

Демьяненко Светлана Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды, Переяслав-Хмельницкий,  
Украина, demianenko.lana@gmail.com

## ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТАЯЗЫКА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Исследование посвящено одной из важных проблем речевого развития детей старшего дошкольного возраста. На основе анализа эмпирических исследований предпринята попытка выяснить особенности проявления метаязыковой деятельности детей старшего дошкольного возраста как естественной склонности осознания единиц языка и факторов, вызывающих спонтанное, стихийное порождение речевых навыков детей. Металингвистическая деятельность детей изучалась на основе анализа их языковой действительности — слов (слова-действия, слова-признаки, слова-названия).

**Ключевые слова:** метаязык; метаязыковое развитие; языковые дефиниции; слово; дети старшего дошкольного возраста.

Demianenko Svetlana Dmitrievna, PhD in Education, Associate Professor  
Pereiaslav Khmelnytsky Hrihorii Skovoroda State Pedagogical University, Pereiaslav-Khmelnytsky, Ukraine,  
demianenko.lana@gmail.com

## STUDY OF METALANGUAGE OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

The proposed study is devoted to one of the important problems of speech development of children of the senior preschool age. On the basis of the analysis of empirical studies an attempt was made to find out the peculiarities of the metamorphic activity of children of the senior preschool age as a natural tendency to learn the language and factors that cause spontaneous, spontaneous generation of language definitions in children. The metalinguistic activity of children was studied on the basis of an analysis of their linguistic reality: words (names of the being, indifference, words-actions, words-signs, word-names), utterances-narratives.

**Key words:** metamorphosis; metamorphic development; language definitions; word; children of the senior preschool age.

**Введение.** Речевое развитие является одной из важнейших составляющих подготовки детской личности к обучению в школе. Формирование речевой деятельности способствует успешной социализации, познанию, общению и обеспечивает комфортность жизни ребёнка. Общее речевое развитие дошкольников должно способствовать усвоению единиц языка в добукварный период, до начала обучения грамоте в начальной школе. Первые азы филологического образования человек получает в период дошкольного детства. В младшем возрасте 3—4-летние дети самостоятельно проявляют интерес к миру языка. Дети среднего и старшего дошкольного возраста вдумываются не только в смысл звучания слова, словосочетания, предложения, но и «сосредотачиваются» «задумываются», «размышляют» над языковыми явлениями и фактами. Интерес детей к миру языка проявляется в том, что они играют произнесением и вслушиваются в звучание названий языковых дефиниций («слово-словечко, словечечко», «буквы-звучковки»; говорят [ссс] — шипит, а [р-р-р] — рычит, [ф] — очки, [р] — молоток и др.). Дети путём подбора, подражания, комбинирования, сравнения, обобщения языковых средств пытаются познавать языковую действительность. Усвоение языка осуществляется, прежде всего, в самостоятельном конструировании ребёнком собственной языковой системы, где ребёнок является активным, творческим субъектом этого процесса — языковая личность, которая формируется. В её становлении важную роль играет метаязыковая деятельность, связанная с анализом усваиваемого ребёнком языка.

Предпосылкой металингвистических проявлений детей старшего дошкольного возраста является неосознаваемый ими акт собственной языковой практики, в процессе которой актуализируется биологически заложенная способность невольно, нечаянно истолковывать и передавать имплицитные смыслы (эксплицировать свои представления) о языке, выполняя вербальные действия (говоря). Такие природные металингвистические рефлексивы и когниции дошкольников являются основой для дальнейшего настоящего осмысления собственной речи и её объективации [3]. Произвольность ситуации вербального акта, связанного с экспликацией самостоятельно выведенных детьми лингвистических «знаний» (операционных, практических, которые находятся вне области осознания и проявляются через определённые действия — процедурные знания), ограничивает, а иногда и полностью исключает возможность высказываться о языке. Дети обладают имплицитно лингвистическими знаниями и не всегда готовы к их воспроизведению по заданию взрослых, а если они эксплицируют эти знания, то их вербализация осуществляется значительно сложнее (декларативные знания — знания языковых фактов, категорий, классификаций, типологий, которые можно изложить с помощью языковых средств). Усвоение дошкольниками процедурных знаний помогает им анализировать языковую действительность, например звуки (гласные, согласные; твёрдые, мягкие), слова (одушевленные, неодушевленные; слова-действия, слова-признаки, слова-названия), предложения (повествовательные, вопросительные, побудительные), выска-

