

of interlingual interference; on optimal correlation of language theory and speech practice. Considering the principle of consciousness and condition of providing conscious teaching of the Ukrainian language, the methodic system and linguo-didactic model of teaching pupils of elder preschool age the Ukrainian language in conditions of multi-cultural environment of southern-eastern region of Ukraine was worked out and proved. The proposed basic approaches, such as teaching strategy, methods, devices and didactic means made it possible to account close relation of the Ukrainian and Russian languages; similarity of their structures at all language levels; and their certain differences as well. It stipulated the necessity of constant considering all the common, similar, different and opposite which was reflected in methodic (hidden) and open comparisons, systematic corrections of native language skills on the basis of revealed and acknowledged differential features. Special analysis was given to all the different phenomena by means of using intellectual devices which provided the conscious transposition and avoiding negative interlanguage mixing. Observations over the language phenomena, analysis, comparison, determination of common and differential features provided the generalization and fixing in children's consciousness the knowledge about the language in the form of certain models. This stage of mastering non-native language was considered as the necessary step which provided the unity of language theory and speech practice. The process of working out, consolidation and automation of skills was provided by the developed system of language, speech and communicative and speech exercises (imitative, fill-in, constructive, transformational), verbal, didactic, role games, communicative situations.

**Keywords:** principle of consciousness, conscious comparison, positive transfer, language knowledge, speech experience, intellectual devices, analytical and synthetic activity.

Подано до редакції 08.09.14

УДК: 81.23

Л. О. Калмикова

## ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ Й СОЦІАЛЬНО-МОВНІ АСПЕКТИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*Статтю присвячено проблемі функціонування мови в поліетнічній, полікультурній державі, зокрема у дошкільній освіті та врахування в ній нейролінгвістичних, психолінгвістичних і соціальних аспектів оволодіння дошкільниками мовами, в процесі якого мовна толерантність стає необхідною умовою для існування і розвитку освітнього соціуму з метою реалізації коректної навчальної комунікації.*

**Ключові слова:** оволодіння мовою, мова освіти, нейронні мережі, локалізація мовленнєво-мовних функцій, образ світу, види мов.

**Постановка проблеми.** Білінгвальна і полілінгвальна комунікації в сучасному суспільстві актуалізують такі складні й дискусійні освітні мовні питання, як двомовність і багатомовність у дитячому соціумі. Тому вкрай важливо звертатися до впровадження в практику роботи вихователів ДНЗ педагогічних технологій і методик дошкільної мовної освіти з урахуванням сучасних нейро- і психолінгвістичних знань, що розкривають феноменологію такого багатомовного явища, як мова і її роль у життєдіяльності дитини. Важливою сучасною наукою, яка на великому доказовому експериментальному матеріалі допомагає зняти гострі дискусійні мовні питання в освіті й толерантно і коректно вирішити проблему вибору батьками дітей мови дошкільної освітньої комунікації, є нейролінгвістика. Необхідність впровадження цих новітніх знань як в лінгводидактику, так і в роботу вихователя очевидна: будь-який фахівець, який має справу з мовленнєвими й іншими вищими психічними функціями дитини, не може адекватно й ефективно працювати ні в теоретичній науці, ні в освітніх галузях, не знаючи основних принципів організації мовленнєвих і розумових функцій, їх фізіологічного і нейропсихологічного базису й еволюції, і, нарешті, нейролінгвістичного і психологічного аналізу основних видів мовлення дитини.

**Аналіз останніх досліджень.** Нейролінгвістика –

частина психолінгвістики, що має свої, цілком сформовані межі й структуру, також завдання – встановлювати зв'язок між мовними й когнітивними процедурами та зонами мозкової діяльності, що забезпечують такі процеси [14]. Інтерес до психо- й нейролінгвістики в останні десятиліття продовжує зростати як у вітчизняній, так і у світовій науці. Це обумовлено не лише успіхами в експериментальних розвідках А. Г. Козинцева, Н. Ю. Ляха, В. Л. Дегліна, Т. В. Чернігівської, що дозволили вивчати мовленнєву і розумову діяльність за допомогою таких неможливих раніше методів, як "функціональне карткування мозку", але й усвідомленою нарешті необхідністю уведення психо- і нейролінгвістичних знань в професійний ужиток освітян.

