

**Формирование словаря дошкольника
в когнитивно-прагматическом аспекте**

Говоря о развитии лингвистики на современном этапе, можно отметить, что лингвистика переживает одновременно дифференциацию и интеграцию. С одной стороны, обрели статус самостоятельных те лингвистические дисциплины, которые обращены к связи языка и мышления, процессов познания и языковой системы: когнитивная лингвистика, психолингвистика; с другой стороны, содержание этих дисциплин находит отражение в ономазиологии, семасиологии, за которыми закреплен статус наук, где уже сделаны основные открытия. Представляется, что описание процесса формирования словаря ребенка через призму психолингвистики позволит увидеть, как реализуется эта связь в решении конкретных методических вопросов, что, в свою очередь, позволит уточнить содержание словарной работы в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) и методы этой работы.

Содержание словарной работы в ДОУ определено постулатами о том, что в слове совершается акт познания [Потебня 1958], что лексическая система открывает созданную языком наивную картину мира [Шведова 1995]. «Образ мира, как он понимается сегодня психологами, – это отражение в психике человека предметного мира опосредованными предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами и поддающееся сознательной рефлексии» [Леонтьев 1999]. Именно познание предметного мира однозначно определяет, какие блоки лексических единиц, в какой последовательности появляются в детском словаре. Известно, что первые единицы детской речи – это знаки предметов ближайшего окружения, и чем шире круг восприятия, тем больше единиц появляется в детском словаре.

Существует прямая зависимость между «размерами» мира, в котором находится ребенок, и его словарем: чем больше «размеры» этого мира, тем все более богатым и разнообразным становится детский словарь. Говоря о рамках мира, мы помним, что взрослый раздвигает эти рамки различными способами, поэтому основополагающими принципами словарной работы являются принцип опоры на познавательную деятельность самого ребенка, принцип связи словарной работы и ознакомления ребенка с окружающим миром, принцип наглядности. Известно, что не названное словом остается непознанным, однако и при условии наличия предмета без его обозначения процесс познания также состояться не может. Соотносимый со словом образ первоначально

в сознании ребенка определяется реальным предметом в действительности, поэтому первые лексические единицы в словаре ребенка имеют единичное значение, это значение трудно назвать даже денотативным, поскольку оно определено связью слова с единственным известным ребенку явлением реальной действительности, лишь потом за значением слова оказывается целый класс денотатов, а позднее формируется и понятийная сторона значения слова.

Этим психическим и лингвистическим закономерностям подчинен выбор приемов, используемых в раннем детстве и в общении с ребенком младшего возраста, направленных на формирование у него словаря: для соотнесения слова и предмета предмет ребенку обязательно показывается, для того, чтобы в сознании ребенка появился зрительный образ этого предмета, именно этого предмета, а не другого предмета данного класса, показ осуществляется неоднократно и всякий раз сопровождается проговариванием. Значение слова уточняется и благодаря действиям самого ребенка с предметом, поэтому в словарной работе широко используются практические приемы: потрогать, погладить, попробовать на вкус, обеспечивающие сенсорную базу для понимания и уточнения значения слова. Таким образом, у ребенка уточняется информация о мире и сложнее становится значение слова.

Следовательно, в раннем и младшем возрасте слово для ребенка является знаком действительности, причем ограниченного ее кусочка, в силу буквальной связи денотат – слово, и семантика слова определяется появившимся в сознании ребенка образом денотата и результатами его сенсорных обследований. В этом возрасте ребенок усваивает лишь те слова, за которыми стоят явления реального мира: *кошка, машина, дом, холодный, хороший* – слова эти воспринимаются ребенком в том объеме, что психологи называют личностным смыслом [Леонтьев 1999], слова с иной семантикой для ребенка недоступны, так же, как недоступно и значение большинства слов.

Следует заметить, что в центре восприятия ребенка в данном возрасте находится человек, и первая концептуальная сфера, формирующаяся у ребенка, связана именно с человеком, и весь окружающий мир воспринимается ребенком именно через призму пребывания в нем человека. Эта особенность детского восприятия находит отражение в детских рисунках, в том, в какой последовательности в них появляются темы и сюжеты: человек с ручками-ножками, дом, солнце, но возле дома и под солнцем обычно также есть или предполагается человек.

