

## Лекция 9. Металингвистические высказывания детей и их анализ

### План

1. Металингвистическая способность.
2. Метаязыковая деятельность.
3. Компоненты метаязыковой деятельности ребенка в дошкольном возрасте?

Металингвистические высказывания (приставка "мета" означает *сверх* или *после*) – это высказывания, рассуждения ребенка о языке.

Речь выступает для ребенка прежде всего и раньше всего как средство общения. Ребенок овладевает речью практически, не осознавая ни тех закономерностей, которым починается речь, ни своих операций в ней.

Однако, как замечает Р.М. Фрумкина, дети гораздо менее "эгоцентричны", чем считал Ж. Пиаже, который подчеркивал, что до определенного возраста ребенок адресует свою речь самому себе. Подтверждением этому служит развитие металингвистической способности детей как к родному, так и второму языку.

Характер ориентировки ребенка на языковую действительность и ее элементы, утверждает С.Н. Карпова, может служить объективным показателем общей позиции ребенка относительно этой действительности. В психологии выделяются *две основные позиции ребенка относительно речевой действительности*: практическая и теоретическая.

Если позиция ребенка относительно речи носит *практический характер*, речь в различных ее формах широко используется им в разнообразных функциях, но при этом его представления о речевой действительности как особо существующей, о ее элементах и законах, которым она подчиняется, характеризуется неопределенностью, смутностью, недостаточной осознанностью. Рассуждения ребенка о языке носят, по выражению Л.С. Выготского, «житейский» характер. Например: «*Пожилые ... они полжизни прожили, поэтому их называют «пожилые»*».

В том случае, если позиция ребенка относительно речи носит *теоретический характер*, ребенок способен отнестись к действительности родного языка как к особой, отражающей предметную действительность. Он способен увидеть ее элементы, особенности ее структуры, закономерности свойственные этой действительности. Перед ребенком, уверены исследователи, открываются возможности произвольного и осознанного оперирования этой действительностью. Это особенно важно для успешного обучения ребенка в школе.

Дети очень рано способны занять позицию "наблюдателя" в отношении ситуации общения и использования речи. Высказывания о языке свидетельствуют о том, что ребенок дошкольного возраста необычайно внимателен к своей собственной речи и речи других людей. Активность детей в процессе усвоения ими речи ярко проявляется в вопросах ребенка, его высказываниях по поводу речевой действительности, в специфическом

обыгрывании явлений родного языка и т.п. Исследователи детской речи замечают, что независимо от наличия или отсутствия специальных знаний о языке, ребенок в процессе речевого общения наблюдает за языком и делает эмпирические (практические) обобщения, которые охватывают все уровни языка: фонетику, лексику, морфологию, словообразование и чуть менее синтаксис, стилистику (С. Ф. Жуйков, А. Н. Гвоздев, А. А. Леонтьев, Л. В. Щерба, Ф. А. Сохин, А. Г. Тамбовцева, А. М. Шахнарович, М. М. Гохлернер, Г. Кларк, Е. Кларк, Д. Слобин, А. А. Залевский, С. Н. Цейтлин, Е. Д. Божович, А. Р. Лурия, И. Г. Овчинникова, Н. С. Силантьева).

Все это послужило основанием утверждать, что дошкольники обладают лингвистической одаренностью. По утверждению К. И. Чуковского, «... начиная с двух лет, всякий ребенок становится на короткое время гениальным лингвистом, а потом, к пяти-шести годам, эту гениальность утрачивает». Этой же мысли придерживается С.Н. Цейтлин, которая в своей работе «Язык и ребенок» резонно замечает, что ребенка дошкольного возраста, не смотря на то, что он не обладает элементарными лингвистическими понятиями, можно смело назвать «маленьким лингвистом». По мнению исследовательницы, «существует целый ряд явлений метаязыкового порядка - от скрытого осознания языковых фактов к развернутым высказываниям метаязыкового характера, рассуждений ребенка о языке», которые служат подтверждением того, что маленький ребенок интересуется языком. Например, Алеша 3 лет 11 мес. спрашивает: «*Мама, а слово – оно как воздух, его ведь нельзя потрогать?*»; Дарина, 4 г., 5 мес. объясняет: «*Детство – это потому что детский, это про детей*».

