

Л. А. Калмыкова

## ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕЧЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

Развитие современной методики речевой подготовки детей к школе немислимо в отрыве от последних научных данных психолнгувистики, без опоры на исследование, посвященные структуре речевой деятельности человека и ее видам: говорению, аудированию, чтению и письму. Именно новейшие достижения в области психолнгувистики дают основания по-другому, иначе смотреть на устоявшиеся методические взгляды и подходы, переосмысливать задачи и содержание методики развития речи детей дошкольного возраста в целом и методики речевой подготовки детей к школе в частности.

Долгое время, вплоть до сегодняшних дней, в традиционной методике развития речи детей дошкольного возраста наблюдалась тенденция отождествления языка и речи. Провозглашались задачи развития речи детей, на самом же деле осуществлялось практическое обучение единицам языка; до сих пор отсутствуют сформулированные задачи и разработанное содержание (развития восприятия и понимания речи у детей); нет четкого и однозначного различения в методике, а потому и в реальной практике попарно взаимосвязанных, но различных по своей сути понятий: “речевые навыки” – “речевые умения”, “эмпирические обобщения в языке” – “теоретические обобщения в языке”, “практическое обучение языку” – “теоретическое обучение языку”, “бессознательное интуитивное усвоение языка” – “осмысленное усвоение языка”, “спонтанная речь” – “рефлексия над речью”, “чувство языка” – “знание языка” и многих других. А это как раз и есть те фундаментальные понятия, содержание которых раскрывает специфику работы над речью и языком детей на стыке двух смежных ступеней – дошкольного и начального образования, определяет перспективные направления в

формировании речевой деятельности и обучении языку при подготовке детей к школе.

Вот почему совершенствование современной методики развития речи детей дошкольного возраста – формирование речевой деятельности – предполагает употребление наименования “речевая подготовка” в двух значениях:

- общеречевая подготовка – развитие навыков устной речи (орфоэпических, фонологических, произносительных, лексических, грамматических; навыков производства диалогических и монологических высказываний), то есть навыков говорения – употребления единиц языка для мышления, общения; развитие коммуникативных навыков; развитие восприятия и понимания речи (аудирование), **усвоение** языковых значений; под развитием навыков устной речи подразумевают также и развитие речевого опыта, развитие чувства языка;
- специальная языковая (когнитивная) и речевая (рефлексивная) подготовка – пропедевтика изучения языка – первоначальное осознание его знаковой системы и **осмысление** языковых значений, формирование основ языковых и речевых умений в области чтения, письма; умений, связанных с анализом языковых явлений, с развитием рефлексии ребенка над речью. Во втором значении употребляется и выражение “введение детей в языковую действительность”.

Общеречевая подготовка – развитие говорения – начинается с первого дня рождения ребенка и продолжается в течение всего дошкольного детства вплоть до поступления его в школу, где навыки устной речи совершенствуются до выработки

“собственного стиля” (по данным М. Р. Львова, примерно к 15 годам).

Общеречевая подготовка детей дошкольного возраста, кроме развития устной речи, самым непосредственным образом связана и с развитием восприятия и понимания слышимой речи (аудирования), которые на протяжении всего дошкольного возраста, особенно в первые три года жизни ребенка, значительно опережают развитие навыков говорения. Несмотря на огромное значение аудирования в умственном развитии дошкольника, собственно методика аудирования как один из структурных компонентов методики развития речи остается до сегодняшних дней неразработанной, равно как и не исследованы до сих пор достаточно психологические и психолингвистические особенности восприятия и понимания речи детьми дошкольного возраста; исключения составляют исследования Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. А. Леонтьева, А. А. Брудного, А. П. Добраева, Т. М. Дридзе, А. С. Штерна, Р. М. Фрумкиной, Л. П. Федоренко, Л. А. Чистович, А. М. Шахнаровича.

На пятом году жизни ребенка проводится специальная языковая подготовка. Она начинается с сообщения детям элементарных знаний о языке, необходимых для формирования первоначальных, направленных на осознание языковых явлений умений. По окончании ее дети должны овладеть речевыми умениями чтения и элементарного письма (печатавания слов), элементарными языковыми знаниями и умениями анализировать единицы языка (звук, слог, слово, предложение), делать первые осмысления языковых обобщений, первоначально вычленять существенные, отличая их от несущественных, признаки языковых знаков, делать первые попытки осознавать свою собственную речь, свой собственный язык, которые на протяжении первых пяти лет его жизни выступали в виде спонтанных процессов речевого развития.

