

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.31:372.881.161.1
ББК 426.819=411.2-243

DOI 10.26170/ps19-01-04
ГРНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

Унарова Виленна Яковлевна,

соискатель научной степени кандидата педагогических наук, научный сотрудник Научно-исследовательского института национальных школ Республики Саха (Якутия), г. Якутск, Республика Саха (Якутия), Россия; 677000, Россия, г. Якутск, пр-т Ленина, 4/2, 5 эт.; e-mail: vilena-86@mail.ru

Хамраева Елизавета Александровна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой довузовского обучения русскому как иностранному, Московский педагогический государственный университет, г. Москва; директор Межвузовского центра билингвального и поликультурного образования, г. Санкт-Петербург, Россия; 119048, Россия, г. Москва, ул. Усачева, д. 64, к. 322; e-mail: Elizaveta.hamraeva@gmail.com

РАЗВИТИЕ МЕТАЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ-БИЛИНГВОВ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ ЗАДАЧА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: билингвальное образование; взаимосвязанное обучение языкам; когнитивное развитие; метаязыковые способности; метаязыковые умения; интерференция; интеркаляция; транспозиция; русский язык; уроки русского языка; младшие школьники.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблемным вопросам обучения младших школьников русскому языку в контексте взаимосвязанного обучения языкам в билингвальной образовательной деятельности. Цель статьи заключается в научном обосновании того, что взаимосвязанное обучение языкам тесно связано со становлением осознанного отношения к языку и речи и способствует когнитивному развитию обучающихся. Одной из форм проявления осознанного и исследовательского отношения к языку и речи является метаязыковая, в том числе интерлингвальная, способность, которая выявляется у детей еще в дошкольном возрасте. Как выяснилось, у билингва метаязыковые способности проявляются с пониманием двуязычной коммуникации, осознанием собственной билингвальности. Мы полагаем, что метаязыковая деятельность у детей-билингвов активизируется на разных стадиях интеллектуального и языкового развития и сохраняется дольше, не исчезая к школьному обучению, трансформируясь в течение всей жизни.

В статье дано теоретическое и методическое описание метаязыковой деятельности детей и школьников в онтогенезе по итогам аналитического обзора трудов российских и зарубежных ученых и проведения экспериментальных занятий в школах, приведены результаты анализа письменных работ обучающихся и обобщены данные педагогического опроса учителей, посвященного практике взаимосвязанного обучения родному и русскому языкам. Авторами определены основные принципы построения методической системы взаимосвязанного обучения родному (этническому) и русскому языкам, которые позволяют наметить пути организации эффективного билингвального обучения и формирования в дальнейшем сбалансированного билингвизма у детей.

Вывод о том, что необходимо ставить формирование и развитие метаязыковых способностей у младших школьников как самостоятельную задачу на уроках русского языка, открывает перспективу дальнейших исследований.

Unarova Vilena Yakovlevna,

Candidate of Pedagogy Applicant, Research Institute of National Schools of the Sakha (Yakutia) Republic, Yakutsk, Sakha (Yakutia) Republic, Russia.

Khamrayeva Elizaveta Aleksandrovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pre-University Teaching of Russian as a Foreign Language, Moscow State Pedagogical University, Moscow; director of the Interuniversity Center of Bilingual and Polycultural Education, St. Petersburg, Russia.

DEVELOPMENT OF METALINGUISTIC ABILITIES IN BILINGUAL PUPILS OF ELEMENTARY SCHOOL AS A SEPARATE PROBLEM OF TEACHING LANGUAGES

KEYWORDS: bilingual education; interconnected teaching languages; cognitive development; metalinguistic abilities; metalinguistic skills; interference; intercalation; transposition; Russian; Russian lessons; junior schoolchildren.

ABSTRACT. The article is devoted to problematic issues of training junior school children in Russian in the context of interconnected teaching languages in bilingual educational activity. The purpose of the article consists in scientific justification of the fact that interconnected training in languages is closely connected with the formation of a conscious attitude to language and speech and facilitates the cognitive development of students. Metalinguistic ability, and specifically the interlinguistic one, which can be observed in children even at preschool age is one of forms of manifestation of a conscious and inquisitive attitude to language and the speech. It has become clear that metalinguistic abilities of a bilingual pupil appear together with realization of bilingual communication and their own bilingualism. The authors believe that the metalinguistic activity of bilingual children is triggered off at different stages of intellectual and linguistic de-

velopment and stays longer, without disappearing by the time of schooling, and undergoing transformations in the whole course of the person's life.

