УДК 81’23

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ІМПЛІЦИТНИХ ЗНАНЬ ДОШКІЛЬНИКІВ

Світлана Дем’яненко
(Переяслав-Хмельницький, Україна)

У статті розкрито деякі аспекти первинної природної метамови дітей як продукту їхньої спонтанної рефлексії, мимовільних, ненавмисних спостережень над мовою і неусвідомлюваних мовних узагальнень, імпліцитних, невиражених знань, інтуїтивно отриманих дитиною під час мовленнєвого спілкування на шляху до їх усвідомленої форми засвоєння мовної дійсності.

Ключові слова: *метамова, імпліцитні знання, експліцитні знання, рефлексія, декларативні знання, прескрепторні правила, метамовні знання, метамовна компетенція, мовна компетенція.*

В статье раскрыты некоторые аспекты первичного естественного метаязыка детей как продукта их спонтанной рефлексии, непроизвольных, неумышленных наблюдений над языком и неосознаваемых языковых обобщений, имплицитних, невыраженных знаний, интуитивно полученных ребенком во время языкового общения на пути к их осознанной форме усвоения языковой действительности.

Ключевые слова: *метаязык, имплицитные знания, эксплицытные знания, рефлексия, декларативные*

знания, прескрепторные правила, метаязыковые знания, метаязыковая компетенция, языковая компетенция.

In the article some aspects of primary natural meta-language of children are exposed as to the product of their spontaneous reflection, involuntary, unintentional supervisions above a language and unrealized linguistic generalizations, імпліцитних, unexpressed knowledges, intuitional got a child during мовленнєвого intercourse on a way to to their realized form of mastering of linguistic reality.

Keywords: *meta-language, імпліцитні knowledge, експліцитні knowledge, reflection, declarative knowledges, прескрепторні governed, метамовні knowledge, метамовна jurisdiction, linguistic jurisdiction.*

Постановка проблеми. У мовленнєвих процесах кожної людини (дитини) постійно співіснують імпліцитні знання мови і вивчені під час навчання знання про мову, тобто прескрепторні правила й імпліцитні – приховані, отримані інтуїтивно дитиною під час мовленнєвого спілкування. Прескрепторні правила, тобто метамовні знання знаходяться у кожної особистості у різних співвідношеннях. Таке співвідношення до цього часу не вивчалося. Відомо лише одне, що з опануванням правил граматики і понять мови, що починається в школі і передує із ДНЗ збільшується метамовний компонент в мовленнєвих процесах дітей. Хоча залишається в достатньому обсязі і мовний компонент (мовна компетенція).

Актуальність дослідження. Для розвитку мовної особистості дошкільника важливо здійснювати метамовну роботу, яка, на думку О.О.Леонтьєва, вносить певну структуризацію в мовну компетенцію дитини, упорядковує її. Велика роль у цьому процесі належить вивченим (набутим в учінні, усвідомленим) і навіть експліцитним

знанням про рідну мову, які відповідно до сучасних світових психологічних традицій прийнято розрізняти як "декларативні" та "процедуральні" знання, розмежовувати "мовні" та "метамовні" знання; надавати значення "знанням про мову" в мовленні дитини; пов'язувати аспект знань про мову з когнітивним підходом.

Мета статті – проаналізувати роль імпліцитних, невиражених, інтуїтивно отриманих дитиною знань під час мовленнєвого спілкування на шляху до їх усвідомленої форми засвоєння мовної дійсності дошкільниками.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психологічних джерел багатьох авторів показав різні підходи до вирішення цього питання. Мовні знання дітей в науковій літературі поділяють на імпліцитні й експліцитні. *Імпліцитне мовне знання* – приховане, не виражене як усвідомлена форма засвоєння мовної дійсності. Дитина не знає, що вона ним володіє. Ці знання становлять основу практики говоріння. Це передусім природні, індивідуальні, невербалізовані, неусвідомлені й спонтанно рефлексовані знання мови, самосформовані її носіями для пізнання і спілкування. Це особистісний мовний досвід, створений кожною окремою дитиною за індивідуально обраною стратегією для користування в межах своїх власних комунікативних особистісних і когнітивних потреб. Імпліцитні мовні знаннях, вироблені самою дитиною, певний час слугують їй для успішного користування мовою в пізнавальних і комунікативних актах [1].

Дошкільник починає користуватися не тільки імпліцитно сформованими мовними знаннями як функціональними орієнтирами для процесів говоріння й розуміння мовлення, а й поступово послуговуватися певними усвідомленими комунікативними прескриптивними правилами і за їх допомогою виробляти для себе нові діяльнісні орієнтири, досконаліші за первісні природні опори,

надійніші і зручніші для комунікації, смислоформулювання й публічного дискурсу.