Теоретическое отношение к языку, когда речь для ребенка становится предметом осознанного и произвольного отношения, формируется только в процессе специального обучения.

Металингвистическая способность - это способность осознавать и манипулировать структурными единицами языка, делать язык объектом специального анализа (в противоположность простому применению языка как средства общения и познания без специального осмысления его структуры).

Развитие металингвистических способностей начинается в дошкольном возрасте. Их возникновение связано с общей перестройкой процессов переработки информации, с появлением у ребенка способности абстрагироваться от контекста и осмысленно контролировать собственные познавательные процессы на метакогнитивном уровне.

Металингвистическая способность выступает как самостоятельная лингвистическая способность, которая прямо не зависит от общего уровня овладения дошкольниками речью. Она выполняет важную роль в процессах обучения и развития детей дошкольного возраста, потому что позволяет сделать доступную ребенку систему знаний объектом собственной исследовательской деятельности.

Образцы детской речи, приведенные в дневниковых записях А. Н. Гвоздева, словарях детской речи, которые составлены В. К. Харченко, С. Н.

Цейтлин и другими исследователями, являются примером того, что уже в раннем возрасте ребенок начинает осмысливать фонетические, лексические, а, чуть позже, грамматические и даже собственно стилистические явления. В научных исследованиях А. М. Шахнаровича, Е. И. Исениной, Е. Ю. Протасовой, В. К. Харченко, С. Н. Цейтлин и др. отмечается, что в освоении языка ребенку помогает метаязыковое сознание, которое наиболее активизируется именно в дошкольном возрасте.

В основном ребенок осваивает язык в три года. В это же время формируются первые метаязыковые навыки, которые проявляются в рассуждениях ребенка над языковыми фактами. Наиболее ярко это явление отражается в детском словотворчестве: *"Видишь, какой у меня желтяк выскочил"*, *"Я не школьник, а садист. Я в садик хожу"* и т.д.

Овладение языком маленьким ребенком непосредственно связано с метаязыковой, метакогнитивной деятельностью.

Под метаязыковой деятельностью понимается интерес к языковым явлениям, наличие «чутья языка», которое «... возникает непроизвольно, как побочный продукт деятельности, направленный на овладение практикой речевого общения» (Л. И. Божович). При этом источником языкового развития является не врожденная схема, а деятельность. Таким образом, «чутье языка» выступает как более высокая степень реализации речи.

Переработка ребенком того, что необходимо понять, фиксируется в специфических мозговых кодах, но не всегда доступно для вербализации. Полученные при этом продукты носят функциональный характер. Они связаны со знанием процедурного типа и выполняют роль деятельностных ориентиров в процессах говорения и понимания речи ребенком. Ребенок вырабатывает эти знания «для себя», в своих индивидуальных кодах и использует их на разных уровнях осознанности. Исследователи детской речи, приводя яркие примеры проявления метаязыковых способностей детей дошкольного возраста, отмечают, что не все наблюдения над строением языковой системы вербализуются: *осмысление маленькими детьми языка и речи происходит на уровне автоматического неосознаваемого контроля и регулирования ребенком своей речи.*

Различная степень анализа языковых явлений (метаязыковой деятельности) исследована в работах российского психолога А.Н. Леонтьева, а также зарубежных исследователей детской речи (Е. Кларк, Д. Слобин, Т. Тульвисте и др.). В их научных трудах отмечается, что интерес к языковым явлениям, который возникает у дошкольников на третьем году жизни, почти пропадает уже в 6-7 лет, и это негативно влияет на дальнейшее овладение детьми богатством языка, культурным наследием человечества вообще.