On the basis of an analytical survey of the works of Russian and foreign scholars and the outcomes of experimental teaching at primary schools, the article provides a theoretical and methodological description of the metalinguistic activity of children in the ontogenesis, analyzes the results of the written works of the pupils, and generalizes the data of the pedagogical questionnaire of the teachers devoted to the practice of interconnected training in the native and Russian languages. The authors have defined the basic principles of design of the methodical system of interconnected training in native and Russian languages which allow one to outline the ways of organization of effective bilingual training and formation of a balanced bilingualism in children.

The conclusion that it is necessary to designate the formation of metalinguistic abilities in junior school children as a separate task at the lessons of Russian opens up a new perspective for further research.

Введение

Стартовой точкой обучения любому языку в школе является курс обучения грамоте по букварю или азбуке, главной целью которого является успешное усвоение учащимися звуко-буквенной системы изучаемого языка, овладение чтением и письмом (биграмотность). Главной особенностью методики обучения русскому языку в билингвальной образовательной системе считается принцип взаимосвязанного обучения языкам. Об этой теории писали выдающиеся своими продвинутыми лингводидактическими идеями якутские ученые: в 1940-е гг. — Л. Н. Харитонов и П. Н. Самсонов, 1970-е гг. — В. М. Анисимов и Т. И. Петрова.

В свое время Л. В. Щерба выдвигал идею развития методики систематического сравнительного обучения двум языкам со взаимной опорой и указывал на единственный путь активного владения неродным языком во избежание смешанного двуязычия — «это путь сознательного отталкивания от родного языка» [11, с. 58]. Это, возможно, есть тот путь, который приведет к координативному билингвизму и даст импульс для перехода от стихийного усвоения к сознательному отношению к языку и речи.

У билингва метаязыковые способности проявляются с осознанием того, что он говорит на разных языках, когда появляется интерес к значениям слов, к их звучанию на разных языках, когда он понимает, что «одно и то же понятие можно высказать на разных языках» [7]. Ранний билингвизм и билингвальный образовательный процесс выполняют функцию когнитивного катализатора, оказывают положительный эффект на обучение в целом, поэтому у билингвов отмечается более высокий уровень языковой рефлексии. При этом языковая рефлексия, как утверждает С. Н. Цейтлин, проявляется по-разному в зависимости от возраста: «...от малозаметных хезитаций, самокоррекций, переспросов до развернутых суждений и вопросов» [6, с. 20].

Анализ литературы показывает, что явление, обозначаемое термином «металингвистическая (метаязыковая) способность»,

выражается главным образом в аналитическом подходе к изучаемому языку. Данным термином в различных аспектах оперируют в своих работах зарубежные (D. I. Slobin, E. V. Clark, E. Bialystok, E. B. Ryan, T. Tullviste, W. E. Tunmer, C. Pratt, M. L. Herriman, M. Myhill и др.) и российские ученые. Одни из них используют термин «металингвистическая» (И. В. Соколова, И. Ю. Гац, Г. Н. Чиршева, О. И. Долотова и др.), другие — «метаязыковая» (А. М. Шахнарович, Н. И. Лепская, Т. В. Базжина, С. Н. Цейтлин, В. М. Швец, И. Г. Овчинникова, Т. А. Гридина, А. Н. Корнев, Ю. Ю. Магерарова, Г. Р. Доброва, Т. В. Кузьмина, Д. Н. Дубинина, Г. В. Бабина, Н. Ю. Шарипова и др.) способности (компетенции, деятельности). Несмотря на явный научный интерес, метаязыковая деятельность детей-билингвов недостаточно изучена учеными в рамках начального школьного обучения.

Зарубежные исследователи У. Е. Танмер, К. Пратт и М. Л. Хэрримен (W. E. Tunmer, C. Pratt, M. L. Herriman) [17] определяют метаязыковое знание как способность использовать язык как объект мышления, в противоположность простому употреблению языковой системы для понимания и продуцирования фраз.