Устные речевые навыки, специальные речевые и языковые умения детей, по-

ступивших в школу, совершенствуются, углубляются, развиваются на новом, более высоком уровне при изучении в первом классе грамматики и правописания, при закреплении умения читать и писать, а в последующих классах при усвоении основ фонетики, лексики, морфологии, синтаксиса и стилистики. Конечная цель усвоения этих разделов языкознания в школе – прикладная, практическая: ускорение и интенсификация процесса совершенствования речевой деятельности – говорения, аудирования, чтения и письма.

Задачи и содержание общеречевой и специальной речевой (когнитивной) подготовки качественно отличаются друг от друга, хотя связаны общими языковыми средствами их осуществления: звуками, фонемами, интонемами, морфемами, словами, словосочетаниями, предложениями. Также качественно отличаются и способы оперирования детьми языковым материалом. Эти отличия проявляются в произвольности – произвольности, непроизвольности – произвольности, неосознанности – сознательности.

Для того, чтобы по-новому, с учетом данных психолингвистики, наметить современные пути речевой подготовки детей к школе, следует разграничить суть двух психолингвистических понятий: речевые навыки и речевые умения, которые взаимосвязаны и взаимообусловлены, хотя и представляют собою два диаметрально противоположных явления, качественно отличающиеся друг от друга (А. А. Леонтьев).

Речевые навыки – это речевые операции, которые осуществляются бессознательно, с полным автоматизмом при соответствии норме языка и служат для самостоятельного выражения мыслей, намерений, переживаний. Сформировать навыки – это значит обеспечить правильное построение и реализацию высказывания. Речевые навыки по своей природе – стереотипные, механические. Ребенок владеет такими навыками, но он не знает и даже не подозревает, что он ими владеет. Эти операции не осознаны. Он владеет

ими спонтанно, в определенной ситуации, когда они (подобные ситуации) вызывают ребенка на проявление таких навыков. Вне подобных ситуаций намеренно, произвольно и сознательно ребенок не умеет выполнять речевые операции, которые он может выполнять произвольно, бессознательно, автоматически [1, 2].

Лишь только при соответствующем языковом и речевом обучении ребенок научается осознавать то, что он делает непроизвольно, то есть осознавать свой собственный язык, свои речевые навыки, приходиться к пониманию того, что в виде эмпирических “житейских” языковых представлений, “житейских” речевых и языковых обобщений существовало в психическом мире ребенка.

Речевые навыки в ходе своего развития предполагают спонтанно возникающую рефлексию ребенка над речью (приведение собственных высказываний в соответствие с литературной нормой: так сказать можно, а так нельзя; самостоятельное исправление ребенком своих языковых ошибок при производстве речи). Речевые навыки – фундамент для формирования в детском саду основ речевых умений, начиная с пятилетнего возраста, для дальнейшего их развития в начальной школе и совершенствования, углубления и шлифовки в основной и полной школе.

Речевые умения – это речевые действия, которые осуществляются на основе языковых знаний и способов действий по оптимальным параметрам сознательного произвольного и осознанного варьирования при выборе и сочетании речевых операций (навыков) в зависимости от цели, ситуации общения и собеседника, с которым происходит коммуникация. Это и есть коммуникативно-речевые умения. Они носят творческий характер, то есть требуют умения быстро ориентироваться в условиях общения, которые никогда не повторяются полностью, каждый раз заново подбирать нужные языковые средства, пользуясь речевыми навыками, и т. д. Владеть такими речевыми умениями – значит уметь правильно выбирать стиль

речи, подчинять форму речевого высказывания задачам общения, употреблять самые эффективные (для данной цели и при данных условиях), самые точные и выразительные языковые средства, учитывать необходимость экстралингвистических факторов (мимики, жестов, интонации и т. д.).

Зачатки речевых и языковых умений, знаний о языке и речи следует формировать уже в детском саду, чтобы избежать нежелательной ломки и последующей перестройки в школе сложившихся у детей самостоятельных “житейских” языковых представлений и обобщений в процессе естественного тяготения их к оперированию языковым материалом (звуками, буквами, словами, текстами) и нескрываемого огромнейшего естественного врожденного интереса к книгам, к чтению, к письму, к речи сверстников и взрослых, а также в процессе методически некорректного в языковом и речевом отношении и неуместного применения на занятиях по развитию речи в детском саду языковой терминологии и работы с языковыми и речевыми понятиями без необходимого наполнения их языковым соответствующим содержанием (значением).

При овладении навыками говорения дети усваивают родной язык, подражая речи воспитателя, сверстников, окружающих их людей, языку художественных произведений, то есть той речевой среде, в которой они воспитываются и обучаются.

