

Psychologicistic Phenomena «Knowledge of the Language» and «Knowledge About Language»: Problems of Relationship and Functioning In Children's Speech

Психолінгвістичні феномени «знання мови» і «знання про мову»: проблеми співвідношення й функціонування в мовленні дітей

Larysa Kalmykova ¹

Dr. in Psychology, Professor,
Head of the Department
of Psychology and Pedagogy
of Preschool Education

Лариса Калмикова ¹

доктор психологічних наук,
професор, завідувач кафедри
психології і педагогіки
дошкільної освіти

E-mail: klo377@ukr.net
orcid.org/0000-0002-7538-2635

Galina Novikova ²

Dr. in Psychology,
Dr. in Pedagogy,
Professor

Галина Новикова ²

доктор психологічних наук,
доктор педагогічних наук,
професор

E-mail: nochuirot@rambler.ru

¹ *Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University, Ukraine*
✉ 30, Sukhomlynsyi Str.,
Pereiaslav-Khmelnytskyi,
Kyiv Reg.,
Ukraine, 08401

¹ *ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», Україна*
✉ вул. Сухомлинського, 30,
м. Переяслав-Хмельницький,
Київська обл., 80401

² *Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education*
✉ 5/16, Makarenko Str.,
Moscow, 105062

² *ФДБНУ «Інститут стратегії розвитку освіти Російської академії освіти»*
✉ вул. Макаренка, 5/16,
м. Москва, 105062

Original manuscript received November 15, 2017

Revised manuscript accepted January 29, 2018

ABSTRACT

The article is devoted to the coverage of some aspects of preschool and junior school age children's mastering of language knowledge and knowledge about language, the distinction between these two varieties of knowledge, the disclosure of their differences and features, and the specifics of functioning. It describes some strategies and tactics for the empirical acquisition by preschoolers of language knowledge, in particular: imitation, constructing, unconscious language generalizations, attempts and mistakes, word formation, adaptation to the conditions of speech communication, etc., as well as features of mastering knowledge about language; the procedures for using meta-language and language learned in a natural way are presented; the essence of unconscious, unintentional spontaneous level of children's learning of language knowledge at the age of 5 years is revealed and the definition of child's language competence is formulated, under which it means the ability to understand and produce everyday sentences (statements), distinguishing grammatically correct from the wrong ones without changing the meaning of the context to rephrase sentences, phrases, and also microthemes, by making synonymous replacement, to experience lexical and grammatical-stylistic meanings of words, their polysemy, etc. In the article significant differences of language knowledge (knowledge of the language) from knowledge about language are shown, as well as here are presented two kinds of metalanguage knowledge— declarative and procedural, the significance of the latter for the improvement of speech and speech competence of children is substantiated. In the article great attention is also paid to proving the role of different levels of functionality of linguistic and metalanguage knowledge in the production of utterances. The more advanced knowledge is suggested to consider empirical knowledge of the language than studied knowledge about language, especially in those cases where the latter are, firstly, only declarative, and procedural – are absent altogether; secondly, when procedural knowledge is mechanically learned, and therefore they are almost unconscious and non-functional, although they can be explored by children in memory.

Keywords: *knowledge of the language, knowledge about language, language competence of the child, speech, language use, language development.*

Вступ

За останні десятиліття в світовій психолінгвістиці актуалізувалася проблематика функціонування мови у

висловлюваннях людей, механізмів реалізації мовлення та індивідуальної мови як надбання особистості, яка користується мовою, тощо (Залевская, 2007; Цейтлин, 2000; Ушакова, 2004; Anderson, 1983; Ellis, 1986, Hunter & Pisoni, 2017; Simard, Labelle & Bergeron, 2017; Tian, Maruyama & Ginzburg, 2017). Дослідники зазначають, що існують істотні відмінності між феноменами «знання мови» та «знання про мову». «Знання мови» та «знання про мову» розглядаються в психолінгвістиці як різновиди одного й того ж психолінгвістичного (мовленнєво-мовного) феномена, який забезпечує протікання мовленнєво-мисленнєвого процесу в кожного індивіда, функціонування його мовлення. Як без знань мови, так і без знань про мову – метамову – жодна людина не може успішно продукувати висловлювання. Науковцями знайдено сьогодні деякі риси та критерії, які істотно відрізняють знання мови від знань про мову (Залевская, 2007; Леонтьев, 2003; Foursha-Stevenson, Schembri, Nicoladis et al., 2017; Diamanti, Benaki, Mouzaki et al., 2017), диференціюють одну психолінгвістичну реальність від іншої за їх якісними ознаками, за відмінними параметрами. Розрізнення цих когнітивних реалій в мовленнєвомисленні особистості набуває особливого прагматичного значення для педагогів, оскільки саме в дошкільному і молодшому шкільному віці кожна дитина за надзвичайно короткий проміжок часу оволодіває граматичною системою рідної мови на рівні, достатньому для адаптації, пізнання й спілкування. Проте більшість науковців-лінгводидактів і вихователів закладів дошкільної освіти, а також вчителів початкової школи розглядають знання мови і знання про мову як тотожні, не вбачаючи в них відмінність, не відокремлюючи одне від одного. Інші вважають, що ці поняття чимось відрізняються, що між ними є певні відмінності або деяка несхожість. Як же педагогам розрізнявати ці явища? Щоб вирішити цю важливу наукову проблему, передусім необхідно репрезентувати розуміння категорії «знання», представлене у сучасній психолінгвістиці.

Відповіді на запитання: які закономірності оволодіння мовою в дітей від народження до 10 років, яку роль в опануванні рідної мови відіграють знання мови та знання про мову, а також у чому полягають особливості процесу засвоєння цих знань в дошкільному віці та на перших етапах навчання дітей в школі – стали **метою статті**.