Согласно мнению таких исследователей, как Э. Бялисток, Э. Кларк и Р. Шмидт (E. Bialystok, E. Clark, R. Schmidt) [12; 13; 15], к детской метаязыковой деятельности относятся следующие компоненты: прагматический компонент языковой компетенции, рефлексия над языком, оценку своих знаний языка и о языке, комментарии своих высказываний в определенной коммуникативной ситуации, контроль за своей и чужой речью [18, с. 101–103].

Пик метаязыковой деятельности у детей наблюдается, по мнению российских ученых, в 4–8 лет [4, с. 49–51]. Сознательное отношение к языку и речи интенсифицируется в процессе школьного обучения. Ребенок к семи годам проявляет достаточно развитую метаязыковую способность, «хотя и не владеет метаязыком для адекватного описания своих наблюдений над речью» [5]. Полярного мнения придерживается

А. М. Шахнарович, который относит становление метаязыковой компетенции у билингва к школьному возрасту, когда ребенок начинает усваивать метаязык и переступает на интеллектуально новую стадию владения языком, когда есть развитая база языковой способности — «способности оценивать высказывания (правильно/неправильно), сравнивать содержание высказываний, понимать двусмысленности, различать рифму/нерифму и т. п.» [9, с. 190].

В качестве методов исследования состояния взаимосвязанного обучения языкам используются педагогическое наблюдение над образовательной деятельностью, анализ письменных и устных работ по родному, русскому и английскому языкам учащихся начальных классов средних общеобразовательных организаций, беседа с учителями, внеурочные занятия по развитию языковой и метаязыковой способностей для первоклассников, письменное анкетирование родителей детей начальных классов, а также их учителей по русскому и английскому языкам.

Основная часть

В настоящее время, когда русский язык изучается в школе практически параллельно с родным (этническим) языком, следует больше внимания уделять взаимной опоре языков, возможности использования метаязыковых способностей. Мы полагаем, что метаязыковая способность активизируется с осознанием в какой-то степени собственной билингвальности путем наблюдения над языковыми явлениями и речью на двух языках, проявляется на разных стадиях интеллектуального и языкового развития по-разному. Осознанному отношению ребенка билингва к языку и речи способствует, на наш взгляд, два основных направления работы: 1) развитие метаязыкового сознания, метаязыковых способностей на изучаемом языке; 2) применение в практике приема межъязыкового сопоставления и внутриязыкового сравнения наряду с развитием познавательных и учебно-языковых универсальных умений и их переноса.

Ввиду специфики мышления билингва, которому суждено часто сравнивать языки в условиях постоянной билингвальной коммуникации, метаязыковая деятельность у такого ребенка сохраняется дольше, не исчезая к школьному обучению (как утверждают некоторые ученые), трансформируясь в течение всей жизни. Условно мы выделяем несколько уровней развития метаязыковых проявлений: у дошкольников — метаязыковые способности (наивные рассуждения о языке и речи, их описание собственными словами на интуитивном уровне), которые с поступлением в школу, нача-

лом теоретизации трансформируются в метаязыковые умения (описание специальным метаязыком, осознанный перенос метаязыковых умений с одного языка на другой язык); постепенно у школьников более старшего возраста формируется метаязыковая компетенция; у студентов, получающих филологическое образование, и далее у взрослых специалистов — металингвистическая компетенция. При этом суть действия над языком — отражение языковой действительности через мышление — одна и та же.

Основываясь на разных интерпретациях, мы понимаем под метаязыковыми умениями младших школьников умение проводить с помощью учителя специальный анализ языковых явлений и описывать закономерности языка, в том числе в межъязыковом контексте. В нашем случае речь идет об интерлингвистической метаязыковой деятельности в рамках билингвизма, когда 1) объектом изучения становятся одновременно два языка в их взаимосвязи, 2) метаязыковые и учебно-языковые умения с одного языка переносятся на другой язык.