Отже, **мета статті** полягає у висвітленні окремих психолінгвістичних і соціальних аспектів монолінгвізму, білінгвізму і полілінгвізму та урахуванні їх у дошкільній освіті.

**Виклад основного матеріалу.** Психофізіологічна мова і свідомість описуються в нейролінгвістиці як своєрідний координатор уваги і розумових дій, що забезпечуються досить розгалуженою нейронною системою мозку, який не є лише мільярдною сукупністю нейронів і їх зв'язків, а ще й індикатором індивідуального досвіду, що сформував цей інструментарій (наш мозок) і налаштував його. Сьогодні, зазначає

Т. В. Чернігівська, неначе всі погоджуються, що суб'єктивні стани й усі психологічні, у тому числі мовно-мовленнєві феномени (свідомі й підсвідомі), породжуються нейронними мережами, що очевидно є тими адресатами, які інтерпретують “тексти” або хоча б просто “прочитують” їх. Мозок – складна в усіх аспектах структура. Питання про те, які саме процеси закладено в ньому генетично і якою мірою, а головне – як саме зовнішнє середовище і досвід сприяють актуалізації мозкової діяльності, залишається, як і раніше, відкритим [13]. Мовно-мовленнєві нейронні мережі, що утворилися в процесі оволодіння рідною мовою на дошкільному етапі онтогенезу, – це результат тривалої і складної мовленнєво-мисленнєвої активності дитини і тісно пов'язаною з нею психодинамічною, когнітивною, комунікативною, емоційно-вольовою функціональною активністю.

У представників нейронауки ідея модулярності (окремості) мовно-мовленнєвих функцій має тривалу історію, але досі не є загально визнаною. Більше того, саме метод функціонального карткування мозку дає підстави стверджувати, що мозок має складну організацію: одні мовні зв'язки є сталими, можливо, співвідносяться з модулярністю, а інші – змінними (тимчасовими), такими, що забезпечують компенсації, перебування й адаптацію до мовленнєво-мовного середовища, яке швидко змінюється [13]. У зв'язку із цим питання про оперативне формування в дошкільника саме мовних функцій іншою мовою при зміні рідної мови навчання у ДНЗ не тільки не вирішене остаточно, але й стає все більш складним для освітньої практики вищої школи, оскільки плавний і гармонійний перехід дитини з однієї мови спілкування на іншу вимагає чітких теоретично розроблених стратегій і тактик “занурення” його в нове мовне освітнє середовище, формування в його свідомості нової картини світу, детермінованої мови, якою здійснюється навчання. Ще Л. В. Щерба наполягав: дійсність сприймається в різних мовах по-різному [15]. Найвідомішими дослідниками, які постулювали подібні ідеї, є, звичайно, Сепір і Уорф (їхні імена пов'язуються з появою гіпотез мовної відносності). Хоча писали про це й інші мислителі минулого, зокрема Вітгенштейн, котрий стверджував: світ людини такий, якою є його мова [1]. В. Гумбольдт спостеріг таку закономірність: сприйняття і діяльність людини залежать від її уявлень, тому ставлення до предметів і явищ чи їх сприйняття цілком обумовлене мовою. Вивчення іноземної мови, на думку В. Гумбольда, можна було б уподібнити до нового розуміння традиційного світобачення [2].

Дитячі особистісно-сміслові утворення, обумовлені різними рідними мовами, мають і відповідну культурну “серцевину”, єдину для всіх носіїв певної мови – членів дитячого соціуму – зафіксовану в понятті “мовної значення” на відміну від “особистісного смислу”. Іншими словами, можна разом з індивідуальними варіантами картини світу дошкільників обговорювати систему інваріантних образів світу, точніше, абстрактних моделей, що описують загальні риси в баченні світу різними дітьми. Такий інваріантний образ світу при зміні мови спілкування на іншу під час навчання їх у ДНЗ буде безпосередньо співвіднесений із мовними значеннями нерідної мови, іншими соціально виробле-

ними чинниками, а не з особистісно-смісловими утвореннями, детермінованими рідною мовою.