Одним из первых «лингвистических открытий», которое совершают дети в процессе овладения родным языком, - это тот факт, что все предметы имеют свои названия. По наблюдению немецкого психолога В. Штерн, это явление наблюдается у ребенка со второй половины второго года жизни. К такому открытию детей подводят, прежде всего, взрослые, которые каждый раз называют малышу предмет, как только он обращает на этот предмет свое

внимание. В этот период происходит интенсивное обучение языку. При этом дети принимают в этом процессе самое активное участие, побуждая взрослого называть им как можно больше языковых единиц (самые популярные вопросы ребенка в этом возрасте – «Кто это?» и «Что это?») и проверяя правильность своего словоупотребления на практике. Исследователи отмечают удивительную настойчивость ребенка, как бы ощущающего необходимость такого обучения.

Процесс овладения дошкольниками языком отличается в этот период большой интенсивностью. У большинства детей он совпадает обычно с периодом резкого расширения словаря (так называемого «лексического взрыва»), связь слово-предмет укрепляется и обобщается.

Однако нужно иметь в виду, что названное открытие, как и многие последующие «языковые открытия» детей, носит чисто эмпирический характер. Вопросы детей включены в конкретную практическую деятельность ребенка и отнюдь не свидетельствуют о теоретическом открытии ребенком символической функции языка.

Более того, выяснив, что каждый предмет имеет определенное название, ребенок в течение некоторого времени находится на позициях "словесного (номинального) реализма". Он считает, что название является неотъемлемым свойством вещи и не может быть изменено человеком. К.И. Чуковский приводит следующий пример: «Слушай, мама, когда я родился, откуда ты узнала, что я Юрочка?». Или: «Звезды очень далеко. Так откуда же люди знают, как их зовут?».

Лишь постепенно, чаще – с помощью взрослых, у ребенка складывается представление о том, что слова создаются людьми, что в этом есть некоторый элемент условности, произвольности. Уже четырехлетние дети нередко начинают понимать, что люди сами способны давать тем или иным предметам имена. Осознанию этого факта благоприятствует и овладение детьми вторым языком, когда они понимают, что одно и то же явление можно назвать по-разному.

В двухлетнем возрасте дети отличаются способностью замечать и исправлять ошибки в своей речи и в речи других людей. В качестве примера этого явления можно привести дневниковые записи А. Н. Гвоздева и других исследователей детской речи. Так, Женя Гвоздев, уже в 2г. 10мес. отмечал недостатки в произношении своего двоюродного брата Володи: "Мама, Володя *такаля* говорит вместо *такая*". Наличие у детей умения замечать ошибки в собственной речи и в речи своих сверстников исследователи относят к начальному этапу метаязыковой деятельности.

Двухлетние дети способны замечать успешность налаживания коммуникации, возможность понимания их высказывания собеседником. При необходимости они уже могут не только повторить, но и изменить свои высказывания, чтобы собеседник мог их понять. В этот период метаязыковое сознание ребенка наиболее активизировано, оно выступает как помощь в освоении языка.

В целом метаязыковая деятельность ребенка в дошкольном возрасте, по наблюдениям В.М. Швец, включает следующие компоненты: комментарии своих высказываний в соответствии с особенностями коммуникативной ситуации, контроль за своей и чужой деятельностью, оценку своих знаний языка, рефлексию над языковым материалом.

На третьем году жизни у детей наблюдается наличие умения менять свое речевое поведение в различных играх и инсценировках, в зависимости от взятых на себя ролей. При переходе от одной роли к другой дети могут изменить интонацию, лексический строй языка.

Постепенно, с налаживанием общения между детьми, у них появляется способность к адаптации собственной речи к условиям общения, что проявляется в использовании специальных вежливых форм, например, они начинают называть незнакомых взрослых на «вы».

В среднем дошкольном возрасте дети составляют различные по продолжительности предложения в зависимости от того, с кем они налаживают общение. Так, при разговоре с двухлетними детьми они пользуются более короткими фразами, а при разговоре со сверстниками или взрослыми - более длинными. Это свидетельствует о том, что в четыре года ребенок уже чувствует, насколько удачно он вступает в общение.

Постепенно ребенок открывает в словах их «внутреннюю форму». Иными словами, начинают замечать мотивированность значения и звучания слова через связь с другим словом, которое является по отношению к данному слову производящим. У него возникают вопросы, почему данный предмет имеет именно такое название (*Детский сад так называется, потому что там дети? Школьники так называются, потому что они в школу ходят?*»). Возникают многочисленные вопросы относительно того, почему данный предмет называется так или иначе (*«Белку неправильно назвали, надо было назвать ее рыжкой»*).

