности

Подсистемы и уровни	Комм. Пс.	Гр.Пс.	Л.-С. Пс.	Рег.Пс.	Субсист. Ур.	Комп. Ур.
Субс. Ур.	0,35	0,65	0,53	0,50	0,60	0,35
Комп. Ур.	0,40	0,51	0,46	0,21	0,35	0,73

Примечание. Здесь и далее: Субс. Ур. – субсистемный уровень языковой компетентности (решение квазизыковых заданий); Комп. Ур. – компонентный уровень языковой компетентности (решение заданий на русском языке).

Нижележащим по отношению к субсистемному уровню является компонентный уровень, содержание которого составляют языковые умения. Под языковыми умениями понимаются освоенные субъектом способы применения языковых знаний в речи, требующие целесообразной включенности в нее отдельных интегративных процессов, соотносимых с основными функциональными блоками деятельности, а именно: целеполагания, прогнозирования, планирования, программирования, принятия решения, контроля и самоконтроля. Для их изучения ученикам предлагались задания на морфологические трансформации слов русского языка: склонение по падежам разнотных по встречаемости слов русского языка [19]. Таким образом, лингвистические задачи на материале квазизыка и родного языка отличались по содержанию, но не по форме: в обеих ситуациях ученикам необходимо было просклонять по падежам слова, опираясь на свой речевой опыт и языковое знание; только в первом случае решения в существенной степени основывались на языковой интуиции.

Анализ показателей структурной организованности показателей скорости и точности выполнения заданий на русском языке демонстрирует, что между ними наблюдаются тесные взаимосвязи (индекс структурной организованности для компонентного уровня составляет 0,73). При этом связи между показателями субсистемного и компонентного уровней умеренные по силе (индекс равен 0,35), а значит, реализация способности производить аналогичные по смыслу морфологические трансформации отличается на материале русского языка и квазизыка. Интересно, что подсистемы языковой способности (особенно регулятивная подсистема) теснее связаны с показателями оперирования именно квазизыковыми конструкциями (табл. 2).

Сравнительно низкие индексы структурной организованности связей показателей выполнения лингвистических заданий на родном языке с показателями сформированности подсистемы саморегулятивных процессов деятельности объясняются тем, что учащиеся решали поставленные задачи, динамично чередуя интуитивно-рефлексивные и автоматизированные, сложившиеся в результате накопления речевого опыта способы актуализации языковых знаний. Этот факт подтверждает предположение о точечной, ситуативно целесообразной включенности интегративных процессов саморегуляции деятельности в работу с относительно знакомыми учащимся языковыми конструкциями.

Наконец, содержанием элементного уровня языковой компетентности являются языковые навыки, которые понимаются как целенаправленные, доведенные до автоматизма действия с языковым материалом, характеризующиеся гибкостью применения к новым речевым ситуациям, максимальной степенью освоенности и минимальной представленностью в сознании саморегулятивных процессов деятельности в силу их предельно свернутого характера.

Для изучения особенностей структуры языковой компетентности у учащихся со сформированными и несформированными языковыми навыками из совокупной выборки на основании критерия скорости и точности выполнения задания на русском языке выделены подгруппы: а) медленных/неточных (языковой навык не сформирован) и б) быстрых/точных (языковой навык сформирован) испытуемых. Статистически значимые различия между этими подгруппами (у быстрых/точных результаты лучше, чем у медленных/неточных) обнаруживаются по множеству показателей функционирования грамматической, лексико-семантической и коммуникативной подсистем языковой способности, подсистемы саморегулятивных процессов деятельности, результативности решения языковых задач, представленных на материале русского языка и квазыязыка (по результатам применения критерия Манна – Уитни, $p < 0,05–0,001$). Значение экспресс $\chi^2 = 0,02$ ($p > 0,05$) между структурами показателей языковой компетентности учащихся со сформированными и несформированными языковыми навыками (в данном случае навыком склонения существительных по падежам) указывает на гетерогенность структур. Качественные особенности гетерогенности структур двух категорий учеников заключались в следующем. В подгруппе учащихся с несформированными языковыми навыками в ранговой представленности индикаторов подсистем и уровней языковой компетентности превалировала выраженность средних весов показателей языковой способности. В подгруппе учеников со сформированными языковыми навыками решающее значение при решении лингвистических задач имела подсистема интегративных процессов саморегуляции деятельности, направленная на актуализацию необходимых языковых знаний в интуитивной (чувство языка) либо рефлексивной (языковая рефлексия) формах с подключением к процессу решения только релевантных конкретной задаче подсистем языковой способности (табл. 3). Этот результат подтверждает предположение о динамическом характере структурно-уровневого устройства системы языковой компетентности в зависимости от степени ее сформированности.