Употребляя в своей речи слова, словосочетания, предложения как коды для обозначения объектов реальной действительности, дети не видят самих языковых единиц. Так, они соотносят предметы и явления с усвоенными словами, при этом не различают слившихся для них в единое целое слов и названных ими материальных объектов, действий, состояний. Дети понимают мысли, выраженные в различных видах предложений, вникают в смысл пространственных, причинных и других отношений, выраженных с помощью словосочетаний (птичка в клетке, синяк от ушиба), достаточно умело ис-

пользуют предложения при производстве речи, но при этом не дифференцируют грамматических форм как явлений языковой действительности и названных ими отношений реальной действительности. В психологии и лингвистике такой феномен получил название “прозрачности значения языкового знака” [3].

Не замечая материальной оболочки языкового знака как чего-то автономного, не воспринимая язык как систему единиц, систему знаков, обладающих значением и формой, дети подсознательно пользуются родным языком, который как действительность, как особый мир для них не существует.

В процессе общеречевой подготовки ребенок эмпирическим путем усваивает материю языка, ее знаковую систему, запоминает традиционные сочетания языковых средств, их выразительные оттенки.

Для усвоения материи языка необходимо скоординировать речедвижения с соответствующими слуховыми ощущениями, овладеть звуковыми единицами – фонемой, слогом, фонетическим словом, речевым тактом, фонематической фразой, с которыми связана артикуляционная мускульная работа ребенка.

При непроизвольном, неосознанном, ненамеренном усвоении знаковой системы ребенку следует интуитивно соотнести звуковые единицы языка со значимыми единицами – морфемой, словом, словосочетанием, предложением, а их, в свою очередь, – с предметами и явлениями действительности, связями и отношениями, существующими между ними.

Так, соотнести слово с предметом, а словосочетание и предложение – с логическими отношениями, существующими в реальности, значит понять лексические и грамматические значения. Но такое понимание языковых значений – интуитивно, бессознательно. Усвоение ребенком языковых значений на уровне интуиции (понимания смысла воспринимаемой информации) возможно благодаря тому, что ими ощущены, восприняты, прочувствованы те явления или связи между ними, которые соответствуют обозначаемым

единицам языка. “Именно овладение грамматическими значениями (на уровне интуиции, неосознанно) делает человека существом мыслящим” [4].

Именно в интуитивном понимании ребенком языковых значений (как кодов, содержащих и раскрывающих суть информации, сообщений о действительности, об окружающих ребенка вещах – материальном мире) на уровне соотнесения значащих языковых единиц с предметами и явлениями, со связями и отношениями, существующими между ними, лежит путь к созданию методики развития аудирования (восприятия и понимания слышимой и читаемой речи) у детей дошкольного возраста.

Грамматические значения ребенок усваивает в своей жизни дважды; первый раз, когда ненамеренно непроизвольно соотносит слышимый и произносимый звуковой образ языковых знаков с действительностью, с ее предметами, явлениями, связями и отношениями между ними. В детском саду процесс, связанный с закономерным интуитивным установлением ребенком связи внеязыковой (реальной) и языковой действительности, построен на тренировках памяти, вербального мышления, воображения. Второй раз, а это происходит уже значительно позже – в школе, когда начинается первоначальное осмысление подобного соотнесения и возникает необходимое для абстрагирования и объективирования осмысление, осознание языкового значения как смыслового признака языкового знака (единицы), вычленение грамматического значения как языкового феномена, как языковой действительности, как метаязыка.

Для практического, дотеоретического усвоения ребенком традиции сочетания языковых средств ему необходимо запомнить орфоэпические и грамматические нормы. При непроизвольном запоминании традиции употребления формируется языковое чутье, или “чувство языка”. По определению Л. И. Божович “чувство языка” возникает непроизвольно, как побочный продукт деятельности, которая направлена на овладение прак-

тикой речевого общения. Это неосознанное нерасчлененное эмоциональное (на уровне чувства, а не мышления) обобщение речевого опыта ребенка может быть использовано для регулирования и контроля правильности речи как устной, так и письменной [5]. Речевой опыт, в свою очередь, включает, во-первых, практическое владение родным языком, во-вторых, “эмпирические обобщения наблюдений над языком, сделанные его носителем независимо от специальных знаний о языке”, что соответствуют “чувству языка” [6].

