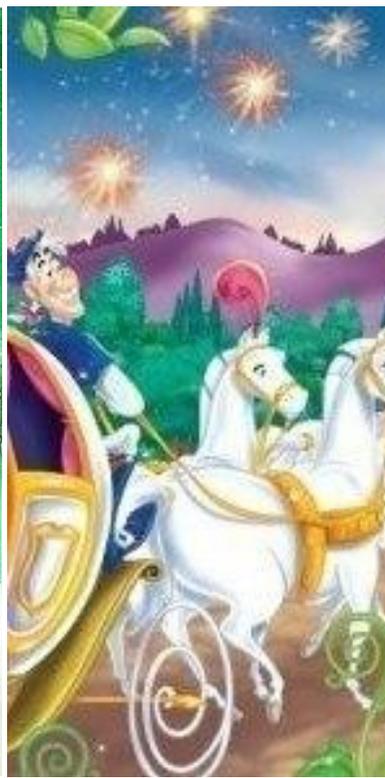


В. Ф. Габдулхаков

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ И ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ



Габдулхаков В.Ф. Теория и методика развития речи и литературного образования детей

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ

В. Ф. Габдулхаков

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
РАЗВИТИЯ РЕЧИ И ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЕТЕЙ**

Учебно-методическое пособие
(курс лекций и практических занятий)

КАЗАНЬ, 2014

Методическое пособие для студентов отделения психологии и педагогики дошкольного образования, отражает основные разделы дисциплин «Теория и методика развития речи детей», «Литературное образование детей дошкольного возраста», направлено на формирование профессиональных компетенций у будущих психологов и педагогов детских организаций, ориентировано на организацию самостоятельной работы студентов на занятиях по теории и методике развития речи, литературному образованию детей дошкольного возраста.

Рецензенты

доктор филологических наук, профессор КФУ

В.Н.Хисамова;

доктор филологических наук, профессор КНИТУ

Р.Р.Хуснуллина

Содержание

Теория и методика развития речи детей (содержание учебного материала)	3
Список рекомендуемой литературы	109
Приложение	111
Детская литература (содержание учебного материала)	113
Список рекомендуемой литературы	125
Приложения	126

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Предмет методики развития речи, ее научные основы. Структура речи в ее отношении к неречевым структурам.

Природа явлений языка и речи сложна и многогранна. Этим объясняется многоаспектность научного обоснования методики развития речи и обучения родному языку.

В теории современного русского языка принято, что деление грамматики на морфологию и синтаксис определено самой **сущностью** изучаемых объектов. В то же время по признанию многих методистов¹, язык как предметная образовательная область выглядит сейчас, весьма, парадоксально – он существует в виде разделов лингвистики, то есть как Фонетика, Словообразование, Морфемика, Морфология, Синтаксис и почему-то отдельно от всего Речь, будто речь не является реализацией языка.

Деление грамматики на морфологию и синтаксис определено самой сущностью изучаемых объектов. Морфология изучает значения и формы слов как элементы внутрисловесного противопоставления, значения же словесных форм, возникающие в сочетании с другими словесными формами значения, определяемые законами сочетаемости слов и построения предложений, являются предметом синтаксиса.

При этом надо признать, что язык в современном образовании не рассматривается как связующее звено между всеми предметными областями его применения. Больше того, такие категории познания, как единство и противоположность; движение от простого к сложному; причинно-следственные и другие взаимосвязи и взаимозависимости; противоречия и выход из них; закономерность и аксиомы, вытекающие из нее; подобие, масштабность, периодичность и многие другие, в большей или меньшей степени рассматриваемые в абсолютном большинстве предметных образовательных систем, при изучении русского языка исключаются. Это препятствует мобилизации мысли в процессе освоения языка. Такой процесс в практике школьного преподавания опирается в основном на память, призываемую суммировать грамматические свойства, орфограммы и пунктограммы. Разделы науки о языке в массовом образовании абсолютно разобщены. Нигде и никак не обнаруживается подобие их строения и свойств, что разрывает природную связь языка с другими науками.

Научный интерес к вопросам языка пробудился у человечества рано. Еще древние философы и грамматисты Древней Индии, Древнего Китая и Европы задумывались над природой языка, изучали его законы. Немало уделяли внимания теоретическим проблемам языка ученые Средневековой Европы, ее новейшего времени и Среднего Востока. Особенно активно теоретические проблемы языкознания разрабатывались в XIX-XX столетиях (В. Гумбольдт, Потебня, Бодуэн де Куртенэ и др.).

Сущность русского языка обусловлена не только современными межкультурными условиями, но и **антропологическими** данными. Актуализация идей антро-

¹ См., например: Баранова И.В. Метасистема освоения курса русского языка как предметной образовательной области. – СПб: ГНУ «ИОВ РАО», 2006. – С. 14.

пологической лингвистики, обратившейся к изучению «души языка», т. е. к определенному в нем мировидению, системе ценностей этноса, способствовала возрождению интереса к мысли Гумбольдта о языке «как деятельности народного духа». Развитие этой мысли происходит сегодня в двух направлениях - исследование «стереотипов» культурного самосознания и реконструкция «языкового сознания народа».

Вопрос о необходимости изучения языка в **диахроническом аспекте** поднимался многими учеными-лингвистами. Еще выдающиеся грамматисты XIX - XX вв. (Ф.И.Буслаев, В.А.Богородицкий, А.А.Шахматов, Ф.Ф.Фортунатов, Л.В.Щерба и др.) в своих трудах стремились связать преподавание родного языка с его историей. И не только провозглашали это в качестве идеи, но и показывали, как это можно сделать. Так, например, в 1844 г. вышла в свет работа Ф.И. Буслаева «О преподавании отечественного языка», которая, по словам автора, «была только первым зародышем того, чему быть следует». В этой работе Ф.И. Буслаев впервые в России поставил вопрос о том, что понимание системы современного русского языка во всей его сложности возможно только при историческом подходе к языку. «Речь, теперь нами употребляемая, - пишет Ф.И. Буслаев, - есть плод тысячелетнего исторического движения и множества переворотов. Определить ее можно не иначе как путем генетическим, отсюда необходимость исторического исследования».

В. Гумбольдт писал: «По своей действительной сущности язык есть нечто постоянное и вместе с тем в каждый данный момент преходящее ... Язык есть не продукт деятельности (ergon), а деятельность (energeia). Его истинное определение может быть поэтому только генетическим. Язык представляет собой постоянно возобновляющуюся работу духа, направленную на то, чтобы сделать артикуляционный звук пригодным для выражения мысли»².

Язык как деятельность многообразен, а следовательно, и многообразны существенные стороны его как деятельности. Вот почему В. Гумбольдт и Потебня выделяют на первое место генетические корни языка, которые создают возможность этой деятельности и тем самым определяют ее многообразие и существенные стороны.

Звук как материал, как нечленораздельный звучащий поток – реакция человека на внешнее или внутреннее раздражение, и мысль как нерасчлененный мыслительный поток, образовавшийся в голове человека под влиянием воспринимаемой действительности, - были до языка, но сами по себе не принадлежат языку. И механическое объединение этих двух стихий не образует язык. Для органического объединения этих двух противостоящих стихий в феномене языка потребовался их синтез, а следовательно, их радикальное преобразование в этом синтезе. Но синтез заключается не только в существенном преобразовании участвующих в нем элементов, но и в создании в результате такого преобразования принципиально нового материально-идеального, субъективно-объективного явления – языка с его новыми свойствами, отличными от свойств образующих его элементов.

Звук в языке³ должен был стать членораздельным, артикулируемым, т.е. материальным символом расчлененной дискретной мысли. Звук в языке – это звук, об-

² Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М., 1984. – С. 70.

³ Гречко В.А. Теория языкознания. М., 2003. – С. 11.

работанный, препарированный мыслью, как и мысль, вычлененная с помощью своего материального символа или субстрата, - это идеальное единство, имеющее соответствие с вычлененным из континуума действительности фактом. Такое единство членораздельного звука и дискретной мысли (значения) позволяет вычленять и категоризировать отдельные «кусочки» действительности, оперировать ими в «снятом» виде в аспекте человеческого к ним отношения и интереса.

Органичность соединения членораздельного звука с соответствующим значением доказывается тем фактом, что без соотношения с мыслью отдельный звук не вычленяется из потока речи и как физическая единица. Иными словами, мы имеем дело с фонематичностью звука, выполняющего в языке смысловоразличительную роль.

Слово – узловая единица языка, которая при всем ее видоизменении в эволюции языка – от нерасчлененного слова-предложения на начальных стадиях развития языка до слова определенной части речи в современном языке – присутствовало в языке всегда.

Языкообразующим началом, объединяющим различные по своей природе стихии, создающим синтез звука и мысли, В. Гумбольдт считал форму языка. В слове, в том числе и в первообразном слове, форма выступает в виде внутренней формы слова. Согласно В. Гумбольдту и Потебне, именно под воздействием формы звук как материал преобразуется в членораздельный, артикулируемый звук, или внешнюю форму слова, способную образовать с соответствующей расчлененной, дискретной мыслью органическое единство. Тем самым и содержание как мыслительный поток именно с помощью внутренней и внешней формы может быть препарировано, организовано и сообщено вовне.

Язык – это одновременно общественное и природное явление. Об этом свидетельствуют как его собственные признаки в качестве явления действительности, так и его тесные взаимосвязи, с одной стороны, с гуманитарными науками (логика, психология, философия, история, семиотика и др.), с другой, - с естественными (физиология, нейрофизиология, нейропатология, дефектология, акустика и др.).

Например, логопедия⁴, связанная с языкознанием и теорией русского языка, – это наука о нарушениях речи, о методах их предупреждения, выявления и устранения средствами специального обучения и воспитания. Логопедия изучает причины, механизмы, симптоматику, течение, структуру нарушений речевой деятельности, систему коррекционного воздействия.

Язык не существует вне общества. Единство самого общества, народа возможно благодаря языку. Язык обслуживает общество, являясь единственным универсальным средством общения. Развитие языка тесно связано с развитием общества и человеческого мышления, что вместе с тем не лишает язык своеобразие и самостоятельности как определенного явления действительности. В значениях знаков язык отражает и закрепляет результаты познания говорящим коллективом окружающего мира и самого человека. Уже сам по себе язык как естественное и специфически человеческое средство общения и познания действительности, которое нарождающийся человек находит готовым, во многом определяет общественную природу человека. Именно благодаря языку обеспечиваются общественные функ-

⁴ Логопедия. / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М., 1998. – С. 6.

ции в различных областях человеческой деятельности – в производстве, культуре, образовании, науке, литературе, искусстве и т.д. Язык является существенным признаком нации, народа, представляя собой наиболее концентрированное выражение народности как совокупности существенных черт, признаков, отличающих один народ от другого.

В трудах И.А. Бодуэна де Куртенэ проблеме существования языка уделено значительное внимание. Язык Бодуэн понимал в духе индивидуального психологизма: «Язык существует только в индивидуальных мозгах, только в психике индивидов или особей, составляющих данное языковое общество». «Так называемый русский язык, точно так же, как никакой другой племенной или национальный язык, вовсе не существует. Существуют как психологические реальности одни только индивидуальные языки, точнее: индивидуальные языковые мышления». Бодуэн отрывает звук от языка, так как он является внешним элементом среды, служащим для передачи мысли.

Речь показывает, как реализовался язык в качестве общего у данного говорящего, в его различных речевых образованиях: в отдельных актах речи, в диалогах, монологах, письмах и т.д. Полную свою реализацию язык как общественное явление получает в речи многочисленных представителей коллектива, говорящего на данном языке. Язык как явление отождествляется с речью этих представителей.

Язык как универсальное средство общения, как знаковая система, передающая и закрепляющая итог познания действительности, имеет сам по себе зачатки различных знаний о внешнем мире и самом человеке, а следовательно, известные выходы к различным специальным отраслям знания. С семантики общепотребительного языка начинается свое формирование любая наука. Об этом, в частности, свидетельствуют слова общепотребительного языка, ставшие терминами той или другой науки.

Между языком и мышлением – и в генезисе и в его функционировании – отмечается постоянное взаимовлияние. Само возникновение языка предполагает высокую степень развития мышления и было обусловлено этим процессом развития. В свою очередь, образование языка явилось мощным толчком в развитии мышления и связанных с ним психологических и логических процессов. Только благодаря языку стало возможным образование, дифференциация и осознанность чувственных форм мышления и других психологических процессов: памяти, воли, чувств, таких явлений, как апперцепция, ассимиляция, конденсация, или сгущение мысли, ее развертывание и др.

Поскольку одна и та же форма мышления может выражать различное содержание, то в интересах познания свойств формы она в определенных логических операциях может быть отделена от конкретного содержания и обозначена символически. Суждения, например, *Винокурова есть студентка*, *Языкознание есть наука*, *Казань есть столица Татарстана* и т.п., могут быть обозначены, как *S* есть *P*, где *S* – субъект, *P* – предикат, *есть* – связка.

Форма языка создавалась в течение всей его истории, отразив в своем движении и развитии действительные взаимоотношения людей между собой и окружающим миром. Она представляет собой обобщенный и закрепленный опыт этого взаимоотношения, выражающийся в функционировании языка, в структурных и системных связях его единиц и их значений, в характере отражения ими действительности.

Стереотипы поведения людей, типичные условия и порядок их жизни, ее цикличность и пр. обусловили и выработали, в свою очередь, стереотипы применения языка, образование и функционирование его единиц и их форм и само строение языка вообще. Язык не мог быть средством отражения действительности, если бы он не был изоморфен самой действительности. Но этот изоморфизм не исключает оригинальности каждого языка по своему строению, внешней и внутренней форме, всякий раз своеобразно преломляющей объективное содержание. В этом отношении язык напоминает своего носителя – человека, который, обладая общими родовыми признаками, свойственными людям вообще, тем не менее отличается от всех других своей внешностью, качествами, чертами характера, внутренним содержанием и пр.

Формальные возможности языка конкретно выражаются прежде всего на мере его основных единиц: номинативной – слова и коммуникативной – предложения и текста.

Внутренняя форма слова, с помощью которой оно образуется, представляется чисто внутренним познавательным движением мысли, хотя и выраженным в виде признака названия – важного компонента формы. Образованное вновь слово, будучи принадлежащим к знаменательной части речи, уже с момента своего образования потенциально обладает всей парадигмой форм изменений, свойственной этой части речи (глагол *изменить*, например, обладает всеми спрягаемыми формами, выражающими значения лица, времени, наклонения, склоняемыми формами причастия, формой деепричастия), а также деривативными, словообразовательными возможностями (*измена, изменник, изменнический, изменнически*). В этом отношении слово представляется формулой, рассчитанной на ее использование в системе языка, способной тем самым выразить стоящее за словом понятие в разных ситуациях с другими компонентами речи, а также послужить словообразовательной базой для развития родственных понятий.

Подобно слову, словосочетание и предложение обладают свойственной им парадигмой изменения, а также потенциально возможными синтаксическими преобразованиями. Обозначая более сложные мыслительные образования, словосочетание и предложение также обладают возможностью по-разному препарировать соответствующее им «внеязычное содержание». Следовательно, образованная и оформленная по законам данного языка единица, попадая в систему языка, тем самым приобретает исторически выработанную в этой системе парадигму изменений и закономерных преобразований, свойственных единицам данного порядка.

В языке нет ничего неоформленного, и форма реально не существует вне оформляемого и выражаемого ею «внеязычного содержания». Поэтому, чтобы найти собственно содержание (а следовательно, и выделить форму), надо выйти за пределы языка, на что указывали еще В. Гумбольдт, Потебня и др.

Сейчас многие исследователи, обращаясь к проблеме взаимосвязи концептов «Язык» и «Культура», подчеркивают ее антропологический характер и определяют культуру через личность, коллектив, человеческую деятельность. Как языковая личность человек является связующим звеном между языком и культурой. Человек – основа соприкосновения и взаимодействия этих двух феноменов – языка и культуры.

В работах многих ученых, посвященных русской национальной культуре, в ка-

честве важнейших доминант личности выдвигаются духовность (религиозность), соборность, всемирная отзывчивость, стремление к высшим формам опыта, поляризованность души в их исторической изменчивости, подвижности. А.С. Пушкин как символ русской национальной культуры своим творчеством доказал, что личность может иметь и светский характер, открытый знаниям, легко поддающийся к культурной интеграции и языковым коммуникациям (например, взаимодействию с французской, немецкой и английской культурой).

Личность, обусловленная национально-региональными, этническими условиями Татарстана, характеризуется высокой нравственной культурой, проистекающей из основных канонов ислама, веротерпимостью, миролюбием и интернационализмом, интеллектуальной устремленностью к новым знаниям, рационализмом, направленностью на преодоление языковых барьеров и на осуществление новых более совершенных коммуникаций. Это обозначил своим творчеством известный татарский поэт Габдулла Тукай (конец XIX - начало XX вв.), ориентированный на Александра Сергеевича Пушкина как непревзойденного мастера русской литературы. Пушкин в своем творчестве трансформировал две языковые культуры: русскую и французскую; Тукай - татарскую, русскую, хотя владел еще и арабским, и персидским, и турецким языками и это тоже не могло не влиять на творчество.

Сравним русскую, французскую и немецкую национальные культуры. В допушкинский период (особенно в фольклоре) трудолюбие для русской национальной личности зачастую соседствовало с ленью, беспечностью и работой на авось, для французов было характерно внимание к собственной личности и личной жизни, к собственным интересам, выгоде, благосостоянию. Для французской национальной личности деньги, прибыль, собственность имели большое значение. Деньги - это сила, способная завоевать мир, они могут заменить родных, друзей и даже помогут обойтись без семейного счастья. Для немецкой национальной личности тоже большое значение имели деньги, работа, рационализм, экономия, порядок. И французская, и немецкая национальные особенности оказали существенное влияние на русскую интеллигенцию XIX века, на формирование нового типа русской национальной личности.