Вопросы о значениях неизвестных слов сопряжены с попытками выяснить эти значения самостоятельно, исходя из звучания слова: *"Отравиться – наестся травы", «Льстец – это кто листья собирает»*.

В некоторых случаях ребенку удается самостоятельно обнаружить реальную этимологию слова (*«Подберезовик – это гриб, который растет под березой»*), в других случаях он ошибается, но и в этих ошибках, подчеркивают ученые, есть логика и здравый смысл, ибо он всегда идет правильным путем.

Исследователи отмечают, что ребенок оказывается в состоянии понять, что одно слово может иметь несколько значений. Об этом свидетельствует тот факт, что дети пытаются критиковать некоторые неудачные значения слов на "взрослом" языке. Образцом этому служит приведенное в дневниковых записях А.В. Бельского замечание четырехлетнего Пети насчет того, что ему не нравится слово нож, которым называется определенная часть мясорубки. *"Не называйте его ножик, а называйте звездочка"*, - просит он взрослых. По этому примеру, кстати, видно, что этот ребенок уже перешагнул стадию «номинального реализма».

В процессе своего метаязыкового развития старшие дошкольники замечают наличие в языке омонимов и стараются развести их в своей метаязыковой деятельности. С. Н. Цейтлин приводит в своей книге пример, когда шестилетняя Вика определяет омоформы "три" - именительный падеж числительных и "три" - повелительная форма глагола "тереть". *"Смотри, мама, как интересно я могу сказать: раз, два, три" и еще "три меня губкой сильнее"*.

В четырех-пятилетнем возрасте дошкольники ощущают, что "детское", несовершенное произношение слов может привести к совпадению их звуковых оболочек. Так, пятилетний Женя Гвоздев замечает в речи маленькой Олечки неправильное произношение звуков и отмечает: *"Олечка, когда большая называет себя, Говорит басая как голая"*.

Дети очень чувствительны к искаженному звуковому оформлению слов. Они в состоянии почувствовать их неслучайный характер. Уже в 3-4 года дошкольники могут провести некоторые обобщения лингвистического характера и определить "чужеродность" звуковой оболочки слов. С. Н. Цейтлин приводит следующий пример: Леся (2г.6 мес.) заметила, что папа говорит «свитер», а мать – «свитэр»; Женя (3г. 11м.) - что, в отличие от остальных членов семьи, его мать и бабушка говорят «крэм» и «музэй». В дневниковых записях В. Харченко можно найти такой пример: *"Взрослые говорят поликлиника, а маленькие тиликлиника"* (Костя Х., 2 г. 3 м.). Однако исследователи отмечают, что, не смотря на то, что уже в 4-5 летнем возрасте дошкольники способны к различению большинства фонетических противопоставлений, они еще не могут определить наличие, количество звуков и слогов в слове, не могут по инструкции пропустить начальный звук при произнесении слова. Эти данные свидетельствуют о том, что процесс восприятия речи не включает процедуру сегментации, которая необходима для графической записи слов.

Не менее чувствительны дети и к другим языковым явлениям. Они уже могут осознавать категории рода и числа существительных: *"Ложка - женщина, а нож - мужчина"*, - объясняет разницу двух слов мальчик в 3 года. Трудным для ребенка является выбор слов, который связан с определением рода существительных (*два и две и оба и обе*). От 2л. до 3л.6 мес. ребенок еще не может выбрать правильную форму числительных. Такое явление, по мнению исследователей, связано с неосвоенностью детьми рода существительных.

Весьма интересно осмысление детьми фразеологизмов как особых лексических единиц. Как уже рассматривалось выше, достаточно часто дети понимают фразеологизмы буквально. (*Мать замечает, открыв чайник: «Ой, а чаю-то у нас – кот наплакал. Иди, дочка, чай пить».* Света, 4.0: *«Я не буду это чай пить, туда кот наплакал».*)

Со временем ребенок начинает интересоваться словоупотреблением в фразеологизмах: *«Мама, как это понять: «Сыграй без сучка и задоринки»? Без сучка – это понятно, а что такое задоринка?»* (Вика, 6.0).