По типу и характеру проявления метаязыковые способности у дошкольников 3—7 лет требуют поэтапной классификации. Мы обращаемся к классификации ученого-онтолингвиста Г. Р. Добровой, которая в своей работе исследует вариативность метаязыковой деятельности у различных «групп» детей. Ею условно выделены и описаны этапы становления метаязыковой компетенции: начальный (подготовительный) этап, который характерен для всех детей, к которому относятся различные инновации (слово- и формообразовательные) как признак самостоятельного освоения языковой системы в результате «конструкторской» деятельности по аналогии; ко второму этапу относятся более очевидные размышления о языке, «языковой протест» против нелогичностей в устройстве языковой системы; третий этап становления метаязыковой компетенции включает внятные рассуждения о языке, его устройстве [3, с. 181—188].

Вслед за Г. Р. Добровой Т. А. Воробьева предприняла попытку классифицировать проявления метаязыковой деятельности детей по уровням сложности (I — самые простые, V — самые сложные, присущие детям не в равной мере). Так, она выделяет следующие пункты: I. «Конструкторская деятельность», инновации. II. Исправления. III. Самоисправления. IV. Рассуждения о языковых явлениях. V. Лингвокреативность («Уход от ответа», «Языковой протест») [2, с. 387—392]. Мы можем добавить к этой классификации только то, что имеет смысл отдельно рассматривать метаязыковые проявления, присущие монолингвам и би-

лингвам, — обращение внимания на языковые факты на фоне межъязыкового сопоставления и внутриязыкового сравнения (на примере языка саха (якутского) — сходства/различия звуко-буквенного облика заимствованных из родного языка слов: *ысыах* (национальный праздник якутов), *олонхо* (героический якутский эпос), *осуохай* (якутский хоровод) и пр.; слов, омонимически совпадающих в обоих языках: рус. *сон* и як. *сон* (пальто), рус. *тут* и як. *тут* (держи), рус. *тот* и як. *тот* (сытый) и пр.; слов, различающихся мн. и ед. ч.: рус. *лыжи* и як. *хайыһар*, рус. *качели* и як. *хачыал* и пр.; понятий, присутствующих в обоих языках и только в одном из языков, а также переводческую деятельность.

Так, в процессе сравнения увеличивается степень осознания, а к межъязыковому сопоставлению побуждает контактирующий билингвизм. Слова К. Д. Ушинского о том, что «две идеи, самые близкие, самые родственные между собой могут прожить в голове учащегося долгое время и не увидеть друг друга» [цит. по 1, с. 27], говорят о необходимости демонстрации этой связи в сознании учащегося в целях развития гибкости мышления, которая проявляется в умении опираться на уже известное и применять его при усвоении нового материала. Такой подход поможет исключить необоснованные дублирования при объяснении идентичных явлений в обоих языках и игнорирование факта наличия языковых универсалий. Д. Слобин [16], к примеру, на основе изучения нескольких десятков языков выявил общие понятия, универсалии. По его мнению, раньше усваиваются суффиксы и падежные окончания, а также общее правило, только потом — предлоги и префиксы и частное правило. Это происходит ввиду действия ребенка по аналогии, переноса им лингвистического опыта в интралингвистическом плане и с одного языка на другой.

Поэтому для формирования осознанных метаязыковых умений мы отталкиваемся от результатов сравнительно-сопоставительной типологии, необходимых также для предупреждения потенциальной интерференции. В классификации Л. З. Шакировой, основанной на результатах сопоставительной типологии русского и тюркских языков, отмечаются следующие языковые факты: 1) аналогичные грамматические категории в сопоставляемых языках; 2) грамматические категории, аналогичные по своим функциям в сопоставляемых языках, но имеющие свои особенности; 3) специфические грамматические категории русского языка [8, с. 35—36]. Из них именно вторая группа представляет риск возникновения межъязыковой интерференции.

Целесообразным является прогнозирование и раннее проведение работы по профилактике интерференции. Анализ устных и письменных работ учащихся 1—2 классов показывает, что в качестве лексических ошибок часто встречаются дословные переводы с родного языка (*пей суп* вм. *ешь суп*, *закрой свет* вм. *выключи свет*, *помой зубы* вм. *почисти зубы*, *куст умер* вм. *куст увял*), при изучении английского языка — звуковая интерференция в произношении слов (англ. *teath* и як. *тиис*). Также трудными являются определение порядка слов в предложении, согласование в роде имен прилагательных и глаголов, падежные окончания, категория одушевленности-неодушевленности имен существительных. Отсюда, например, возникают такие речевые ошибки у младших школьников, как вопрос «Что это?» при указании на какое-либо животное, или же, чаще, свидетельства обратного влияния — интеркаляции, когда используется выражение «Кимий бу?» («Кто это?») при указании на животное (в языке саха названия животных относятся к неодушевленным).