Например, русскую национальную личность в допушкинский период (до XIX века) могли характеризовать такие афоризмы:

Работа не волк, в лес не убежит. От работы кони дохнут. Мешай дело с бездельем, проживешь век с весельем.

Французскую национальную личность характеризовали такие афоризмы:

Un homme sans argent est un loup sans dent. (Человек без денег, что волк без зубов). L'argent est une troisieme main. (Деньги - это третья рука).

Немецкую национальную личность можно было охарактеризовать через такие пословицы и поговорки:

Borgen macht Sorgen. (Долги доставляют хлопоты). Boser Gewinn fahrt bald dahin. (Нечестно приобретенное добро уходит скоро). Das sind die Weisen, die durch Irrtum zur Wahrheit reisen; die bei dem Irrtum verharren, das sind die Narren. (Мудры те, кто преодолевая заблуждения, приходят к истине, лишь глупцы упорствуют в своих заблуждениях).

Поэтому появление в XIX веке образа Онегина как выразителя русской национальной личности произошло не без влияния французской и немецкой националь-

ной личности: весь XIX век прошел под знаменем мощной интеграции русской культуры с французской и немецкой. Французский язык русская интеллигенция знала как родной (запоем читала романы Бальзака, Дюма и др.), а немцам доверяли управление сельским хозяйством и промышленным производством. Поэтому среди основных мотивов романа Пушкина «Евгений Онегин» оказались и работа, и безделье, и желание иметь деньги, и любовь, и разочарование.

Рассматривать татарскую национальную личность следует в контексте интегративных свойств русской, татарской, арабской и др. культур. Для татарской национальной личности (по произведениям Тукая) конца XIX начала XX века могли быть показательными такие афоризмы:

Сабанда сайрашмасан, ындырда ынгы ашырсын. (Сей хлеб - не спи, будешь жать - не станешь дремать). Карак уз башына урлый. (Вор лучшие пожара). Батыр яуда беленер. (Богатыря узнаешь на поле брани).

Здесь и расчетливость, предусмотрительность, рассудительность, терпимость. Однако противопоставлять две культуры (русскую, возникшую по линии интеграции с французской и немецкой, и татарскую) с позиций национализма нельзя: ни Пушкин, ни Тукай этого не приняли бы. В свое время Пушкин писал: «Дикость, подлость и невежество не уважают прошедшего, пресмыкаясь перед одним настоящим. Неуважение к предкам есть первый признак дикости и безнравственности». И хотя в своем творчестве он не избегал штампов литературной традиции, искажавшей факты исторической действительности, его ориентация на исторические корни русской культуры должна была глубоко импонировать Тукаю.

Важнейшая роль в разработке теоретических основ методики принадлежит смежным наукам, объектами изучения которых являются язык, речь, речевая деятельность, познание, педагогический процесс: теория познания, логика, языкознание, социолингвистика, психофизиология, психология, социальная психология, психолингвистика, педагогика (разные ее отрасли). Их данные позволяют определить и обосновать место и значение, принципы и задачи, содержание и методику работы с детьми.

Методологической основой методики развития речи являются положения материалистической философии о языке как продукте общественно-исторического развития, как важнейшем средстве общения и социального взаимодействия людей, о его связи с мышлением. Такой подход отражается в понимании процесса освоения языка как сложной человеческой деятельности, в ходе которой приобретаются знания, формируются умения, развивается личность.

Важнейшим, значимым для методики положением является то, что язык — это продукт общественно-исторического развития. В нем отражаются история народа, его традиции, система социальных отношений, культура в широком смысле.

Язык, речь возникли в деятельности и являются одним из условий существования человека и осуществления его деятельности. В языке, как продукте этой деятельности, отражены ее условия, содержание, результат.

Этим определяется важнейший принцип методики — овладение языковыми формами; развитие речи и навыков общения у детей происходит в деятельности, а движущей силой является потребность в общении, возникающая в процессе этой деятельности.

Следующей методологически значимой для методики характеристикой языка является определение его как важнейшего средства человеческого общения, социального взаимодействия. Без языка принципиально невозможно подлинное человеческое общение, а следовательно, и развитие личности.

Общение с окружающими людьми, социальная среда выступают факторами, определяющими речевое развитие. В процессе общения ребенок не пассивно принимает речевые модели взрослого, а активно присваивает речь как часть общечеловеческого опыта.

Характеристика языка как средства человеческого общения отражает его коммуникативную функцию и определяет **коммуникативный подход** к работе по развитию речи детей в детском саду. В методике обращается особое внимание на роль развивающей социальной среды, общения с окружающими людьми, «речевой атмосферы»; предусматривается с самого раннего возраста развитие речи как средства общения, предлагаются приемы организации речевого общения. В современной методике усвоение детьми всех сторон языка рассматривается с позиций развития у них связной речи, коммуникативной целесообразности.

Третья методологическая характеристика языка касается его взаимосвязи и единства с мышлением. Язык есть орудие мышления и познания. Он делает возможным планирование интеллектуальной деятельности. Язык — средство выражения (формирования и существования) мысли. Речь рассматривается как способ формулирования мысли посредством языка.

Вместе с тем мышление и язык — не тождественные понятия. Мышление — высшая форма активного отражения объективной реальности. В языке непосредственно отражается и закрепляется специфически человеческое — обобщенное — отражение действительности. Оба эти понятия образуют сложное диалектическое единство, каждое из которых имеет свою специфику. Выявление и описание взаимосвязи языка и мышления дают возможность определить более целенаправленные и точные приемы развития речи и мышления.

Обучение родному языку рассматривается как важнейшее средство умственного воспитания. Только тот метод развития речи признается эффективным, который одновременно развивает и мышление.

В развитии речи на первом месте стоит накопление ее содержания. Содержательность речи обеспечивается связью процесса овладения языком с процессом познания окружающего мира. Язык является средством логического познания, именно с овладением языком связано развитие мыслительных способностей ребенка.

С другой стороны, язык опирается на мышление. Эту закономерность можно проследить на примерах освоения детьми всех уровней языковой системы (фонетического, лексического, грамматического). Методика ориентирует практических работников на формирование у детей языковых обобщений, элементарного осознания явлений языка и речи. В результате повышается уровень развития как речи, так и мышления.

Таковы наиболее значимые философские характеристики языка и речи, определяющие исходные, методологические принципы методики, а также общую направленность, цели и принципы развития речи и навыков речевого общения.

Всякий процесс обучения языку должен опираться на понимание: а) сущности и содержания процесса обучения; б) природы и организации человеческой психики вообще и речевого механизма в частности; в) сущности и отличительных черт явлений языка и речи.

Указанные аспекты обоснования важны для решения как общих, так и более частных методических вопросов. Известный отечественный методист А. В. Текучев² считает, что целесообразность и объективная оправданность того или иного приема должна подтверждаться лингвистически (соответствие по языковому материалу), психологически (учет психологических особенностей возраста, психологической природы формируемого навыка, особенностей его функционирования), дидактически (соответствие общим дидактическим принципам). Такой подход важен и для методики речевого развития дошкольников.

Естественнонаучную основу методики составляет учение И. П. Павлова о двух сигнальных системах высшей нервной деятельности человека, объясняющее механизмы формирования речи.

Физиологической основой речи служат временные связи, образующиеся в коре головного мозга в результате воздействия на человека предметов и явлений действительности и слов, которыми эти предметы и явления обозначаются.

И.П.Павлов рассматривал речь прежде всего как кинестетические импульсы, идущие в кору от органов речи. Эти кинестетические ощущения он называл основным базальным компонентом второй сигнальной системы. «Все внешние и внутренние раздражения, все вновь образующиеся рефлексy, как положительные, так и тормозные, немедленно озвучиваются, опосредствуются словом, т. е. связываются с речедвигательным анализатором и входят в словарный состав детской речи».

В основе процесса овладения речью лежит взаимодействие непосредственного и речевого отражения внешнего мира, процесс взаимодействия непосредственных и речевых реакций. А.Г.Иванов-Смоленский, рассматривая корковые временные связи в аспекте возрастной эволюции, расположил их в такой последовательности:

- раньше всего возникают связи между непосредственным раздражителем и непосредственными же ответами (Н - Н);
- присоединяются связи между словесным воздействием и непосредственной реакцией (ребенок раньше начинает понимать речь) (С — Н);
- образуются связи между непосредственным раздражителем и ответной словесной реакцией (Н — С);
- «высшей и наиболее поздней формой связи являются связи между словесными воздействиями и словесными же ответами» (С — С).
- Исследования А.Г.Иванова-Смоленского, Н.И.Красногорского, М.М.Кольцовой и других помогают понять процесс развития второй сигнальной системы у детей в ее единстве с первой сигнальной системой. На ранних ступенях преобладающее значение имеют непосредственные сигналы действительности. С возрастом роль словесных сигналов в регуляции поведения возрастает. Это объясняет принцип наглядности, соотношение наглядности и слова в работе по развитию речи.

• М.М.Кольцова отмечает, что слово приобретает для ребенка роль условного раздражителя на 8 — 9-м месяце его жизни. Исследуя двигательную активность и развитие функций мозга ребенка, Кольцова пришла к выводу, что формирование моторной речи зависит не только от общения, но и в какой-то мере от двигательной

сферы. Особая роль принадлежит мелкой мускулатуре рук и, следовательно, работе тонких движений пальцев.

• **Психологическую основу** методики составляет теория речи и речевой деятельности. «Речевая деятельность представляет собой активный, целеустремленный процесс, опосредованный языковой системой и обусловливаемый ситуацией процесс принятия и передачи сообщений» (И.А.Зимняя). Психологическая природа речи раскрыта А.Н.Леонтьевым (на основе обобщения этой проблемы Л.С.Выготским):

1. речь занимает центральное место в процессе психического развития, развитие речи внутренне связано с развитием мышления и с развитием сознания в целом;

2. речь имеет полифункциональный характер: речи присущи коммуникативная функция (слово — средство общения), индикативная (слово — средство указания на предмет) и интеллектуальная, сигнификативная функция (слово — носитель обобщения, понятия); все эти функции внутренне связаны друг с другом;

3. речь является полиморфной деятельностью, выступая то как громкая коммуникативная, то как громкая, но не несущая прямой коммуникативной функции, то как речь внутренняя. Эти формы могут переходить одна в другую;

4. в речи следует различать ее физическую внешнюю сторону, ее форму, ее семическую (семантическую, смысловую) сторону;

5. слово имеет предметную отнесенность и значение, т. е. является носителем обобщения;

6. процесс развития речи не есть процесс количественных изменений, выражающийся в увеличении словаря и ассоциативных связей слова, но процесс качественных изменений, скачков, т. е. это процесс действительного развития, который, будучи внутренне связан с развитием мышления и сознания, охватывает все перечисленные функции, стороны и связи слова.

Эти характеристики речи указывают на необходимость большего внимания педагогов к содержательной, понятийной стороне языковых явлений, к языку как средству выражения, формирования и существования мысли, к целостному развитию всех функций и форм речи.

Все большее влияние на методику оказывает новая наука психолингвистика, которая развивается на стыке психологии и языкознания. Психолингвистика определяет речь как деятельность, включенную в общую систему человеческой деятельности. Как всякая деятельность, речь характеризуется определенным мотивом, целью и состоит из последовательных действий.

Какие выводы для методики вытекают из характеристики речи как деятельности? В первую очередь это означает, что детей следует обучать речевой деятельности, т. е. учить правильно выполнять отдельные акты, речевые действия и операции. В результате правильного выполнения речевых операций формируются автоматизированные речевые навыки (произносительные, лексические, грамматические). Но для речевой деятельности этого недостаточно. У детей следует формировать не только речевые навыки, но и коммуникативно-речевые умения*.

Необходимо создавать условия для возникновения мотива речи, а также для планирования и реализации речевых актов в процессе обучения речи и языку.

Следует позаботиться о мотивации речи детей, побуждающей их к речевой активности. Наличие мотивации речи означает, что у ребенка есть внутреннее побуж-

дение к тому, чтобы высказать свои мысли, и оно влияет на переход образцов в собственную активную речь ребенка. Это бывает в непринужденной, естественной обстановке общения. Таким образом, педагог должен позаботиться о том, чтобы приблизить характер общения с детьми на занятиях к естественным условиям.

Еще одна сторона коммуникативно-деятельностного подхода к речи заключается в том, что она всегда входит в какую-то другую — целиком теоретическую, интеллектуальную или практическую деятельность. В каждой из них она может использоваться по-разному. Для развития речи это означает, что оно происходит не только в коммуникативной, но и в других видах деятельности ребенка. Следовательно, в методике нужно определить, с помощью каких приемов, при использовании каких языковых средств применительно к конкретным видам детской деятельности можно решить задачу совершенствования мыслительной, речевой и практической деятельности ребенка.

Исследованиями в области психолингвистики развития, изучающей процессы овладения родным языком, был экспериментально проверен имитативный принцип овладения языком. Имитативная теория овладения языком была широко распространена, согласно ей в основе усвоения языка лежит исключительно подражание. Ребенок усваивает от взрослого готовые речевые образцы, выделяет по аналогии грамматические конструкции, многократно их повторяет. Активность ребенка в овладении языком сводится к подражательной активности.

На самом деле усвоение языка происходит не только и не столько в результате простого повторения. Это процесс творческий, когда ребенок на основе готовых форм, заимствованных из речи взрослых, поиска связей, отношений между элементами языка, правил строит свои высказывания. Вполне очевидно, что эти выводы в корне меняют подходы к проблеме обучения родному языку в детском саду. Главным в обучении должен быть не метод имитации, а организация творческого познания слова, действий с ним.

Для методики чрезвычайно важно определение **языковой способности**. От ее понимания зависит характер воздействия на речь детей. Психологическая школа Л.С.Выготского рассматривает **языковую способность** как отражение системы языка в сознании говорящего. «Речевой опыт человека не просто подкрепляет какие-то условно рефлекторные связи, а ведет к появлению в организме человека речевого механизма, или речевой способности... Этот механизм именно формируется у каждого отдельного человека на основе врожденных психофизиологических особенностей организма и под влиянием речевого общения» (А.А.Леонтьев). Языковая способность — это совокупность речевых навыков и умений, сформированных на основе врожденных предпосылок.

Речевой навык — это речевое действие, достигшее степени совершенства, способность осуществить оптимальным образом ту или иную операцию. Речевые навыки включают: навыки оформления языковых явлений (внешнее оформление — произношение, членение фраз, интонирование; внутреннее — выбор падежа, рода, числа).

Речевое умение — особая способность человека, которая становится возможной в результате развития речевых навыков. А. А. Леонтьев считает, что навыки — это «складывание речевых механизмов», а умение — это использование данных механизмов для различных целей. Навыки обладают устойчивостью и способно-

стью к переносу в новые условия, на новые языковые единицы и их сочетания, а это означает, что речевые умения включают комбинирование языковых единиц, применение последних в любых ситуациях общения и носят творческий, продуктивный характер. Следовательно, развивать языковую способность ребенка — значит развивать у него коммуникативно-речевые умения и навыки.

Различают четыре вида речевых умений: 1) умение говорить, т. е. излагать свои мысли в устной форме, 2) умение аудировать, т. е. понимать речь в ее звуковом оформлении, 3) умение излагать свои мысли в письменной речи, 4) умение читать, т. е. понимать речь в ее графическом изображении. Дошкольная методика имеет дело с навыками и умениями устной речи.

Методика развития речи опирается не только на общую психологическую теорию речи, но и на данные детской психологии, изучающей закономерности и особенности психического и речевого развития детей на разных этапах дошкольного детства, возможности овладения детьми разными функциями и формами речи. Проблемы развития речи и речевого общения в дошкольном детстве раскрыты в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева, Н.Х. Швачкина, Д.Б. Эльконина, М.И. Лисиной, Ф.А. Сохина и других.

Психологические исследования позволяют понять, как протекают у ребенка различные психические процессы, как происходят восприятие и порождение речевого высказывания, каковы особенности овладения разными сторонами речи, и определить степень доступности и целесообразности содержания, методов и приемов обучения.

Методика развития речи использует данные и других отраслей психологической науки (педагогической, социальной). Так, широко известные положения Л. С. Выготского о «зонах ближайшего» и «актуального» развития объясняют взаимосвязь обучения и развития речи. Обучение речи должно «забегать вперед» и вести за собой развитие. Детей следует обучать тому, что они не могут усвоить сами, без помощи взрослого.

Лингвистическую основу методики составляет учение о языке как знаковой системе. Невозможно обучать речи и языку, не учитывая его специфики. Процесс обучения должен основываться на понимании сущности и отличительных черт языковых явлений. Языкознание рассматривает язык как систему в единстве всех его уровней: фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического, синтаксического.

Учет системных связей в языке и речи помогает определить подход к решению многих методических вопросов. Работа по развитию речи также является сложной системой, отражающей в своем содержании и методике системный характер языковых связей. Важнейшим принципом обучения родному языку считается комплексность, т. е. решение всех задач развития речи во взаимосвязи и взаимодействии, при ведущей роли связной речи. Более глубокое проникновение в лингвистическую природу языка и речи позволило несколько по-иному подойти к разработке комплексных занятий с детьми. В работе по овладению всеми сторонами языка выделены приоритетные линии, имеющие первостепенное значение для развития связных высказываний.

Практическое решение вопросов развития речи во многом зависит от понимания соотношения языка и речи. В обыденной жизни эти слова нередко употребля-

ются как синонимы, однако это неправильно. Данная проблема являлась предметом рассмотрения многих психологов и лингвистов. Не вдаваясь в подробности, отметим самое существенное для методики. Характеристика речи обычно дается через ее противопоставление языку. «Язык — это система объективно существующих, социально закрепленных знаков, соотносящих понятийное содержание и типовое звучание, а также система правил их употребления и сочетаемости». Речь — это психофизиологический процесс, это реализация языка, который только через речь выполняет свое коммуникативное назначение. Язык — средство общения, а речь — сам процесс общения. Язык абстрактен и воспроизводим, объективен по отношению к говорящему. Речь конкретна и неповторима, материальна, состоит из артикулируемых знаков, воспринимаемых чувствами, динамична, субъективна, является видом свободной творческой деятельности индивида. Она контекстно и ситуативно обусловлена, вариативна.