звания (повествование, описание, рассуждение). Процедурные знания обеспечивают подбор детьми уместных чувствительных языковых средств для устного толкования единиц языка. Они основаны на имплицитных знаниях и связаны с интуитивным осмыслением, а не с осознанием явлений языка, достаточны для использования детьми в собственных высказываниях [2], однако не раскрывают существенные признаки «слова», «высказывания», «предложения» для объяснения другим, почему это предложение, словосочетание, а не слово.

Металингвистическая деятельность детей осуществляется в процессе спонтанных оценочно-контрольных речевых действий, которые оказываются на разных уровнях осознанности. Неосмысленно, эмоционально, на уровне ощущения, а не мышления обобщение своего собственного речевого опыта ребёнком (так называемое «чувство языка») используется дошкольниками, согласно Л. Божович (1995), для регулирования, контроля (О. М. Леонтьев, 1983) языка как в устной, так в дальнейшем письменной речи [1; 4, с. 387—388]. Поэтому, проявляя определённый интерес к языковой действительности (звукам, буквам, словам, словосочетаниям, предложениям, высказываниям), дети дошкольного возраста пытаются самостоятельно определить, трактовать, толковать некоторое языковое явление, осуществляя при этом рефлексии над речью, формируя «своё собственное» понимание, внося в него в большинстве случаев субъективный смысл, далекий от объективного содержания языковых дефиниций. Природная склонность к метаязыковой деятельности современных детей происходит при отсутствии представления педагогами им необходимых знаний в такой форме, когда осуществляемые речеразвивающие воздействия станут показателем наличия у детей процедурных знаний, которые нашли бы своё применение в практике речи, стали действенными в становлении осознания единиц языка [5].

**Основная часть.** Исследованию метаязыка свои работы посвятили учёные П. Белякова, Д. Эльконин, Л. Журова, М. Зарандия, И. Карабаева, С. Карпова, Т. Тульviste. Исследователи обратились к проблеме развития у детей 5—7 лет языковых понятий (А. Богуш, М. Вашуленко, С. Жуйков, Н. Зеленко, Л. Калмыкова, М. Львов, Н. Орланова, К. Прищепа, О. Савченко, Г. Фомичева, О. Хорошковська), феномен прозрачности значения языкового знака выделен учёными А. Потебня, А. Лурия, А. Шафф, Л. Федоренко, Л. Калмыкова. 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, О. Лурия, Д. Николенко. Среди зарубежных учёных свои исследования данной проблеме посвятили Т. Тульviste (1990), С. Цейтлин (2000), Г. Доброва (явления метаязыкового порядка). Г. Доброва (2009) рассматривает конструктивную деятельность в процессе освоения языка, изучает гендерные и социокультурные особенности метаязыка детей. Н. Золотова (2005) изучает зависимость метаязыковых способностей детей от текущей интеллектуальной деятельности ребёнка. Л. Красильникова (2009) раскрывает осознание ребёнком знаний метаязыковых и процедурных и их зависимость от речевых умений.

Учреждая исследовательскую работу, отталкивались от научных положений о том, что устная речь в дошкольном возрасте порождается интуитивным, непреднамеренным путём отбора и обобщения качественных и количественных характеристик фонетических и грамматических отношений, «эмпирических обобщений» (Л. Божович), а научные языковые понятия и на их основе речевые умения — путём осмысления, осознания, объективации языка и рефлексии высказывания (П. Гальперин, В. Давыдов, Д. Эльконин, А. Леонтьев, Л. Федоренко).