Таблица 3

Средние веса индикаторов структурной организованности языковой компетентности

Средние веса Подсистемы и уровни	Подгруппа учеников с несформированными языковыми навыками	Подгруппа учеников со сформированными языковыми навыками
Комм. Пс.	22,57	10,00
Гр. Пс.	19,83	13,86
Л.-С. Пс.	29,40	9,00
Рег. Пс.	21,73	25,45
Субс. Ур.	11,50	16,83
Комп. Ур.	5,67	14,67

Вернемся к рассмотрению общесистемного уровня языковой компетентности. Очевидно, что формы актуализации языкового знания, языковые умения и навыки по сути своей выражают разную степень осознанной регуляции использования языка в речевой деятельности. Они представляют собой иерархически организованный континуум сознательной регуляции оперирования языком. Одним из полюсов этого континуума являются языковые навыки. Другой полюс представлен языковой рефлексией как сознательной формой регуляции использования языкового знания и языковой интуицией как качественно специфической метасознательной формой его репрезентации. Полюса континуума выражают элементный и субсистемный уровни языковой компетентности соответственно. Языковые умения соответствуют компонентному уровню системокомплекса. В свою очередь, интегральная функциональная соорганизация навыков и умений оперирования языком, а также форм экспликации языковых знаний приводит к возникновению общесистемного уровня языко-

вой компетентности – языковой компетенции. Структура языковой компетентности представлена на рисунке.