Развитие современной лингвистики углубляет лингводидактические основы методики. Так, за последние двадцать лет с опорой на лингвистику текста уточнена и разработана методика обучения связной речи с позиций категориальных признаков текста, теории функционально-смысловых типов высказывания.

Различные науки лингвистического цикла — лексикология с фразеологией, фонетика, грамматика позволяют определить основные направления работы, состав речевых навыков и приемы их формирования. Так, фонетика служит основой для разработки методики воспитания звуковой культуры речи и подготовки к обучению грамоте; лингвистика текста необходима для правильной организации обучения связной речи; на знание лексикологии опирается словарная работа, на знание грамматики — методика формирования морфологических, словообразовательных и синтаксических навыков.

Методика использует данные анатомии о строении речевых органов. Особенно они важны при решении задач воспитания звуковой культуры речи, определении путей совершенствования работы артикуляционных органов.

Методика развития речи тесно связана с дошкольной дидактикой. Они имеют общий объект исследования — педагогический процесс детского сада. Являясь частью дидактики, методика использует основные понятия и термины дошкольной дидактики (цели, задачи, методы и приемы обучения, их классификация, дидактический материал и др.), а также ее положения, касающиеся закономерностей, принципов, средств, методов. Так, дидактическим принципам доступности, последовательности и систематичности, развивающего обучения и др. должны соответствовать задачи, содержание, отбор методов и приемов развития речи.

Методика развития речи тесно связана с методикой начального обучения родному языку. Это две отрасли методики преподавания родного языка. Связь между ними особенно проявляется в области подготовки к обучению грамоте, в установлении преемственности в развитии речи детей в детском саду и школе.

Таким образом, для методики развития речи важно установление межпредметных связей с другими науками. Использование сведений из других наук обусловлено ее спецификой прикладной педагогической науки. На различных этапах становления методики развития речи ее связи с другими науками складывались в направлении от простого механического заимствования к теоретической переработке и научному синтезу сведений. К настоящему времени она представляет собой, по

существо, интегративную дисциплину, рассматривающую лингвистические, психофизиологические, психолингвистические и дидактические основы развития речи детей дошкольного возраста. За последние 30 — 40 лет исследованы собственно методические проблемы, получен огромный теоретический и практический материал, переоценивается и осмысливается прошлый опыт.

Задание

Оформите отдельным файлом ответы на следующие вопросы:

- Сущность языка и методологическая основа методики развития речи.
- Лингвистическая основа работы по развитию речи.
- Психологическая основа речи.
- Педагогическая основа речи.
- Физиологическая основа речи.

Лекция 2. Задачи и принципы развития речи детей дошкольного возраста. Речевой этикет и этика в педагогической деятельности воспитателя.

В наше время актуальными стали и проблемы **межкультурного общения**. Какое место занимает русский язык в условиях национально-регионального межкультурного общения?

Известно, что и отдельный человек, и новое поколение, вступая в жизнь, усваивают знания о мире при посредстве родного языка. Но, подчеркивает академик В.Г. Костомаров, каждая нация, язык которой мало известен в мире, должна, чтобы выйти в мир, владеть каким-то широко распространенным языком. Кроме того, двуязычное образование рассматривается как механизм общественного равновесия. С этой точки зрения важными являются положения о том, что двуязычное образование подразумевает контакт культур, что билингвизм (владение двумя языками) выступает инструментом деятельности в поликультурной среде. Образование — часть идеологической структуры общества, отсюда его зависимость от изменений в идеологии и политике. Становление двуязычного образования — частный случай такой зависимости, но изучать его развитие вне связи с социальными факторами нецелесообразно и бесперспективно⁵.

Тематическая связка «язык — политика — языковая политика» и в целом языковые измерения политического содержания в наши дни становятся одним из несомненных приоритетов профессионального внимания не только лингвистов и политологов, но представителей самых различных областей социально-гуманитарного знания. Более того, языковые ипостаси политического процесса актуализируются непосредственно в пространстве межпартийного соперничества в России.

Таким образом, тематический комплекс «язык — политика» сегодня не сталкивается с какими-то сомнениями в своей релевантности, а политическая лингвистика — с "непреодолимыми препятствиями на пути признания в качестве важной облас-

⁵ См.: Сб.: Современные языковые процессы в Республике Татарстан и Российской Федерации: законодательство о языках в действии / Татарстан Республикасында һәм Россия Федерациясендә хәзерге заман тел процессы: телләр турындагы законнар гамәлдә: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 15-летию принятия Закона о языках. — Казань: Татарское кн. ид-во, 2007.

ти знания. Несколько иначе обстоит дело со способами и основаниями организации и построения этого знания, его академическим профилем. Одна из центральных проблем здесь связана с теми ролями, которые должны приходиться на обе составные части рассматриваемого комплекса — лингвистику и политическую науку. Возникающую коллизию можно представить в виде соотношения субъекта и объекта. В случае наделения политического главным образом объектным статусом, или, если угодно, местом денотата, то рассматриваемая область знаний, естественно, должна быть организована на принципах языкознания. Это будет политическая лингвистика в узкоспециализированном варианте, в виде субдисциплины языкознания. Ее предметные занятия совершенно обоснованно посвящаются изучению политического языка (языка политики), политического текста, политической речи и ее жанрам, политическому дискурсу. Иначе говоря, тому, как устроен язык, посредством которого производится политическая деятельность, на котором говорит политика. Однако при всей системообразующей значимости исследования устройства языка политики следует также держать в поле зрения множество разнообразных экстралингвистических факторов и обстоятельств, существенно влияющих на то самое взаимоотношение в связке «язык — политика», которое было упомянуто выше. Собственно эта связка выглядит, как минимум, в двух вариантах: «язык — политика» и «политика — язык».

Любые языковые процессы, языковая жизнь в целом, не говоря уже о попытках целенаправленного языкового регулирования, - все это происходит в определенной социально-политической среде. То, что подразумевается под языковой политикой за самыми редкими исключениями бывает продиктовано чисто лингвистическими соображениями. Это утверждение не выглядит слишком категоричным, даже если принять во внимание сформулированную еще в 20-е годы XX в. Г.О.Винокуром оппозицию языковой политики — предписания языку и предписания людям, «строго лингвистические» цели или цели «социально-утилитарные». «...Целью языковой политики может быть только язык. В противном случае язык превращается уже лишь в средство-объект достижения целей собственно политических, а не культурно-лингвистических».

В последние десятилетия учеными-лингвистами, исследователями, юристами, общественными и политическими деятелями проблемам правового регулирования языковых отношений уделяется все большее внимание. Это объясняется как динамичными социально-экономическими изменениями, происходящими в многонациональном и многоязычном обществе (трансформация государственного устройства, политической системы, экономического уклада и т.д.), так и «существованием предпосылок появления некоторых новых тенденций сознательного воздействия общества на язык», что является одним из важных факторов развития языка.

Историко-правовой анализ языковой ситуации в России, проведенный специалистами, еще раз доказывает, что язык, его статус всегда связаны с политической обстановкой как в стране, так и в мире, зависят от государственного устройства, национального состава населения, его обычаев и культуры и, конечно, от языковой политики, проводимой государством.

Российская Федерация — полиэтничное государство, на его территории проживают представители 160 народов. В его состав входят 89 субъектов: 21 республика, одна автономная область, 10 автономных округов, 6 краев, 49 областей, два

города федерального значения. Знание русского языка, способствующего укреплению разносторонних связей, является закономерной необходимостью. Русский язык является национальным языком русского народа, средством межнационального общения народов России, государств-участников СНГ и стран Балтии, официальным языком СНГ, входит в шестерку мировых языков. В Российской Федерации на нем говорят 145,2 млн. человек, в РФ и странах СНГ общее количество говорящих на русском языке — 170 млн. человек, а в мире — 350 млн. человек.

Русский язык, прошедший тысячелетний путь от древнерусского языка до языка, характеризующегося развитой полифункциональностью, был общегосударственным языком (Российская империя), официальным языком и языком межнационального общения (Советский Союз), в настоящее время в Российской Федерации он является государственным языком.

Официальный язык — это язык государственного управления, законодательства, судопроизводства. Русский язык является официальным языком Казахстана, Киргизии, Абхазии, Южной Осетии и отдельных регионов Украины (Днепропетровская, Донецкая, Запорожская, Луганская, Николаевская, Харьковская и Херсонская области, а также Автономная Республика Крым).

Государственный язык — язык обязательного официального общения внутри государства: в деятельности государственных органов, в делопроизводстве, на печатях, штампах, вывесках, в избирательной документации государственного масштаба и т.д. Он используется в судопроизводстве, правоохранительных органах, сферах промышленности, связи, транспорта, энергетики, обслуживания, коммерческой деятельности, СМИ, рекламе, наименованиях географических объектов, в отношениях РФ с зарубежными странами и международными организациями. Как правило, государственный язык является языком и функционально, и лексически развитым. Несмотря на богатые языковые традиции и терминологию, развитые литературные формы, русский язык как государственный может осуществлять свои функции лишь при условии его защиты, сохранения и содействия его развитию, ибо язык не только инструмент общения, но и достояние народа; язык способствует сохранению самосознания. При любых изменениях, происходящих в мире, сохраняется принцип неизблемости языка. Потому включение в Конституцию вопросов о языке, принятие законов о языке и других нормативных правовых актов способствует повышению значимости и престижа языка.

В первых конституциях Советского государства упоминание о языках отсутствует. В Конституциях СССР 1936 и 1977 годов вопрос использования языка упоминается лишь в одной статье о судопроизводстве. Итоговым нормативно-правовым актом, закрепившим норму о государственном языке титульной нации, стал Закон СССР «О языках народов СССР» (24 апреля 1990 г.), который все же не внес существенных изменений в правовое положение русского языка.

Языковая реформа, проходившая параллельно с перестройкой государственности, способствовала активному развитию в республиках законодательства в языковой сфере; во второй половине 1990 года законы о языках были приняты Чувашской, Калмыцкой и Тувинской автономными республиками. Другими республиками в составе РФ законы о языках были приняты после распада СССР.

25 октября 1991 года Верховным Советом РСФСР был принят Закон «О языках народов РСФСР», согласно которому русский язык приобрел статус государствен-

ного. Это стало «первой попыткой правового регулирования функционирования русского языка как государственного языка Российской Федерации в различных сферах общественной жизни». Закон достаточно ясно описал сложившуюся на территории Российской Федерации норму языкового существования — двуязычие и многоязычие; он регламентировал основные вопросы использования языков на территории РФ, провозгласил равные права всех народов на сохранение и развитие родного языка, свободу выбора и использования языка, определил гарантии защиты языков. И в сегодняшние дни данный закон играет важную роль, способствуя политической стабилизации общества, развитию национальных языков и культур.

Федеральный закон от 24 июня 1998 года «О внесении изменений и дополнений в Закон РСФСР «О языках народов РСФСР» закрепил право не только республик, но и других субъектов РФ принимать правовые акты о защите прав граждан на свободный выбор языка общения, воспитания, обучения и творчества.

Конституция Российской Федерации 1993 года придала русскому языку статус государственного языка на всей ее территории. Таким образом, правовой статус русского языка как государственного в РФ представляет собой «совокупность правовых положений, предусмотренных Конституцией Российской Федерации, федеральными конституционными и федеральными законами и иными нормативными правовыми актами, в которых определяются порядок и сферы использования русского языка в официальных сферах, механизмы защиты прав граждан при его использовании, меры по обеспечению государственной защиты русского языка».

Процессы языкового законодательства создают благоприятные условия для функционирования языков, установления «государственного двуязычия» или «государственного многоязычия». Однако законы о языках могут сыграть и отрицательную роль в случае противопоставления республиканских государственных языков общегосударственному языку Российской Федерации, что ведет к сокращению в некоторых республиках русскоязычного пространства, вытеснению русского языка из сфер официального общения, разрыву единого образовательного и культурного пространства, языковым конфликтам.

Важным шагом в деле укрепления статуса русского языка явилось принятие Правительством РФ Постановления от 27 июня 2001 года № 483, которое утвердило Федеральную целевую программу «Русский язык» на 2002-2005 годы. Программа способствует:

- развитию и распространению русского языка как государственного языка Российской Федерации;
- развитию русского языка как национального языка русского народа;
- укреплению позиций русского языка как средства межнационального общения народов России, государств-участников СНГ и стран Балтии;
- расширению влияния русского языка в сфере международного общения; обновлению содержания и методов обучения русскому языку;
- усилению роли русского языка в сфере образования. Государственное переустройство РФ не по национальному, а по территориально-экономическому принципу (объединение 89 субъектов с целью сокращения их количества и выдвижение экономической основы их организации) актуализирует новый вопрос юридической основы языковой жизни — «Европейской Хартии о региональных языках и языках меньшинств» (1992 г.), реализация которой может стать новым этапом взаимодей-

ствия язык — общество, отменить проблему противопоставления в отдельных случаях государственного языка России и республиканских государственных языков.

Успех реализации положений Конституции, законов о языке, Хартии зависит от того, готов ли народ реализовать их в жизни, учитывая различные языковые ситуации.

Понятие «языковая ситуация» трактуется по-разному у нас в стране и за рубежом. Определение, предложенное А.Д. Швейцером, на наш взгляд, наиболее точно и полно раскрывает сущность данного понятия. Ученый определяет языковую ситуацию как модель социально-функционального распределения и иерархии языков и их разновидностей, сосуществующих и взаимодействующих в пределах данного политико-административного объединения и культурного ареала в тот или иной период, а также социальных установок, которых придерживаются в отношении этих языков члены соответствующих языковых и речевых коллективов.

Языковые ситуации подразделяются на билингвальные и полилингвальные и редко бывают сбалансированными, поскольку полной симметрии во взаимодействии двух и более языков в одном социуме практически не отмечается.

В Республике Татарстан, как многонациональной республике, языковая ситуация характеризуется билингвизмом и полилингвизмом. Так, билингвизм представлен соотношением преимущественно русского и татарского языков, а также русского и других языков, населяющих республику (чувашского, украинского, марийского, мордовского, башкирского и других). Полилингвизм проявляется в соотношении русского и других языков, поскольку республика многонациональна и в ней проживают более 107 национальностей.

По данным проведенных в Татарстане исследований, родным считают татарский язык 36,4% респондентов, русский — 51,1%, татарский и русский — 10,1%, другой — 2,4%. Тогда как количество думающих на татарском 23,2%, из них «только на татарском» — 12,7%, «в большей мере на татарском, чем на русском» 10,4%. «Только на русском» — 56,7%, «в большей мере на русском, чем на татарском» — 17,5%, (что в сумме составляет 74,2%), «на другом» — 2,7%. Если количество, считающих родным русский (51,1%) почти в полтора раза больше, чем татарский (36,4%), то количество думающих на татарском языке (23,1%) почти в 3,5 раза меньше, чем на русском. Из приведенных выше цифр видно, что в республике преобладает руссконациональное двуязычие. Однако, несмотря на это, большинство респондентов считают, что в республике существует тип равноправного партнерства (26,7%) и смешанный, с преобладанием партнерских отношений (50,0%) между представителями разных языковых групп.

Чем различается татарский язык в статусе родного и в статусе государственного?

О.Арменко (Федеральный институт развития образования, Москва) подчеркивает, что язык в статусе родного изучается на грамматической основе, обогащенной культурологической составляющей. Это тот способ изучения языка, который позволяет сохранить его чистоту, готовить грамотных специалистов.

А какова функция татарского языка как государственного? Конечно, коммуникативная, функция языка общения. При этом Р.Сулейманов (Приволжский центр региональных и этнорелигиозных исследований РИСИ) отмечает, что в Татарстане существует этнолингвистический конфликт между родителями русскоязычных

детей и региональной властью, которая находит поддержку в лице местных татарских сепаратистов.

Все эти особенности необходимо учитывать при организации речевой работы. Основная цель работы по развитию речи и обучению родному языку детей — формирование устной речи и навыков речевого общения с окружающими на основе овладения литературным языком своего народа. В отечественной методике одной из главных целей речевого развития считалось развитие дара слова, т. е. умения выразить точное, богатое содержание в устной и письменной речи (К. Д. Ушинский).

Долгое время при характеристике цели речевого развития особенно подчеркивалось такое требование к речи ребенка, как ее правильность. Ставилась задача «научить детей чисто и правильно говорить на родном языке, т. е. свободно пользоваться правильным русским языком в общении друг с другом и взрослыми в различной деятельности, свойственной дошкольному возрасту». Правильная речь рассматривалась как: а) правильное произношение звуков и слов; б) правильное по смыслу употребление слов; в) умение правильно изменять слова согласно грамматике русского языка.

Такое понимание объясняется общепринятым тогда в языкознании подходом к культуре речи как к ее правильности. В конце 60-х гг. в понятии «культура речи» стали выделять две стороны: правильность и коммуникативную целесообразность (Г. И. Винокур, Б. Н. Головин, В. Г. Костомаров, А. А. Леонтьев). Правильная речь считается необходимой, но низшей ступенью, а коммуникативно-целесообразная речь — высшей ступенью овладения литературным языком. Первая характеризуется тем, что говорящий употребляет языковые единицы в соответствии с нормами языка, например, без носков (а не без носок), надеть пальто (а не одеть) и др. Но правильная речь может быть бедной, с ограниченным словарем, с однообразными синтаксическими конструкциями. Вторая характеризуется как оптимальное использование языка в конкретных условиях общения. Здесь имеется в виду выбор наиболее подходящих и разнообразных способов выражения определенного смысла. Эту вторую, высшую ступень школьные методисты применительно к школьной практике речевого развития называли хорошей речью. Признаками хорошей речи являются лексическое богатство, точность, выразительность.