Как известно, богатство словаря детей свидетельствует о хорошо развитой речи и является показателем высокого уровня умственного развития. Численность и разнообразие лексики зависит от употребления детьми разных частей речи, их понимания и объективации. Чем богаче словарь ребёнка, т. е., производя высказывания, он понимает различные части речи, тем больше вероятность проявлений метаязыка. Это связано с «чувством языка», подражанием речи, представлениями о языке и языковых единицах. Познавательный интерес к языковым явлениям, совершенствование понятийного мышления ведёт к усвоению новых слов-понятий, закрепляющих получаемые детьми новые знания о языке. Установлено, что несмотря на активное обогащение речи через наполнение лексики старших дошкольников существительными, прилагательными, глаголами, объективации лексической действительности не уделяется должное внимание. Не обращают внимания детей на лексическую материю языка. На занятиях по развитию речи воспитатели в основном реализуют задачи по развитию связной речи детей — формирование у них умений подбирать слова для обозначения качеств предметов и явлений; расширение словаря детей обобщающими словами (растения, животные, мебель), обогащение словаря существительными, прилагательными, глаголами; активизируя в речи изученную лексику. При этом старшие дошкольники по аналогии с образцом воспитателя называют слова-названия, слова-признаки, слова-действия без осознания их как языковых дефиниций. Воспитатель не направляет внимание детей и на то, что все слова имеют свои существенные свойства. Образуя глаголы от существительных (игра — играть, пение — петь, бег — бегать), дошкольники понимают смысл сказанного (лексическое значение) и не всегда обращают внимание на материал языковых средств, который они подбирают и комбинируют для выражения. Благодаря этому, словарный запас детей обогащается разными частями речи по смысловому признаку, а существенная составляющая применяемой лексики остается без внимания.

Однако при отсутствии у детей представлений о словах-названиях, словах-действиях, словах-признаках невозможно достичь объективного восприятия языковой действительности и организации речевой деятельности. На занятиях воспитатели предлагают детям подобрать, например, противоположные по значению слова, слова для обозначения качеств предметов, не обращаясь к употреблению их языковедческих названий. Подбирая соответствующую лексику, дети руководствуются только лексическим пониманием сходства или противоположности предметов, явлений, о которых идёт речь в высказываниях. Называние воспитателем их словами-действиями, словами-признаками, словами-названиями в большинстве случаев у детей вызывает растерянность, непонимание, познавательную любознательность.

В лексическом составе речи ребёнка исследовали метаязыковые проявления. По когнитивному критерию определяли меру познания старшими дошкольниками лексики, которой они пользуются на основе показателей: наполнение смыслом слов-названий, слов-действий, слов-признаков (раскрытия существенных признаков); понимание слов-названий, слов-действий, слов-признаков (бытовое, научное). По репродуктивному критерию исследовали меру употребления детьми в своей речи слов-названий, слов-действий, слов-признаков по показателям: умение адекватно выделять слова-названия, слова-действия, слова-признаки в речевой практике; различать и употреблять в речи слова-названия, слова-действия, слова-признаки.

Чтобы привлечь внимание детей к языковым средствам выражения, им предлагалось назвать слова, которые рассказывают о чём-то: что они означают, как можно назвать такие слова.

По заданию исследователя детям нужно было рассказать о фруктах с помощью слов-признаков. Были следующие вопросы: «Яблоко — какое?», «Банан — какой?», «Апельсин — какой?», «Лимон — какой?», «Груша — какая?». Почти все дети были активными, быстро включались в игру. На вопрос «Яблоко — какое?» дети отвечали так: «круглое, большое, вкусное, сладкое» (Варя М.), «красное, твёрдое, круглое» (Ваня С.). На вопрос «Банан — какой?» ответы детей были такими: «жёлтый, вкусный, мягкий» (Даниил Б.). На вопрос «Апельсин — какой?» дети отвечали: «оранжевый, круглый, сочный, твёрдый, вкусный» (Инна Ф.), «вкусный» (Тимур Н.). Почти все дети старшего дошкольного возраста смогли выразить слова-признаки к описанию фруктов.