Методи та методики дослідження

В процесі дослідження використовувалися такі методи: *теоретичні* – аналіз психолінгвістичної літератури, узагальнення отриманих в аналізі теоретичних положень, виокремлення, співставлення і порівняння знань мови і знань про мову за їх істотними ознаками, формулювання дефініцій, виявлення особливостей опанування дітьми рідної мови на емпіричному й теоретичному рівнях, висновування; *емпіричні* – спостереження над мовленням дітей, психолінгвістичний аналіз дитячих висловлювань, аналіз процесу засвоєння дітьми знань мови і метамови, формувальний експеримент, узагальнення отриманих емпіричних даних, опитування дітей, тестування. Використовувався також комплекс діагностувальних методик і формувальних психотехнологій, які детально описані в (Калмикова, 2011).

Результати дослідження

Відразу зазначимо, що на відміну від *знань про мову знання мови* (або синонім – *мовні знання*) співвідносяться з мовною компетенцією дитини, імпліцитним (прихованим) засвоєнням правил мови на рівні її відчуття практичним неусвідомленим, інтуїтивним, мимовільним шляхом. Мовна компетенція дитини виформовується переважно до 5 років. Під її мовною компетенцією розуміємо здатність розуміти й продукувати щораз нові речення (висловлювання), відрізняючи граматично правильні від неправильних; без зміни смислу контексту перефразувати речення, фрази, а також мікротеми, здійснюючи синонімічну заміну, відчувати лексичні й граматично-стилістичні значення слів, їх багатозначність тощо. Знання мови у дитини завжди ототожнюється з володінням нею доречним і відносно вільним використанням мовних засобів у її мовленні. Отже, знання мови, притаманні дітям дошкільного віку (зрозуміло, що тільки на елементарному рівні, відмінному від досвідченого мовця) й детерміновані закономірностями їхнього психолінгвістичного розвитку, можна виявити лише в природній комунікації.

Мовні знання, тобто практично засвоєнні правила граматики, набуваються дітьми дошкільного віку за допомогою різних стратегій. Самостійні емпіричні мовні узагальнення, зроблені дитиною в процесі оволодіння рідною мовою при використанні індивідуально

обраних стратегій – конструювання, наслідування, спроб і помилок, підлаштовування до умов спілкування, словотворчості (дитячих неологізмів) та ін., а можливо й таких стратегій, які до цих пір не відомі науці, – свідчать про *творчий шлях* опанування дитини мовою, хоча й цей психоментальний процес відбувається в неї на *неусвідомленому, мимовільному, ненавмисному рівні*.

Звертаючи увагу на неусвідомленість, маємо на увазі те, що дитина, засвоюючи рідну мову, не об'єктивує її як систему одиниць, знаків, кодів. Для неї сприйнята на слух мова з мовлення оточуючих її людей – прозоре скло, на чому наголошували (Жинкин, 1982; Фортунатов, 1973; Шафф, 1963; Сепир, 1993). За мовою дитина бачить не звуки, не слова, не словосполучення, не речення, а тільки дійсність з її предметами, явищами, зв'язками й відношеннями, які існують між ними та номінуються за допомогою цих мовних одиниць. Отже, дитина розуміє не мову як систему кодів, а те, що нею конкретно називається, означається, тобто осмислює її лексичні й граматичні значення завдяки співвіднесенню тієї чи іншої мовної одиниці з певним фрагментом навколишнього світу: звук з відповідним йому афектом; слово – з предметом або явищем; словосполучення – з певними зв'язками й відношеннями між предметами та явищами; речення – з комплексами зв'язків, відношень і певною думкою мовця. Здатність дитини розуміти мовні значення роблять її мислячою істотою. Таким чином, неусвідомлений рівень засвоєння мови означає лише осмислення (а не усвідомлення!) суб'єктом аудіювання індивідуального смислу, породженого мовцем, який передається через мовні значення, забезпечуючи розуміння ним змісту висловлювання, що вербалізоване за допомогою різноманітних мовних засобів. «Осмисленість, виходячи з етимології цього слова, логічно пов'язати з думкою, розумністю, а в загальнішому й неформальному плані з наявністю в суб'єктивній сфері деякого роду переживань, якісно аналогічних нашим «дорослим» осмисленим переживанням. Останнє сповна може бути властиве навіть дуже маленькій дитині. Осмисленість – це суб'єктивне переживання, що уловлює «правильність», «нормальність» подій і явищ, які протікають, або їх відхилення від цієї «правильності». Тема осмисленості зливається з темою походження знань у дитини. Осмисленість дитини розвивається, хоча її початкові, простіші форми, появляються

надзвичайно рано. У тій чи іншій мірі й формі осмисленість властива немовляті від народження. Сфера функціонування семантики виявляється набагато ширшою за сферу вживання словесних форм» (Ушакова, 2004: 66–67).

Мимовільність засвоєння мови означає, що в дитини відсутня мета цього процесу. На опанування мовою її спонукають ніким непередбачені обставини й ситуації в тому середовищі, в якому вона знаходиться: предмети, якими маніпулює, яскравий антураж. Це також ситуації комунікації, мовленнєвого спілкування, пізнання, навколишнє середовище, гра, книжки, іграшки, картинки, привабливі речі, незвичайні події, ситуації тощо. Вони викликають у дитини інтерес, зацікавленість, бажання, які в свою чергу й спричиняють потребу в оволодінні мовними засобами. Саме потреба стає рушійною силою засвоєння мовних знань: машинального видобування з мовного середовища правил мови, за якими dokonується мовлення, несвідомого оволодіння цими правилами. Мимовільність стосовно оволодіння знаннями мови означає також, що в дитини повністю відсутній усвідомлений вибір: оволодівати мовними знаннями чи не оволодівати ними. Вона не прикладає вольових зусиль для здійснення активності в напрямку опанування знань мови. У неї не розвинена й здатність орієнтуватися в ситуації навчання при засвоєнні мовних знань.

Ненавмисність пов'язуємо з тим, що дитина спеціально не виявляє орієнтувальну активність, в процесі якої вона мала б приймати рішення саме про оволодіння мовою, а не, скажімо, здійснення дій з іграшкою чи малювання фломастером. При цьому нею не враховується й мета оволодіння мовою.