Кроме множества частноязыковых фактов, имеются аналогичные понятия и явления в родном языке учащихся (понятия о звуках и буквах, частях речи, предложениях и т. д.), которые также требуют грамотной организации транспозиции. Например, изменение формы слова в единственном и множественном числе: рус. *человек* — *люди*, як. *киһи* — *дьон* (усвоение нормы, что в русском языке нет слов «человеки» и в якутском — «киһилэр»). Опора на транспозицию эффективна при усвоении нового явления при условии, что учащиеся будут ознакомлены со способами переноса имеющегося лингвистического опыта. В положительном ключе из родного языка могут быть перенесены не только понятия о языковых явлениях, но и действия, учебно-языковые умения, основанные на работе с лингвистическими фактами (умения делить слова на слоги, составлять звуковую схему, выполнять фонетический разбор, выделять предложения в тексте и т. д.).

В связи с этим мы считаем, что следует выстроить обучение русскому языку таким образом, чтобы взаимодействие языков способствовало качественному усвоению русского языка. Осознанное и целенаправленное использование детьми двух языковых систем способствует не только когнитивному развитию, но и достижению ими метапредметных результатов обучения (в комплексе с другими предметами) путем усвоения межпредметного содержания, овладения регулятивными, познавательными универсальными учебными действиями — метаумениями: умениями анализировать,

синтезировать, сопоставлять (межъязыковые явления), сравнивать (внутриязыковые факты), обобщать и другими как неким познавательным инструментом.

В контексте взаимосвязанного обучения языкам нами разрабатывается специальный тренировочный комплекс, ускоряющий процесс формирования у учащихся-билингвов метаязыковых умений на основе предупреждения интерференции и осуществления транспозиции путем применения аналитико-синтетического, сравнительно-сопоставительного, переводческого приемов, комментирования, перефразирования, объяснений значений слов и т. д. в курсе обучения русскому языку в первом классе (в перспективе и английскому языку во 2 классе). В соответствии с типом направленности мы разделили упражнения на 3 группы: 1) развитие языковой догадки, языкового чутья (пропедевтические упражнения); 2) по сходствам в языках (транспозиционные упражнения); 3) по частичным различиям, трудноусваиваемым и коррелирующим явлениям языковых систем (интерферентные упражнения).

Также в урочное/внеурочное время с учетом возрастных особенностей младших школьников считаем необходимым интегрирование в учебную деятельность наглядно-демонстративных материалов (предметные карточки, презентационные материалы, сюжетные картинки, видеофрагменты мультипликационных фильмов и др.) и игровой технологии, вызывающих у детей живой интерес к языкам, словам и стимулирующих повышение уровня мотивации к изучению языков. Например, показ фрагмента мультипликационного фильма, где встречается большое количество речевых инноваций, фразеологизмов, иноязычных слов и др.; описание и сравнение главных персонажей российских, зарубежных, якутских мультфильмов, объяснение происхождения их имен (Мойдодыр, Котенок Гав, Лунтик, смешарик Копатыч, Винни-Пух, Том и Джерри и др.); прослушивание аудиозаписей с диалогами, где идет обсуждение значения неизвестного слова и т. д. На таких занятиях ученики актуализируют свой кругозор, дают комментарий, учатся высказывать свое мнение. Из объяснений детей: «*Кто такой “ушелец”?*» (антоним слова «пришелец») — «*Это ушастый мальчик*» (из м/ф «Незнайка на Луне»); «*Почему героиню с семью гномами назвали “Белоснежкой”?*» — «*Потому что у нее белая кожа*» (из м/ф «Белоснежка и семь гномов»). Наряду с ними можно использовать такие дидактические языковые игры, как «Угадай слово» (по прочтении вслух определенного слова в зеркальном отражении — справа налево), «Сколько гласных в

слове (Отхлопай!)», «Один и много», «Переводчик», «Что не так?» (по методике «Нелепица»), «Составь одно слово из двух» и др. Для выполнения задания «Скажи это по-русски/по-якутски» нами были применены специальные условные знаки, ассоциирующие детей с одним из языков и способствующие быстрому переключению с одного кода на другой: *матрешка* — русский язык, *чороон* (якутская национальная посуда для кумысопития) — якутский язык. С помощью таких игровых заданий в детях развивается языковая догадка, умение комментировать слова, их происхождение, значение, повышается интерес к изучаемым языкам, желание выявить их закономерности.