Далее спрашивали у детей «Что значат слова: жёлтый, вкусный, зрелый?». Этот вопрос вызвал одновременно удивление и трудности в объяснении. Исследуемые объясняли, что «жёлтый на цвет» (Кристина П.), «желтый, такой, приятный... длинный ещё...» (Аня М.), «жёлтый — это цвет такой есть» (Максим С.), «жёлтый означает жёлтый цвет» (Саша Н.). Слово «вкусный» объясняли: «вкусный такой, сладкий ещё...» (Кристина П.), «вкусный — это хороший, безвкусный — плохой» (Саша Н.), «вкусный, значит, хороший кушать» (Настя К.). Слово «спелый» в понимании детей: «уже поспел» (Кристина П.), «спелый — уже не зелёный» (Ваня С.), «спелый можно есть» (Даниил Б.). Как видим, объясняя слова, предложенные исследователем, дети раскрывали понимание смыслового значения. В большинстве оно было понятно ими с точки зрения, каким может быть банан вообще, его признаки.

Для заострения внимания на средствах языкового выражения детей спрашивали, как можно назвать слова «зелёный, колючий, хрустящий?»: «слова, рассказывающие об огурце» (Варя М.), «что он зелёный, колючий, хрустит» (Инна Ф.), «зелёный и колючий еще кактус» (Артем З.). Тогда спрашивали: «Что это — зелёный, колючий, хрустит?» «Слова, рассказывающие об огурце» (Тимур Н.), «это такой огурец» (Власть Ч.), «цвет зелёный, значит колется...» (Саша Н.), «это такие слова об огурце» (Егор Я.), «это такие слова, какие они (огурцы)» (Владислав К.), «зелёный бывает колючий, бывает — нет» (Артем З.).

Следовательно, не все дети были активны, большинство опрошенных справились с задачей, называя слова-признаки: вкусное, сочное, круглое и т. д. В лексике детей зафиксированы качественные прилагательные, они воспринимают как признаки и свойства фруктов, овощей, говоря о них, но не осознают как единицы языка — слова-признаки. Зафиксированы близкие ответы, которые могут стать переходным мостиком к развитию объективации языковой действительности: «это такие слова, какие они (огурцы)» (Владислав К.), «слова, рассказывающие об огурце» (Варя М.). Дошкольники находятся на пути к объективации слова, как единицы языка, и приближаются к выделению его существенных признаков. Зона их актуального метаязыкового развития требует своевременного квалифицированного влияния воспитателя для пропедевтики знаний о языке в добукварный период. Однако большинство детей понимают язык по понятным для них смыслам, на бытовом, «житейском» (по Л. Выготскому) уровне. Это их самостоятельные, спонтанные наблюдения за речью и самостоятельные эмпирические обобщения, основанные на неосознанном, спонтанном, самопроизвольном анализе речи. Исследования показали, что у дошкольников старшего дошкольного возраста (43 %) преобладает наглядно-деятельностный смысл слова с довольно разными по содержанию эмпирическими обобщениями, сделанными как самостоятельно, так и под влиянием несовершенных методик, которые были применены к ним по изучению языка и речи взрослыми. Элементы научных знаний детей о слове в ходе опроса выявлено лишь у нескольких детей (4 %).

Для выяснения, понимают ли дети слова-действия, предлагали назвать слова-действия, которые нам рассказывают, что делает котёнок? «Спит, греется, мурлычет, когда его гладят» (Вика Ю.), «мурлычет, радуется, выгибает спинку» (Юлиана Б.), «Радуется, ловит мячик, крутит хвостиком» (Вика П.). Некоторые дети испытывали трудности, не смогли сразу ответить. Им предлагали дополнительные вопросы: «Что делает котик, когда мы его гладим?», «Что делает собачка, когда мы с ней играем?». Поды-