Вищезазначені особливості оволодіння знаннями мови дошкільниками (неусвідомленість, мимовільність, ненавмисність) зовсім не означають, що цей рівень опанування невдалий або недостатній, відповідно до якого дитина не співмірно з її вродженим потенціалом, з можливим розвитком у сенситивний період просувається в засвоєнні мовних знань. Означені особливості лише підкреслюють цей натуральний, латентний, наочно невловимий, зовні непомітний для іншої людини процес імпліцитного освоєння знань мови, дія якого відчувається й опосередковано проявляється тільки в мовленнєвій комунікації. Здійснене дитиною ненароком, без мети й наміру, невимушене й спонтанне, добровільне й випадкове

оволодіння, зумовлене тією чи тією ситуацією мовленнєвого спілкування це – природне освоєння. Проте непередбачене, несподіване й ненавмисне, ніби мимохіть опанування знань мови в процесі комунікації часто буває ефективніше й продуктивніше ніж неприродне, штучне (теоретичне) вивчення мови в інституціональних закладах, коли використовуються неефективні методики, які не враховують ні вродженого індивідуального потенціалу дитини, ні здобутки сучасної психолінгвістики з цієї проблеми.

Кожна дитина дошкільного віку, оволодіваючи мовними засобами, отримує знання мови емпіричним шляхом, а не в завершеному, стандартизованому, готовому вигляді, а саме: через підручники, посібники, пояснення вчителя – як це має місце в сучасній школі завдяки дидактично забезпеченому практико-теоретичному навчанню мови. Знання мови набуваються дошкільниками поступово евристичним – пошуковим шляхом – у спосіб «видобування» з мовленнєвого середовища мовних засобів, необхідних для їхнього спілкування, та в міру потреб у пізнанні навколишнього світу, зумовленого як ендогенними, так і екзогенними чинниками. На перший погляд просте, без будь-яких вольових зусиль, мимовільне, ніби лише асоціативне, наслідувальне й тільки в ігровій формі засвоєння мови насправді є не простою внутрішньою (аналітико-синтетичною, порівняльною, класифікаційною, узагальнюючою) когнітивною роботою дитини, залишаючись при цьому глибоко емпіричною мовленнєво-мовною активністю.

Згадуючи в цьому контексті про наслідування, ми ні в якому випадку не заперечуємо ні роль гри, ні значення відтворення дітьми мови оточуючих їх дорослих в розвитку індивідуальної мови кожного з них. Тим більше, що сучасні дослідження довели існування «дзеркальних нейронів», які відіграють велику роль при обранні дітьми копіювальної стратегії засвоєння мови на ранніх етапах мовного онтогенезу (Ушакова, 2004). Дитина – наслідувач, творець, яка повторює за дорослими, ніби «копіює», а насправді, – видобуває регулярні, систематичні моделі, що не є винятком з правил граматики знання мови з мовлення дорослих людей, які творять його за законами мовної норми, усталеної в суспільстві. Отже, спочатку дитиною засвоюється все систематичне, регулярне в мові за аналогією, наприклад: *не відпускає, не лягає, не*

розкриває. До первісно створеної нею індивідуальної системи мови дитина починає прилаштовувати й винятки з правил, говорячи: «Вона мені не дає іграшку»), а пізніше опановує й винятки з мовних правил, мовну норму, правильно вживаючи словоформу «не дає». Психоментальна спроможність і спрямованість дитини наслідувати мовлення дорослих, як одна з когнітивних стратегій оволодіння мовою, засвідчує неусвідомленість засвоєння мовних знань, реалізацію процесу мимовільного й ненавмисного здобуття особистого мовленнємовного досвіду. При цьому світ (соціальний і предметний) виступає в ранньому віці засобом фіксації та засвоєння вербальних засобів. І тільки згодом – у дошкільному віці – все відбувається навпаки: знання мови, її багатоаспектне використання стає засобом пізнання дитиною навколишнього середовища.

Отже, знання мови або мовне знання в дошкільника – це неявне знання, що живе в його психічному світі в операціональних і предметних значеннях, дознакових формах знання, неусвідомлюваних мовних узагальненнях і висновках, мовних звичках та житейських мовних поняттях. Це своєрідне «знання до знання», а саме: довербального знання про мову, отриманого в словесній формі в інституціональних освітніх системах; це самостійно здобуте, власне, індивідуальне знання як вербальне надбання особистості дитини, яка користується рідною мовою. Можливість оволодіння цим знанням передбачене самою природою дитини й закладене біологічно (психофізіологічно, генетично, нейропсихолінгвістично), а реалізоване соціально – під впливом багатьох чинників, провідним з яких, ймовірно, залишається мовленнєве середовище з високим розвивальним потенціалом.

На противагу знанням про мову специфіка індивідуального мовного знання дошкільника безпосередньо пов'язана з особливостями перцептивних, когнітивно-афективних стилів пізнання; мовне знання – це «живе знання» (В.П. Зінченко), яке «не може бути засвоєне, воно має бути побудоване. Побудоване так, як будується живий образ, ... живий рух, жива, а не мертва механічна дія» (Зінченко, 1998: 27). У мовних знаннях або знаннях мови відображені інваріанти чуттєво-конкретного, наочно-предметного, чуттєво-мовного, мовно-значеннєвого й смислового досвіду дитини. Ці знання не можуть бути експліковані в словесних формулах на зразок вербалізації правил граматики. Живе мовне знання – це

індивідуально набуте дитиною в її повсякденному житті знання. Воно узагальнює її особливий особистісний мовленнєво-мовний емпіричний досвід здобуття й використання мовних засобів у міжособистісній комунікації. Живі знання мови дитини завжди «пристрасні», мають «емоційно-оцінні нюанси», «емоційно-оцінні переживання» з позицій «для мене – тут – зараз» (Залевская, 2007). Вони формуються мимовільно, неусвідомлено й ненавмисно за законами природної психічної мовленнєво-мовної активності дитини й під контролем соціуму, функціонують у процесі мовленнєвого спілкування.