Такой подход в определенной мере можно использовать и по отношению к дошкольному возрасту, более того, он обнаруживается при анализе современных программ детского сада, методической литературы по проблемам речевого развития детей. Развитие речи рассматривается как формирование навыков и умений точной, выразительной речи, свободного и уместного использования языковых единиц, соблюдения правил речевого этикета. Экспериментальные исследования, опыт работы свидетельствуют, что к старшему дошкольному возрасту дети могут овладеть не только правильной, но и хорошей речью.

Следовательно, в современной методике цель речевого развития детей дошкольного возраста — формирование не только правильной, но и хорошей устной речи, безусловно, с учетом их возрастных особенностей и возможностей.

Общая задача развития речи состоит из ряда частных, специальных задач. Основанием для их выделения является анализ форм речевого общения, структуры языка и его единиц, а также уровня осознания речи. Исследования проблем разви-

тия речи последних лет, проведенные под руководством Ф. А. Сохина, позволили теоретически обосновать и сформулировать три аспекта характеристики задач развития речи: структурный (формирование разных структурных уровней системы языка — фонетического, лексического, грамматического); функциональный, или коммуникативный (формирование навыков владения языком в его коммуникативной функции, развитие связной речи, двух форм речевого общения — диалога и монолога); когнитивный, познавательный (формирование способности к элементарному осознанию явлений языка и речи).

Представим наглядно вычленение задач речевого развития детей. Остановимся кратко на характеристике каждой задачи. Их содержание определяется лингвистическими понятиями и психологическими особенностями овладения языком.

1 Развитие словаря. Овладение словарным запасом составляет основу речевого развития детей, поскольку слово является важнейшей единицей языка. В словаре отражается содержание речи. Слова обозначают предметы и явления, их признаки, качества, свойства и действия с ними. Дети усваивают слова, необходимые для их жизнедеятельности и общения с окружающими. Главное в развитии детского словаря — освоение значений слов и их уместное употребление в соответствии с контекстом высказывания, с ситуацией, в которой происходит общение.

Словарная работа в детском саду проводится на основе ознакомления с окружающей жизнью. Ее задачи и содержание определяются с учетом познавательных возможностей детей и предполагают освоение значений слов на уровне элементарных понятий. Кроме того, важно, чтобы дети освоили сочетаемость слова, его ассоциативные связи (семантическое поле) с другими словами, особенности употребления в речи. В современной методике большое значение придается развитию умений выбирать наиболее подходящие слова для высказывания, употреблять многозначные слова в соответствии с контекстом, а также работе над лексическими средствами выразительности (антонимы, синонимы, метафоры). Словарная работа теснейшим образом связана с развитием диалогической и монологической речи.

1. Воспитание звуковой культуры речи — многоаспектная задача, в которую входят более частные микрозадачи, связанные с развитием восприятия звуков родной речи и произношения (говорение, речепроизношение). Она предполагает: развитие речевого слуха, на основе которого происходит восприятие и различение фонологических средств языка; обучение правильному звукопроизношению; воспитание орфоэпической правильности речи; овладение средствами звуковой выразительности речи (тон речи, тембр голоса, темп, ударение, сила голоса, интонация); выработку четкой дикции. Большое внимание уделяется культуре речевого поведения. Воспитатель учит детей пользоваться средствами звуковой выразительности с учетом задач и условий общения. Дошкольное детство — наиболее благоприятный период для воспитания звуковой культуры речи. Овладение четким и правильным произношением должно быть завершено в детском саду (к пяти годам).

2. Формирование грамматического строя речи предполагает формирование морфологической стороны речи (изменение слов по родам, числам, падежам), способов словообразования и синтаксиса (освоение разных типов словосочетаний и предложений). Без овладения грамматикой невозможно речевое общение. Освоение грамматического строя представляет большую сложность для детей, поскольку грамматические категории характеризуются абстрактностью и отвлеченностью. К

тому же грамматический строй русского языка отличается наличием большого числа непродуктивных форм и исключений из грамматических норм и правил.

3. Дети усваивают грамматический строй практически, путем подражания речи взрослых и языковых обобщений. В дошкольном учреждении создаются условия для освоения трудных грамматических форм, выработки грамматических навыков и умений, для предупреждения грамматических ошибок. Обращается внимание на освоение всех частей речи, освоение разных способов словообразования, разнообразных синтаксических конструкций. Важно добиться, чтобы дети свободно пользовались грамматическими навыками и умениями в речевом общении, в связной речи.

4. Развитие связной речи включает развитие диалогической и монологической речи.

а) Развитие диалогической (разговорной) речи. Диалогическая речь является основной формой общения детей дошкольного возраста. Долгое время в методике обсуждался вопрос, нужно ли учить детей диалогической речи, если они овладевают ею спонтанно в процессе общения с окружающими. Практика и специальные исследования показывают, что у дошкольников необходимо развивать в первую очередь те коммуникативно-речевые умения, которые не формируются без влияния взрослого. Важно учить ребенка вести диалог, развивать умение слушать и понимать обращенную к нему речь, вступать в разговор и поддерживать его, отвечать на вопросы и спрашивать самому, объяснять, пользоваться разнообразными языковыми средствами, вести себя с учетом ситуации общения. Не менее важно и то, что в диалогической речи развиваются умения, необходимые для более сложной формы общения — монолога. Монолог зарождается в недрах диалога (Ф. А. Сохин).

б) Развитие связной монологической речи предполагает формирование умений слушать и понимать связные тексты, пересказывать, строить самостоятельные высказывания разных типов. Эти умения формируются на основе элементарных знаний о структуре текста и типах связи внутри его.

6. Формирование элементарного осознания явлений языка и речи обеспечивает подготовку детей к обучению грамоте. «В подготовительной к школе группе речь впервые становится для детей предметом изучения. Воспитатель развивает у них отношение к устной речи как языковой действительности; он подводит их к звуковому анализу слов». Детей учат также производить слоговой анализ слова, анализ словесного состава предложений. Все это способствует формированию нового отношения к речи. Предметом осознания детей становится речь'.

Но осознание речи связано не только с подготовкой к обучению грамоте. Ф. А. Сохин отмечал, что работа, направленная на элементарное осознание звуков речи, слов, начинается задолго до подготовительной к школе группы. При обучении правильному звукопроизношению, развитии фонематического слуха детям даются задания вслушиваться в звучание слов, находить наиболее часто повторяющиеся звуки в нескольких словах, определять местоположение звука в слове, вспомнить слова с заданным звуком. В процессе словарной работы дети выполняют задания на подбор антонимов (слова с противоположным значением), синонимов (слова, близкие по значению), отыскивают определения и сравнения в текстах художественных произведений. Причем важным моментом является употребление в формулировках заданий терминов «слово», «звук». Это позволяет сформировать у детей первые

представления о разграничении слова и звука. В дальнейшем при подготовке к обучению грамоте «эти представления углубляются, так как ребенок вычленяет слово и звук именно как единицы речи, имеет возможность «услышать» их отдельность в составе целого (предложения, слова)».

Осознание явлений языка и речи углубляет наблюдения детей над языком, создает условия для саморазвития речи, повышает уровень контроля за речью. При соответствующем руководстве со стороны взрослых оно способствует воспитанию интереса к обсуждению языковых явлений, любви к родному языку. В соответствии с традициями отечественной методики в круг задач развития речи включается еще одна задача — ознакомление с художественной литературой, не являющаяся речевой в собственном смысле слова. Скорее ее можно рассматривать как средство осуществления всех задач развития речи ребенка и усвоения языка в его эстетической функции. Художественное слово оказывает огромное влияние на воспитание личности, является источником и средством обогащения речи детей. В процессе ознакомления детей с художественной литературой обогащается словарь, развиваются образная речь, поэтический слух, творческая речевая деятельность, эстетические и нравственные понятия. Поэтому важнейшей задачей детского сада является воспитание у детей интереса и любви к художественному слову.

Вычленение задач развития речи носит условный характер, в работе с детьми они тесно связаны между собой. Эти отношения определяются объективно существующими связями между различными единицами языка. Обогащая, например, словарь, мы одновременно заботимся о том, чтобы ребенок правильно и четко произносил слова, усваивал разные их формы, употреблял слова в словосочетаниях, предложениях, в связной речи. Взаимосвязь разных речевых задач на основе комплексного подхода к их решению создает предпосылки для наиболее эффективного развития речевых навыков и умений.

Вместе с тем центральной, ведущей задачей является развитие связной речи. Это объясняется рядом обстоятельств. Во-первых, в связной речи реализуется основная функция языка и речи — коммуникативная (общения). Общение с окружающими осуществляется именно при помощи связной речи. Во-вторых, в связной речи наиболее ярко выступает взаимосвязь умственного и речевого развития. В-третьих, в связной речи отражены все другие задачи речевого развития: формирование словаря, грамматического строя, фонетической стороны. В ней проявляются все достижения ребенка в овладении родным языком.

Знание педагогом содержания задач имеет большое методическое значение, поскольку от этого зависит правильная организация работы по развитию речи и обучению родному языку.

Методические принципы развития речи.

Процесс формирования речи детей должен строиться с учетом не только общедидактических, но и методических принципов обучения. Под методическими принципами понимаются общие исходные положения, руководствуясь которыми педагог выбирает средства обучения. Это принципы обучения, выведенные из закономерностей усвоения детьми языка и речи. Они отражают специфику обучения родной речи, дополняют систему общедидактических принципов и взаимодействуют с такими из них, как доступность, наглядность, систематичность, последовательность, сознательность и активность, индивидуализация обучения и др. Мето-

дические принципы выступают также во взаимосвязи друг с другом (Л. П. Федоренко). Проблема принципов обучения родному языку мало разработана. Методисты подходят к ней с разных позиций и в связи с этим называют разные принципы.

Применительно к дошкольнику на основе анализа исследований по проблемам речевого развития детей и опыта работы детских садов мы выделим следующие методические принципы развития речи и обучения родному языку.

Принцип взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития детей. Он базируется на понимании речи как речемыслительной деятельности, становление и развитие которой тесно связано с познанием окружающего мира. Речь опирается на сенсорные представления, составляющие основу мышления, и развивается в единстве с мышлением. Поэтому работу по развитию речи нельзя отрывать от работы, направленной на развитие сенсорных и мыслительных процессов. Необходимо обогащать сознание детей представлениями и понятиями об окружающем мире, развивать их речь необходимо на основе развития содержательной стороны мышления. Формирование речи осуществляется в определенной последовательности с учетом особенностей мышления: от конкретных значений к более абстрактным; от простых структур к более сложным. Усвоение речевого материала происходит в условиях решения мыслительных задач, а не путем простого воспроизведения. Следование этому принципу обязывает педагога широко привлекать наглядные средства обучения, использовать такие методы и приемы, которые бы способствовали развитию всех познавательных процессов.

Принцип коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи. Данный принцип основывается на понимании ; речи как деятельности, заключающейся в использовании языка для коммуникации. Он вытекает из цели развития речи детей в детском саду — развития речи как средства общения и познания — и указывает на практическую направленность процесса обучения родному языку. Настоящий принцип является одним из главных, поскольку определяет стратегию всей работы по развитию речи. Его реализация предполагает развитие речи у детей как средства общения и в процессе общения (коммуникации), и в разных видах деятельности. Специально организованные занятия также должны проводиться с учетом этого принципа. Это значит, что и основные направления работы с детьми, и подбор языкового материала, и весь методический инструментарий должны способствовать развитию коммуникативно-речевых умений. Коммуникативный подход меняет методы обучения, выдвигая на первый план формирование речевого высказывания.

Принцип развития языкового чутья («чувства языка»). Языковое чутье — это неосознанное владение закономерностями языка. В процессе многократного восприятия речи и использования в собственных высказываниях сходных форм у ребенка на подсознательном уровне формируются аналогии, а затем он усваивает и закономерности. Дети начинают все более свободно пользоваться формами языка применительно к новому материалу, комбинировать элементы языка в соответствии с его законами, хотя и не осознают их¹. Здесь проявляется способность запоминать, как традиционно используются слова, словосочетания. И не только запоминать, но и использовать их в постоянно меняющихся ситуациях речевого общения. Данную способность следует развивать. Например, по мнению Д. Б. Эльконина, должна поддерживаться стихийно возникающая ориентировка в звуковой форме языка. В противном случае она, «выполнив в минимальной степени свою функ-

цию, необходимую для овладения грамматическим строем, свертывается и перестает развиваться». Ребенок постепенно теряет свою особую языковую «одаренность». Нужно всемерно поощрять различные упражнения в форме игрового манипулирования словами, на первый взгляд кажущиеся бессмысленными, но имеющие для самого ребенка глубокий смысл. В них ребенок имеет возможность развивать свое восприятие языковой действительности. С развитием «чувства языка» связано формирование языковых обобщений.

Принцип формирования элементарного осознания явлений языка. Этот принцип основывается на том, что в основе овладения речью лежит не только имитация, подражание взрослым, но и неосознанное обобщение явлений языка. Образуется своего рода внутренняя система правил речевого поведения, которая позволяет ребенку не просто повторять, но и создавать новые высказывания. Поскольку задачей обучения является формирование навыков общения, а любое общение предполагает способность создавать новые высказывания, то в основу обучения языку следует положить именно формирование языковых обобщений и творческой речевой способности. Простого механического повторения и накопления отдельных языковых форм недостаточно для их усвоения. Исследователи детской речи считают, что следует организовать процесс познания ребенком самой языковой действительности. В центре обучения должно быть формирование осознания явлений языка (Ф.А.Сохин). А. А. Леонтьев выделяет три способа осознания, которые часто смешиваются: произвольность речи, вычленимость, собственно осознание. В дошкольном возрасте сначала формируется произвольность речи, а затем происходит вычленение ее компонентов. Осознанность является показателем степени сформированности речевых умений.

Принцип взаимосвязи работы над различными сторонами речи, развития речи как целостного образования. Реализация этого принципа состоит в таком построении работы, при котором осуществляется освоение всех уровней языка в их тесной взаимосвязи. Освоение лексики, формирование грамматического строя, развитие восприятия речи и произносительных навыков, диалогической и монологической речи — отдельные, в дидактических целях выделенные, но взаимосвязанные части одного целого — процесса овладения системой языка. В процессе развития одной из сторон речи одновременно развиваются и другие. Работа над лексикой, грамматикой, фонетикой не является самоцелью, она направлена на развитие связной речи. В центре внимания педагога должна быть работа над связным высказыванием, в котором суммируются все достижения ребенка в овладении языком.

Принцип обогащения мотивации речевой деятельности. От мотива, как важнейшего компонента в структуре речевой деятельности, зависит качество речи и в конечном итоге мера успешности обучения. Поэтому обогащение мотивов речевой деятельности детей в процессе обучения имеет большое значение. В повседневном общении мотивы определяются естественными потребностями ребенка во впечатлениях, в активной деятельности, в признании и поддержке. В процессе занятий нередко исчезает естественность общения, снимается естественная коммуникативность речи: педагог предлагает ребенку ответить на вопрос, пересказать сказку, что-то повторить. При этом не всегда учитывается, есть ли у него потребность это делать. Психологи отмечают, что положительная мотивация речи повышает результативность занятий. Важными задачами являются создание педагогом положи-

тельной мотивации для каждого действия ребенка в процессе обучения, а также организация ситуаций, вызывающих потребность в общении. При этом следует учитывать возрастные особенности детей, использовать разнообразные, интересные для ребенка приемы, стимулирующие их речевую активность и способствующие развитию творческих речевых умений.

Принцип обеспечения активной речевой практики. Свое выражение этот принцип находит в том, что язык усваивается в процессе его употребления, речевой практики. Речевая активность является одним из основных условий своевременного речевого развития ребенка. Повторность употребления языковых средств в меняющихся условиях позволяет выработать прочные и гибкие речевые навыки, усвоить обобщения. Речевая активность — это не только говорение, но и слушание, восприятие речи. Поэтому важно приучать детей к активному восприятию и пониманию речи педагога. На занятиях следует использовать различные факторы, обеспечивающие речевую активность всех детей: эмоционально-положительный фон; субъект-субъектное ношение; индивидуально направленные приемы: широкое использование наглядного материала, игровых приемов; смена видов деятельности; задания, обращенные к личному опыту, и др.

Следование этому принципу обязывает создавать условия для широкой речевой практики всех детей на занятиях, в разных видах деятельности.

Этика речевого общения воспитателя детского сада

Зная, что дети дошкольного возраста овладевают языком на основе устной речи, через общение с окружающими людьми, следует учитывать следующее.

1. Речь воспитателя является образцом для детей в широком значении этого слова, прежде всего — в разговорной речи, на основе которой происходит повседневное общение ребёнка с воспитателем.

2. На занятиях дети, слушая речь воспитателя, упражняются в овладении русским языком. В практике же воспитатели допускают ошибки при повседневном общении с детьми: воспитатель разговаривает с детьми небрежно, неграмотно, невыразительно. Вот один из примеров. "Эти мячи ты взял со старшей группы, отнеси их туда", -- говорит воспитатель детям. Рядом стоящие дети утверждают: "И Нина взяла со старшей группы скакалку".

Так неправильный оборот речи воспитателя тут же подхватывается детьми и входит в их речь. Иногда воспитатель употребляет специально педагогические, непонятные детям термины: "Сейчас будем заниматься дидактическими играми". Нередко воспитатель допускает ненужную авторитарность в обращении к детям: "Вова, я тебя сейчас удалю из группы". Или: "Люся, мне не нравится, как ты сидишь". Этими замечаниями педагог не воспитывает ребёнка, не учит его овладевать нужными навыками поведения в любой обстановке, а фиксирует внимание только на себе. Недостатки, встречающиеся в разговорной речи воспитателя, передаются детям, и потом дети с трудом избавляются от них уже в школе.

Какие же требования надо предъявлять к речи воспитателя?