тоживая, отмечаем высокую активность детей. Во время рассказов зафиксировано умение большинства детей подбирать слова, характеризующие признаки домашнего любимца. Дети называли признаки животных, используя не только прилагательные (серенький, маленький, мягкий, хорошенький), а также другие языковые средства выражения характерных признаков (имеет зелёные глаза, у него пушистый хвостик). Дети использовали не только слова-признаки, но и другие части речи (острые коготки у него, голодный, прыгает, мяукает). Они понимают, что слово — это часть потока речи, но начало и окончание слова определить затрудняются. Названия слов-действий было самым трудным для детей. Не все дети сразу смогли подобрать их для того, чтобы сказать о домашнем питомце. Дополнительные вопросы помогли отдельным детям ответить. Однако они называли не только глаголы, но и другие части речи (выгибает спинку, ловит мячик, крутит хвостиком). Такое речевое поведение детей свидетельствует о том, что в своих ответах они пытались передать смысловой признак и вовсе не имели в виду объективировать языковую действительность. Детям предлагается назвать языковые единицы: слово-признак, слово-действие, семантических особенностей которых они совсем не знают. Они спонтанным, интуитивным, ассоциативным путём связывают языковые единицы с речью, именно поэтому у них сложилось самостоятельное суждение, произнесённый поток речи — это слова-действия, слова-признаки. Причём пределы признаков, действия слов дети определяют самостоятельно (12 %). Словосочетания «острые коготки», «зелёные глаза» и другие для детей — тоже слова.

Результаты исследования следующие:

- в разговорной речи старших дошкольников имеются почти все части речи, но дети затрудняются в выделении слов-действий, слов-названий, слов-признаков;
- наблюдение за речью детей показало, что больше всего они используют существительные (слова-названия). На втором месте глаголы (слова-действия), далее — прилагательные (слова-признаки). Числительные, местоимения, наречия и другие части речи имеются в меньшем количестве;
- дошкольники не объективируют языковые единицы «слово», «слово-название», «слово-признак», «слово-действие», передают смысл высказываниями и выделяют существительные с предлогами, называют существительные с союзами, существительные с прилагательными;
- понимание слов-названий, слов-действий, слов-признаков у детей происходит на бытовом уровне;
- не все дети умеют различать и использовать в своей речевой практике слова-названия, слова-действия, слова-признаки;
- в речи дети не объективируют слова-названия, слова-действия, слова-признаки, используют их бессознательно (на смысловом уровне).

**Заключение.** Фундаментальный аспект метаязыкового развития дошкольников до сих пор остаётся малоисследованной проблемой, хотя дети дошкольного возраста способны «обращать внимание на языковые факты и делать их предметом своих высказываний» (Г. Доброва, 2009). Исследуемый учеными возрастной период, когда материальная, звуковая оболочка как реальный носитель всех богатств языка становится предметом деятельности ребёнка и предметом его познания (Д. Эльконин, 1957). Возрастающая аналитико-синтетическая деятельность ребёнка помогает абстрагировать языковые объекты, которые познаются детьми, их существенные и несущественные признаки. Такие данные исследований учёных и собственные результаты наблюдений за речью детей ориентируют на важную роль варьирования несущественными признаками. Умелая их вариация помогает ребёнку выделить существенные признаки языковых объектов, которые рассматриваются, неумелая же — усложняет процесс метаязыкового развития детей.

Полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что во время когнитивной подготовки в учреждении дошкольного образования не обеспечиваются необходимые для метаязыкового развития элементарные умения детей наблюдать и анализировать языковые явления. При этом дети проявляют к ним живой интерес, особенно к тем, которые впервые воспринимают на слух, проявляя способность к объективации языка.

#### Список цитированных источников

1. Божович, Л. И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. — М. : Междунар. пед. акад., 1995. — 209 с.
2. Гальперин, П. Я. К исследованию интеллектуального развития ребёнка / П. Я. Гальперин // Вопр. психологи. — 1966. — № 1. — С. 15—25.
3. Дети о языке / сост. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева, Т. В. Кузьмина. — СПб., 2001.
4. Калмикова, Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти / Л. О. Калмикова. — Киев : НМЦВО, 2003.
5. Леонтьев, А. Н. Психологическое исследование речи / А. Н. Леонтьев // Избр. психол. произведения : в 2 т. — М., 1983. — Т. 1. — С. 387—388 ; Т. 2. — 320 с.