Отже, знання мови або мовні знання – це імпліцитні знання, пов'язані з інтуїтивним осмисленням (а не усвідомленням!) мовних значень мовних одиниць, що використовуються дітьми в їхніх висловлюваннях. Ці знання є достатніми для вирішення психоментальних і мовленнєво-комунікативних завдань, але недостатніми для експлікації: пояснення іншим, як вони розуміють їх. Знання мови – це вироблена самою дитиною «система функціональних опор і орієнтирів», «функціональних правил», які вже забезпечили їй успішне користування мовою в пізнавальних і комунікативних цілях і переживання правильності/неправильності свого індивідуального мовлення, а також мовлення інших людей (Залевская, 2007).

Знання про мову – це: 1) результат наукового аналізу мовознавців, 2) прескриптивні правила описової граматики (Залевская, 2007). Вони використовуються в школі, вищому навчальному закладі, а елементарні з них і в закладі дошкільної освіти переважно з метою свідомого практико-теоретичного аналізу й узагальнення їх – систематичного вивчення. Ці знання обов'язково мають підлягати усвідомленню; вони потребують системних зусиль і вольової спрямованості в засвоєнні й використанні їх. Вони також можуть підлягати й експлікації. Це, фактично, вивчені й засвоєні знання, які є метазнаннями, а саме: знаннями усвідомлених прескриптивних правил описової граматики; процедур використання їх у мовленні та способів перенесення й накладання вивчених процедурних знань на наявні в них емпіричні мовні знання, якими вони вже реально користуються в комунікації; ці знання – здебільшого об'єктивовані й відрефлексовані.

Метазнання умовно поділяють на групи. Однією з класифікацій, зручних для мовної освіти, є розподіл їх на «декларативні» і «процедурні» (Залевская, 2007; Anderson, 1983; Ellis, 1986). До декларативних знань про мову відносяться переважно метазнання, що стосуються мовних закономірностей, категорій, понять, норм, мовних одиниць, правил тощо. До процедурних знань про мову належать метазнання, що розкривають обґрунтовані процедури й нормативні тактики користування рідною, другою чи іноземною мовами в практиці мовлення.

Характерною особливістю процедурних метазнань є те, що вони не тільки визначають прагматичні аспекти мови, а саме: як здійснювати мовні процедури (аналізувати слово, речення, об'єднувати слова граматично тощо), як потрібно доречно вибирати мовні засоби й правильно усно та письмово висловлюватися, користуючись знаннями про мову, а й містять у своєму складі ще й імпліцитні знання про *алгоритми нормативного оперування* освоєними в дошкільному віці мовними знаннями. Дослідженнями з психолінгвістики (Kalmykova, 2015; Калмикова, 2017) доведено, що емпіричні й унормовані (вивчені) алгоритми користування мовою не співпадають, а відтак у мовленні молодшого школяра надовго залишаються «дошкільні» мовностилістичні «недоліки» – варіативні форми усного розмовно-побутового стилю мовлення дорослих та індивідуальні неологізми самих дітей. Важливо наголосити ще на одному важливому аспекті процедурних знань – вони ще не є власне сформованим мовленням, а лише алгоритмом, за яким будуються висловлювання. І тільки шляхом багаторазового використання й закріплення в процесі продукування мовлення того чи іншого осмисленого й усвідомленого алгоритму користування мовою формується мовленнєве уміння, яке в процесі автоматизації стає вторинною автоматизованою мовленнєвою навичкою. Первинна автоматизована мовленнєва навичка утворюється в дошкільному віці в процесі натурального опанування знань мови. Ці дві навички відрізняються тим, що первинна навичка завжди знаходиться в підсвідомості мовця, а вторинна навичка, виформовуючись із свідомої дії та набуваючи автоматизму, переходить зі свідомих пластів психіки в несвідомі. Проте при деавтоматизації вторинної мовленнєвої навички вона завжди може бути повернена мовцем в поле свідомості шляхом відновлення забутої ним інформації

щодо певних процедурних знань про мову, які були основою при виформовуванні усвідомлених мовленнєвих дій – умінь. У такий спосіб відновлюється втрачена мовцем вторинна навичка. Стосовно первинної навички такі трансформаційні процеси неможливі, оскільки в її основі були повністю відсутні будь-які елементи усвідомлення.

Як емпіричні знання мови, які по суті є процедурними, так і вивчені процедурні знання про мову мають прикладний – функціональний – характер, проте ступені їх функціональності досить різноманітні. Важливо в практиці розвитку мовленнєво-мовного потенціалу дитини брати до уваги, що опановані в спосіб механічного запам'ятовування процедурні знання про мову непридатні для використання мовцем у мовленні, несумісні з його висловлюваннями через їх недовіру, *не функціональність*. Це знання – заради знань і не більше. Вони ніколи не стануть підґрунтям для оволодіння мовленнєвим умінням, а тим більше – навичкою, не забезпечать подальший розвиток мовної компетенції дитини. *Неусвідомлені знання про мову* (процедурного типу) – передумова й причина мовних помилок в усному й письмовому мовленні. Отже, механічно вивчені знання про способи дії над одиницями мови – це малозрозумілі або взагалі незрозумілі суб'єктам мовленнєвої діяльності – молодшим школярам – знання, а для деяких з них і взагалі незбагненні. Відтак діти з механістичними або неглибокими, поверховими процедурними знаннями про мову, хоча й запам'ятовують правила мови, але здебільшого продовжують залишатися на емпіричному рівні – натуральному, первісному рівні знань мови, що з раннього віку слугували їм функціональними орієнтирами й опорами їхнього мовлення. Ці комуніканти, фактично, не просуваються ефективно далі в удосконаленні своєї мовленнєво-мовної компетенції завдяки вивченим *знанням про мову*, залишаючись на рівні мимовільного, неусвідомленого, ненавмисного користування знаннями рідної мови, як це було на дошкільному етапі комунікативно-мовленнєвого онтогенезу.

