

М.Л.Кусова
Екатеринбург

Когнитивные определяющие речевого развития ребенка в возрасте от 3 до 5 лет

Каждый возрастной промежуток имеет особое значение в речевом развитии дошкольника, однако возраст от трех до пяти лет действительно особенно значим в плане речевого развития: именно в этом возрасте ребенок овладевает системой родного языка. Основные речевые достижения ребенка к пяти годам заключаются в том, что его речь становится понятной всем окружающим, а не только близким к нему людям, речь приобретает контекстный характер, ребенок умеет разговаривать с разными людьми, отвечает на заданные вопросы, может сам задавать вопросы. К пяти годам ребенок овладевает фонетической системой родного языка, основным набором грамматических форм и синтаксических конструкций. Значительно увеличивается словарь дошкольника, который в три года составляет порядка полутора тысяч слов, к четырем годам возрастает до 1900, а в пять лет включает 2000-2500 слов. Возраст от трех до пяти лет является сенситивным в речевом развитии ребенка.

Основу речевого развития дошкольника составляют познавательные процессы, информация об окружающей действительности, которую получает ребенок, и способы получения этой информации. Интерес к познанию окружающего мира является основным фактором в развитии словаря дошкольника и формировании грамматического строя детской речи. Круг познания дошкольника и способы познания находят прямое отражение в том, какие фрагменты языковой картины мира репрезентируются в его лексиконе.

В три года основным способом познания мира для ребенка является сенсорное обследование: информацию о мире ребенок получает, «попробовав этот мир на зубок»: обозначаемое словом явление действительности ему необходимо увидеть, потрогать, послушать – приобретенная таким образом информация определяет значение слова (не случайно, став взрослыми, некоторые люди вспоминают, что сами слова обладали для них определенными сенсорными признаками, были мягкими, колючими, пушистыми). Следовательно, в три года значение слова у

ребенка сенсорно обусловлено, а круг лексических единиц ограничен прежде всего их номинативной связью с такими предметами, которые доступны познанию ребенка: это люди и предметы, которые его окружают, простейшие бытовые действия, в выполнение которых включается сам ребенок или которые ребенок может наблюдать, признаки предметов, доступные для сенсорного обследования (сладкий, горький, колючий; даже другого ребенка при встрече ребенок пытается потрогать). Познавая окружающую действительность, ребенок познает и самого себя, усваивая лексику, называющую части тела, дифференцируя себя в социуме с использованием местоимения *Я* и соответствующих глагольных форм. Следует заметить, что в процессе познания у ребенка уже появляется понимание того, что не все доступно чувственному опыту, ребенок начинает опираться на опыт взрослого и принимать его оценки окружающей действительности (*Кошка плохая - она царапается*; при этом ребенок совершенно не учитывает, что подобное поведение кошки провоцируется его собственным поведением, и, возможно, кошка его и не царапала), хотя и непоследовательно. Невключенность взрослых оценок в процесс познания действительности определяет обобщенный характер оценок у ребенка: плохой – хороший. С данными оценками ребенок может соотнести множество явлений окружающего его мира, но степень обобщенности этих оценок определяется не уровнем развития логического мышления ребенка, а отсутствием в сознании ребенка того конкретного содержания, которое могло бы быть включено в семему: Другой ребенок упал и идет грязный – он плохой; У книжки грустный конец – она плохая; как плохое определяется все, что не нравится ребенку.

То, что речь в данном случае идет именно о семеме, также определяется связью речевого развития и процесса познания мира дошкольником. Познанное явление дошкольником соотносит со словом, слово становится манифестатором этого явления, при этом всякое иное явление манифестируется другой лексической единицей. Подобное восприятие лексической единицы как знака явления окружающей действительности позволяет дифференцированно представить эту действительность (отличить рубашку от платья, бант от пояса, стакан от кружки), при

этом связь между явлениями действительности, отраженная во внутрисловной парадигме, довольно долго остается для ребенка недоступной.