В среднем после трех лет дети начинают усваивать значение слова: увеличивается число денотатов, соотносимых с определенной лексической единицей, ребенок переходит к социальной стороне значения

слова, поэтому несколько меняются и приемы словарной работы. По-прежнему широко используется такой прием, как показ предмета, однако во время показа ребенку предъявляется не один предмет, а несколько предметов данного класса: мячей, кукол, грибочков и т.д. В плане разграничения единичного значения, личностного смысла и понятийной стороны значения слова, социальной стороны его значения уникальной представляется русская игрушка-матрешка, в которой отражен процесс восприятия слова: слово обозначает один предмет в реальной действительности с определенным набором сенсорно воспринимаемых признаков, слово обозначает класс предметов в реальной действительности (если из матрешки вынуть более мелкие игрушки), сенсорно воспринимаемые признаки которых различаются. И теперь ребенку, к примеру, взрослый показывает не одну матрешку, а весь ряд этих игрушек. Как и ранее, для уточнения значения слова широко используется сенсорное обследование, но названные приемы направлены не только на увеличение детского словаря, но на его активизацию. Взрослый не просто называет во время показа лексические единицы, но и рассказывает о демонстрируемых предметах, используя эти лексические единицы, побуждает ребенка к повторению этих лексических единиц и отдельных фрагментов собственного высказывания, используя таким образом договаривание.

Социальная природа языка определяет еще один, ранее не названный принцип словарной работы, – усвоение лексических единиц в процессе взаимодействия ребенка со взрослым, и на четвертом году жизни ребенка это взаимодействие принимает качественно новую форму – взрослый помогает ребенку организовать познавательную деятельность, обеспечивает условия этой познавательной деятельности, определяет содержание детских опытов. Как прием в работе по формированию словаря опыт в системе ДОУ используется очень активно и обеспечивает и обогащение детского словаря, и его уточнение, и активизацию. Активизации словаря в этом возрасте способствуют различные игровые приемы. Эффективность использования игровых приемов определяется рядом факторов: ребенок по-прежнему ощущает потребность в соотнесении слова и явления действительности, причем слово воспринимается прежде всего в плане выражения, лишь потом в плане содержания, поэтому ребенку сначала требуется проговорить все, что он делает, сказать о том, что он видит. Психические особенности детской речи таковы, что у ребенка достаточно долго речь внешняя опережает речь внутреннюю, понимание слова основывается на его звуковой материи, одного артикуляционного образа для понимания недостаточно.

В этом возрасте ребенок воспринимает слово как единицу, имеющую значение, ему доступно понятийное значение слова, хотя по-прежнему в словаре могут присутствовать некие звуковые комплексы, которые ребенок не соотносит с определенным содержанием, употребляя которые, не понимает их значения. Следует заметить, что наличие подобных единиц в детской речи сегодня во многом обусловлено воздействием рекламы. Дети повторяют целые рекламные ролики, не понимая их содержания и не задумываясь об этом содержании.

Концепт «человек» получает новое наполнение, связанное не только с предметным миром, но и с набором определенных признаков, но признаков таких, которые воспринимаются органами чувств человека: большой-маленький, кислый-сладкий. И даже абсолютная оценка хороший-плохой, которой пользуется ребенок в этом возрасте, имеет относительный характер, поскольку все оценивается ребенком через призму соответствия интересам человека.

Методика формирования детского словаря, безусловно, учитывает двунаправленность семантики языкового знака, которая, как отмечает Л.Г.Бабенко, во-первых, содержит информацию о мире, во-вторых, информацию о месте этой языковой единицы в семантической системе языка и о связях ее с другими единицами [Бабенко 1990]. Информация о месте лексической единицы в лексической системе языка в плане межсловной парадигматики на этом этапе и ранее ребенку предлагается взрослым, который, вводя новые лексические единицы в словарь ребенка, никогда не вводит их изолированно, а всегда в рамках определенного парадигматического объединения: тематической группы (домашние животные), лексико-семантической группы (глаголы движения), антонимического ряда (прозрачный – непрозрачный, тонет – плавает), синонимического ряда (мягкий, податливый, пластичный).

В плане осознания ребенком системы языка и связей в этой системе наиболее интересен пятый год жизни, когда ребенок сам пытается проникнуть в правила соотнесения мира действительности и мира языка: почему так называется. Поиск внутренней формы, учет мотивации там, где эта мотивация в системе языка отсутствует, – это отличительные особенности процесса формирования словаря в данном возрасте. К примеру, детское *поклювали* однозначно определяет мотивированность данного глагола словом *клюв*, связь явлений реальной действительности переносится ребенком в систему языка, ребенок не до конца осознает условность языкового знака. Именно в данном возрасте наблюдается детская этимология, именно в данном возрасте дети строят собственные слова для называния явлений реальной действительности. В дальнейшем этот процесс затухает, хотя на протяжении всей

жизни человек сталкивается с проблемой отсутствия слов для обозначения чего-либо.

Создавая новые слова по определенным моделям (известно, что дети создают потенциальные единицы и только по продуктивным словообразовательным типам), дети заново осмыслиют связи в самой действительности между явлениями, единицы обозначения которых они связали в процессе образования слова: если *камень* – *каменщик*, то *лампа* – *лампочник*, *кирпич* – *кирпичник*, *кран* – *кранщик*, так представляет ребенок названия строительных профессий. Для ребенка становятся значимыми связи в системе языка, и поэтому в работе по формированию словаря педагог начинает использовать новые приемы, такие, как словообразовательное толкование: *хлеб кладут в хлебницу, сахар кладут в сахарницу, а сухари – в сухарницу*.