З теоретичної точки зору, таких інваріантних картин світу може бути багато – в кожного із дошкільників, які почали навчання у ДНЗ нерідною мовою. Усе залежатиме від соціальної структури дитячого соціуму, культурних і мовних відмінностей у ньому. Отже, навчання дітей нерідною мовою може бути визначене не тільки як процес формування в них інваріантних картин дійсності, соціально й когнітивно адекватних до реального світу, здатних служити орієнтовною основою для ефективної активності дошкільників у ньому, а й, передусім, як нейропсихологічний процес утворення нових нейронних зв'язків у корі головного мозку, спроможних забезпечити кожній дитині адекватне сприймання й розуміння навчальної інформації, повноцінне спілкування конкретною мовою дошкільної освіти. Проте зрозуміло, що для утворення таких зв'язків потрібний час. А. Г. Козинцев відзначає роль різних частин головного мозку людини у функціонуванні мови, зокрема те, що міжпівкульна асиметрія виявляється набагато менш виразною, чим вважалося донедавна. У процесі онтогенезу (не лише в дітей, але й у дорослих) “...мова ніби блукає по корі, вибираючи, залежно від обставин, де їй “укорінитися”. У маленьких дітей утрата навіть більшої частини лівої півкулі не перешкоджає засвоєнню мови. Знання двох різних мов “...вважають за краще не перетинатися в корі, а вибирають або різні ділянки однієї півкулі, або різні півкулі. І не лише кори головного мозку. Роль підкірки в мовній функції важливіша, ніж здавалося раніше [4, 41–42]”.

Яким чином локалізуються мовні функції в корі головного мозку дитини?

Фізіологічні механізми обох півкуль забезпечують різні аспекти мовленнєвої діяльності дитини, а не дублюють одна одну [6; 11; 12]. Участь півкуль в організації мовної функції здійснюється постійною і гнучкою їх взаємодією, забезпечуючи можливість створити цілісний чуттєвий образ світу [6, 6–7; 11]. Т. В. Чернігівська додає до цього, що її дослідження свідчать про наявність не однієї, а двох ієрархій складності граматики – право- і лівопівкульної [12]. У зарубіжній психолінгвістиці існує думка про генетично обумовлену “когнітивну структуру” в трактуванні Н. Хомського (універсальну граматику), а також «мову мислення», постульовану С. Пінкером. Вони допускають наявність “мовних генів” й особливого “мовного органу”. Відмінності цих ідей тільки в трактуванні способів виникнення цього органу: за Хомським, це макромутація, а за С. Пінкером – це поступова, дрібна мутація і природний відбір [13]. З урахуванням результатів досліджень останніх років А. Г. Козинцев, розглядаючи проблему локалізації мови в мозку людини, повністю відкидає саму можливість існування автономного “мовного органу”. “Насправді, ніякого мовного органу в людському мозку не виявлено [4, 42]”. При враженні полосатого тіла, що в підкорці мозку, рідномовне мовлення може зруйнуватися, а мова, засвоєна пізніше, – зберегтися. Важливий не лише порядок засвоєння мов, але й їхній лад: у носіїв аналітичної мови руйнування зони Брока може призвести до важкої афазії, а в носіїв синтетичного мовлення в межах тієї ж мовної системи – ні (у них особливо уразлива зона Верніке). Зрозуміло, що

такі відмінності не можуть бути природженими [4, 41–42]. Отже, при обговоренні питань мозкової організації мовних і мовленнєвих функцій науковці стикаються з опозицією наукових підходів, що зводиться до схеми: детермінізм (= природженість мови) проти “хаосу”, тобто концепції навчання на основі частотностей, прогнозу і передбачуваності. Проте, як зазначає Т. В. Чернігівська, ні у кого з фахівців не викликає заперечень положення про те, що мозок, забезпечуючи вищі психічні, особливо мовні, функції, здійснює відпо-

відні математичні обчислення. Очевидно, що мозок оперує якимись списками, що сформувалися в процесі природного і спеціалізованого навчання, із наборами різноманітних правил, частина з яких, найбільш універсальних і таких, що поширюються на всі мови, можливо, є природженими. Під такими правилами розуміють специфічні алгоритми, що забезпечують тільки мовні процедури [13].