Иногда дети трансформируют устойчивые обороты, заменяя один из компонентов, вставляя лишние компоненты. Так, Маруся (3.0) увидела порванные тапочки, слышала выражение «Башмаки каши просят», но каша для нее – еда невкусная: *«У бабы тапочки яичка просят!»*

Нередко ребенок критикует «взрослое» словоупотребление. Услышав фразу из сказки о «Комаре Комаровиче», произнесенную одним из персонажей-насекомых: «Мы едва унесли от него ноги», Алеша (6.8) поправляет: *«Унесли от него крылья!»*.

По собственной инициативе или по просьбе взрослого дети могут толковать фразеологический оборот. При этом они иногда толкуют его буквально, а иногда понимают его значение правильно. Например, выражение «тяжел на подъем» дети объяснили так: *«У нас папа тяжелый на подъем, его не поднять. Да еще тяжелее у нас холодильник, его даже папа поднять не может»* (4.0); *«Толстый»* (4.0); *«Очень плохо просыпается»* (5.0).

Как и в отношении различных сторон речи, у дошкольников стихийно формируется выделение речевой деятельности в целом как особого вида человеческой деятельности и осознание коммуникативной функции языка. Достаточно отчетливое осознание коммуникативной функции речи выступает уже у детей среднего дошкольного возраста, приобретая в старшем возрасте еще большую выраженность.

Так, по данным Г.П. Беляковой, на вопрос «Почему человеку нужно уметь разговаривать?», 40% детей среднего возраста и около 60% старшего дали ответы «коммуникативного» характера: «Чтобы на вопросы отвечать»; «Чтобы друг друга понимать»; «Чтобы делать замечания и говорить секреты»; «Объяснять, все вещи как делать».

Сам процесс речевого общения предстает в ответах детей либо в нерасчлененном виде («Чтоб с другим человеком разговаривать»), либо в расчлененном: выделяется позиция слушающего и позиция говорящего. Одни дети как бы стоят на позиции слушающего («Потому что спрашивает его человек»), другие – на позиции говорящего («Чтобы разные вопросы задавать»), третьи воспроизводят весь цикл общения («Потому что его спрашивают, вот он и отвечает»; «Потому что ему скажут, и он тогда говорит»). Воспроизведение цикла происходит, как правило, с позиции слушающего.

Начатки теоретического отношения ребенка к языку формируются у него в процессе подготовки к обучению грамоте. Путем наглядной демонстрации слова, примеров его использования у детей уточняется стихийно сформировавшееся представление о слове. В процессе звукового анализа слова звук выделяется ими как различитель звуковых оболочек слов и их форм, т.е. как функциональная единица.

Таким образом, основным результатом подготовки детей к обучению грамоте является овладение детьми широкой ориентировкой в звуковой системе языка, свободное ориентирование в словесном составе предложения и звуковом строении слова.

Кроме того, овладение действием звукового анализа слова позволяет детям рассматривать языковую форму с точки зрения сочетаемости звуковых единиц, линейности, последовательности их произнесения. Другим кардинальным отношением, которое усваивают дошкольники в процессе овладения звуковым анализом, является отношение между звуковой формой языковой единицы и ее значением.

#### **Вопросы и задания самоконтроля:**

1. Что такое металингвистическая способность?
2. Что такое метаязыковая деятельность?
3. Что можно отнести к первому «лингвистическому открытию» ребенка?
4. Какое умение детей исследователи относят к первоначальному этапу метаязыковой деятельности?
5. Из каких компонентов состоит метаязыковая деятельность ребенка в дошкольном возрасте?

#### **Литература**

1. Лепская, Н.И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации)/ Н.И. Лепская. М., 1997.
2. Львов, М.Р. Основы теории речи / М.Р. Львов. М., 2000.
3. Цейтлин, С.Н. Направления и аспекты изучения детской речи / С.Н. Цейтлин // Детская речь как предмет лингвистического исследования. СПб. 2004. - С. 275-278).