Усвідомлені ж процедурні знання про мову стають основою мовленнєвих умінь, а після автоматизації і перетворення їх у вторинну автоматизовану мовленнєву навичку вони (*знання про мову*) трансформуються в розряд *знань мови*, починаючи забезпечувати суб'єкту мовлення неусвідомленість, мимовільність,

ненавмисність – машинальність нормативності і доцільності вербальної комунікації, грамотності висловлювань.

У старшій групі ЗДО, а пізніше в початковій школі діти вперше ознайомлюються з *метамовою*. Їм надають деякі елементарні знання про звук, букву, склад, речення, текст, експліцитні правила описової граматики, які дозволяють починати вперше *усвідомлювати* наявні в них, латентно набуті ними до п'яти років, імпліцитні знання мови – самостійно вироблені на мимовільному, ненавмисному й неусвідомленому рівні функціональні правила оперування рідною мовою. Відтак індивідуальна мова й власне мовлення дітей стають для них предметом спостереження, цілеспрямованого аналізу, об'єктивації й рефлексії – вивчення. В цьому контексті варто згадати Сократівське твердження: у дитини є знання, яке вона не може усвідомити сама і їй потрібний помічник, наставник, який допомагає цим знанням проявитися, перейшовши з прихованого (латентного) стану в проявлений, функціонально активний. Доцільно доповнити цю тезу й наступним положенням: у дитини є мовне знання, але вона не знає й навіть не здогадується про це, не підозрює того, що володіє цим знанням. Саме тому потрібно допомогти їй об'єктивувати приховане для неї у неї самої її знання мови, усвідомити його та рефлексувати своє мовлення, скориставшись засобами метамови, що вивчається. Засвоєння метамови пов'язане передусім з усвідомленістю, характерною ознакою якої є «здатність суб'єкта рефлексувати свої суб'єктивні стани, ставити явища в досить широкий контекст. Такого роду операцію доцільно пов'язувати із старшим віком і дорослішанням» (Ушакова, 2004: 66–67).

Якщо імпліцитні правила користування мовою, набуті *знання мови* діти самостійно виокремлюють з мовленнєвого середовища, соціуму (за невідомими науці в повному обсязі механізмами походження), то метазнання – *знання про мову* – діти отримують у формі готового наукового результату – мовних узагальнень, зроблених дослідниками: 1) мовних понять («слово», «речення», «текст», «іменник», «дієслово» тощо), а також 2) експлікованих у підручниках правил, як користуватися мовою (на жаль, у сучасних підручниках домінують декларативні знання про мову на шкоду процедурним). Як перший, так і другий різновид узагальнених метазнань дитина має усвідомити, зрозуміти, навчитися доречно

користуватися процедурними знаннями в практиці мовлення, а відтак *набути умінь творчо удосконалювати* сформовану до школи мовленнєво-мовну компетенцію, наприклад: а) вимовляти звуки не будь-як, а відповідно до правил літературної вимови, за правилами орфоєпії; б) вживати деякі слова не довільно в будь-якому висловлюванні (можливо, й недоречно), а з урахуванням функціонально усталених правил і норм літературного слововживання, коли їх потрібно вживати тільки в чітко визначених контекстах, враховуючи перш за все лексичне значення конкретних слів; в) контролювати граматичні помилки при побудові речень, які тепер потрібно продукувати з урахуванням діючих літературних правил і таке інше).

Зауважимо, що в методиці української мови й практиці навчання рідної мови в школі *знання про мову* традиційно називають «лінгвістичними», пов'язуючи їх з наукою «лінгвістика». Насправді ж, термін «лінгвістичні знання», як зазначає О.О. Залевська, є транслітерацією англomовного терміна *linguistic knowledge*. При цьому, закономірно, має місце неоднозначність російськомовного (як і україномовного – Л.К.) корелята. Адже в англomовний термін «лінгвістичний» вкладається зміст, пов'язаний зі *знанням мови – її використанням у мовленні конкретного індивіда*, а не зі знаннями з науки «лінгвістика» (Залевская, 2007). У зв'язку з цим у практиці навчання рідної мови й лінгводидактиці доцільніше було б використовувати термін «метамовні знання», замість терміна «лінгвістичні знання», який не відображає, на нашу думку, повністю суті цього явища, пов'язаного зі знаннями правил прескриптивного типу.

Дискусії

При подаванні дітям елементів метазнань варто враховувати наступні нюанси.

По-перше, знання про мову безпосередньо не детермінуються лише зовнішнім повідомленням педагога та його сприйманням дітьми – вони (метазнання) можуть виникнути лише в результаті актуалізації когнітивних процесів, стимульованих конкретним пізнавальним повідомленням.

По-друге, важливо постійно пам'ятати про відмінні особливості декларативних знань про мову (знання мовних фактів,

категорій, класифікацій, систематизацій, типологізацій та ін.) і процедурних знань (знання процедур аналізу, слововживання, використання граматичних форм, структури тексту тощо). Отже, ми поділяємо думку, що: «Знання має бути представлене в формі, відповідній тому, як воно буде використовуватися» (Норман, 1985: 130). Маються на увазі процедурні знання про мову, які є вербальним описом того, як зробити певну мовну процедуру для оформлення думки в досконалу мовну форму. Вони є лише основою для оволодіння мовленнєвими діями з метою якісного, досконалого користування мовою. Формування мовленнєвої дії відбувається в процесі її виконання за поданими процедурами – алгоритмами виконання цих мовленнєво-мисленнєвих дій. Тоді здійснені дії стають показником наявності у дітей процедурних знань, свідченням того, що вони знайшли своє застосування в практиці мовлення, стали функціонально проявленими, динамічними, живими, а не залишилися в статичному стані, колись механічно сприйнятої й забутої навчальної інформації. Проте метамовні знання (які, як вже зазначалося, традиційно називають лінгвістичними) в процесі навчання подаються, на жаль, більшою мірою в першому їх варіанті (декларативні), які «...базуються переважно на повідомленні метамовних фактів (у широкому сенсі), в той час як в основі практичного застосування знань завжди лежить цілеспрямовано сформована система *опор* і *стратегій* користування знаннями в певних комунікативних ситуаціях». Це означає, що «той, кого навчають, має сам виробити для себе *функціональну* репрезентацію знання» (Залевская, 2007: 79), а той, хто навчає, має допомогти дітям здійснити це.

