

УДК 159.922

С. Д. Демьяненко

Государственное высшее учебное заведение «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», Переяслав-Хмельницкий, Украина

ОБУЧЕНИЕ МЕТАЯЗЫКУ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Введение. Повседневное использование языка как средства вербально-коммуникативной деятельности включает высказывания личности о самом языке. С помощью лингвальных средств происходит толкование явлений языка и его единиц. Такая способность человека — одна из проявлений метаязыковой деятельности, которая развивается в детском возрасте и является чрезвычайно важной для языкового роста ребенка. Метаязыковая деятельность рассматривается как способность ребёнка сознательно относиться к языку (как объекту деятельности), осознавать язык (его единицы), оценивать и контролировать собственную речевую реальность, обращать внимание на языковые факты и делать их предметом своих высказываний. В процессе метаязыковой деятельности формируется метаязыковое сознание — совокупность знаний, представлений, суждений о языке, элементах его структуры, функциональных особенностях, о нормах произношения, словоупотребления и др.

Природа метаязыка раскрывается в особенностях знания языка и способах использования (применения) этих знаний говорящим в тех или иных ситуациях повседневного общения. С раннего детства дошкольник, слушая и подражая, овладевает речью, что опережает осознание собственной культурно-речевой деятельности. В этот период у детей формируются предметязыковые (пропедевтические) навыки, которые проявляются в их размышлениях о языковых фактах, они носят творческий характер и отражают становление языковой личности ребенка. Индивидуальные знания ребёнка о языке — «жизненные» (Л. Выготский) или собственный спонтанно образовавшийся продукт произвольных наблюдений и неосознанных обобщений языка [1].

С психолого-педагогических источников известно, что исследованию проблемы речезыкового развития детей старшего дошкольного возраста уделяется большое внимание. Научные исследования посвящены таким ее аспектам: овладение метаязыком (П. Белякова, Д. Эльконин, Л. Журова, М. Зарандия, И. Карабаева, С. Карпова, Т. Тульviste и др.); языковые особенности речи и языковая компетентность (Л. Булаховский, А. Гвоздев, И. Горелов, Р. Доброва, К. Крутий, Е. Кубрякова, Т. Ладыженская, М. Русакова, К. Седов, С. Цейтлин и др.); психолингвистика детской речи (Л. Выготский, Л. Засекина, Л. Калмыкова, А. Леонтьев, А. Лурия, Н. Жинкин, Т. Ушакова и др.). Проблему развития у детей 5—7 лет языковых понятий изучали А. Богуш, Н. Вашуленко, С. Жуйков, Н. Зеленко, Л. Калмыкова, Н. Львов, Н. Орланова, К. Прищепа, А. Савченко, Г. Фомичева, О. Хорошковская и др.; о способности детей в 4—5 лет осознавать языковые явления при условии применения специальных технологий утверждают П. Гальперин, В. Давыдов, Д. Эльконин, Л. Журова, Н. Зарандия, А. Леонтьев, А. Лурия, Д. Николенко и др. Современные педагоги и методисты культурно-языковой рост детей видят в процессе обучения грамоте (А. Богуш, Л. Журова, Н. Варенцова, Н. Вашуленко, Л. Невская, Н. Скрипченко, К. Стрюк и др.).

Основная часть. В соответствии с Государственным стандартом дошкольного образования Украины, действующими программами дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) коммуникативная подготовка детей старшего дошкольного возраста имеет практический характер. Обучение детей предусматривает неумышленное, произвольное усвоение детьми с младшего возраста лингвистических единиц в процессе повседневной речекommunikативной деятельности. В результате дошкольники успешно запоминают орфоэпические и грамматические нормы, овладевают обобщенными способами членения устных высказываний, построения предложений и приемами их смысловой связи. В социальной практике речи и многократных специальных упражнениях детей в различных речевых явлениях (антонимии, синонимии, омонимии; обобщении), употреблении единиц языка (высказывание-текст, предложение, словосочетание, слово, слово-название, слово-действие, слово-признак, вспомогательных слов (в, под, с, и), звук, буква) у детей формируются практические речевые навыки. Основой их формирования является динамический стереотип, который обеспечивает длительное хранение практического обобщенного опыта для выполнения определенных действий детей в решении речевых задач в будущем. Благодаря устойчиво закрепившейся системе условных нервных связей осуществляется использование детьми своего речевого опыта в разных условиях речевой деятельности. Также динамический