Імпліцитні, спонтанні знання (за Л.С.Виготським – "житейські"), утворюються під час безпосередньої практичної діяльності дітей, виникають ще в дошкільному віці (наприклад: „книга", „букварик", „слово", "буква" тощо). *Житейське поняття* – мислиннєве й мовленнєве узагальнення, що формується без спеціального навчання, при практичному оволодінні певною галуззю предметів, у яких поєднані суттєві й несуттєві ознаки. За Л.С.Виготським, поняття „житейське" розвивається, ніби знизу вгору, від безпосереднього зіткнення з речами та взаємодії з ними. Наукове поняття формується зверху вниз, починається із словесного визначення [5; с.23-80]. *Наукове поняття* – мислиннєві узагальнення, що виникають у процесі цілеспрямованого навчання [1], [11]. Така група понять визначалась як неспонтанні (за Л.С.Виготським – "наукові"). Вони виникають у процесі навчання тільки у шкільному віці.

Л.С. Виготський у своїх дослідженнях шукав відповіді на запитання: Чи розвиваються ці види понять за одними й тими самими законами? Чи мають однакову психологічну структуру? Чи відіграють вони одне й те саме значення в подальшому психологічному розвитку дитини? – це є важливим для нашого дослідження. Житейські поняття добре відомі дитині, вона вміє практично користуватися ними; однак, як показують дослідження, дитина ще не може словесно їх визначити. Житейські поняття не відразу входять до складу її свідомої практики. Наукові – характеризуються протилежними рисами: подаються вчителем словесно навіть тоді, коли дитина не має конкретного досвіду, що стоїть за ними. Тому вона може легко у словесній формі сформувати наукові поняття, але ще не може адекватно володіти ними. Для засвоєння наукових понять необхідні сформовані

житейські, хоча вони фрагментарні й несистематизовані, діти не здатні довільно й свідомо оперувати ними. Наукові поняття, за Л.С. Виготським, проростають униз через житейські, які у свою чергу, проростають угору через наукові [3, с.87].

Житейські поняття, що використовуються дитиною на практиці, можуть залишатися мимовільними. Наукові ж, що вносяться школою, є більш усвідомленими; вони завжди є предметом теоретичної діяльності, результатом спеціальної роботи. Ще одна суттєва риса для дослідження: житейське поняття включає предмет, що відображає життєву ситуацію, але не вводить його в логічну систему. Основна риса наукового поняття, що воно вводить предмет, який визначає, у систему логічних категорій і протиставлень. Отже, установлено, що житейські (спонтанні) і наукові (усвідомлені) поняття відрізняються не тільки походженням, а й психологічною структурою.

Одні автори вважали, що закони, за якими розвиваються житейські й наукові поняття, одні й ті самі, що наукові поняття засвоюються лише тоді, коли їх житейські еквіваленти вже достатньо сформовані і подальше оволодіння ними протікає за одними й тими самими законами. Перші – від предмета до його визначення, інші – від визначення до предмета; перші є неусвідомленими, несистемними, другі – свідомими, системними. Проаналізувавши обидва види понять, учені відзначали відмінності в їх генетиці, психологічній структурі та функціях формування. Житейські поняття виникають у результаті безпосереднього, індивідуального досвіду дитини, за яким стоїть наочно – образна дійсність. Наукові поняття вносяться школою, вчителем, і за ними, здебільшого, не стоїть наочний індивідуальний досвід дитини [3; с.184-294].

Нами вивчено питання динаміки розвитку наукових і житейських понять за Л.С. Виготським. Учений установив,

що, по-перше, спонтанний розвиток житейських понять готує дитину до засвоєння наукового поняття; по-друге, вивчення наукових понять робить значний внесок у подальший психічний розвиток дитини.

Л.С. Виготський уважав, що наукові поняття формуються й розвиваються під впливом навчання. Діти засвоюють наукові поняття, спираючись на наявний у них життєвий досвід, що вимагає активної мислиннєвої діяльності, що відбувається під керівництвом педагога. Розвиток мовних понять, на думку вченого, характеризується не тільки збагаченням змісту, а й прогресивним усвідомленням, він радить для здійснення повноцінної метамовної підготовки дошкільника до навчання у школі розвивати мовлення дитини, збагачуючи його словами-термінами; підводити дітей до усвідомлення мовних понять та їх розвитку, сприяти, щоб житейські поняття формувалися на основі усвідомлених наукових понять дітей [2].

Експліцитне знання (наукове) – виражена усвідомлена форма засвоєння мовної дійсності [1]. Це метамовне або металінгвістичне знання, яке формується за закономірностями усвідомленої психічної діяльності та під впливом і контролем тих, хто навчає. На шляху становлення експліцитних знань передує формування різних типів метамовних знань, оволодіння способами і прийомами оперування ними, що передбачає усвідомлення.