По-третє, кожній дитині дуже складно розрізняти вивчені декларативні та процедурні знання, вербалізувати їх, а головне, – використовувати саме ті з них, які можуть спрацювати в якості конкретних функціональних правил, щоб забезпечити учневі початкових класів критерії правильності чи неправильності, зрозумілості чи незрозумілості, доречності чи недоречності їхнього мовлення, доцільної або недоцільної мовленнєвої комунікації.

І нарешті, будь-яка дитина, яка прийшла в 1 клас відчуває значні труднощі з огляду на потребу, з одного боку, засвоювати мовні терміни й поняття, а з другого, – з необхідністю співвідносити експліцитні правила описової граматики, що вивчаються, з уже

наявними в неї імпліцитними знаннями – індивідуальною системою функціональних опор і орієнтирів, вироблених самою дитиною в дошкільному періоді її мовно-мисленнєвого розвитку, які вже забезпечили їй можливість користуватися мовою. Адже, правила описової граматики створюються інакше, ніж виформовуються емпіричні правила засвоєння мови дитиною. Крім того, багатьом учням перших класів (за реалізації усталених моделей традиційної методики) зовсім не зрозуміло, для чого їм потрібно знати про «іменник», «прикметник», «підмет» «присудок», «відмінки» та ін., якщо вони можуть говорити і без цих знань. Саме тому в дітей відсутня мотивація усвідомлення цих понять.

Отже, виникають запитання, на які навряд чи зможе відповісти пересічний вчитель початкової школи. Їх суть полягає в наступному: 1. Як вивести на рівень свідомості дітей і навчити їх розуміти та використовувати процедурні знання правил описової граматики, які будуть гармонійно взаємодіяти саме з тими емпіричними мовними знаннями, що вже успішно працюють у мовленнєво-мисленнєвому досвіді учнів у якості функціональних правил їхнього мовлення? 2. Як в подальшому забезпечити їм більш високий рівень нормативності їхніх висловлювань? 3. Як діяти, коли у дитини повністю не співпадає знання про мову, яке підлягає засвоєнню, і наявне у неї емпіричне знання мови? 4. Як допомогти дітям усвідомити процедурні знання про мову і використовувати їх в процесі оволодіння мовленнєвими уміннями у тих випадках, коли подане дітям метазнання процедурного типу не знаходить відповідника в імпліцитному мовному досвіді дітей, а саме: при відсутності в них релевантних емпірично вироблених функціональних опор і стратегій користування мовою? 5. Чи потрібно взагалі діяти за логікою навчання дітей елементів метамови; беручи до уваги реальну потребу мовною освітою забезпечувати гармонію півкуль головного мозку та враховуючи наявність «двох ієрархій складності граматики – право- і лівопівкульної» (Черниговская, 1993: 29; 2012), фізіологічні механізми якої «забезпечують різні сторони мовленнєвої діяльності, а не дублюють одна одну», а участь півкуль в організації мовленнєвої функції при здійсненні постійної і гнучкої їх взаємодії забезпечує «можливість створити цілісний чуттєвий образ світу» (Лях, 1996: 7)? Ці питання в психолінгводидактиці залишаються до

цього часу недостатньо дослідженими та дискусійними. Наша думка щодо цього індивідуального мовленнєво-мовного явища висловлена в наступних узагальненнях.

Висновки

З огляду на подальший комунікативно-мовленнєвий, когнітивний, психоментальний і особистісний розвиток дитини їй, зрозуміло, необхідна метамова, оскільки вивчення знань про мову розвиває абстрактну логіку особистості, здатність до цілісних узагальнень різноманітних процесів суспільного життя, уміння здійснювати теоретичні мовні узагальнення, типологізацію й класифікацію лінгвістичних явищ і процесів, що позитивно впливає на подальше становлення, а також структурування й удосконалення мовленнєво-мовної компетенції кожної дитини (зрозуміло різною мірою), забезпечує виформовування не проявлених раніше мовних здібностей, розвиває рівень оволодіння мовленням на новий щабель з урахуванням функціонально-стилістичних, лексико-семантичних, фонетико-орфографічних глибин звукової мови рідного народу.

Отже, онтогенез мовленнєво-мовної компетенції учнів початкової школи у зв'язку з початком засвоєння знань про мову dokonується інакше, ніж ця здатність формується у дітей дошкільного віку під впливом мовного середовища, яке їх оточує, і ці закономірності мають обов'язково враховуватися як науковцями, так і вчителями та вихователями закладів дошкільної освіти.

Література

- Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. Москва : Наука, 1982. 160 с.
- Залевская А.А. Введение в психолінгвістику. 2 изд., испр. и доп. Москва : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2007. 560 с.
- Зинченко В.П. Психологическая педагогика. 2 изд., перераб. и доп. Самара : «Самарский Дом печати», 1998. 296 с.
- Калмикова Л.О. Перспективність і наступність у навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного й молодшого шкільного віку: психолінгвістичний і лінгвометодичний виміри. Київ : Видавничий дім «Слово», 2017. 448 с.
- Калмикова Л.О. Психологія розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2011. 462 с.
- Леонтьев А.А. Основы психолінгвістики. 3-е изд. Москва : Смысл ; Санкт-Петербург : Лань, 2003. 287 с.
- Лях Н.Ю. Особенности восприятия слов в шуме и функциональная асимметрия мозга : автореф. ... дисс. канд. филол. наук : 10.02.21. Санкт-Петербург, 1996. 18 с.