стереотип служит образованию новых структурных связей в формировании последующих речевых навыков, особенно тех, которые способствуют метаязыковому развитию дошкольника.

В механизме метаязыкового развития каждого конкретного ребенка важная роль принадлежит языковым знаниям, которые являются его достоянием. Метаязыковые знания о языке понимаем как изученные (выученные), осознанные и эксплицированные, вербально отраженные в практике речи. Такие знания приобретаются ребенком, как правило, в ДОУ, школе, университете в процессе освоения грамоты, изучении грамматики родного языка и др. Индивидуально для каждого ребёнка языковые знания являются результатом работы его подсознания в течение всего опыта его речевой активности. Данный личностный языковой опыт приобретен каждым ребенком по индивидуально выбранной стратегии пользования в пределах своих собственных коммуникативных личностных и когнитивных потребностей под влиянием социума, культуры [2]. Языковые имплицитные знания, которые произведены самим ребенком, некоторое время служат ему для успешного пользования языком в познавательных и коммуникативных актах, являются недостаточными. В подготовительный период к обучению детей в школе возникает необходимость использовать метаязыковоречевые знания и применить их в практике речи. В результате этого, согласно исследованиям Л. Калмыковой, речь становится для ребенка предметом логико-рационального анализа: осмысления, осознания, экспликации и пользования ею на уровне речевого действия — стройной системой традиционных нормативных предписаний, которые позволяют или запрещают (прескриптивные правила). Метаязыковые или металингвистические знания у детей старшего дошкольного возраста формируются по закономерностям осознанной психической деятельности, также под влиянием и контролем тех, кто учит. Метаязыковое развитие должно обеспечить функционирование у детей не только имплицитных речевых (живых) знаний, но и различных типов эксплицитно метаязыковых знаний, овладение способами и приемами оперирования ими [3].

Как свидетельствует практический опыт, ребенок дошкольного возраста в собственной речевой практике имеет возможность по своему усмотрению толковать языковую действительность, определять в речи отдельные признаки единиц языка. Это проявляется в том, что на этапе дошкольного детства в сознании ребенка отдельная конкретная языковая единица понимается им как такова, что соотносится с определенным отрезком его речевой действительности, т. е. наполнена смыслом, который уточняется ребенком по мере его когнитивного и речевого развития. Например, понимая смысл слова «доктор», ребенок спрашивает у взрослых: «Доктор наук... — это тот, кто... науки заболели, а он их лечит?» (Виталий Д., 5 лет). Дети дошкольного возраста способны к спонтанной рефлексии и интуитивной способности вычленять смысл (о ком и о чем говорится, идет речь). Например, воспитатель: «У-у-у-у. Что мы слышим?». Ответы детей: «гудит самолет за облаками», «машинист сигналит, когда приближается к станции». Лишь 8% из числа опрошенных детей ответили, что слышим звук [у]. Результаты исследований показали, что большинство детей пятого, шестого года жизни обладают бытовым отношением к языковым понятиям (63%), овладение которыми происходит в повседневной деятельности дошкольников и в учебной, специально организованной воспитателем. Об этом свидетельствуют следующие ответы детей: «это предложение, здесь есть слова», «это не предложение, здесь очень много слов, а в предложении так не бывает... Надо, чтобы два, три слова»; «это не предложение, непонятно...», «девочка играет или... лиса в лесу?» и др.