Результаты педагогического опроса (с участием около 50 учителей начальных классов школ г. Якутска) показали, что учителя стараются активно и максимально применять принцип учета родного языка при обучении русскому языку в рамках взаимосвязанного обучения языкам. В то же время они отметили определенные трудности в организации планомерной работы по его реализации: 1) ввиду отсутствия координации структуры вариативных учебников русского и родного языков (например, из-за различий в звуковых обозначениях существует проблема переучивания детей по принципу «в родном языке так, а в русском языке — наоборот», которая требует регулярного возвращения к особенностям материализации звуков фишками на уроках и родного, и русского языка, что, безусловно, требует дополнительных временных и умственных затрат); 2) отсутствия в современных учебниках русского языка этнорегиональных материалов; 3) нехватки в их собственном методическом арсенале специально разработанных ресурсов, в том числе по формированию метаязыковых умений, на основе материалов русского и родного языков.

Заключение

По итогам исследования следует заключить, что при обучении русскому языку младших школьников в системе билингвального образования необходимо:

- 1) проведение педагогической, методической работы, направленной на достижение детьми-билингвами в какой-то степени осознанного разграничения двух языков (родного и русского);
- 2) целенаправленное развитие языковых и метаязыковых способностей как самостоятельная задача обучения языкам при преподавании русского и родного языков и в ходе дальнейшего метаязыкового переноса полученных навыков на изучение английского языка во втором классе;
- 3) построение специальной системы взаимосвязанного обучения родному, рус-

скому и английскому языкам в начальной школе, стратегической целью которой является эффективное сбалансированное языковое образование.

Методическая система взаимосвязанного начального обучения языкам может быть построена, на наш взгляд, на основе принципов, учитывающих:

– этноязыковые особенности (учет специфики системы родного языка, этнического менталитета, опора на имеющийся языковой опыт);

– языковые универсалии и перенос умений (опора на общие языковые понятия, развитие метаязыка, учебные действия с языковыми единицами, например, подача маркированных знаков — сквозных условных обозначений специфических и универсальных языковых явлений, понятий);

– развивающий потенциал обучения (определение зоны ближайшего развития, лингвистическая пропедевтика, интеллектуальное развитие);

– скоординированность, интеграцию с другими учебными предметами (родной язык, литературное чтение, окружающий мир) в содержательном (определение сквозных тем), структурном и лингвометодическом аспектах;

– коммуникативно-когнитивную направленность обучения (реализация принципов когнитивного развития, познавательных универсальных учебных действий; реализация коммуникативных принципов, формирование и развитие коммуникативных универсальных учебных действий).

Изучение языков во взаимосвязи для билингвов — средство развития языкового интеллекта и формирования объемного лингвистического видения («стереолингвистического взгляда») языка и речи [14]. Целенаправленное формирование у младших школьников метаязыковых умений способствует развитию исследовательского отношения к изучаемому материалу (не только изучаемых языков, но и любых других объектов познания).