Мовленнєво-мовні функції лівої півкулі	Мовленнєво-мовні функції правої півкулі
<p>Упізнання і класифікація слів, сприйняття квазі-слів, забезпечення структурно-класифікаційного підходу, опора на власне мовні зв'язки при обробці лексичного матеріалу.</p> <p>Поверхневі (остаточно оформлені в граматичному і фонологічному відношенні висловлювання).</p> <p>Актуалізація валентностей слів, словозміна, словотворення, можливості синтаксичної структуризації висловлювань, тобто той прошарок лексики, який потрібний для формування складних граматичних конструкцій, – дієслова, формально-граматичні і слова замітники.</p> <p>Концептуальність породжуваних текстів.</p> <p>Системні стосунки в мові.</p> <p>Здатність до узагальнень, абстракцій, побудови суджень.</p> <p>Породження розгорнутих і складних синтаксичних структур.</p>	<p>Ідентифікація слів на основі їх перцептивних, а не фонемних ознак, впізнання рукописних слів, розуміння слів мовою глухонімих, упізнання ієрогліфів, переважно сприйняття конкретних слів; при обробці лексичного матеріалу орієнтація не на власне лінгвістичні характеристики, а на денотати, що стоять за словами, образи позитивно або негативно емоційно забарвлені.</p> <p>Глибинні структури, співвідносні з онтогенезом (найбільш ранні етапи мовленнєвопородження – мотив, інтенція, смислове синтаксування).</p> <p>Наповнення сприйманих і породжуваних висловлювань конкретним предметним змістом: іменна лексика, віддзеркалення індивідуально-особистого досвіду, чуттєві враження.</p> <p>Спирається на референт для слів і на позицію імені для фраз.</p> <p>Мова конкретна й образна: його лексика предметна, «речова», в ній відображені безпосередні чуттєві враження.</p> <p>Його структура елементарна, майже асинтаксична.</p>

З точки зору нейролінгвістики, процедури, необхідні для функціонування в дітей мов як різних систем, базуються на двох складових: 1) наповнення, зберігання і “витягування” з пам’яті деяких організованих списків (слів, морфем, граматичних структур, композицій із різних мов тощо з позначками, наприклад, про частотність); 2) наявність адекватно сформованих правил поводження із цими утвореннями [14].

Розглянуті нейролінгвістичні аспекти монолінгвізму, білінгвізму і полілінгвізму дозволяють проаналізувати деякі психолінгвістичні й психолінгводидактичні проблеми навчання й оволодіння дошкільниками нерідними мовами у ДНЗ. Передусім необхідно наголосити на тому, що мовленнєва (незалежно від мови), у психологічному плані “облаштована” однаково. Чим же відрізняється мовлення другою мовою від мовлення рідною? По-перше, своєю орієнтувальною ланкою. Щоб побудувати висловлювання, носії різних мов повинні виконати аналізи ситуації, цілей, умов мовленнєвого спілкування і таке інше. По-друге, і це головне, відрізняється операційним складом мовленнєвої дії – тими мовленнєвими операціями, які повинні виконати мовець, аби побудувати висловлювання з одним і тим же змістом, однією й тією ж спрямованістю, тобто таке, що відповідає одній і тій же мовленнєвій дії. Мовленнєві операції, що здійснюються нерідною мовою, як і будь-які інші операції, можуть бути сформовані у дошкільників тільки одним подвійним способом. Або шляхом наслідування, і (або) “проб і помилок”, тобто пошукової діяльності, у ході якої відбувається “підлаштування” операцій до умов навчальної діяльності і її мети.

І нарешті, що таке оволодіння мовою? По суті, в змісті цього поняття, як воно вживається в психолінгвістичній літературі, входить три різні, дотичні, але не споріднені поняття. Це, по-перше, природне оволодіння рідною мовою. По-друге, це вторинне усвідомлення рідної мови, що, зазвичай, пов’язується з метамовною підготовкою у ДНЗ і школі. І нарешті, це оволодіння нерідною мовою – тією або іншою іноземною мовою. Воно може бути спонтанним, наприклад, у двомовному російсько-українському або українсько-татарському середовищі, взагалі багатомовному середовищі (феномен “закарпатського двору”: діти, спілкуючись зі своїми однолітками різних національностей, тією чи іншою мірою опановували і російську, й угорську, й українську, і румунську, й інші мови). Але оволодіння мовою може бути спеціально спланованим, контрольованим і керованим, наприклад, під час оволодіння близькоспорідненою або іноземною мовою у ДНЗ. Саме в цьому випадку, зазвичай, ідеться про навчання мови, розвиток мовлення. Перехід з однієї мови на іншу з огляду на нейропсихологічні підходи означає перехід з однієї нейронної мережі на іншу, функціонально відповідну до тієї чи іншої мови. І ще один (найважливіший) психолінгвістичний аспект: мова є системою орієнтирів, необхідних для діяльності в матеріальному і соціальному, одним словом, предметному світі. Чи використовує дитина цю систему для власного орієнтування або забезпечує за її допомогою орієнтування інших дітей – питання не таке принципове. Адже спілкування, комунікація різними мовами – це, в першу чергу, не що інше, як спосіб унесення тієї або іншої корекції в картину світу співрозмовника. Відповідно, засвоєння другої