1. Смысловое содержание обращённой к ребёнку речи должно быть близким и понятным детям. При разговоре с младшими детьми речь воспитателя должна быть более лаконична и проста. По отношению к малышам надо избегать замечаний и вместе с тем следует разговаривать с ними более категорично, чем со старшими,

так как дети этого возраста не могут осмыслить тех доводов, которые воспринимаются старшими детьми.

"Юра, не пачкай скатерть, ешь ложкой, не лей воду на пол" и т. д., - говорит воспитатель младшим детям. Детей среднего и старшего возраста следует вести к самостоятельным выводам. Например: "Пачкать скатерть нельзя, это не аккуратно. На стирку скатерти затрачивается много труда. Надо беречь труд нашей няни, которая стирает нам скатерти".

2. Грамматическая правильность речи воспитателя обязательна. Но, к сожалению, очень часто встречаются такие ошибки: "Возьми со старшей группы" (здесь предлог "из" заменяется "со"). ""Не ложь сюда" (вместо "не клади"). "С ложь скатерти и положи их на место". "Я тебе сказала, а ты обратно не слушаешь". При речевом общении с детьми нужно использовать средства выразительности языка. Монотонная, невыразительная речь воспитателя отрицательно влияет на поведение детей, не затрагивает их эмоций, а вместе с этим и не повышает их речевой культуры. Во время обеда в младшей группе воспитательница обращается к детям, которые медленно едят: "Ешь, ешь скорее, жуй, глотай, не смотри по сторонам". И это сухое, монотонное обращение к детям повторяется много раз, дети не реагируют.

В этой же группе другая воспитательница совсем по-иному вызывает у детей положительное отношение к еде: "Какой сегодня вкусный суп! Посмотрите, какой красивый зелёный горошек, бери его скорее на ложку. Вот так. Вкусно" Ребёнок соглашается. Или: "Наташа у нас сегодня умница, научилась, есть быстро и аккуратно".

"И я умею быстро", - раздаются голоса детей. "Верно, Славик, у тебя зубки острые, они умеют быстро жевать", - подтверждает воспитательница. Дети улыбаются и быстро справляются с обедом. Речевой образец воспитателя на занятиях имеет особое значение потому, что здесь привлекается внимание всех детей одновременно к тому, что говорит воспитатель. Речевой образец воспитателя как в повседневном общении, так и на занятиях должен применяться при осуществлении всех задач: расширение словаря, воспитание грамматической и звуковой правильности речи.

Приобретённые на занятиях умения необходимо сделать прочными, чтобы дети могли применять их в жизни. Между тем нередки случаи, когда воспитатель не продумывает своего обращения к детям. Особенно распространённой ошибкой является многословие, употребление непонятных слов.

Задание

Оформите отдельным файлом ответы на следующие вопросы:

- Региональные особенности двуязычия и цели развития речи детей.
- Задачи развития речи детей дошкольного возраста.
- Принципы развития речи детей.
- Этика речевого общения воспитателя.

Лекция 3. Содержание и структура занятий по развитию речи. Речевые жанры, употребляемые в профессиональной деятельности воспитателя ДООУ.

Задачи развития речи реализуются в программе, которая определяет объем речевых навыков и умений, требования к речи детей в разных возрастных группах. Современные программы развития речи имеют свою историю развития. Их истоки

находятся в первых программных документах детского сада. Содержание и построение программ складывались постепенно. В первых программах задачи развития речи носили общий характер, подчеркивалась необходимость связи содержания речи с современной действительностью. Основной акцент в программах 30-х гг. делался на работе с книгой и картинкой. С развитием педагогической науки и практики в программах появлялись новые задачи, уточнялся и дополнялся объем речевых умений и навыков, совершенствовалась структура.

В 1962 г. впервые была создана «Программа воспитания и детского сада», в которой определены задачи речевого развития детей от двух месяцев до семи лет. В отличие от ранее издаваемых «Руководств для воспитателя детского сада» программные требования отделены от методических указаний, значительно пересмотрен репертуар художественных произведений для чтения и рассказывания детям. В подготовительной к школе группе (впервые выделенной в программе) предусмотрена подготовка детей к обучению грамоте. «Типовая программа воспитания и обучения в детском саду» (1983 — 1984) по существу является основой разработки современного содержания обучения. В связи с этим дадим характеристику именно этой программы. В ней учитывается своеобразие природы речевой деятельности, которая «обслуживает» все виды деятельности и, таким образом, связана со всей жизнедеятельностью ребенка. В связи с этим программа развития речи построена на основе деятельностного подхода: требования к речевым навыкам и умениям отражаются во всех разделах и главах программы. Характер речевых умений определяется особенностями содержания и организации каждого вида деятельности.

Например, в разделе «Игра» указывается на необходимость обучения детей правилам и нормам речевого общения, воспитания умений пользоваться речью при согласовании темы игры, распределении ролей, развитии ролевого взаимодействия, в театрализованных играх — разыгрывать сценки по знакомым сказкам, стихам, совершенствования исполнительских умений. В разделе «Трудовое воспитание» обращается внимание на умение называть предметы, их признаки, качества, трудовые действия. В обучении началам математики невозможно обойтись без усвоения названий формы, величины, пространственного расположения предметов, количественных и порядковых числительных.

Требования к коммуникативным умениям, культуре речевого общения изложены в разделе «Организация жизни и воспитание детей». Аналогично можно выделить содержание речевой работы и в других главах программы. Самостоятельная глава «Развитие речи» выделяется в разделе «Обучение на занятиях», а в старшей и подготовительной к школе группах и в разделе «Организация жизни и воспитание детей». В подготовительной к школе группе требования к речевому развитию детей отражены в главе «Родной язык», поскольку именно в этом возрасте сообщаются некоторые лингвистические знания и у детей углубляется осознание явлений языка и речи.

Следует отметить, что в программных документах детского сада вплоть до 1983 — 1984 гг. задачи развития речи указывались вместе с задачами ознакомления с окружающей жизнью. Впервые в «Типовой программе» они даны отдельно друг от друга, «с учетом того, что формирование большинства собственно языковых навыков и умений (выбор слова из синонимического ряда, использование выразительных средств, сравнений, определений, овладение элементами словообразова-

ния и словоизменения, развитие фонематического слуха и др.) не может быть обеспечено попутно при ознакомлении детей с окружающим, что оно требует организации специальных форм обучения (словесные дидактические игры, творческие задания, инсценировки, драматизации и др.)».

Программа детского сада разработана с учетом научных данных о закономерностях речевого развития детей дошкольного возраста и опыта работы дошкольных учреждений. Требования к разным сторонам речи отражают возрастные показатели развития речи. Значительно уточнены и конкретизированы задачи развития словаря (здесь больше внимания обращено на раскрытие смысловой стороны слова); более четко сформулированы задачи формирования грамматического строя речи; впервые выделены задачи развития навыков и умений словообразования и формирования синтаксического строя речи. Уточнена программа обучения рассказыванию, определена последовательность использования разных видов рассказывания и их взаимосвязь, задача развития связной речи вводится начиная со второй младшей группы. Определено содержание художественно-речевой деятельности детей.

В целом можно сказать, что в этой программе сделана попытка отразить в требованиях к речи детей уровень правильной речи и уровень хорошей речи. Последнее наиболее ярко проявляется в старших группах.

В программе наблюдается тесная связь с программой работ по ознакомлению с окружающим (хотя они и представлены отдельно). Особенно это касается объема словаря. В словаре отражается содержание знаний об окружающем мире. Известно, что их основу составляет чувственный опыт детей. В связи с этим в программе отчетливо прослеживается идея о единстве сенсорного, умственного и речевого развития.

Большинство задач развития речи ставится во всех возрастных группах, однако их содержание имеет свою специфику, которая определяется возрастными особенностями детей. Так, в младших группах главной задачей является накопление словаря и формирование произносительной стороны речи. Начиная со средней группы ведущими становятся задачи развития связной речи и воспитания всех сторон звуковой культуры речи. В старших группах главным является обучение детей построению связных высказываний разных типов, работа над смысловой стороной речи. В старшей и подготовительной к школе группах вводится новый раздел работы — подготовка к обучению грамоте и обучение грамоте.

Устанавливается преемственность в содержании речевого воспитания в возрастных группах. Она проявляется в постепенном усложнении задач развития речи и обучения родному языку. Так, в работе над словом задачи усложняются от усвоения названий предметов, признаков, действий, овладения обобщением, которое выражено в разных словах, до различения значений многозначных слов, синонимов и сознательного выбора слова, наиболее подходящего для того или иного случая. В развитии связной речи — от пересказа коротких рассказов и сказок до составления связных высказываний разных типов сначала на наглядной основе, а затем и без опоры на наглядность. Программа базируется на учете «сквозных» тенденций развития словаря, грамматического строя, фонетической стороны речи, связной речи.

Преемственность проявляется также в повторении отдельных требований в смежных группах с целью выработки прочных и устойчивых навыков и умений

(употребление форм речевого этикета, последовательное и логичное построение связанных высказываний и др.).

Наряду с преемственностью в программе прослеживается и перспективность развития речи детей. Это означает, что на каждом этапе обучения закладываются основы того, что будет развито на последующем этапе. Программа детского сада создает перспективы для развития детей в школе. Она имеет преемственные связи с программой по русскому языку в начальных классах. В детском саду формируются такие качества устной речи, которые получают дальнейшее развитие в первом классе школы. Богатый словарь, умения ясно и точно выражать свои мысли, избирательно и сознательно пользоваться языковыми средствами являются предпосылками успешного обучения русскому языку и овладения всеми учебными предметами.

Внутри каждой задачи выделяются стержневые моменты, лежащие в основе формирования коммуникативно-речевых умений и навыков. В развитии словаря — это работа над смысловой стороной слова, в монологической речи — отбор содержания высказывания, освоение способов соединения слов, предложений; в развитии диалогической речи — умений слушать и понимать собеседника, взаимодействовать с окружающими, участвовать в общем разговоре. Особенностью программы является краткость изложения задач и требований. Воспитатель должен уметь конкретизировать общее требование с учетом индивидуальных особенностей детей.

На основе типовой программы были созданы программы воспитания и обучения в союзных республиках (ныне страны СНГ). В Российской Федерации также была разработана «Программа воспитания и обучения в детском саду» (1985), утвержденная Министерством просвещения. В ней сохранялись принципиальные подходы к речевому развитию детей, основное содержание программных задач и последовательность их усложнения, структура. Вместе с тем была учтена специфика культурно-национальных условий России. В объяснительной записке к программе обращалось внимание на то, что «в национальных дошкольных учреждениях, где работа ведется на родном языке, детей с первой ясельной группы обучают устной родной речи по программе, разработанной в автономной республике, крае, области, и со старшей группы — русской разговорной речи (2 занятия в неделю). В тех дошкольных учреждениях, где работа с детьми нерусской национальности ведется на русском языке, со старшей группы вводится обучение родному языку (2 ч в неделю) по программе, разработанной на местах».

В настоящее время в дошкольных учреждениях разных типов используются так называемые вариативные программы. Среди них наиболее известны «Радуга» (под ред. Т.Н.Дороновой), «Развитие» (научный руководитель Л.А.Венгер), «Детство. Программа развития и воспитания детей в детском саду» (В.И.Логина, Т.И.Бабая и другие), «Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду» (О.С.Ушакова).

В программе «Радуга», рекомендованной Министерством образования России, учитываются современные требования к речевому развитию детей, выделяются общепринятые разделы работы по развитию речи: звуковая культура речи, словарная работа, грамматический строй речи, связная речь, художественная литература. Одним из важнейших средств развития дошкольников является создание развивающей речевой среды. Большое место отводится развитию диалогической речи

посредством общения воспитателя с детьми, детей друг с другом во всех сферах совместной деятельности и на специальных занятиях. Тщательно подобран литературный репертуар для чтения, рассказывания детям и заучивания наизусть.

Программа «Развитие» ориентирована на развитие умственных способностей и творчества детей. Занятия по развитию речи и ознакомлению с художественной литературой включают в себя три основных направления: 1) ознакомление с художественной литературой (чтение стихов, сказок, рассказов, беседы о прочитанном, игровые импровизации по сюжетам прочитанных произведений); 2) освоение специальных средств литературно-речевой деятельности (средства художественной выразительности, развитие звуковой стороны речи); 3) развитие познавательных способностей на материале ознакомления с детской художественной литературой. Овладение разными сторонами речи происходит в контексте ознакомления с художественными произведениями. Ярко выражена и реализована идея о единстве сенсорного, умственного и речевого развития. В средней группе поставлена как самостоятельная задача подготовка к обучению грамоте, а в старшей и подготовительной группах — обучение чтению.

В программе «Детство» выделены специальные разделы, посвященные задачам и содержанию развития речи детей и ознакомления с художественной литературой: «Развиваем речь детей» и «Ребенок и книга». Эти разделы содержат для каждой группы характеристику традиционно выделяющихся задач: развитие связной речи, словаря, грамматического строя, воспитание звуковой культуры речи. Программу отличает то, что в конце разделов предлагаются критерии для оценки уровня речевого развития. Особенно важно, что в ней четко выделены (в виде отдельных главок) и содержательно определены речевые умения в разных видах деятельности.

«Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду» подготовлена на основе многолетних исследований, проведенных в лаборатории развития речи Института дошкольного воспитания под руководством Ф.А.Сохина и О.С.Ушаковой. В ней раскрываются теоретические основы и направления работы по развитию речевых умений и навыков детей. Программа базируется на комплексном подходе к речевому развитию на занятиях, взаимосвязи разных речевых задач при ведущей роли развития связной речи. Внутри каждой задачи выделяются приоритетные линии, имеющие значение для развития связной речи и речевого общения. Особый акцент делается на формировании у детей представлений о структуре связного высказывания, о способах связи между отдельными фразами и его частями. Содержание задач представлено по возрастным группам. Этому материалу предшествует характеристика речевого развития детей. Программа значительно углубляет, дополняет и уточняет типовую программу.

В условиях возможности выбора разных программ ключевое значение приобретают знание педагогом возрастных возможностей детей и закономерностей речевого развития, задач речевого воспитания, а также умение воспитателя анализировать и оценивать программы с точки зрения их влияния на полноценное развитие речи детей. Особое внимание следует обращать на то, как обеспечивается развитие всех сторон речи, соответствуют ли требования к речи детей возрастным нормативам, достигаются ли общие цели и задачи развития речи, обучения родному языку и воспитания личности.

Средства развития речи. В методике принято выделять следующие средства речевого развития детей: общение взрослых и детей; культурная языковая среда, речь воспитателя; обучение родной речи и языку на занятиях; художественная литература; различные виды искусства (изобразительное, музыка, театр). Рассмотрим кратко роль каждого средства. Важнейшим средством развития речи является общение. Общение — взаимодействие двух (и более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата (М. И. Лисина). Общение — сложный и многогранный феномен жизнедеятельности человека, выступающий одновременно как: процесс взаимодействия людей; информационный процесс (обмен информацией, деятельностью, ее результатами, опытом); средство и условие передачи и усвоения социального опыта; отношение людей друг к другу; процесс взаимовлияния людей друг на друга; сопереживание и взаимопонимание людей (Б.Ф.Парыгин, В.Н.Панферов, Б.Ф.Бодалев, А.А.Леонтьев и др.).

В отечественной психологии общение рассматривается как сторона какой-либо другой деятельности и как самостоятельная коммуникативная деятельность. В трудах отечественных психологов убедительно показана роль общения со взрослыми в общем психическом развитии и развитии вербальной функции ребенка. Речь, являясь средством общения, возникает на определенном этапе развития общения. Формирование речевой деятельности представляет собой сложный процесс взаимодействия ребенка с окружающими людьми, осуществляемого с помощью материальных и языковых средств. Речь не возникает из самой природы ребенка, а формируется в процессе его существования в социальной среде. Ее возникновение и развитие вызваны потребностями общения, нуждами жизнедеятельности ребенка. Противоречия, возникающие в общении, ведут к возникновению и развитию языковой способности ребенка, к овладению им все новыми средствами общения, формами речи. Это происходит благодаря сотрудничеству ребенка со взрослым, которое строится с учетом возрастных особенностей и возможностей малыша.

Выделение взрослого из окружающей среды, попытки сотрудничества» с ним начинаются у ребенка очень рано. Немецкий психолог, авторитетный исследователь детской речи В. Штерн еще в прошлом столетии писал, что «началом речи считают обыкновенно тот момент, когда ребенок впервые произносит звуки, связанные с сознанием их значения и намерением сообщения. Но этот момент имеет предварительную историю, которая в сущности начинается с первого дня». Данная гипотеза была подтверждена исследованиями и опытом воспитания детей. Оказывается, человеческий голос ребенок различает сразу после рождения. Он отделяет речь взрослого от тиканья часов и других звуков и реагирует движениями в унисон с ней. Этот интерес и внимание ко взрослому является начальным компонентом предыстории общения.

Анализ поведения детей показывает, что присутствие взрослого стимулирует употребление речи, они начинают говорить только в ситуации общения и только по требованию взрослого. Поэтому в методике рекомендуется как можно больше и чаще разговаривать с детьми.

В дошкольном детстве последовательно возникают и сменяются несколько форм общения детей со взрослым: ситуативно-личностная (непосредственно-

эмоциональная), ситуативно-деловая (предметно-действенная), внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная (М.И.Лисина).

Сначала непосредственно-эмоциональное общение, а затем деловое сотрудничество определяют появление у ребенка потребности в общении. Возникая в общении, речь сначала выступает как деятельность, разделенная между взрослым и ребенком. Позднее в результате психического развития ребенка она становится формой его поведения. Развитие речи связано с качественной стороной общения.