Необходим диалог языков в сопоставительном контексте во избежание деформации лингвистического сознания, смешения языков, чтобы два языка в сознании билингва были четко разграничены, но работали в тандеме. При этом не стоит забывать и коммуникативную составляющую содержания языковых предметов. В таком ракурсе открывается новая перспектива дальнейших исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богус М. Б. Развитие умственных способностей младших школьников в условиях адыго-русского двуязычия : моногр. — М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2014. — 344 с.
2. Воробьева Т. А. Метаязыковая деятельность детей: попытка классификации // Языковое и литературное образование в современном обществе — 2016 : сб. науч. ст. по итогам Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Санкт-Петербург, 16—17 нояб. 2016 г.). — СПб., 2016. — С. 387—392.
3. Добрава Г. Р. Вариативность проявлений метаязыковой деятельности в речевом онтогенезе [Электронный ресурс] // Психолінгвістика. Психологія. Мовознавство. Соціальні комунікації : збірник наукових праць / Переяслав-Хмельницький державний пед. ун-т ім. Григорія Сковороди. — Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2012. — Вып. 10. — С. 181—188. — Режим доступа: <http://www.vash-psiolog.info/lengvist/22853-variativnost-proyavlenij-metazykovoj-deyatelnosti-v-rechevom-ontogeneze.html> (дата обращения: 1.08.2017).
4. Круглякова Т. А., Миронова Е. А. Языковые нормы в оценке детей дошкольного возраста // Усвоение ребенком родного (русского) языка : межвуз. сб. работ молодых авторов / редкол.: С. Н. Цейтлин (отв. ред.), Т. А. Круглякова. — СПб., 1995. — С. 49—51.
5. Овчинникова И. Г. Что такое метаязыковая способность? [Электронный ресурс] // Филолог: науч.-метод., культурно-просветительский журн. Перм. гос. гуманитарно-пед. ун-та. — 2005. — № 6. — Режим доступа: http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_6_139 (дата обращения: 12.04.2017).
6. Цейтлин С. Н., Чиршева Г. Н., Кузьмина Т. В. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия : науч. моногр. / отв. ред. М. Б. Елисеева. — СПб. : Златоуст, 2014. — 140 с.
7. Чиршева Г. Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. — СПб. : Златоуст, 2012. — 488 с.
8. Шакирова Л. З. Основы методики преподавания русского языка в татарской школе. — Казань : Магариф, 1999. — 351 с.
9. Шахнарович А. М. К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. — М. : Наука, 1991. — С. 185—220.
10. Швец В. М. О метаязыковой деятельности в раннем возрасте // Психолінгвістика и проблемы детской речи — 2000 : материалы Рос. науч. конф. — Череповец : ЧГУ, 2000. — С. 101—103.
11. Щерба Л. В. Об особенностях преподавания русского языка в национальных республиках и областях : тезисы доклада // Проблемы изучения билингвизма : книга для чтения / сост. Т. А. Круглякова. — СПб. : Златоуст, 2014.
12. Bialystok E. Metalinguistic awareness: The development of children's representations of language // Systems of representation in children: Development and use / C. Pratt, A. Garton (eds.). — London : Wiley & Sons, 1993.
13. Clark E. V. Awareness of language: Some evidence from what children say and do // The Child's Conception of Language / A. Sinclair, R. J. Jarvella, W. J. M. Levelt (eds.). — Berlin : Springer Verl., 1978. — P. 17—43.
14. Lambert W. E. Persistent issues in bilingualism // The Development of Second Language Proficiency / V. Harley, P. Allen, J. Cummins, M. Swain (eds.). — Cambridge : Cambridge Univ. Pr., 1990.

15. Schmidt R. Consciousness, learning and interlanguage pragmatics // *Interlanguage pragmatics* / G. Kasper, S. Blum-Kulka (eds.). — New York : Oxford Univ. Pr., 1993. — P. 21–42.
16. Slobin D. I. Universals of grammatical development in children // *Advances in Psycholinguistic research* / W. J. M. Levelt, G. B. Flores d'Arcais (eds.). — Amsterdam : North-Holland, 1970.
17. Tunmer W. E., Pratt C., Herriman M. L. Metalinguistic awareness in children // *Theory, Research and Implications*. — Berlin ; Heidelberg ; New York ; Tokyo, 1984.