мови є переходом на новий образ світу, необхідний для взаєморозуміння і співпраці з носіями іншої мови й іншої культури. Щоб мова могла служити засобом спілкування, за світосприйняттям має стояти єдине або схоже розуміння реальності. І навпаки: єдність розуміння реальності й узгодженості дій у ній мають своєю передумовою можливість адекватного спілкування [5].

Тепер логічно перейти до соціально-культурних або соціально-мовних аспектів цієї проблеми. Що ж таке мова і скільки її різновидів існує? У психолінгвістиці склалася традиція виокремлення, розуміння і специфікації мов не лише за етнічною ознакою, наприклад, німецька, французька, англійська тощо, а за їхнім функціональним статусом, призначенням і роллю в діяльності суб'єкта. Дошкільники, як правило, різною мірою володіють рідною, другою, домінуючою, а деякі з них й іноземною, метамовою. Хоча, звісно, різновидів мов як психолінгвістичних понять значно більше.

У психолінгвістиці [3; 5] виокремлюють і визначають мови таким чином:

*Рідна мова* – це не “вроджена мова” (такої немає і не може бути, зокрема багаторазово описані випадки, коли діти однієї національності виховувалися в сім'ях іншої національності та з самого початку починали говорити мовою сім'ї). Але це й не завжди мова батьків, тим більше, якщо сім'я змішана, і не завжди мова держави, якщо члени родини – представники нацменшин тощо. Рідна мова в психолінгвістичному сенсі – це та мова, якою дитина вимовила свої перші слова, а відтак у неї почали виформовуватися в корі головного мозку засобами цієї мови перші нейронні зв'язки і нейронні мережі. Її слід відрізняти від домінуючої мови.

*Домінуюча мова* – це мова, яка в період вікового і взагалі психічного розвитку найтісніше пов'язана із становленням психічних процесів, станів і властивостей особистості дошкільника, взагалі із психічним розвитком, особливо мисленням. Рідна і домінуюча мови можуть не збігатися. Конкретний приклад – дитина, яка почала говорити і навчатися вірменською мовою, а пізніше – у період навчання у ДНЗ – перейшла на домінуючу українську мову.

*Нерідна мова*, яку опановують дошкільники, може бути у свою чергу двох видів: а) *друга мова* – це мова, що використовується в тій спільноті, в якій розвивається дитина із нацменшин, навчаючись у ДНЗ. Друга мова може бути близькоспорідненою і може докорінно відрізнятися від рідної мови. *Друга мова завжди присутня в мовному середовищі* спільноти й певною мірою *функціонує в ньому*. Слід сказати, що психологічні, тим більше, психолінгвістичні проблеми (особливості) спонтанного оволодіння другою мовою, наприклад, коли дошкільник із нацменшини потрапляє в державне освітнє мовленнєве середовище і не отримує спеціального систематичного мовного навчання, а відразу занурюється в навчальний процес державною мовою, розроблені абсолютно недостатньо; б) *іноземна мова* – це мова, яка *відсутня в цій спільноті*: носіїв цієї мови в мовному середовищі немає або практично немає.

Вирізняють у психолінгвістиці й такий різновид мови, як *міжетнічна мова*. *Міжетнічна мова* – це засіб міжнаціонального спілкування. До таких мов належить англійська, російська, рідше німецька, французька, іс-

панська мова.