В исследованиях, проведенных под руководством М.И.Лисиной, установлено, что характер общения определяет содержание и уровень речевого развития детей. Особенности речи детей связаны с достигнутой ими формой общения. Переход к более сложным формам общения связан: а) с увеличением доли внеситуативных высказываний; б) с ростом общей речевой активности; в) с увеличением доли социальных высказываний. При ситуативно-деловой форме общения 16,4% всех коммуникативных актов осуществляется с помощью неречевых средств, а при внеситуативно-познавательной — только 3,8%. С переходом к внеситуативным формам общения обогащаются словарный состав речи, ее грамматический строй, уменьшается «привязанность» речи к конкретной ситуации. Речь детей разного возраста, но находящихся на одном уровне общения, примерно одинакова по сложности, грамматической оформленности и развернутости предложений. Это свидетельствует о связи между развитием речи и развитием коммуникативной деятельности. Важное значение имеет вывод, что для развития речи недостаточно предлагать ребенку разнообразный речевой материал — необходимо ставить перед ним новые задачи общения, требующие новых средств общения. Нужно, чтобы взаимодействие с окружающими обогащало содержание потребности ребенка в общении. Поэтому первостепенное значение имеет организация содержательного, продуктивного общения педагога с детьми.

Речевое общение в дошкольном возрасте осуществляется в разных видах деятельности: в игре, труде, бытовой, учебной деятельности и выступает как одна из сторон каждого вида. Поэтому очень важно уметь использовать для развития речи любую деятельность. Прежде всего развитие речи происходит в контексте ведущей деятельности. Применительно к детям раннего возраста ведущей является предметная деятельность. Следовательно, в центре внимания педагогов должна быть организация общения с детьми в процессе деятельности с предметами.

В дошкольном возрасте большое значение в речевом развитии детей имеет игра. Ее характером определяются речевые функции, содержание и средства общения. Для речевого развития используются все виды игровой деятельности.

В творческой ролевой игре, коммуникативной по своей природе, происходит дифференциация функций и форм речи. В ней совершенствуется диалогическая речь, возникает потребность в связной монологической речи. Ролевая игра способствует становлению и развитию регулирующей и планирующей функций речи. Новые потребности общения и ведущей игровой деятельности с неизбежностью ведут к интенсивному овладению языком, его словарным составом и грамматическим строем, в результате чего речь становится более связной (Д.Б.Эльконин).

Но не всякая игра положительно влияет на детскую речь. Прежде всего это должна быть содержательная игра. Однако ролевая игра хотя и активизирует речь, но не всегда способствует овладению значением слова и совершенствованию грам-

матической формы речи. А в случаях переучивания закрепляет неправильное словоупотребление, создает условия для возврата к старым неправильным формам. Это происходит потому, что в игре отражаются привычные для детей жизненные ситуации, в которых раньше складывались неправильные речевые стереотипы. Поведение детей в игре, анализ их высказываний позволяют сделать важные методические выводы: детская речь совершенствуется только под влиянием взрослого; в тех случаях, когда идет «переучивание», нужно сначала выработать прочный навык употребления правильного обозначения и только потом создавать условия для включения слова в самостоятельную игру детей.

Положительно влияют на речь детей участие педагога в детских играх, обсуждение замысла и хода игры, привлечение их внимания к слову, образец лаконичной и точной речи, беседы о проведенных и будущих играх. Подвижные игры оказывают влияние на обогащение словаря, воспитание звуковой культуры. Игры-драматизации способствуют развитию речевой активности, вкуса и интереса к художественному слову, выразительности речи, художественно-речевой деятельности. Дидактические и настольно-печатные игры используются для решения всех задач речевого развития. Они закрепляют и уточняют словарь, навыки быстрого выбора наиболее подходящего слова, изменения и образования слов, упражняют в составлении связных высказываний, развивают объяснительную речь.

Общение в быту помогает детям усвоить бытовой словарь, необходимый для их жизнедеятельности, развивает диалогическую речь, воспитывает культуру речевого поведения. Общение в процессе труда (бытовой, в природе, ручной) помогает обогатить содержание детских представлений и речи, пополняет словарь названиями орудий и предметов труда, трудовых действий, качеств, результатов труда. Большое влияние на речь детей оказывает общение со сверстниками, особенно начиная с 4—5-летнего возраста. В общении со сверстниками дети более активно используют речевые умения. Большое разнообразие коммуникативных задач, возникающих в деловых контактах детей, создает необходимость в более разнообразных речевых средствах. В совместной деятельности дети рассказывают о своем плане действий, предлагают и просят помощь, привлекают друг друга к взаимодействию, а затем и координируют его.

Полезно общение детей разного возраста. Объединение с детьми более старшего возраста ставит малышей в благоприятные условия для восприятия речи и ее активизации: они активно подражают действиям и речи, усваивают новые слова, овладевают ролевой речью в играх, простейшими видами рассказов по картинкам, об игрушках. Участие старших детей в играх с младшими, рассказывание малышам сказок, показ драматизации, рассказывание из своего опыта, придумывание рассказов, разыгрывание сенок с помощью игрушек содействуют развитию содержательности, связности, выразительности их речи, творческих речевых способностей. Следует, однако, подчеркнуть, что положительное влияние такого объединения детей разного возраста на развитие речи достигается лишь под руководством со стороны взрослого. Как показали наблюдения Л.А.Пеньевской, если пускать это на самотек, старшие иногда становятся слишком активными, подавляют малышей, начинают говорить торопливо, небрежно, подражать их несовершенной речи.

Таким образом, общение является ведущим средством развития речи. Его содержание и формы определяют содержание и уровень речи детей. Однако анализ

практики показывает, что не все воспитатели умеют организовать и использовать общение в интересах развития речи детей. Широко распространен авторитарный стиль общения, в котором преобладают указания, распоряжения педагога. Такое общение носит формальный характер, лишено личностного смысла. Более 50% высказываний воспитателя не вызывают ответной реакции детей, не хватает ситуаций, способствующих развитию объяснительной речи, речи-доказательства, рассуждений. Овладение культурой, демократическим стилем общения, умением обеспечить так называемое субъект-субъектное общение, при котором собеседники взаимодействуют как равноправные партнеры, является профессиональной обязанностью воспитателя детского сада.

Средством развития речи в широком смысле является культурная языковая среда. Подражание речи взрослых является одним из механизмов овладения родным языком. Внутренние механизмы речи образуются у ребенка только под влиянием систематически организованной речи взрослых (Н. И. Жинкин). Следует учитывать, что, подражая окружающим, дети перенимают не только все тонкости произношения, словоупотребления, построения фраз, но также и те несовершенства и ошибки, которые встречаются в их речи. Поэтому к речи педагога предъявляются высокие требования: содержательность и одновременно точность, логичность; соответствие возрасту детей; лексическая, фонетическая, грамматическая, орфоэпическая правильность; образность; выразительность, эмоциональная насыщенность, богатство интонаций, неторопливость, достаточная громкость; знание и соблюдение правил речевого этикета; соответствие слова воспитателя его делам.

В процессе речевого общения с детьми воспитатель использует и невербальные средства (жесты, мимика, пантомимические движения). Они выполняют важные функции:

- помогают эмоционально объяснить и запомнить значение слов. Соответствующий меткий жест помогает усвоению значений слов (круглый, большой ...), связанных с конкретными зрительными представлениями. Мимика и фонация помогают уточнить значение слов {веселый, грустный, злой, ласковый ...}, связанных с эмоциональным восприятием; способствуют углублению эмоциональных переживаний, запоминанию материала (слышимого и видимого); помогают приближению учебной обстановки на занятиях к обстановке естественного общения;

- являются образцами поведения для детей;

- выполняют наряду с языковыми средствами важную социальную, воспитывающую роль (И. Н. Горелов).

Одним из основных средств речевого развития является обучение. Это — целенаправленный, систематический и планомерный процесс, при котором под руководством воспитателя дети овладевают определенным кругом речевых навыков и умений. Роль обучения в овладении ребенком родным языком подчеркивалась К. Д. Ушинским, Е. И. Тихеевой, А. П. Усовой, Е. А. Флериной и другими. Е. И. Тихеева, первая из последователей К. Д. Ушинского, использовала термин «обучение родному языку» применительно к детям дошкольного возраста. Она считала, что «систематическое обучение и методическое развитие речи и языка должны лежать в основе всей системы воспитания в детском саду».

С самого начала становления методики обучение родному языку рассматривается широко: как педагогическое воздействие на речь детей в повседневной жизни

и на занятиях (Е. И. Тихеева, Е. А. Флерина, позднее О. И. Соловьева, А. П. Усова, Л. А. Пенъевская, М. М. Кони́на). Что касается повседневной жизни, то здесь имеется в виду содействие речевому развитию ребенка в совместной деятельности воспитателя с детьми и в их самостоятельной деятельности.

Важнейшей формой организации обучения речи и языку в методике считаются специальные занятия, на которых ставят и целенаправленно решают определенные задачи речевого развития детей.

Необходимость такой формы обучения определяется рядом обстоятельств.

1. Без специальных обучающих занятий невозможно обеспечить на должном уровне речевое развитие детей. Обучение на занятиях позволяет выполнить задачи всех разделов программы. Нет ни одного раздела программы, где бы не существовала потребность в организации всей группы. Педагог целенаправленно отбирает тот материал, в усвоении которого дети испытывают затруднения, развивает те навыки и умения, которые трудно сформировать в других видах деятельности. А. П. Усова считала, что процесс обучения вносит в речевое развитие детей такие качества, которые в обычных условиях развиваются слабо. Прежде всего это фонетические и лексико-грамматические обобщения, которые составляют ядро языковых способностей ребенка и играют первостепенную роль в усвоении языка, звуко- и словопроизношении, построении связных высказываний и др. Не у всех детей стихийно, без целенаправленного руководства взрослого, развиваются языковые обобщения, а это приводит к отставанию в их речевом развитии. Некоторые дети овладевают лишь элементарными формами разговорной речи, затрудняются в ответах на вопросы, не умеют рассказывать. И напротив, в процессе обучения они приобретают способность задавать вопросы, рассказывать. «Все то, что ранее относилось к качествам «творческой» личности, приписывалось особой одаренности, при обучении становится достоянием всех детей» (А. П. Усова). Занятия помогают преодолевать стихийность, решать задачи развития речи планомерно, в определенной системе и последовательности.

Занятия помогают реализовать возможности речевого развития в дошкольном детстве, самом благоприятном периоде для овладения языком. На занятиях внимание ребенка целенаправленно фиксируется на определенных языковых явлениях, которые постепенно становятся предметом его осознания. В повседневной жизни исправление речи не дает желаемого результата. Дети, увлеченные какой-либо другой деятельностью, не обращают внимания на речевые образцы и не следуют им. В детском саду, по сравнению с семьей, наблюдается дефицит речевого общения с каждым ребенком, что может приводить к задержкам речевого развития детей. Занятия, при методически правильной их организации, в известной мере помогают компенсировать этот дефицит. На занятиях, помимо воздействия воспитателя на речь детей, происходит взаимовлияние речи детей друг на друга. Обучение в коллективе повышает общий уровень их развития.

Своеобразие занятий по родному языку. Занятия по развитию речи и обучению родному языку отличаются от других тем, что на них основная деятельность — речевая. Речевая деятельность связана с умственной деятельностью, с умственной активностью. Дети слушают, думают, отвечают на вопросы, задают их сами, сравнивают, делают выводы, обобщения. Ребенок выражает свои мысли в слове. Сложность занятий заключается в том, что дети одновременно занимаются разными

видами мыслительно-речевой деятельности: восприятием речи и самостоятельным оперированием речью. Они обдумывают ответ, отбирают из своего словарного запаса нужное слово, наиболее подходящее в данной ситуации, грамматически оформляют его, употребляют в предложении и связном высказывании.

Своеобразием многих занятий по родному языку является внутренняя активность детей: один ребенок рассказывает, другие слушают, внешне они пассивны, внутренне активны (следят за последовательностью рассказа, сопереживают герою, готовы дополнить, спросить и т. д.). Такая активность представляет трудность для детей дошкольного возраста, поскольку требует произвольного внимания и торможения желания высказаться.

Результативность занятий по родному языку определяется тем, насколько полно реализуются все поставленные педагогом программные задачи и обеспечивается приобретение детьми знаний, развитие речевых навыков и умений.

Виды занятий по родному языку. Занятия по родному языку могут быть классифицированы следующим образом:

1. В зависимости от ведущей задачи, основного программного содержания занятия: занятия по формированию словаря (осмотр помещения, ознакомление со свойствами и качествами предметов); занятия по формированию грамматического строя речи (дидактическая игра «Угадай, чего не стало» — образование существительных множ. числа род. падежа); занятия по воспитанию звуковой культуры речи (обучение правильному звукопроизношению); занятия по обучению связной речи (беседы, все виды рассказывания), занятия по формированию способности к анализу речи (подготовка к обучению грамоте), занятия по ознакомлению с художественной литературой.

2. В зависимости от применения наглядного материала:

а) занятия, на которых используются предметы реальной жизни, наблюдения явлений действительности (рассматривание предметов, наблюдения за животными и растениями, экскурсии);

б) занятия с применением изобразительной наглядности: с игрушками (рассматривание, рассказывание по игрушкам), картинками (беседы, рассказывание, дидактические игры);

в) занятия словесного характера, без опоры на наглядность (обобщающие беседы, художественное чтение и рассказывание, пересказ, словесные игры).

В зависимости от этапа обучения, т. е. в зависимости от того, формируется речевой навык (умение) впервые или закрепляется и автоматизируется. От этого зависит выбор методов и приемов обучения (на первоначальном этапе обучения рассказыванию используются совместное рассказывание воспитателя с детьми, образец рассказа, на более поздних этапах — план рассказа, его обсуждение и др.).

Близка к этому классификация по дидактическим целям (по типу школьных уроков), предложенная А.М. Бородич: занятия по сообщению нового материала; занятия по закреплению знаний, умений и навыков; занятия по обобщению и систематизации знаний; итоговые, или учетно-проверочные, занятия; комбинированные занятия (смешанные, объединенные).

Широкое распространение получили комплексные занятия. Комплексный подход к решению речевых задач, органическое сочетание разных задач развития речи и мышления на одном занятии являются важным фактором повышения результа-

тивности обучения. Комплексные занятия учитывают особенности овладения детьми языком как единой системой разнородных языковых единиц. Только взаимосвязь, взаимодействие разных задач приводят к правильному речевому воспитанию, к осознанию ребенком некоторых аспектов языка. Исследования, выполненные под руководством Ф. А. Сохина и О. С. Ушаковой, привели к переосмыслению их сущности и роли. Имеется в виду не простое сочетание отдельных задач, а их взаимосвязь, взаимодействие, взаимное проникновение на едином содержании. Принцип единого содержания является ведущим. «Важность этого принципа состоит в том, что внимание детей не отвлекается на новые персонажи и пособия, а на уже знакомых словах и понятиях проводятся грамматические, лексические, фонетические упражнения; отсюда и переход к построению связного высказывания становится для ребенка естественным и нетрудным». Интегрируются такие виды работы, которые в конечном итоге направлены на развитие связной монологической речи. Центральное место на занятии отводится развитию монологической речи. Словарные, грамматические упражнения, работа по воспитанию звуковой культуры речи связаны с выполнением заданий на построение монологов разных типов. Объединение задач на комплексном занятии может осуществляться по-разному: связная речь, словарная работа, звуковая культура речи; связная речь, словарная работа, грамматический строй речи; связная речь, звуковая культура речи, грамматически правильная речь.

Пример занятия в старшей группе: 1) связная речь — придумывание сказки «Приключение зайца» по плану, предложенному воспитателем; 2) словарная работа и грамматика — подбор определений к слову заяц, активизация прилагательных и глаголов, упражнения на согласование прилагательных и существительных в роде; 3) звуковая культура речи — отработка четкого произношения звуков и слов, подбор слов, сходных по звучанию и ритму. Комплексное решение речевых задач приводит к существенным сдвигам в речевом развитии детей. Методика, применяющаяся на таких занятиях, обеспечивает высокий и средний уровень речевого развития большинства обучающихся детей независимо от их индивидуальных способностей. У ребенка развивается поисковая активность в сфере языка и речи, формируется лингвистическое отношение к речи. Обучение стимулирует языковые игры, саморазвитие языковой способности, проявляющееся в речевом и словесном творчестве детей. Занятия, посвященные решению одной задачи, тоже могут строиться комплексно, на одном содержании, но с использованием разных приемов обучения.

Например, занятие по обучению правильному произношению звука ш может включать: а) показ и объяснение артикуляции, б) упражнение в произношении изолированного звука, в) упражнение в связной речи — пересказ текста с часто встречающимся звуком ш, г) повторение потешки — упражнение на отработку дикции. Положительную оценку в практике получили интегративные занятия, построенные по принципу объединения нескольких видов детской деятельности и разных средств речевого развития. Как правило, при этом используют разные виды искусства, самостоятельную речевую деятельность ребенка и интегрируют их по тематическому принципу. Например: 1) чтение рассказа о птицах, 2) коллективное рисование птиц и 3) рассказывание детей по рисункам.

По количеству участников можно выделить занятия фронтальные, со всей группой (подгруппой) и индивидуальные. Чем меньше дети, тем большее место

должно отводиться индивидуальным и подгрупповым занятиям. Фронтальные занятия с их обязательностью, запрограммированностью, регламентированностью не адекватны задачам формирования речевого общения как субъект-субъектного взаимодействия. На начальных этапах обучения нужно использовать другие формы работы, обеспечивающие условия для непроизвольной двигательной и речевой активности детей.

Занятия по развитию речи и обучению родному языку должны отвечать дидактическим требованиям, обоснованным в общей дидактике и предъявляемым и к занятиям по другим разделам программы детского сада. Рассмотрим эти требования:

Тщательная предварительная подготовка к занятию. Прежде всего важно определить его задачи, содержание и место в системе других занятий, связь с другими видами деятельности, методы и приемы обучения. Следует также продумать структуру и ход занятия, подготовить соответствующий наглядный и литературный материал.

Соответствие материала занятия возрастным возможностям умственного и речевого развития детей. Учебная речевая деятельность детей должна быть организована на достаточном уровне трудности. Обучение должно иметь развивающий характер. Иногда бывает трудно определить восприятие детьми намеченного материала. Поведение детей подсказывает воспитателю, как изменить заранее продуманный план с учетом их поведения и реакции.