Иное качество приобретают и действия ребенка, направленные на процесс познания окружающей действительности. Ранее ребенок доверял только собственному опыту даже для получения негативной информации (*горький* – наличие этого признака принималось после пробы «на зубок»), теперь словесное объяснение взрослого также широко используется. Таким образом, в данном возрасте широко используются и показ, и опыт, проводимый самим ребенком, и словесное объяснение взрослого. Со среднего дошкольного возраста ребенок начинает доверять слову как средству получения информации о мире, ранее слово представало для ребенка как знак этой информации, а лексические объединения, которыми овладевает ребенок, связаны с теми явлениями, которые актуальны для повседневной действительности.

Уточнение семантики слова с одновременным уточнением представлений ребенка о действительности приводит к тому, что в старшем дошкольном возрасте все более дифференцированным ребенку представляется и значение слова, и сама действительность. От межсловной парадигмы старший дошкольник переходит к внутрисловной парадигме, к пониманию того, что одно слово может называть разные явления. Заметим, что осознание природы полисемии происходит лишь в младшем школьном возрасте. Двуплановость языковых единиц осознается ребенком в полной мере, и уже не только на примере слова, но и на примере предложений он наблюдает смысловую близость при различии формы (*вежливый* – *воспитанный*; *С наступлением осени птицы улетают на юг*; *Когда наступает осень, птицы улетают на юг*), отсутствие близости в плане содержания при близости плана выражения (*коса* – *коза*). Ребенок принимает условность языкового знака, все реже обращается к поиску внутренней формы, не видит, к примеру,

никакого противоречия в том, что детеныш коровы называется *теленок*, а не *коровенок*.

Процесс познания действительности он непосредственно связывает с опытом, приобретенным другими носителями языка, познавая явление действительности и усваивая слово, его обозначающее, он достаточно часто довольствуется объяснением значения этого слова: потребность в наглядности, в собственном сенсорном обследовании, в получении знаний опытным путем становится значительно меньше. Формируя словарь ребенка старшего дошкольного возраста, педагог широко применяет словесные толкования: объяснение значения слова с использованием развернутого определения, объяснение значения слова с использованием синонимов, антонимов. Новое слово встраивается таким образом в уже существующую в сознании ребенка систему парадигматических связей, а эти парадигматические связи в свою очередь оказываются активно востребуемыми при усвоении нового слова.

Основные затруднения при усвоении слова в этом возрасте у ребенка связаны не с количественным ростом словаря, а с качественным его изменением, многозначностью. Дошкольник не понимает переносного значения слова, воспринимает его буквально. Без специальной помощи педагога, без установления связи между прямым и переносным значением слова, метафора (а это наиболее частый вид использования слова в переносном значении, наблюдаемый в дошкольном детстве) остается непонятной для ребенка. Поэтому остаются своеобразно понимаемыми и фразеологические единицы, и идиомы вообще. Значение фразеологического единства или фразеологического сращения, пословицы, поговорки ребенок воспринимает, опираясь на основное значение ключевого слова, поэтому ребенок легко разрушает целостность фразеологизмов, изменяя в них состав лексических единиц. Значение этих единиц ребенок усваивает благодаря специальному объяснению, а для понимания пословиц, поговорок, кроме специального объяснения, педагоги широко используют предложенный еще К.Д.Ушинским прием пословичных рассказов.

Изменяется и круг лексических единиц, которые усваивает ребенок. На первый план выходят единицы, обозначающие социальные явления, социальные отношения (названия профессий, профессиональных действий, характеристика человека в плане его взаимодействия и взаимоотношений с другими людьми).

Сказанное позволяет утверждать, что словарь дошкольника определяется концептосферой «человек». Какие-либо другие концептосферы: «язык», «литература», «явления природы» – занимают в этой кон-

цептосфере подчиненное положение, хотя в сознании взрослого человека эти концептосферы могут существовать самостоятельно.

Таким образом, процесс формирования детского словаря является почти зеркальным отражением процесса познания ребенком мира, восприятия себя в этом мире, что и должно стать основополагающим принципом при определении содержания и методов словарной работы в ДОУ.

Литература

Бабенко Л.Г. Русская эмотивная лексика как функциональная система. Дисс. ... д-ра филол. наук. Свердловск, 1990

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., 1999

Потебня А.А. Из записок о русской грамматике. М., 1958

Шведова Н.Ю. Глагол как доминанта русской лексики // Филол. сб.: К 100-летию со дня рождения акад. В.В.Виноградова. М., 1995

© Кусова М.Л.