*Державна мова* – це офіційна мова держави. Для її громадян вона може бути як рідною, так і другою або й іноземною. Для дітей із національних меншин, котрі проживають на території Української держави, вона є другою, для дітей, які приїхали із-за кордону й отримали українське громадянство, державна мова є іноземною, а в міру оволодіння нею стає домінуючою.

*Літературна мова* – це мовні одиниці, співвіднесені з мовним стандартом, тобто з об'єктивно існуючою в “соціальної пам'яті” народу мовною системою і мовною нормою. Літературна мова як унормована, кодифікована мова являє собою конвенціональну традицію. Іншими словами, це еталон, до якого необхідно піднести і мову вихователя, і мову кожного дошкільника.

*Метамова* – найбільш складний аспект психолінгвістики. *Метамова* – струнка система стабільних приписів, що дозволяють; забороняють (прескриптивних), що діють у синхронних рамках культури; система конструктів і правил їх комбінування. Існує: а) первинна метамова (природна) – продукт спостережень та емпіричних мовних узагальнень дошкільників; б) вторинна метамова – об'єкт лінгвістичних досліджень, пізнання, усвідомлення; це своєрідні психологічні одиниці, компоненти знань дітей про свою мову. Вона пов'язана з навмисно, усвідомлено і довільно вивченими правилами і поняттями граматики, стилістики, прагматики. Це те чим дошкільники якоюсь мірою володіють, ознайомлюючись із звуком, буквою, словом, реченням. Але при цьому не усвідомлюють, що володіють нею, тобто метамовою. Опанування метамови пов'язане з об'єктивуванням мови, з рефлексією над нею, із застосуванням прескриптивних правил мови (на рівні умінь або навички) у висловлюваннях.

*Індивідуальна мова* – це мова її носія; у будь-якого суб'єкта мовлення, особливо у дошкільника, його мова практично не збігається з літературною мовою. Отже, *індивідуальна мова* – це надбання людини, яка користується тією або іншою національною мовою; психолінгвістичні одиниці як своєрідні блоки породження й аудіювання мовлення; система концептів і стратегій користування мовою в процесах говоріння й розуміння мовлення. Вона, як правило, бідніша за вживану лексику, використаними граматичними формами, типами композицій висловлювань тощо від мовного стандарту.

Отже, ми повинні навчитися робити в освітньому процесі ДНЗ “серйозні поправки на індивідуальні, етнічні, конфесійні, професійні й особливо мовні та інші культурні відмінності, що будують мозок і суб'єктивні світи” різних дітей [14, 4].

**Висновки.** Коректне ставлення вихователів ДНЗ й учених в галузі лінгводидактики до нейролінгвістичних, психолінгвістичних і культурно-мовних аспектів опанування мови, урахування специфіки різних мов і особливостей їх засвоєння знімає з порядку денного багато політичних дискусій, що точаться навколо мовної освітньої політики, усуває психолого-педагогічні труднощі, пов'язані з мовною освітою у ДНЗ державною мовою, зокрема тих, для яких ця мова не є рідною; сприяє успішному вирішенню проблем дитячої, міжособистісної і міжкультурної комунікацій та багатьох інших соціальних питань, пов'язаних з білінгвізмом й полілінгвізмом.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Витгенштейн Л. *Философские работы* / Л. Витгенштейн. – М.: Гнозис, 1994. – Ч.1. – 113 с.
2. Гумбольдт Вильгельм фон. *Избранные труды по языкознанию* / Гумбольдт Вильгельм фон. – М.: Прогресс, 1984. – 397 с.
3. Залевская А.А. *Введение в психолингвистику* : [учеб. особ.] / Александра Александровна Залевская. – [2 изд., испр. и доп.]. – М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2007. – 560 с.
4. Козинцев А.Г. *Происхождение языка: новые факты и теории* / А.Г. Козинцев // Теоретические проблемы языкознания : сб. статей к 140-летию каф. общ. языкознания филол. фак. С.-Петерб. гос. ун-та. – СПб.: Филологический факультет, 2004. – С. 35–50.
5. Леонтьев А.А. *Основы психолингвистики* / Алексей Алексеевич Леонтьев. – [3-е изд.]. – М.: Смысл ; СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
6. Лях Н.Ю. *Особенности восприятия слов в шуме и функциональная асимметрия мозга: Автореф. дис. ... канд. психол. наук* / С.-Петерб. гос. ун-т. – СПб., 1996. – 18 с.
7. Паскаль Б. *Мысли* / Б. Паскаль. – М.: АСТ; Харьков: Фолио, 2003.
8. Пинкер С. *Язык как инстинкт* / Стивен Пинкер ; пер. с англ. Е.В. Кайдаловой; общ. ред. В.Д. Мазо. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 456 с.
9. Хомский Н. *Аспекты теории синтаксиса* / Ноэм Хомский ; пер. с англ. ; под ред. и с предисл. В.А.