- Норман Д. Память и научение / пер. с англ. Н.Ю. Алексеенко ; под ред. П.В. Симонова. Москва : Мир, 1985. 159 с.
- Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / пер. с англ.; общ. ред. и вступ. ст. А.Е. Кибрика. Москва : Прогресс, Универс, 1993. 656 с.
- Ушакова Т.Н. Речь : истоки и принципы развития. Москва: ПЕРСЗ, 2004. 255 с.
- Фортунатов Ф.Ф. Сравнительное языковедение / под ред. Ф.П. Филина. Москва : Высшая школа, 1973. С. 308–339.
- Черниговская Т.В. Эволюция языковых и когнитивных функций: физиологические и нейролингвистические аспекты : дисс. ... докт. биол. наук : 03.00.13, 10.02.19. Санкт-Петербург, 1993.
- Черниговская Т.В. Нить Ариадны и пирожные Мадлен : нейронная сеть и сознание. В мире науки (04) апрель 2012. Электронный ресурс. Режим доступа: www.sciam.ru.
- Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 240 с.
- Шафф А. Введение в семантику. Москва : Изд-во иностр. л-ры, 1963. 376 с.
- Anderson, J.B. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge (Mass.).
- Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Diamanti, V., Benaki, A., Mouzaki, A., Ralli, A., Antoniou, F., Papaioannou, S., & Protopapas, A. (2017). Development of early morphological awareness in Greek: Epilinguistic versus metalinguistic and inflectional versus derivational awareness. *Applied Psycholinguistics*, 39(3). doi: 10.1017/S0142716417000522
- Hunter, C., & Pisoni, D. (2017). Early language experience and underspecified phonological representations. *Applied Psycholinguistics*, 38(6), 1325–1329. doi: 10.1017/S0142716417000285
- Kalmykova, L.O. (2015). Ontogenesis of the vocal activity of children of the sixth year of life. *Acquisition of Slavic Languages*. In H. Kyuchukov (Ed.). Munich: Lincom.
- Simard, D., Labelle, M., & Bergeron, A. (2017). Measuring Metasyntactic Abilities: on a Classification of Metasyntactic Tasks. *Journal of Psycholinguistic Research*, 46(2), 433–456. doi.org/10.1007/s10936-016-9445-z
- Foursha-Stevenson, C., Schembri, T., Nicoladis, E. et al. (2017). The Influence of Child-Directed Speech on Word Learning and Comprehension. *Journal of Psycholinguistic Research*, 46(2), 329–343. doi.org/10.1007/s10936-016-9441-3
- Tian, Y., Maruyama, T., & Ginzburg, J. (2017). Self Addressed Questions and Filled Pauses: a Cross-linguistic Investigation. *Journal of Psycholinguistic Research*, 46(4), 905–922. doi.org/10.1007/s10936-016-9468-5

References

- Zhinkin, N.I. (1982). *Rech kak provodnik informatsii [Speech as a conductor of information]*. Moscow: Nauka [in Russian].
- Zalevskaya, A.A. (2007). *Vvedenie v psiholingvistiku [Introduction to Psycholinguistics]* (2nd ed., rev.). Moscow : Ros. gos. humanit. un-t [in Russian].
- Zinchenko, V.P. (1998). *Psihologicheskaya pedagogika: materialyi k kursu lektsiy [Psychological pedagogy: materials for the course lektsiy]* (2nd ed., rev.). Samara : «Samarskiy Dom pečhati» [in Russian].
- Kalmykova, L.O. (2017). *Perspektivnist i nastupnist u navchanni movi y rozvitku movlennya ditey doshkilnogo y molodshogo shkilnogo viku: psiholingvistichniy*

- i lingvometodichniy vimiri [Perspectives and continuity in language learning and speech development for children of preschool and junior school age: psycholinguistic and lingomomethodic measurements].* Kyiv : Vidavnichiy dim «Slovo» [in Ukrainian].
- Kalmykova, L.O. (2011). Psihologiya rozvitku movlennevoyi diyalnosti ditey doshkilnogo viku [Psychology of development of speech activity of children of preschool age]. *Doctor's thesis.* Kyiv [in Ukrainian].
- Leontev, A.A. (2003). *Osnovyi psiholingvistiki [Fundamentals of psycholinguistics].* (3rd ed., rev.). Moscow : Smyisl; SPb. : Lan [in Russian].
- Lyah, N.Yu. (1996). Osobennosti vospriyatiya slov v shume i funktsionalnaya asimmetriya mozga [Features of the perception of words in noise and functional asymmetry of the brain]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Sankt-Peterburg [in Russian].
- Norman, D. (1985). *Pamyat i nauchenie [Memory and Learning].* (N. Alekseenk, Trans). Moscow : Mir [in Russian].
- Sepir, E. (1993). *Izbrannyye trudy po yazykoznaniiyu i kulturologi [Selected works on linguistics and culturology].* (A.E. Kibrika, Trans). Moscow : Progress, Univers [in Russian].
- Ushakova, T.N. (2004). *Rech : istoki i printsipy razvitiya [Speech: the origins and principles of development].* Moscow : PERSZ [in Russian].
- Fortunatov, F.F. (1982). *Sravnitelnoe yazykovedenie. Hrestomatiya po istorii russkogo yazykoznaniiya [Comparative linguistics. Reader on the history of Russian linguistics].* In F.P. Filina (Ed.). Moscow : Vysshaya shkola [in Russian].
- Chernigovskaya, T.V. (1993). Evolyutsiya yazykovyih i kognitivnyih funktsiy: fiziologicheskie i neyrolingvisticheskie aspekty [Evolution of linguistic and cognitive functions: physiological and neurolinguistic aspects]. *Doctor's thesis.* St. Petersburg [in Russian].
- Chernigovskaya, T.V. (2012). Ariadniy i pirozhnyie Madlen: neyronnaya set i soznanie [The thread of Ariadne and Madeleine's cakes: neural network and consciousness.]. *V mire nauki – In the world of science.* Retrieved from www.sciam.ru
- Tseytlin, S.N. (2000). *Yazyk i rebenok: Lingvistika detskoy rechi [Language and child: Linguistics of children's speech].* Moscow : Gumanit. izd. tsentr VLADOS [in Russian].
- Shaff, A. (1963). *Vvedenie v semantiku [Introduction to semantics].* Moscow : Izd-vo inostr. l-ryi. [in Russian].
- Anderson, J.B. (1983). *The Architecture of Cognition.* Cambridge (Mass.).
- Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition.* Oxford : Oxford University Press.
- Diamanti, V., Benaki, A., Mouzaki, A., Ralli, A., Antoniou, F., Papaioannou, S., & Protopapas, A. (2017). Development of early morphological awareness in Greek: Epilinguistic versus metalinguistic and inflectional versus derivational awareness. *Applied Psycholinguistics, 39*(3). doi: 10.1017/S0142716417000522
- Hunter, C., & Pisoni, D. (2017). Early language experience and underspecified phonological representations. *Applied Psycholinguistics, 38*(6), 1325–1329. doi: 10.1017/S0142716417000285
- Kalmykova, L.O. (2015). Ontogenesis of the vocal activity of children of the sixth year of life. *Acquisition of Slavic Languages.* In H. Kyuchukov (Ed.). Munich: Lincom.