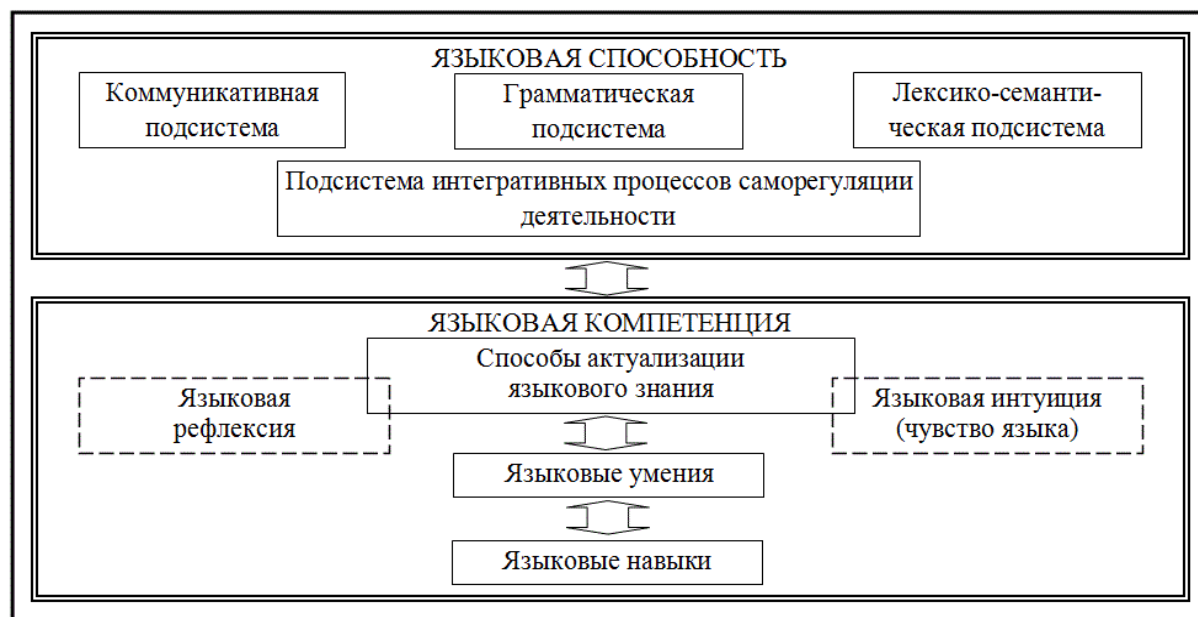


Рис. Структурно-уровневая модель языковой компетентности

Таким образом, языковая компетентность является целесообразной экспликацией языковой способности в виде языковой компетенции в ходе решения задач, требующих языковых знаний. В свою очередь, языковая компетенция как составляющая языковой компетентности – это иерархически упорядоченная совокупность различных по степени сознательной регуляции способов оперирования языковыми знаниями, а также языковых умений и навыков, формирующихся в ходе решения субъектом практических задач. Данное положение позволяет не только решить проблему терминологической демаркации понятий языковой компетенции и языковой компетентности, но и методологически обоснованно объединить множество феноменов, относящихся к использованию языка в жизнедеятельности, в целостную, логически непротиворечивую систему.

Список источников

1. Мильруд Р. П. Компетентность в языковом образовании // Вестник Тамбовского гос. ун-та. Серия: Гуманитарные науки. 2003. № 2 (30). С. 100–106.
2. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции как психологической системы (на материале русского языка как родного): дис. ... д-ра психол. наук. М., 2016. 450 с.
3. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М.: Изд-во МГУ, 1972. 252 с.
4. Hymes D. On communicative competence // Sociolinguistics: Selected readings / eds. by J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293.
5. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. Vol. 1, № 1. P. 1–47.
6. Bachman L. F., Palmer A. S. The Construct validation of some components of communicative proficiency // TESOL Quarterly. 1982. Vol. 16, № 4. P. 449–465.
7. Savignon S. J. Communicative competence: Theory and classroom practice. Reading, MA: Addison-Wesley, 1983. 340 p.
8. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2–11.

9. Карпов А. В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2018. 744 с.
10. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников. М.: Логос, 2011. 168 с.
11. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Институт психологии РАН, 2004. 450 с.
12. Карпов А. В., Чернов Д. Н. Структурная организация языковой компетентности // Ярославский пед. вестник. 2022. № 6. С. 132–139.
13. Карпов А. В., Шадриков В. Д. Интегральная концепция системогенеза деятельности. М.: Издат. дом РАО, 2017. 352 с.
14. Кабардов М. К. Языковые способности: Психология, психофизиология, педагогика. М.: Смысл, 2013. 399 с.
15. Ушакова Т. Н. Двойственность природы речезыковой способности // Психологический журнал. 2004. Т. 25, № 2. С. 5–12.
16. Ушакова Т. Н. Психолингвистика: учебник для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2006. 416 с.
17. Якобсон Р. О. Язык и бессознательное. М.: Гнозис, 1996. 248 с.
18. Гохлернер М. М., Ейгер Г. В. Психологический механизм чувства языка // Вопросы психологии. 1983. № 4. С. 137–142.
19. Чернов Д. Н. Влияние стиля детско-родительских отношений на обучение младших школьников // Культурно-историческая психология. 2009. № 1. С. 74–84.