Практически в возрасте до пяти лет дошкольники воспринимают лишь основное значение многозначного слова; сталкиваясь с ситуацией употребления слова в неосновном переносном значении, они соотносят переносное значение слова с прямым: если ребенка назвать зайчиком, он сложит ручки подобно заячьим лапам и попрыгает, лисичкой – имитирует помахивание хвостиком. Ограничение в усвоении многозначного слова рамками одной семемы иногда приводит к нейтрализации дифференциальных сем в структуре семемы: *У меня туфелька сломалась*.

В значении слова *сломалась* нейтрализован семантический компонент, связанный с указанием на причину изменения состояния: разделиться на части, портиться, измениться; актуализируется семантический компонент *прийти в негодность*.

Изменение набора сем в семеме может наблюдаться и в лексических единицах, имеющих одно значение: *У тебя мама где работает?* – *У меня мама школьница*. Здесь утрачивается семантический компонент, связанный с указанием на определенную возрастную группу, актуализирован компонент, связанный с типичными для школьников способами деятельности (*пишет, читает, занимается*).

Лексическая языковая картина мира в три года ограничена интерьером помещения, игрушками, одеждой, посудой, некоторыми явлениями неживой природы (*дождь, снег, гроза, мороз*), некоторыми явлениями живой природы (*цветок, травка, дерево, медведь, собачка, уточка*) и ближайшими явлениями внешнего мира, находящегося за пределами дома (*машина, самолет, трамвай*).

К четырем годам способы познания действительности у ребенка усложняются, наряду с непосредственным сенсорным опытом источником сведений становится специально организованное наблюдение (рвется или не рвется, гнется или не гнется, состоит предмет из частей или представляет собой единое целое), кстати, в большинстве случаев организуемое самим ребенком, нередко вопреки желанию взрослого. Исследуя явления

действительности, ребенок получает все новые сведения (гладкий, шероховатый, прозрачный, яркий, темный), взрослый помогает ребенку обозначить узнанное словом. В этом возрасте меняется соотношение собственного сенсорного опыта ребенка и социального опыта как факторов, определяющих значение слова: если в три года семантика слова определяется сенсорным опытом ребенка, слово использовалось лишь как знак для обозначения результатов этого опыта, то к четырем годам соотношение собственного сенсорного опыта и предлагаемого взрослым социального опыта в определении значения слова примерно одинаково, более того, для понимания значения слова порой достаточно объяснения взрослого.

На пятом году жизни семантика слова в языковом сознании ребенка обусловлена как доминантой социальным опытом. Возможно, с этим связано и затухание к пяти годам детского словотворчества. В этот период в словаре ребенка появляются новые единицы, связанные с познанием ребенком социума: названия профессий людей, которые окружают ребенка, профессиональных действий и качеств, названия предметов и явлений, которые ребенок наблюдает на улице, признаков предметов, позволяющих отличить их по форме, материалу, размеру. При этом лексических единиц, идентифицирующих самого ребенка в социуме, по-прежнему немного: это местоимение *Я*, усвоенное к завершению раннего возраста, собственное имя, название по характеру родственных отношений (сынок, дочка, внучек, внучка). Хотелся заметить, что, по наблюдению автора [М.К.], в качестве дифференцирующего наименования по родственным отношениям современные дошкольники чаще называют внучек, внучка, чем соответствующие сынок, дочка.

Также в этом возрасте ребенок начинает понимать лексические единицы, лишенные конкретно-предметной семантики, значение которых определяется как значение родовое: мебель, одежда, продукты, посуда, обувь и т.п. До этого временного отрезка в случае использования взрослым лексических единиц с подобной семантикой дети пытаются соотнести их с конкретным предметом в действительности. В качестве примера можно привести ситуацию бытового общения, когда четырехлетний ребенок, услышав от взрослого, что тот купил продукты, выни-

мает продукты из пакета, а затем задает вопрос: *А где продукты?* – очевидно, не обнаружив предмета, который бы он мог соотнести с данным наименованием.