Осознание языковых явлений, как отмечает Л. Калмыкова, происходит только тогда, когда оно опирается на реальный речевой опыт ребенка. Дошкольник не может осознать языковые явления, которые отсутствуют в его речевой практике [4]. Если слова — названия единиц языка и речи не состоят в активном словаре ребенка, можно считать их неосознанными или лексикой, которая ребенком уточняется. Для понимания слов: «звук», «слово», «предложение», «высказывание», «буква» дошкольникам необходимо усвоить существенные признаки единиц языка и речи как явлений лингвистической структуры.

В результате исследования выявлено, что подавляющее количество детей (74%) не объективирует языковые единицы как явления лингвистического мира, не понимает знаковую природу языка, «сливает» языковые единицы и соответствующие им реалии материального мира. Воспитатель: «У-у-у — звук, мы его слышим». Ответы детей: «как поезд едет, то так гудит», «машинист сигналит». Только отдельные дети «узнавали» языковую единицу «звук» и отвечали, что слышат звук [у], и называли его; 19% детей вообще не отвечали, говорили «не знаю» или молчали.

В процессе обучения грамоте детей старшего дошкольного возраста в детском саду обнаружили отсутствие у них умений анализировать звуки речи. Причинами этого считаем то, что эта задача редко предстает перед детьми в процессе их речевой деятельности, поэтому дети старшего дошкольного возраста не обладают средствами для ее коммуникативного решения. Старшие дошкольники в своем речевом опыте не владеют коммуникативными способами пояснения существенных признаков звуков и слов. Как отмечает Л. Журова, дошкольник, раскладывая слово на звуки, теряет его привычное произнесение и отказывается действовать со словом, которое «распалось». Поэтому, осуществляя звуковой анализ слова, ребенок впервые в своей речевой практике отходит от смысла, от значения слова. При этом предметом внимания дошкольника становится не смысл, а звуковой и ритмический рисунок слов, который им произносится. Обучению детей звуковому анализу слов должны предшествовать предварительные умения детей «рассказать» о выделенных отдельных звуках в словах, различать и произносить их отдельно, что обеспечивает осознание единиц языка [5]. Осознание речевой действительности как отдельно существующей и осознание словесного состава речи в своем развитии значительно отстают от практического овладения речью, отмечает в своих исследованиях С. Карпова. Ученый отмечает, что языковая подготовка дошкольника к школьному обучению не может ограничиваться только

развитием его речи во время общения и обогащения словарного запаса и грамматического строя. Для успешного обучения ребенка необходимо, чтобы речь как форма действительности и ее элементы стали предметом осознания и сознательной деятельности. Так, С. Карпова, исследуя проблему осознания словесного состава речи дошкольниками, предлагала выделять слово как звуковое единство, что имеет определенное смысловое значение, используя материализованные действия и действия в плане громкой речи. Такие умения детей, на наш взгляд, способствуют уточнению речезыковой лексики ребенком [6].

В результате поэтапного формирования действий, вычленив слова, дети начинают анализировать собственную деятельность, самостоятельно исправляют свои речевые ошибки. Возникает самостоятельный внутренний контроль ребенка за своими речевыми действиями [6]. В процессе анализа связной речи детей, записанного в повседневной жизни и при выполнении ими задач экспериментатора, было обнаружено, что во время говорения дети всегда обращали внимание только на содержание своей речи, на предметы и образы, непосредственно ими воспринимаемые и о которых они хотят рассказать. Лишь в отдельных случаях дети задумывались, как сказать лучше, точнее, выразительнее, подбирая необходимые (уместные) языковые средства. В большинстве случаев дошкольники, выполняя задание, пытались найти необходимые языковые средства для выражения своих мыслей, но им не хватало слов и грамматических форм, необходимых для построения высказывания. Дети делали паузы, не умели построить предложение, употребляли лексику с ситуативным значением (здесь, там, вот, такой), жестикулировали. Итак, метаязыковая деятельность детей на начальном (зачаточном) этапе иллюстрируется в виде «конструктивной» деятельности в процессе овладения языком и речью [7]. Наблюдая за своим речевым поведением, т. е. рефлексивно высказывание, дети запускают механизм его рефлексии, заставляют себя наблюдать за своей же речью в различных коммуникативных ситуациях, т. е. «здоровое бессознательное» (по Э. Сепира) уступает место «напряженному осознанию».