- Simard, D., Labelle, M., & Bergeron, A. (2017). Measuring Metasyntactic Abilities: on a Classification of Metasyntactic Tasks. *Journal of Psycholinguistic Research*, 46(2), 433–456. doi.org/10.1007/s10936-016-9445-z
- Foursha-Stevenson, C., Schembri, T., Nicoladis, E. et al. (2017). The Influence of Child-Directed Speech on word Learning and Comprehension. *Journal of Psycholinguistic Research*, 46(2), 329–343. doi.org/10.1007/s10936-016-9441-3
- Tian, Y., Maruyama, T., & Ginzburg, J. (2017). Self Addressed Questions and Filled Pauses: a Cross-linguistic Investigation. *Journal of Psycholinguistic Research*, 46(4), 905–922. doi.org/10.1007/s10936-016-9468-5

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена висвітленню деяких аспектів оволодіння дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку знаннями мови і знаннями про мову, розрізненню цих двох різновидів знань, розкриттю їх відмінностей і особливостей, а також специфіки функціонування. В ній описані деякі стратегії й тактики емпіричного набуття дошкільника мовних знань, зокрема: наслідування, конструювання, неусвідомлюваних мовних узагальнень, спроб і помилок, словотворчості, пристосування до умов мовленнєвого спілкування тощо, а також особливості опанування знань про мову; представлено процедури користування метамовою та мовою, що освоєна в натуральний спосіб; розкрито суть неусвідомленого, ненавмисного мимовільного рівня освоєння дітьми мовних знань у віці до 5 років і сформульовано визначення мовної компетенції дитини, під якою розуміється її здатність розуміти й продукувати щораз нові речення (висловлювання), відрізняючи граматично правильні від неправильних; без зміни смислу контексту перефразувати речення, фрази, а також мікротемати, здійснюючи синонімічну заміну, відчувати лексичні й граматично-стилістичні значення слів, їх багатозначність тощо. В статті показано істотні відмінності мовних знань (знань мови) від знань про мову, а також репрезентовано два види метамовних знань – декларативні й процедурні, обґрунтовано значення останніх для удосконалення мовно-мовленнєвої компетенції дітей. В статті також велика увага приділяється доведенню ролі різних ступенів функціональності мовних і метамовних знань в продукуванні висловлювань. Оперативнішими знаннями пропонується вважати емпіричні знання мови, ніж вивчені знання про мову, особливо в тих випадках, коли останні є, по-перше, лише декларативними, а процедурні – відсутні взагалі; по-друге, коли процедурні знання механічно завчені, а тому майже неусвідомлені й нефункціональні хоча й по пам'яті вони можуть бути експліковані дітьми.

Ключові слова: знання мови, знання про мову, мовна компетенція дитини, мовлення, користування мовою, освоєння мови.

Калмыкова Лариса, Новикова Галина. Психолінгвістические феномены «знание языка» и «знание о языке»: проблемы соотношения и функционирования в речи детей

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена освещению некоторых аспектов овладения детьми дошкольного и младшего школьного возраста знаниями языка и знаниями о языке, различению этих двух разновидностей знаний, раскрытию их отличий и особенностей, а также специфики функционирования. В ней описаны некоторые стратегии и тактики эмпирического приобретения языковых знаний в частности: подражания, конструирования, неосознаваемых языковых обобщений, проб и ошибок, словотворчества, приспособления к условиям речевого общения и тому подобные; а также особенности освоения знаний о языке; представлены процедуры пользования метаязыком и языком, освоенным натуральным путем; раскрыта суть неосознанного, непреднамеренного произвольного уровня освоения детьми языковых знаний в возрасте до 5 лет и сформулировано определение языковой компетенции ребенка, под которой понимается его способность каждый раз понимать и продуцировать все новые предложения (высказывания), отличая грамматически правильные от неправильных; без изменения смысла контекста перефразировать предложения, фразы, а также микротемы, осуществляя синонимическую замену, чувствовать лексические и грамматически-стилистические значения слов, их многозначность и тому подобное. В статье показаны существенные различия языковых знаний (знаний языка) от знаний о языке, а также представлены два вида метаязыковых знаний – декларативные и процедурные, обосновано значение последних для совершенствования речезыковой компетенции детей. В статье также большое внимание уделяется доказательству роли различных степеней функциональности языковых и метаязыковых знаний в построении высказываний. Более оперативными знаниями предлагается считать эмпирические знания языка, чем изученные знания о языке, особенно в тех случаях, когда последние являются, во-первых, только декларативными, а процедурные – отсутствуют вообще; во-вторых, когда процедурные знания являются механически заученными, а потому почти – неосознанными, хотя и по памяти они могут эксплицироваться детьми.

Ключевые слова: знание языка, знания о языке, языковая компетенция ребенка, речь, пользование языком, освоение языка.