Воспитательный характер занятия (принцип воспитывающего обучения). На занятиях решается комплекс задач умственного, нравственного, эстетического воспитания. Воспитательное влияние на детей обеспечивается содержанием материала, характером организации обучения и взаимодействия воспитателя с детьми.

Эмоциональный характер занятий. Способность усваивать знания, овладевать навыками и умениями не может быть развита у маленьких детей путем принуждения. Большое значение имеет их интерес к занятиям, который поддерживают и развивают путем занимательности, игр и игровых приемов, образности и красочности материала. Эмоциональный настрой на занятии обеспечивается также доверительными отношениями между воспитателем и детьми, психологическим комфортом детей в детском саду.

Структура занятия должна быть четкой. В ней обычно выделяют три части — вводную, основную и заключительную. Во вводной части устанавливаются связи с прошлым опытом, сообщается цель занятия, создаются соответствующие мотивы предстоящей деятельности с учетом возраста. В основной части решаются главные задачи занятия, используются различные обучающие приемы, создаются условия для активной речевой деятельности детей. Заключительная часть должна быть краткой и эмоциональной. Ее цель закрепить и обобщить знания, полученные на занятии. Здесь используются художественное слово, слушание музыки, пение песен, хороводные и подвижные игры и др. Распространенной ошибкой в практике являются обязательные и не всегда уместные, часто формальные оценки деятельности и поведения детей.

Оптимальное сочетание коллективного характера обучения с индивидуальным подходом к детям. Индивидуальный подход особенно нужен детям, у которых пло-

хо развита речь, а также малообщительным, молчаливым или, наоборот, чрезмерно активным, несдержанным.

Правильная организация занятий. Организация занятия должна отвечать всем гигиеническим и эстетическим требованиям, предъявляемым и к другим занятиям (освещенность, чистота воздуха, мебель по росту, расположение демонстрационного и раздаточного наглядного материала; эстетичность помещения, пособий). Важно обеспечить тишину, чтобы дети могли правильно слышать образцы речи воспитателя и речь друг друга.

Рекомендуются непринужденные формы организации детей, способствующие созданию доверительной атмосферы общения, при которых дети видят лица друг друга, находятся на близком расстоянии от воспитателя (в психологии отмечается значимость этих факторов для эффективности речевого общения).

Учет результатов занятия помогает контролировать ход обучения, усвоение детьми программы детского сада, обеспечивает установление обратной связи, позволяет намечать пути дальнейшей работы с детьми как на последующих занятиях, так и в других видах деятельности.

Связь занятия с последующей работой по развитию речи. Для выработки прочных навыков и умений необходимо закрепление и повторение материала на других занятиях, в играх, труде, в общении в быту.

Занятия в разных возрастных группах имеют свои особенности.

В младших группах дети еще не умеют заниматься в коллективе, не относят к себе речь, обращенную ко всей группе. Они не умеют слушать товарищей; сильным раздражителем, способным привлечь внимание детей, является речь педагога. В этих группах требуется широкое применение наглядности, эмоциональных приемов обучения, в основном игровых, сюрпризных моментов. Перед детьми не ставится учебной задачи (не сообщается — будем учиться, а воспитатель предлагает поиграть, посмотреть на картину, послушать сказку). Занятия носят подгрупповой и индивидуальный характер. Структура занятий проста. Первое время от детей не требуют индивидуальных ответов, на вопросы воспитателя отвечают те, кто захочет, все вместе.

В средней группе характер учебной деятельности несколько меняется. Дети начинают осознавать особенности своей речи, например особенности звукопроизношения. Усложняется содержание занятий. На занятиях становится возможным ставить учебную задачу («Будем учиться правильно произносить звук»). Повышаются требования к культуре речевого общения (говорить по очереди, по одному, а не хором, по возможности фразами). Появляются новые виды занятий: экскурсии, обучение рассказыванию, заучивание стихов. Длительность занятий увеличивается до 20 мин.

В старшей и подготовительной к школе группах повышается роль обязательных фронтальных занятий комплексного характера. Меняется характер занятий. Проводится больше занятий словесного характера: различные виды рассказывания, анализ звуковой структуры слова, состава предложений, специальные грамматические и лексические упражнения, словесные игры. Применение наглядности приобретает другие формы: все больше используются картины — настенные и настольные, мелкие, раздаточные. Изменяется и роль воспитателя. Он и теперь руководит занятием, но способствует большей самостоятельности детской речи, реже использует рече-

вой образец. Усложняется речевая активность детей: используются коллективные рассказы, пересказы с перестройкой текста, чтение в лицах и др. В подготовительной к школе группе занятия приближаются к урокам школьного типа. Длительность занятий составляет 30—35 мин. Вместе с тем не следует забывать, что это дети дошкольного возраста, поэтому надо избегать сухости, дидактизма.

Проведение занятий в смешанной по возрасту группе сложнее, поскольку одновременно решаются разные учебные задачи. Существуют следующие виды занятий: а) занятия, которые проводятся с каждой возрастной подгруппой отдельно и характеризуются типичными для того или иного возраста содержанием, методами и приемами обучения; б) занятия с частичным участием всех детей. В этом случае более младшие воспитанники приглашаются на занятие позже или раньше уходят с него. Например, на занятии с картиной все дети участвуют в ее рассмотрении и беседе. На самые сложные вопросы отвечают старшие. Затем малыши уходят с занятия, а старшие рассказывают по картине; в) занятия с участием всех детей группы одновременно. Такие занятия проводят на интересном, эмоциональном материале. Это могут быть драматизация, чтение и рассказывание с наглядным материалом, диафильмы. Кроме того, возможны занятия с одновременным участием всех воспитанников на едином содержании, но с разными учебными задачами на основе учета речевых навыков и умений детей. Например, на занятии по картине с несложным сюжетом: младшие активны в рассмотрении, средние составляют описание картины, старшие придумывают рассказ.

Воспитатель разновозрастной группы должен иметь точные данные о возрастном составе детей, хорошо знать уровень их речевого развития, чтобы правильно определить подгруппы и наметить задачи, содержание, методы и приемы обучения для каждой!

В начале 90-х гг. развернулась дискуссия, в ходе которой занятия как форма организованного обучения дошкольников подверглись острой критике. Отмечались следующие недостатки занятий: обучение на занятиях является главным объектом внимания воспитателя в ущерб другим видам деятельности; обучающие занятия не связаны с самостоятельной детской деятельностью; регламентированность занятий приводит к формальному общению воспитателя с детьми, снижению и подавлению детской активности; отношения воспитателя с детьми строятся на учебно-дисциплинарной основе, ребенок для педагога является объектом воздействия, а не равноправным партнером общения; фронтальные занятия не обеспечивают активности всех детей группы; на них используется школьная форма организации; обучение родному языку мало направлено на развитие коммуникативной деятельности; на многих занятиях отсутствует мотивация речи; преобладают репродуктивные методы обучения (на основе подражания образцу).

Некоторые авторы считают, что следует отказаться от специальных занятий по развитию речи, оставив их лишь в старшей и подготовительной к школе группах как занятия по подготовке к обучению грамоте. Задачи же речевого развития нужно решать на других занятиях, в процессе живого общения воспитателя с детьми (и совместной деятельности самих детей), рассказывания ребенка заинтересованному слушателю, а не на специальных занятиях по пересказу заданного текста, описанию предметов и т. д.

С этой точки зрения нельзя согласиться, она противоречит научным данным о роли и характере обучения родной речи. Не умаляя значения общения педагога с детьми, еще раз подчеркнем, что целый ряд речевых навыков и умений, составляющих основу языковой способности, формируется только в условиях специального обучения: развитие смысловой стороны слова, усвоение антонимических, синонимических и полисемических отношений между словами, овладение умениями связной монологической речи и др. Кроме того, анализ недостатков организации и методики занятий говорит не о их нецелесообразности, а о необходимости их совершенствования, повышения уровня профессиональной подготовки воспитателя. Педагог детского сада должен овладеть методикой проведения занятий, соответствующей общедидактическим и методическим принципам, умением взаимодействовать с детьми с учетом характерной для них формы общения.

Развитие речи осуществляется также на занятиях по другим разделам программы детского сада. Это объясняется самой природой речевой деятельности. Родной язык выступает средством обучения природоведению, математике, музыке, изобразительной деятельности, физической культуре.

Художественная литература является важнейшим источником и средством развития всех сторон речи детей и уникальным средством воспитания. Она помогает почувствовать красоту родного языка, развивает образность речи. Развитие речи в процессе ознакомления с художественной литературой занимает большое место в общей системе работы с детьми. С другой стороны, воздействие художественной литературы на ребенка определяется не только содержанием и формой произведения, но и уровнем его речевого развития.

Изобразительное искусство, музыка, театр также используются в интересах речевого развития детей. Эмоциональное воздействие произведений искусства стимулирует усвоение языка, вызывает желание делиться впечатлениями. В методических исследованиях показаны возможности влияния музыки, изобразительного искусства на развитие речи. Подчеркивается значение словесной интерпретации произведений, словесных пояснений детям для развития образности и выразительности детской речи.

Таким образом, для развития речи используются разнообразные средства. Эффективность воздействия на детскую речь зависит от правильного выбора средств развития речи и их взаимосвязи. При этом определяющую роль играет учет уровня сформированных речевых навыков и умений детей, а также характера языкового материала, его содержания и степени близости детскому опыту.

Для усвоения разного материала требуется сочетание разных средств. Например, при усвоении лексического материала, близкого детям, связанного с повседневной жизнью, на первый план выдвигается непосредственное общение детей со взрослыми в бытовой деятельности. В ходе этого общения взрослые направляют процесс освоения детьми словаря. Навыки правильного употребления слов уточняются и закрепляются на немногочисленных занятиях, выполняющих одновременно функции проверки и контроля.

При усвоении материала, более отдаленного от детей или более сложного, ведущей является учебная деятельность на занятиях, целесообразно сочетающаяся с другими видами деятельности.

Методы и приемы развития речи. Методика использует методы, разработанные в дидактике. Метод развития речи определяется как способ деятельности педагога и детей, обеспечивающий формирование речевых навыков и умений. Методы и приемы можно охарактеризовать с разных точек зрения (в зависимости от используемых средств, характера познавательной и речевой деятельности детей, раздела речевой работы). Общепринятой в методике (как и в дошкольной дидактике в целом) является классификация методов по используемым средствам: наглядность, слово или практическое действие. Выделяют три группы методов — наглядные, словесные и практические. Это деление весьма условно, поскольку между ними нет резкой границы. Наглядные методы сопровождаются словом, а в словесных используются наглядные приемы. Практические методы также связаны и со словом, и с наглядным материалом. Причисление одних методов и приемов к наглядным, других к словесным или практическим зависит от преобладания наглядности, слова или действий как источника и основы высказывания.

Наглядные методы используются в детском саду чаще. Применяются как непосредственные, так и опосредованные методы. К непосредственным относится метод наблюдения и его разновидности: экскурсии, осмотры помещения, рассматривание натуральных предметов. Эти методы направлены на накопление содержания речи и обеспечивают связь двух сигнальных систем.

Опосредованные методы основаны на применении изобразительной наглядности. Это рассматривание игрушек, картин, фотографий, описание картин и игрушек, рассказывание по игрушкам и картинам. Они используются для закрепления знаний, словаря, развития обобщающей функции слова, обучения связной речи. Опосредованные методы могут быть использованы также для ознакомления с объектами и явлениями, с которыми невозможно познакомиться непосредственно.

Словесные методы в детском саду применяются реже: это чтение и рассказывание художественных произведений, заучивание наизусть, пересказ, обобщающая беседа, рассказывание без опоры на наглядный материал. Во всех словесных методах используются наглядные приемы: показ предметов, игрушек, картин, рассматривание иллюстраций, поскольку возрастные особенности маленьких детей и природа самого слова требуют наглядности.

Практические методы направлены на применение речевых навыков и умений и их совершенствование. К практическим методам относятся различные дидактические игры, игры-драматизации, инсценировки, дидактические упражнения, пластические этюды, хороводные игры. Они используются для решения всех речевых задач.

Изложенная выше характеристика методов развития речи не вполне учитывает сущность самой речевой деятельности обучающихся. В школьной методике идут поиски путей активизации методов работы по развитию речи учащихся с учетом природы речи. Анализ способов речевого развития в детском саду с этих позиций также позволит осмыслить роль и место каждого метода в формировании языковой способности детей.

В зависимости от характера речевой деятельности детей можно условно выделить репродуктивные и продуктивные методы. Репродуктивные методы основаны на воспроизведении речевого материала, готовых образцов. В детском саду они применяются, главным образом, в словарной работе, в работе по воспитанию зву-

ковой культуры речи, меньше при формировании грамматических навыков и связной речи. К репродуктивным можно условно отнести методы наблюдения и его разновидности, рассматривание картин, чтение художественной литературы, пересказ, заучивание наизусть, игры-драматизации по содержанию литературных произведений, многие дидактические игры, т. е. все те методы, при которых дети осваивают слова и законы их сочетания, фразеологические обороты, некоторые грамматические явления, например управление многих слов, овладевают по подражанию звукопроизношением, пересказывают близко к тексту, копируют рассказ педагога.

Продуктивные методы предполагают построение детьми собственных связных высказываний, когда ребенок не просто воспроизводит известные ему языковые единицы, а выбирает и комбинирует их всякий раз по-новому, приспособившись к ситуации общения. В этом и заключается творческий характер речевой деятельности. Отсюда очевидно, что продуктивные методы используются при обучении связной речи. К ним можно отнести обобщающую беседу, рассказывание, пересказ с перестройкой текста, дидактические игры на развитие связной речи, метод моделирования, творческие задания.

Резкой границы между продуктивными и репродуктивными методами также нет. Элементы творчества есть в репродуктивных методах, а элементы репродукции — в продуктивных. Соотношение их колеблется. Например, если в словарном упражнении дети выбирают из своего словарного запаса наиболее подходящее слово для характеристики предмета, то по сравнению с тем же выбором слова из ряда заданных или повторением вслед за воспитателем при рассматривании и обследовании предметов первое задание носит более творческий характер. В самостоятельном рассказывании творческое начало и воспроизведение могут также проявляться по-разному в рассказах по образцу, плану, предложенной теме. Характеристика хорошо известных методов с точки зрения характера речевой деятельности позволит более осознанно использовать их в практике работы с детьми.

В зависимости от задачи развития речи выделяют методы словарной работы, методы воспитания звуковой культуры речи и др. Методические приемы развития речи традиционно делятся на три основные группы: словесные, наглядные и игровые. Широко применяются словесные приемы. К ним относятся речевой образец, повторное проговаривание, объяснение, указания, оценка детской речи, вопрос.

Речевой образец — правильная, предварительно продуманная речевая деятельность педагога, предназначенная для подражания детьми и их ориентировки. Образец должен быть доступным по содержанию и форме. Он произносится четко, громко и неторопливо. Поскольку образец дается для подражания, он предъявляется до начала речевой деятельности детей. Но иногда, особенно в старших группах, образец можно использовать и после речи детей, но при этом он будет служить не для подражания, а для сравнения и коррекции. Образец применяется для решения всех задач. Особенно большое значение он имеет в младших группах. Для того чтобы привлечь внимание детей к образцу, рекомендуется сопровождать его пояснениями, указаниями.

Повторное проговаривание — преднамеренное, многократное повторение одного и того же речевого элемента (звука, слова, фразы) с целью его запоминания. В практике используются разные варианты повторения: за педагогом, за другими

детьми, совместное повторение воспитателя и детей, хоровое. Важно, чтобы повторение не носило принудительного, механического характера, а предлагалось детям в контексте интересной для них деятельности.

Объяснение — раскрытие сущности некоторых явлений или способов действия. Широко используется для раскрытия значений слов, для объяснения правил и действий в дидактических играх, а также в процессе наблюдений и обследования предметов.

Указания — разъяснение детям способа действия для достижения определенного результата. Выделяют указания обучающие, организационные и дисциплинирующие.

Оценка детской речи — мотивированное суждение о речевом высказывании ребенка, характеризующее качество выполнения речевой деятельности. Оценка должна иметь не просто констатирующий характер, но и обучающий. Оценка дается для того, чтобы все дети могли ориентироваться на нее в своих высказываниях. Оценка оказывает большое эмоциональное влияние на детей. Нужно учитывать индивидуальные и возрастные особенности, добиваться, чтобы оценка повышала речевую активность ребенка, интерес к речевой деятельности, организовывала его поведение. Для этого в оценке подчеркиваются прежде всего положительные качества речи, а речевые недочеты исправляются с помощью образца и других методических приемов.

Вопрос — словесное обращение, требующее ответа. Вопросы разделяются на основные и вспомогательные. Основные могут быть констатирующими (репродуктивными) — «кто? что? какой? какая? где? как? куда?» и поисковыми, требующими установления связей и отношений между явлениями — «почему? зачем? чем похожи?» Вспомогательные вопросы бывают наводящими и подсказывающими. Педагогу необходимо овладеть методически правильной постановкой вопросов. Они должны быть четкими, целенаправленными, выражать основную мысль. Необходимо правильно определять место логического ударения в вопросе, направлять внимание детей на слово, несущее основную смысловую нагрузку. Структура вопроса должна служить образцом вопросительной интонации, облегчать ребенку ответ. Вопросы используются во всех методах речевого развития детей: разговорах, беседах, дидактических играх, при обучении рассказыванию.

Наглядные приемы — показ иллюстративного материала, показ положения органов артикуляции при обучении правильному звукопроизношению. Игровые приемы могут быть словесными и наглядными. Они возбуждают у ребенка интерес к деятельности, обогащают мотивы речи, создают положительный эмоциональный фон процесса обучения и тем самым повышают речевую активность детей и результативность занятий. Игровые приемы отвечают возрастным особенностям детей и поэтому занимают важное место на занятиях по родному языку в детском саду.