## REFERENCES

1. Vitgensthein, L. (1994). *Filosofskie raboty [Philosophical works]*. Moscow: Gnozis [in Russian].
2. Gumboldt, Vilgelm von (1984). *Izbrannye trudy po yazykoznaniiu [Selected works on linguistics]*. Moscow: Progress [in Russian].
3. Zalevskaya, A. A. (2007). *Vvedenie v psikholingvistiku [Introduction to Psycholinguistics]* (2nd ed., rev.). Moscow: Ros. gos. humanit. un-t [in Russian].
4. Kozintsev, A. G. (2004). *Proiskhozhdenie yazyka: novye fakty i teorii [Origin of language: new facts and theories]. Teoreticheskie problemy yazykoznaniiya – Theoretical problems of linguistics.* (pp. 35–50). St. Petersburg: Filologicheskii fakultet [in Russian].
5. Leontyev, A. A. (2003). *Osnovy psikholingvistiki [Fundamentals of psycholinguistics]*. (3rd ed., rev.). Moscow: Smysl. St. Petersburg: Lan [in Russian].
6. Lyakh, N. Yu. (1996). *Osobennosti vospriyatiya slov v shume i funktsionalnaya asimmetriya mozga [Features of words perception in noise and functional asymmetry of brain]. Extended abstract of candidate's thesis.* St. Petersburg [in Russian].
7. Paskal, B. (2003). *Mysli [Thoughts]*. Moscow: AST. Kharkiv: Folio [in Russian].
8. Pinker, S. (2004). *Yazyk kak instinkt [Language as an instinct]*. (Ye.V. Kaydalova, Trans). V. D. Mazo (Ed.). Moscow: Editorial URSS [in Russian].
9. Khomskiy, N. (1972). *Aspekty teorii sintaksisa [Aspects of the theory of syntax]*. V.A. Zvyagintseva (Ed.). Moscow: Izdatelstvo Moskovskogo universiteta [in Russian].

Звягинцева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 259 с.

10. Черниговская Т.В. *Мозг и язык: полтора века исследований* / Т.В. Черниговская // Теоретические проблемы языкознания : сб. статей к 140-летию каф. общ. языкознания филол. фак. С.-Петерб. гос. ун-та. – СПб.: Филологический факультет, 2004. – С. 16–34.
11. Черниговская Т.В. *Проблема внутреннего диалогизма (нейрофизиологическое исследование языковой компетенции)* / Т.В. Черниговская, В.Л. Деглин // Труды по знаковым системам. – Тарту, 1984. – Вып. 17. – С. 33-44.
12. Черниговская Т.В. *Эволюция языковых и когнитивных функций: физиологические и нейролингвистические аспекты: Дис. ... докт. биол. наук.* – СПб., 1993. – 298 с.
13. Черниговская Т.В. *Мозг и язык: врожденные модули или обучающая сеть?* / Т.В. Черниговская // Мозг. Фундаментальные и прикладные проблемы; под ред. ак. А.И. Григорьева. – М.: Наука, 2009.
14. Черниговская Т.В. *Нить Ариадны и пирожные Мадлен: нейронная сеть и сознание* / Т.В. Черниговская. – Электронный ресурс. – Режим доступа: [www.sciam.ru/](http://www.sciam.ru/) / в мире науки (04) апрель 2012.
15. Щерба Л.В. *Языковая система и речевая деятельность* / Лев Владимирович Щерба; АН СССР, Отд-ние лит. и яз., Комис. по истории филол. науки. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.
10. Chernigovskaya, T.V. (2004). *Mozg i yazyk: poltora veka issledovaniy [Brain and language: a half century of researches]. Teoreticheskie problemy yazykoznaniiya – Theoretical problems of Linguistics.* (pp. 16-34). St. Petersburg: Filologicheskii fakultet [in Russian].
11. Chernigovskaya, T. V. & Deglin, V. L. (1984). *Problema vnutrennego dialogizma (neyrofiziologicheskoe issledovanie yazykovoy kompetentsii) [Problem of inner dialogism (neurophysiologic study of language competence)]. Trudy po znakovym sistemam – Works on semiotic systems, 17, 33-44.* Tartu [in Russian].
12. Chernigovskaya, T. V. (1993). *Evolutsiya yazykovykh i kognitivnykh funktsiy : fiziologicheskie i neyrolingvisticheskie aspekty [Evolution of language and cognitive functions: physiological and neurolinguistic aspects]. Candidate's thesis.* St. Petersburg [in Russian].
13. Chernigovskaya, T. V. (2009). *Mozg i yazyk: vrozhdennye moduli ili obuchayushchaya set? [Brain and language: inborn module or educational network?]. Mozg. Fundamentalnye i prikladnye problemy – Brain. Fundamental and applied problems.* A. I. Grigoryeva (Ed.). Moscow: Nauka [in Russian].
14. Chernigovskaya, T.V. (2012). *Nit Ariadny i pirozhnye Madlen: neyronnaya set i soznanie [Thread of Ariadna and cakes of Madeleine: neuron network and consciousness]*. Retrieved from [www.sciam.ru/](http://www.sciam.ru/) /v mire nauki (04) april [in Russian].
15. Scherba, L.V. (1974). *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatelnost [Language system and speech activity]*. Leningrad: Nauka [in Russian].