Для усвоения способов выразительной спонтанной неосознаваемой речи (интонации сообщения, вопроса; междометий, частиц; модальных слов, синонимов, антонимов и др.) следует, во – первых, дать возможность ребенку услышать, прочувствовать, пронаблюдать, как с помощью языка человек дает свою оценку действительности, как он выражает свой духовный мир, свои эмоции и чувства; во – вторых, создать условия для того, чтобы на уместно подобранные языковые средства выразительности речи ребенок сам откликнулся эмоциями, чувствами и упражнялся в выражении собственной оценки действительности. При усвоении выразительных средств речи язык служит инструментом развития эмоциональной сферы психики ребенка.

В речевом развитии детей дошкольного и школьного возраста выявлены закономерности, которые сформулированы Л. П. Федоренко [7]. Их суть состоит в следующем. Речь усваивается, если приобретаются способности:

- управлять мускулами речевого аппарата, координировать речедвигательные и слуховые ощущения;
- понимать лексические и грамматические значения;
- чувствовать выразительные оттенки лексических, грамматических, фонетических языковых значений;
- запоминать традицию сочетания языковых единиц в потоке речи, то есть усваивать норму литературной речи.

Кроме того, при усвоении письменной и совершенствовании устной речи младших школьников наблюдаются такие закономерности:

- письменная речь усваивается, если она сопоставляется с уже усвоенной устной;
- темп обогащения речи убыстряется по мере совершенствования речетворческой системы обучаемого.

Таким образом, процесс усвоения речи в школе находится в прямой зависимости от дошкольной речевой подготовки.

Естественное усвоение родного языка детьми дошкольного возраста протекает интенсивнее, если руководство им осуществляется при опоре на лингводидактические принципы методики обучения языку:

- внимание к материи языка;
- понимание языковых значений;
- оценка выразительности речи;
- развитие чувства языка.

Согласно этим принципам выбираются средства обучения, которые стимулируют развитие речедвигательных навыков (артикуляции, интонации); обеспечивают детям интуитивное (чувственно воспринимаемое) понимание лексических и грамматических значений, то есть восприятия языка как явления, содержащего смысл; помогают развивать у них умение чувствовать эмоциональную выразительность языковых средств, воспринимать поэзию, различать средства экспрессии; организуют речевую среду с оптимальным развивающим потенциалом, необходимым для усвоения литературной нормы.

Специальная языковая (когнитивная) и речевая (рефлексивная) подготовка детей к школе является, во-первых, необходимым компонентом развития языковой компетенции ребенка, своевременным моментом введения ребенка в языковую действительность, во-вторых, важнейшим условием для развития начал намеренности, произвольности, осознанности речи, являющихся предпосылкой становления учебной деятельности – главного новообразования первоклассника, фун-

даментом для перехода от спонтанной неосознаваемой речи к контролируемому речевому поведению – основе интеллектуального развития и успешного овладения всеми школьными предметами.

Языковая (когнитивная) подготовка предполагает обязательное участие в речевой деятельности познавательных процессов детей, таких как логическое мышление, творческое воображение; мыслительных операций – анализа, синтеза, обобщения, систематизации, классификации, абстрагирования; строгое соблюдение логики процесса учения в процессе восприятия, осмысления, осознания, понимания, то есть усвоения языковых знаний и применения их в речевой деятельности при производстве речи.

Содержание языковой (когнитивной) подготовки ориентировано на усвоение детьми информации о языке, на ее осмысление и сохранение в памяти, на преобразование полученной информации в “языковедческие” знания с последующим сознательным использованием их в практике устной и письменной речи (овладение речевым умением).

Если в процессе общеречевой подготовки язык усваивается детьми либо путем подражания, либо “методом проб и ошибок”, предполагающими поисковую деятельность самого ребенка, в ходе которой происходит своеобразная “подстройка” к условиям деятельности и ее цели (вырабатывается навык), то в процессе языковой (когнитивной) подготовки язык подлежит осознанному усвоению, которое может рассматриваться как акт сознательной деятельности или действия и подлежать последующей автоматизации с включением в более сложное речевое действие (речевое умение).

Библиографический список

1. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1956.
2. Педагогическая психология. М., 1996.
3. Шафф А. Введение в семантику. М.: Изд-во иностр. лит., 1963. С. 203.
4. Федоренко Л.П., Фомичева Г.А., Лотарев В.К. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1977. С. 111.
5. Божович Л.И. Значение осознания языковых обобщений в обучении правописанию. Вопросы педагогической психологии // Известия АПН РСФСР. Вып. 3. М.; Л., 1946.
6. Е. Д. Божович. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. № 1. 1997. С. 37.
7. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи. М.: Просвещение, 1984. 159 с.