В речи детей появляются также слова с отвлеченным значением: доброта, смелость, трусость. Появление подобных слов объясняется актуальностью для дошкольника оценки окружающего мира, прежде всего окружающего социума, но в большинстве своем подобные лексические единицы принадлежат пассивному словарю дошкольника, в активном словоупотреблении таких единиц нет даже у старшего дошкольника.

Говоря, что словарь дошкольника – это его лексическая картина мира, что семантика слова определяется процессом познания, мы также должны отметить, что на данном возрастном этапе в речи ребенка есть лексические единицы, значения которых он не знает. Сегодня это особенно заметно при воспроизведении детьми рекламных роликов, содержание которых для ребенка не актуально. Таким образом, хотя и очень редко, но слово может быть для дошкольника этого возраста просто материалом для артикуляционных упражнений.

На пятом году жизни изменяются факторы, определяющие для ребенка семантику слова. Для усвоения слова как значимой единицы ребенку уже не всегда нужен собственный чувственный опыт – он способен принять опыт социальный, значение слова определяется не только его собственными знаниями, но и знаниями социума. Поэтому, объясняя ребенку новое для него слово, можно использовать толкование, подбор слов близких по значению или противоположных, можно опираться на родовидовые отношения. Использование подобных методов возможно и потому, что в языковом сознании ребенка этого возраста слово «встраивается» в определенный участок лексической системы языка, лексическая единица не существует изолированно, связь лексических единиц в сознании ребенка является отражением связей явлений в реальной действительности, установленных и наблюдаемых ребенком.

Когнитивные процессы в сознании ребенка определяют не только процесс формирования словаря, но и процесс овладения грамматическим строем речи. В овладении моделями создания нового слова, грамматическими формами родного языка и син-

таксическими конструкциями познавательные процессы порой видятся даже более ярко, чем при формировании словаря. Именно в процессе создания нового слова проявляется уровень развития логического мышления дошкольника, его умение вывести правило формообразования, модель словообразования, модель предложения из множества частных примеров. По аналогии, правилу, ребенок создает формы слов и слова: *клювает* (от *клюв*, ср. *бинт* – *бинтует*, *клюв* – *клювает*), *дырокан* (о таракане), *лампочник* (об электрике) и т.д. И хотя порой высказывается точка зрения, что детское словотворчество «призвано» компенсировать недостаток единиц в словаре ребенка, думается, что это обязательный, необходимый этап его развития, позволяющий дошкольнику скорее на интуитивном уровне, чем осознанно, сделать открытие о том, как устроена система языка. Таким образом, система языка является для дошкольника не только средством познания действительности, но и объектом познания.

Нередко взрослый может наблюдать, как ребенок анализирует варианты формы, пытаясь ответить на вопрос о том, какая форма является правильной: *Мам, посмотри. Люди бежат* (подумав), *бежут*. Безусловно, вопрос о правильности грамматических форм еще с трудом и очень непоследовательно решается в данном возрасте, вернувшись к выше приведенному примеру можно заметить, что тот же ребенок, продолжая разговор, рассуждает: *И песик бегит. А комары боются дождя?*

Понимание связей и отношений в реальной действительности находит отражение в тех синтаксических структурах, которыми овладевает дошкольник: сложное предложение с семантическими отношениями последовательности, одновременности, причины, условия. Неточности в построении подобных конструкций подтверждают, что в предложении определенной структуры ребенок отражает осознанные им отношения: *Потому что кушать хочет, клювает?* Поэтому сложные предложения становятся обычными единицами детской речи именно в возрасте после четырех лет, ранее они встречаются в речи ребенка, но нерегулярно, очевидно, потому, что по отношению к очень ограниченному кругу явлений в плане их связей и отношений процесс понимания состоялся.

Следовательно, содержание речевого развития дошкольника последовательно определяется включением его в окружающий мир, получением информации об этом мире, а также осознанием системы языка как одного из способов получения этой информации и как объекта познания.

©Кусова М.Л., 2004