*Л. А. Калмыкова*

## **ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ЯЗЫКОВЫЕ АСПЕКТЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Статья посвящена проблеме функционирования языка в полиэтничном, поликультурном государстве, в частности в дошкольном образовании, и учета в нем нейролингвистических, психолингвистических и социальных аспектов овладения дошкольниками языками, в процессе которого языковая толерантность становится необходимым условием для существования и развития образовательного социума с целью реализации корректной речевой обучающей коммуникации.

**Ключевые слова:** овладение языком, язык образования, нейронные сети, локализация речезыковых функций, образ мира, виды языка.

*L. O. Kalmykova*

## **PSYCHOLINGUISTIC AND SOCIO-LINGUISTIC ASPECTS OF PRESCHOOL EDUCATION**

The article deals with the problem of functioning of a language in multiethnic, multicultural state, particularly in preschool education, with taking into account its neurolinguistic, psycholinguistic and social aspects of mastering languages by preschool children, in the process of which language tolerance becomes a necessary condition for the existence and development of educational surrounding with the aim to implement the proper verbal educational communication. Bilingual and polilingual communication in modern society actualizes such complex and controversial educational language issues as bilingualism and multilingualism in a child's social life. Therefore, it is essential to refer to the implementation into the practice of preschool teachers of teaching techniques and methods of preschool language education based on modern neuro- and psycholinguistic knowledge, revealing a phenomenology of such multidimensional phenomenon as the language and its role in the life of a child. The most important modern science, which on a large experimental evidentiary material helps to tamp down acute controversial language issues in education and tolerantly and correctly solve the problem of selecting by preschool children's parents the language of educational communication, is neurolinguistics. The need for the introduction of these latest knowledge in linguo-didactics as well as in the work of the preschool teachers is obvious: any expert who deals with speech and other higher mental functions of a child can not adequately and effectively operate either in theoretical science or in education without knowing the basic principles of organizing the speech and mental functions, their physiological and neuropsychological basis and evolution, and, finally, neurolinguistic and psychological analysis of the main types of child's speech. Correct attitude of preschool teachers and scholars in the field of linguistics towards neurolinguistic, psycholinguistic, cultural and language aspects of learning a language, taking into account the specific features of different languages and their acquisition takes off from agenda many political discussions going on over language education policy, eliminates psychological and educational difficulties related to language education in kindergarten in national language, particularly for those for whom that language is not his mother tongue; contributes to the successful solution of problems of childish, interpersonal and intercultural communication and many other social issues connected with bilingualism and polilingualism.

**Keywords:** language acquisition, language of education, neural networks, localization of speech-language functions, the image of the world, kinds of languages.

*Подано до редакції 08.09.14*

---