REFERENCES

1. Bogus M. B. Razvitiye umstvennykh sposobnostey mladshikh shkol'nikov v usloviyakh adygo-russkogo dvuyazychiya : monogr. — M. ; Berlin : Direkt-Media, 2014. — 344 s.
2. Vorob'eva T. A. Metayazykovaya deyatel'nost' detey: popytka klassifikatsii // *Yazykovoe i literaturnoe obrazovanie v sovremennom obshchestve* — 2016 : sb. nauch. st. po itogam Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (Sankt-Peterburg, 16–17 noyab. 2016 g.). — SPb., 2016. — S. 387–392.
3. Dobrova G. R. Variativnost' proyavleniy metayazykovoy deyatel'nosti v rechevom ontogeneze [Elektronnyy resurs] // *Psikholingvistika. Psikhologiya. Movoznavstvo. Sotsial'ni kommunikatsii* : zbirnik naukovikh prats' / Pereyaslav-Khmel'nits'kiy derzhavniy ped. un-t im. Grigoriya Skovorodi. — Pereyaslav-Khmel'nits'kiy : PP «SKD», 2012. — Vyp. 10. — S. 181–188. — Rezhim dostupa: <http://www.vash-psiholog.info/lengvist/22853-variativnost-proyavlenij-metayazykovoy-deyatelnosti-v-rechevom-ontogeneze.html> (data obrashcheniya: 1.08. 2017).
4. Kruglyakova T. A., Mironova E. A. Yazykovye normy v otsenke detey doshkol'nogo vozrasta // *Usvoenie rebenkom rodnogo (russkogo) yazyka* : mezhvuz. sb. rabot molodykh avtorov / redkol.: S. N. Tseytlin (otv. red.), T. A. Kruglyakova. — SPb, 1995. — S. 49–51.
5. Ovchinnikova I. G. Chto takoe metayazykovaya sposobnost'? [Elektronnyy resurs] // *Filolog: nauch.-metod., kul'turno-prosvetitel'skiy zhurn. Perm. gos. gumanitarno-ped. un-ta*. — 2005. — № 6. — Rezhim dostupa: http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_6_139 (data obrashcheniya: 12.04. 2017).
6. Tseytlin S. N., Chirsheva G. N., Kuz'mina T. V. Osvoenie yazyka rebenkom v situatsii dvuyazychiya : nauch. monogr. / otv. red. M. B. Eliseeva. — SPb. : Zlatoust, 2014. — 140 s.
7. Chirsheva G. N. Detskiy bilingvizm: odnovremennoe usvoenie dvukh yazykov. — SPb. : Zlatoust, 2012. — 488 s.
8. Shakirova L. Z. Osnovy metodiki prepodavaniya russkogo yazyka v tatarskoy shkole. — Kazan' : Magarif, 1999. — 351 s.
9. Shakhnarovich A. M. K probleme yazykovoy sposobnosti (mekhanizma) // *Chelovecheskiy faktor v yazyke: yazyk i porozhdenie rechi*. — M. : Nauka, 1991. — S. 185–220.
10. Shvets V. M. O metayazykovoy deyatel'nosti v rannem vozraste // *Psikholingvistika i problemy detskoj rechi* — 2000 : materialy Ros. nauch. konf. — Cherepovets : ChGU, 2000. — S. 101–103.
11. Shcherba L. V. Ob osobennostyakh prepodavaniya russkogo yazyka v natsional'nykh respublikakh i oblastiakh : tezisy doklada // *Problemy izucheniya bilingvizma : kniga dlya chteniya* / sost. T. A. Kruglyakova. — SPb. : Zlatoust, 2014.
12. Bialystok E. Metalinguistic awareness: The development of children's representations of language // *Systems of representation in children: Development and use* / C. Pratt, A. Garton (eds.). — London : Wiley & Sons, 1993.
13. Clark E. V. Awareness of language: Some evidence from what children say and do // *The Child's Conception of Language* / A. Sinclair, R. J. Jarvella, W. J. M. Levelt (eds.). — Berlin : Springer Verl., 1978. — P. 17–43.
14. Lambert W. E. Persistent issues in bilingualism // *The Development of Second Language Proficiency* / B. Harley, P. Allen, J. Cummins, M. Swain (eds.). — Cambridge : Cambridge Univ. Pr., 1990.
15. Schmidt R. Consciousness, learning and interlanguage pragmatics // *Interlanguage pragmatics* / G. Kasper, S. Blum-Kulka (eds.). — New York : Oxford Univ. Pr., 1993. — P. 21–42.
16. Slobin D. I. Universals of grammatical development in children // *Advances in Psycholinguistic research* / W. J. M. Levelt, G. B. Flores d'Arcais (eds.). — Amsterdam : North-Holland, 1970.
17. Tunmer W. E., Pratt C., Herriman M. L. Metalinguistic awareness in children // *Theory, Research and Implications*. — Berlin ; Heidelberg ; New York ; Tokyo, 1984.