References

1. Mil'rud R. P. Kompetentnost' v yazykovom obrazovanii [Competence in language education]. *Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Bulletin of Tambov State University. Humanities Series*, 2003, no. 2 (30), pp. 100–106 (in Russian).
2. Bozhovich E. D. *Razvitiye yazykovoy kompetentsii kak psikhologicheskoy sistemy (na materiale russkogo yazyka kak rodnogo). Dis. ... dokt. psikh. nauk* [Development of language competence as a psychological system (based on the material of Russian as a native language). Diss. ... doct. of psy. sci.]. Moscow, 2016. 450 p. (in Russian).
3. Khomskii N. *Aspekty teorii sintaksisa* [Aspects of syntax theory]. Moscow, Izd-vo MGU Publ., 1972. 252 p. (in Russian).
4. Hymes D. *On communicative competence. Sociolinguistics: Selected readings*. J. B. Pride, J. Holmes (Eds.). Harmondsworth, Penguin Publ., 1972. pp. 269–293.
5. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1980, vol. 1, iss. 1. pp. 1–47.
6. Bachman L. F., Palmer A. S. The Construct validation of some components of communicative proficiency. *TESOL Quarterly*, 1982, vol. 16, iss. 4. pp. 449–465.
7. Savignon S. J. *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA, Addison-Wesley, 1983. 340 p.
8. Zimnyaya I. A. Kompetentsiya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii [Competence and competence in the context of the competence approach in education]. *Inostrannye yazyki v shkole – Foreign languages at school*, 2012, no. 6. pp. 2–11 (in Russian).
9. Karpov A. V. *Metasistemnaya organizatsiya individual'nykh kachestv lichnosti* [Metasystem organization of individual personality traits]. Yaroslavl, Izd-vo YarGU Publ., 2018. 744 p. (in Russian).
10. *Professionalizm sovremennogo pedagoga: metodika otsenki urovnya kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov* [Professionalism of a modern teacher: methodology for assessing the level of qualification of teaching staff]. Moscow, Logos Publ., 2011. 168 p. (in Russian).
11. Karpov A. V. *Psikhologiya refleksivnykh mekhanizmov deyatel'nosti* [Psychology of reflexive mechanisms of activity]. Moscow, Psychology Institute RAN Publ., 2004. 450 p. (in Russian).
12. Karpov A. V., Chernov D. N. Strukturnaya organizatsiya yazykovoy kompetentnosti [Structural organization of language competence]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2022, no. 6. pp. 132–139 (in Russian).

13. Karpov A. V., Shadrikov V. D. *Integral'naya kontseptsiya sistemogeneza deyatel'nosti* [Integral concept of systemogenesis of activity]. Moscow, Izdatel'skiy dom RAO Publ., 2017. 352 p. (in Russian).
14. Kabardov M. K. *Yazykovye sposobnosti: Psikhologiya, psikhofiziologiya, pedagogika* [Language abilities: Psychology, psychophysiology, pedagogy]. Moscow, Smysl Publ., 2013. 399 p. (in Russian).
15. Ushakova T. N. Dvoistvennost' prirody recheyazykovoy sposobnosti [The duality of the nature of speech-language ability]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2004, vol. 25, no. 2, pp. 5–12 (in Russian).
16. Ushakova T. N. *Psikholingvistika: uchebnik dlya vuzov* [Psycholinguistics: Textbook for universities]. Moscow, PER SE Publ., 2006. 416 p. (in Russian).
17. Jakobson R. O. *Yazyk i bessoznatel'noye* [Language and the unconscious]. Moscow, Gnozis Publ., 1996. 248 p. (in Russian).
18. Gokhlerner M. M., Eiger G. V. Psikhologicheskii mekhanizm chuvstva yazyka [The psychological mechanism of the sense of language]. *Voprosy psikhologii – Voprosy psichologii*, 1983, no. 4, pp. 137–142 (in Russian).
19. Chernov D. N. Vliyaniye stilya detsko-roditel'skikh otnoshenii na obucheniye mladshikh shkol'nikov [The influence of the style of child-parent relations on the education of younger schoolchildren]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 2009, no. 1, pp. 74–84 (in Russian).

Информация об авторах

Карпов А. В., член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова (ул. Советская, 14, Ярославль, Россия, 150003).
E-mail: karpov@uniyar.ac.ru

Чернов Д. Н., кандидат психологических наук, доцент, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н. И. Пирогова (ул. Островитянова, 1, Москва, Россия, 117997).
E-mail: chernov_dima@mail.ru

Information about the authors

Karpov A. V., Corresponding member of the RAO, Doctor of Psychology, Professor, Yaroslavl State University named after P. G. Demidov (ul. Sovetskaya, 14, Yaroslavl, Russian Federation, 150003).
E-mail: karpov@uniyar.ac.ru

Chernov D. N., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Pirogov Russian National Research Medical University (ul. Ostrovityanova, 1, Moscow, Russian Federation, 117997).
E-mail: chernov_dima@mail.ru

Статья поступила в редакцию 13.02.2023; принята к публикации 04.09.2023

The article was submitted 13.02.2023; accepted for publication 04.09.2023