Обеспечению метаязыкового развития детей способствуют познавательные умения: наблюдать, анализировать, обобщать, классифицировать, сопоставлять, абстрагировать — выполнять мыслительные операции, используя языковой материал. Благодаря этому речь осознанно усваивается детьми, становится сознательной деятельностью и подлежит дальнейшей автоматизации. Для осуществления лингвистической (когнитивной) подготовки старших дошкольников в ДОУ необходимо сформировать у детей элементарные умения наблюдать и анализировать культурно-языковые явления, осмысливать и понимать существенные признаки языковых единиц для подвода к осознанию дихотомической системы языка.

Заключение. Формированию метаязыковых знаний у детей старшего дошкольного возраста будет способствовать реализация образовательных задач обучения метаязыку детей старшего дошкольного возраста:

- воспитывать познавательный интерес детей к явлениям культурно-речевой действительности; учить рефлексировать свою речь; объективировать язык, явления лингвистической действительности, оперировать существенными признаками языковых единиц для доказательства мысли о том, что определенная языковая единица принадлежит к тому или иному языковому понятию (категории единиц);

- привлекать внимание детей к фонематическому звучанию речи; учить различать звуки, речевые и неречевые; давать детям знания о звуках как строительном материале звуковой речи, устной речи, об их смысловоразличительной функции;

- способствовать лексическому развитию — обогащать и активизировать словарь детей названиями единиц культурно-речевой действительности; вводить в индивидуальный словарь детей термины «звук» (гласный звук, согласный звук; твердый звук, мягкий звук); «слово» (слово-название, слово-действие, слово-признак, противоположные по значению слова, слова-обобщения, слова-помощники (под, над, в, и, если, из); «предложение» (двухсловные, трехсловные, многословные; предложение рассказывает; предложение спрашивает; предложение побуждает к действию); «высказывание-текст» (рассказ, описание, рассуждение); учить вычленять слова из предложения, выделять и называть их; учить детей вычленять предложение из потока речи, узнавать предложение по интонации (начало, окончание), на слух различать по интонации предложения повествовательные, вопросительные, побудительные;

- совершенствовать грамматическую правильность речи — правильно высказываться (толковать) о единицах языка в разных типах высказывания;

- развивать связную речь — уместно использовать речевые единицы в диалогической и монологической речи; формировать у детей знания о высказываниях, его смысловых частях (начало, основная часть, концовка), различать на эмпирическом и смысловом уровнях высказывания-описания, высказывания-рассказы, высказывания-рассуждения.

Список использованных источников

1. *Выготский, Л. С.* Исследование развития научных понятий в детском возрасте / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 2. — С. 184—294.
2. *Залевская, А. А.* Психолингвистические исследования. Слово. Текст : избр. тр. / А. А. Залевская. — М. : Гнозис, 2005. — 543 с.
3. *Доброва, Г. Г.* Почему мы смеемся над некоторыми высказываниями детей? (Лингвистический аспект) / Г. Г. Доброва // Ребенок в современном мире : междунар. конф. — СПб., 1993. — Т. 3 : Мир ребенка и его язык. — С. 14—16.
4. *Калмикова, Л. О.* Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку : монографія / Л. О. Калмикова. — Київ : Фенікс, 2008. — 497 с.
5. *Журова, Л. Е.* Обучение грамоте в детском саду / Л. Е. Журова. — М. : Педагогика, 1978. — 150 с.
6. *Карпова, С. Н.* Осознание словесного состава речи дошкольниками / С. Н. Карпова. — М. : Изд.-во Моск. ун-та, 1967. — 329 с.
7. *Цейтлин, С. Н.* Язык и ребенок. Лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. — М., 2000. — 264 с.