Думка, що ступінь осмислення мовних явищ у дошкільників виражається в мовленні, не завжди справджується. Останнім часом набула поширення теорія, що пропонує дедуктивний шлях навчання й засвоєння знань учених (Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова), згідно з якою навчання слід розпочинати з ознайомлення дітей із загальними властивостями та функціями мовних об'єктів та їх залежностями, на яких ґрунтується засвоєння. Так, на думку В.В.Давидова, послідовність формування мовних

понять чітко визначається побудовою навчальних програм, які мають сприяти рухові понять (від абстрактного – до конкретного, від загального – до часткового). Тому знання про мову не мають даватися дітям як "готові знання", а повинні засвоюватися шляхом розгляду предметно-матеріальних умов їх походження; засвоєння загального та абстрактного характеру передує знайомству з більш частковими й конкретними; у вивченні понять діти передусім виявляють загальний зв'язок, що визначає зміст і структуру об'єкта цих понять; такий зв'язок відтворюється в особливих графічних або знакових моделях. У дітей спеціально формуються такі предметні дії, за допомогою яких вони виявляють і відтворюють суттєві ознаки певного об'єкта мови; діти переходять від предметних дій до їх розумового виконання [6].

На шляху переродження імпліцитних знань у експліцитні відбувається постійний перерозподіл рівнів усвідомлення метамовних знань і механізмів контролю, серед яких у дітей найважливішим механізмом є неусвідомлюваний контроль, що відповідає за правильність програмування мовлення на глибинних рівнях, за узгодженістю між мисленням і вербалізацією. Неусвідомлюваний контроль є також базовим при зверненні до свідомого контролю й актуалізації метамовних знань у вигляді прескриптивних правил і способів дій, а також при вербалізації того, що в дитини вже функціонувало у вигляді діяльнісних тактик і забезпечувало їй стан переживання правильності і неправильності, зрозумілості і незрозумілості мовлення.

Усвідомлення, за О.О. Леонтьєвим, це – "функція із двома аргументами". Це своєрідна психологічна діяльність дітей з виконання завдань у дві дії: робота з матеріальними метамовними об'єктами (звуками, словами, реченнями, висловлюваннями) і з оперативними психолінгвістичними одиницями. Усвідомлення дитиною понять мови можливе за умови: якщо перед нею буде поставлено певну мету, коли

її увагу зосереджено на мовних одиницях, організовано усвідомлення дій над мовним матеріалом на рівні свідомого контролю [9].

Як стверджує Л.О. Калмикова, в кожної дитини виробляється, крім природної індивідуальної мови, ще й власна *первинна* природна метамова як продукт спонтанної рефлексії, мимовільних, ненавмисних спостережень над мовою і неусвідомлюваних мовних узагальнень. Під впливом організованого навчання в дітей формується і вторинна метамова як продукт довільної, навмисної рефлексії, результат вивчення прескриптивних правил, об'єктивації мови й усвідомленого аналізу мови й мовлення. Окреслені дослідницею два рівні метамови відповідають, за О.О. Залевською, мові як надбанню індивіда і мові як об'єкту лінгвістичних досліджень [8].

Висновок. Отже, розглянуті наукові позиції вчених свідчать про те, що первинна, і вторинна метамови однаково важливі в мовленнєво-діяльнісному онтогенезі, оскільки звернення до метамови, відрефлексоване мовлення, мовленнєве самовираження, мовленнєві самоактуалізація і самоздійснення є показниками розвитку мовленнєвої особистості її імпліцитних і експліцитних знань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь: В 2 т. / Ребер атрур. – М.: ВеЧе, АСТ, 2003. – Т. 1. – 592 с.; Т.2 – 560 с.
2. Выготский Л.С. Исследование развития научных понятий в детском возрасте // Собр. соч.: В 6 Т. / Л.С.Выготський. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2. – С. 184-294.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 Т. / Л.С.Выготський. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 6-361.
4. Выготский Л.С. Проблема сознания / Л.С.Выготський. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. – С. 178-196.

5. Выготский Л.С. Экспериментальное исследование развития понятий // Собр. соч.: В 6 т. / Л.С.Выготський. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 23-80.
6. Давыдов В.В Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В.Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.
7. Калмикова Л.О. Психологія розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. психол. наук : спец. 19.00.07 "Вікова та педагогічна психологія" / Калмикова Лариса Олександрівна. – К., 2010. – 20 с.
8. Калмикова Л.О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку : [монографія] / Лариса Олександрівна Калмикова. – К. : Фенікс, 2008. – 497 с.
9. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А.Леонтьев. – М.: Наука, 1969. – 307 с.
10. Леонтьев А.А. Рефлексивная психолингвистика // В кн.: Основы психолингвистики / А.А.Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 286 с.
11. Новая философская энциклопедия. – М.: Мысль, 2000. – Т.2. – 640 с.