В дошкольной педагогике существуют и другие классификации приемов обучения. Так, в зависимости от их роли в процессе обучения выделяют прямые и косвенные приемы. Все выше названные словесные приемы можно назвать прямыми, а напоминание, реплика, замечание, подсказ, совет — косвенными.

В реальном педагогическом процессе приемы используются комплексно. Так, в обобщающей беседе могут быть использованы разного типа вопросы, показ пред-

метов, игрушек, картин, игровые приемы, художественное слово, оценка, указания. Воспитатель пользуется разными приемами в зависимости от задачи, содержания занятия, уровня подготовленности детей, их возрастных и индивидуальных особенностей. Своеобразие применения разных методов и приемов развития речи будет раскрыто в последующих главах.

Задание

Оформите отдельным файлом ответы на следующие вопросы:

- Программа развития речи.
- Средства развития речи.
- Классификация занятий.
- Дидактические требования, предъявляемые к занятиям по развитию речи.
- Особенности занятий в разных возрастных группах.
- Методы и приемы развития речи.

Лекция 4. Формирование пассивного и активного лексикона детей. Характеристика основных коммуникативных качеств речи

Понятия «культура речи» («культура языка») и «языковая норма» («норма литературного языка», «литературная норма», «языковой стандарт» и т.п.) являются общеязыковыми. О творческом характере речевой деятельности, о постоянном создании в процессе говорения новых слов и форм (наряду с использованием готовых) писал Л. В. Щерба: «Совершенно очевидно, что хотя в процессах говорения мы часто просто повторяем нами раньше говорившееся (или слышанное) в аналогичных условиях, однако нельзя этого утверждать про все нами говоримое. Несомненно, что при говорении мы часто употребляем формы, которых никогда не слышали от данных слов, производим слова, не предусмотренные никакими словарями... не только употребляем слышанные сочетания, но постоянно делаем новые»⁶.

В. И. Кодухов выделял три типа языковой нормы – узус (элементарная форма функционирования языка), литературный язык (обработанная и образцовая форма языка того или иного народа) и стили языка (коммуникативные и функциональные разновидности языковой нормы)⁷.

Л. И. Скворцов отмечает⁸, что реализованная норма состоит из двух частей: 1) актуализированная часть (современная, продуктивная, активно действующая, хорошо осознаваемая и практически кодифицированная) и 2) неактуализированная часть (в нее включаются архаизмы, устаревшие варианты нормы, а также редкие в употреблении варианты, дублеты и т.п.).

Реализуемая норма, в свою очередь, также распадается на две части: 1) становящиеся нормой неологизмы и новообразования на разных уровнях языка и 2) принципиально некодифицируемая область речевой деятельности (индивидуальные, окказиональные, создаваемые к случаю и т. п., но необходимые в процессе общения образования).

⁶ Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании. // В кн.: Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. – С. 24.

⁷ Кодухов В.И. Общее языкознание. – М., 1974.

⁸ Скворцов Л.И. Теоретические основы культуры речи. – М., 1980.

Норма языка – это воплощенная (и воплощаемая) реальность. Это социальный регулятор речевой деятельности, ориентированной на литературное («образцовое», «правильное» и т. п.) употребление. Подобно тому как языковая система выводится из наблюдаемого материала (текстов в широком смысле слова), норма языка выводится из соответствующих воплощений, реализаций. Например, для словаря и грамматики – это «образцовые» тексты, для орфоэпии – устная традиция, принятая за образец, и т.п.

Изменения норм происходят вместе с общими изменениями языка, но обладают специфическими свойствами. Специфика эта вытекает, в частности, из шкалы переходных ступеней между нормативным и ненормативным («допустимым», устарелым, возможным в тех или иных условиях) в пределах литературного языка, а также зависит от степени осознанности ее носителями литературной речи и от ряда других факторов.

В условиях литературного (нормативного) общения мы можем не замечать ошибок в своей и чужой речи, если эти ошибки социально обоснованы и их возможности, по словам Щербы, заложены в данной языковой системе. Ощущение нормы, как и сама норма может быть и слабее и сильнее в зависимости от разных условий: наличия сосуществующих вариантов, возможности их сравнения и оценки, практической важности нормы для носителей языка и т. п. В ряде случаев нормативными могут быть колебания, объективно существующие в языке. В этом случае нормой оказывается граница этих колебаний.

Литературные нормы различаются по степени «крепости» в разных ярусах языка и варьируются в разных условиях общения (ситуациях речи). В области орфоэпии система практически целиком определяет норму. Отсюда возникает понятие образца, идеала для сферы произношения. Очень часто такой идеал оказывается в прошлом (для русского языка – так называемое старомосковское произношение).

В области лексики система не находится в таком тождественном отношении к норме. Отсюда понятие не столько «образцовости», сколько правильности, точности, смысловой и стилистической уместности слова в высказывании, в контексте и т. п. Содержательный план здесь отчетливо превалирует над планом выражения.

Под языковой нормой обычно понимают совокупность наиболее устойчивых, освященных традицией языковых средств и правил их употребления, принятых в данном обществе в данную эпоху. Норма противопоставлена системе, понимаемой как присущие тому или иному языку возможности выражения смыслов. Далеко не все из того, что «может» язык, что «разрешает» языковая система, принимается нормой. Например, система русского языка предусматривает образование форм 1-го лица ед. числа от всех глаголов, способных иметь личные формы; однако норма «не разрешает» образовывать форму 1-го лица от глаголов с так называемой дефектной парадигмой: *победить, убедить* (нельзя сказать или написать *победу, победу, убедю, убежду*) – и «предписывает» обходиться описательными оборотами типа *одержжу победу* и т.п.

В лингвистике термин **норма** используется в двух смыслах – широком и узком. В широком смысле под нормой подразумевают традиционно и стихийно сложившиеся способы речи, отличающие данный языковой идиом от других языковых идиомов (в этом понимании норма близка к понятию узуса, т.е. общепринятых, устоявшихся способов использования данного языка). Так, можно говорить о норме

применительно к территориальному диалекту: например, нормальным для севернорусских диалектов является оканье, а для южнорусских – аканье. В узком смысле норма – это результат целенаправленной кодификации языка. Такое понимание нормы неразрывно связано с понятием литературного языка, который иначе называют нормированным, или кодифицированным.

Одним из первых в лингвистической науке двойное понимание нормы (дескриптивное: то, как говорят, как принято говорить в данном обществе, и прескриптивное: как надо, как правильно говорить) выдвинул уругвайский лингвист Э. Косериу⁹.

Территориальный диалект, городское просторечие, социальные и профессиональные жаргоны не подвергаются кодификации, поэтому к ним неприменимо понятие нормы в узком смысле этого термина.

Литературная норма¹⁰ отличается рядом важных свойств: она едина и общеобязательна для всех говорящих на данном языке; она консервативна и направлена на сохранение средств и правил их использования, накопленных в данном обществе предшествующими поколениями. В то же время она не статична, а, во-первых, изменчива во времени и, во-вторых, предусматривает динамическое взаимодействие разных способов языкового выражения в зависимости от условий общения (последнее свойство нормы называют ее коммуникативной целесообразностью).

Единство и общеобязательность нормы проявляются в том, что представители разных социальных слоев и групп, составляющих данное общество, обязаны придерживаться традиционных способов языкового выражения, а также тех правил и предписаний, которые содержатся в грамматиках и словарях и являются результатом кодификации. Отклонение от языковой традиции, от словарных и грамматических правил и рекомендаций считается нарушением нормы и обычно отрицательно оценивается носителями данного литературного языка.

Норма сопряжена с понятием селекции, отбора. В своем развитии литературный язык черпает средства из других разновидностей национального языка – из диалектов, просторечия, жаргонов, но делает это чрезвычайно осторожно. И норма играет в этом процессе роль фильтра: она пропускает в литературное употребление все наиболее выразительное, коммуникативно необходимое и задерживает, отсеивает все случайное, функционально излишнее. Эта селективная и, одновременно, охранительная функция нормы, ее консерватизм – несомненное благо для литературного языка, поскольку он служит связующим звеном между культурами разных поколений и разных социальных слоев общества.

Консервативность нормы обеспечивает понятность языка для представителей разных поколений.

А.М. Пешковский писал: «Нормой признается то, что было, и отчасти то, что есть, но отнюдь не то, что будет. (...) Если бы литературное наречие изменялось быстро, то каждое поколение могло бы пользоваться лишь литературой своей да предшествовавшего поколения (...). Но при таких условиях не было бы и самой литературы, так как литература всякого поколения создается всей предшествующей

⁹ Косериу Э. Синхрония, диахрония и история. // Новое в лингвистике. – М., 1963. – Вып. 3.

¹⁰ Крысин Л.П. Современная литературная норма и ее кодификация. // Рус. яз. в школе. – 2002. – № 1. – С. 82.

литературой. Если бы Чехов уже не понимал Пушкина, то, вероятно, не было бы и Чехова. Слишком тонкий слой почвы давал бы слишком слабое питание литературным росткам. Консервативность литературного наречия, объединяя века и поколения, создает возможность единой мощной многовековой национальной литературы»¹¹.

Консерватизм нормы не означает ее полной неподвижности во времени. Иное дело, что темп нормативных перемен медленнее, чем развитие данного национального языка в целом. Чем более развита литературная форма языка, чем лучше обслуживает она коммуникативные нужды общества, тем меньше она изменяется от поколения к поколению говорящих. И все же сравнение языка Пушкина и Достоевского да и более поздних писателей с русским языком конца XX в. обнаруживает различия, свидетельствующие об исторической изменчивости литературной нормы.

В пушкинские времена говорили *дóмы, кóрпусы*, сейчас – *домá, корпусá*. Пушкинское «*Восстань, пророк ...*» надо понимать в смысле «встань», а совсем не в смысле «подними восстание».

Недавно разрешенная современными кодификаторами грамматической нормы форма род. п. мн. числа *носок* (*несколько пар носок*), наряду с традиционной-нормативной *носков*, - несомненная уступка просторечному узусу, из которого форма с нулевой флексией (*носок*), ранее оценивавшаяся как бесспорно неправильная, распространилась и в среду говорящих литературно. Влиянием просторечной и профессионально-технической среды объясняются и многие другие варианты, допускаемые современной русской литературной нормой: *дóговор, договорá, договорóв* (наряду с традиционными *договóр, договóры, договóров*), *переговóры по разоружению* (наряду с *переговóры о разоружении*), *война на уничтожение* (вместо традиционной конструкции *война с целью уничтожения*) и т.п.

Языковая норма – одна из составляющих национальной культуры. Поэтому разработка литературной нормы, ее кодификация, отражение нормализаторской деятельности лингвистов в грамматиках, словарях и справочниках важны не только для сохранения целостности, единства и правильности литературного языка, - они имеют и большое социально-культурное значение.

Важнейшей задачей начального обучения русскому языку является развитие речи и воспитание речевой культуры. Возникнув впервые в раннем детстве в виде отдельных слов, не имеющих еще четкого грамматического оформления, речь постепенно обогащается и усложняется.

Ребенок овладевает фонетическим строем и лексикой, практически усваивает закономерности изменения слов (склонения, спряжения и пр.) и их сочетания, логику и композицию высказываний, овладевает диалогом и монологом, различными жанрами и стилями, развивается меткость и выразительность его речи. Всем этим богатством ребенок овладевает не пассивно, а активно – в процессе своей речевой практики.

Речь – способ познания действительности. С одной стороны, богатство речи в большой степени зависит от обогащения ребенка новыми представлениями и понятиями; с другой – хорошее владение языком, речью способствует познанию слож-

¹¹ Пешковский А.М. Объективная и нормативная точка зрения на язык. // Пешковский А.М. Избранные труды. – М., 1959. – С. 55.

ных связей в природе и в жизни общества. Дети с хорошо развитой речью всегда успешнее учатся потом по разным предметам.

Выделяют следующие периоды речевого развития ребенка от одного до десяти лет:

- младенческий возраст – до 1 года – гуление, лепет;
- ранний возраст – от 1 года до 3 лет – овладение слоговым и звуковым составом слова, простейшими связями слов в предложении; речь диалогическая, ситуативная;
- дошкольный возраст – от 3 до 6 лет – появление монологической, контекстной речи; появление форм внутренней речи;
- младший школьный возраст – от 6 до 10 лет – осознание форм речи (звукового состава слов, лексики, грамматического строя), овладение письменной речью, понятие о литературном языке и норме, интенсивное развитие монолога.

Первым условием возникновения и развития речи ребенка является потребность высказываний. Без потребности выразить свои стремления, чувства, мысли не заговорили бы ни маленький ребенок, ни взрослый человек. Следовательно, методическим условием развития речи детей является создание ситуаций, вызывающих у школьников потребности высказываний, желание и необходимость что-то высказать устно или письменно.

Второе условие любого речевого высказывания – это наличие содержания, материала, т.е. того, о чем нужно сказать. Чем этот материал полнее, богаче, ценнее, тем содержательнее высказывание.

Четкость, логичность речи зависит от того, насколько богат и насколько подготовлен материал. Следовательно, методическим условием развития речи детей является тщательная подготовка материала для речевых упражнений (рассказов, сочинений и пр.), забота о том, чтобы речь детей была по-настоящему содержательной.

Выражение мысли и общение между людьми возможно только с помощью общепонятных знаков, т.е. главным образом слов, их сочетаний, различных оборотов речи. Поэтому третье условие успешного речевого развития – это вооружение средствами языка. Детям нужно дать образцы языка, создать для них хорошую речевую среду.

В развитии речи отчетливо выделяются три направления: работа над словом (лексический уровень), работа над словосочетанием и предложением (синтаксический уровень) и работа над связной речью (уровень текста). Кроме того, в объем понятия «развитие речи» включается произносительная работа – дикция, орфоэпия, выразительность, просодия, исправление произносительных недочетов.

На начальных этапах обучения русскому языку преобладают ошибки морфолого-стилистического характера: неправильное образование форм слов, неправильное словоизменение или словообразование.

Выделяют четыре относительно частых типа ошибок морфолого-стилистического характера:

1. Дети иногда создают собственные слова в соответствии со словообразовательной системой современного русского языка: *На стройке работают бетонцики, штукатурицики* (надо: *штукатуры*); *приречная полоса* (по аналогии с *примор-*

ская, прибрежная); *Красноармейцы кинулись потушить село* (ошибка на глагольное словообразование). Все эти ошибки требуют индивидуального разъяснения.

2. Использование диалектных или просторечных форм: «они хотят», «он хочет» вместо *они хотят, он хочет*; или «иха мама» или «ихняя мама» вместо *их мама*; «выстрельнул» или «стрельнул» вместо *выстрелил*; «пришел без пальта» вместо *пришел без пальто*.

3. Пропуск морфем, чаще всего суффиксов (и постфиксов): «несколько раз выглядал в окно» (нужно: *выглядывал*). Борьба с этими ошибками следует, развивая у детей дикцию.

4. Образование формы множественного числа тех существительных, которые употребляются только в единственном числе (отвлеченные, собирательные): «Крышу кроют железам», «съел два супа» (надо: *две тарелки супу*).

Ошибки в словосочетаниях и предложениях (синтаксико-стилистические ошибки). Выделяют семь наиболее распространенных типов ошибок.

1. Нарушение управления, чаще всего предложного: «Все радовались красотой природы» (надо: *радовались ч е м у? красоте*).

2. Нарушения согласования, чаще всего – сказуемого с подлежащим: «В августе началась уборочные работы»; «туманная утро». Начав предложение, ребенок еще не обдумал, как его закончит. Ребенок-татарин часто путает род.

3. Неудачный порядок слов в предложении, приводящий к искажению или затемнению смысла: «Узкая полоска только с берегом связывает остров» (надо: *Только узкая полоска связывает остров с берегом*).

4. Нарушение смысловой связи между местоимениями и теми словами, на которые они указывают или которые заменяют: *Когда Марат прощался с отцом, он (отец или Марат?) не плакал*.

5. Местоименное удвоение подлежащего: *Альбина, когда вернулась в беседку, она была в красивом платье*. Ребенок начинает произносить предложение, не подготовив его до конца. Иногда проявляется влияние разговорного стиля, где двойное подлежащее употребляется часто.

6. Употребление глаголов в несоотнесенных временных и видовых формах там, где следует употребить одно и то же время, один и тот же вид: «Надвигалась темная туча, и полил дождь», «Незнакомец входит в дом и поздоровался». В первом случае смещен вид, во втором – смещены вид и время.

7. Неумение находить границы предложений. Встречается в двух вариантах: а) неоправданное деление сложного предложения на простые: «Дворник когда подметал двор. Сломал ростки тополя»; б) неумение делить текст на предложения: «Охотник однажды шел по лесу, из чащи вышла медведица с медвежатами, охотник спрятался на дереве, медведица стала окутать медвежонка в воду, тот фыр-кал и не давался, в это время другой медвежонок стал убежать, медведица догнала его и надавала ему шлепков».

К числу логических ошибок относятся:

1. Пропуск необходимых слов, а иногда и существенных эпизодов, фактов, признаков описываемого предмета, например: «Она схватила зубами за шиворот и давай окутать его» (пропущено: *одного медвежонка*).

2. Нарушение логической последовательности и обоснованности (*На заводе из хлопка прядут нитки. Хлопок с полей убирают хлопкоуборочные машины*) легко устраняется при своевременной корректировке речи.

3. Употребление в одном ряду понятий разных уровней: «По утрам мы с дошкой удили рыбу, а в дождливую погоду лежали в шалаше на мягких листьях».

4. Нелепые, парадоксальные суждения: «Утро клонилось к вечеру».

Большую роль в предупреждении и преодолении ошибок играет правильно организованная работа над лингвистическим материалом русского языка.

Понятие словарной работы и ее значение. Методика словарной работы в возрастных группах в современной методике словарная работа рассматривается как целенаправленная педагогическая деятельность, обеспечивающая эффективное освоение словарного состава родного языка. Развитие словаря понимается как длительный процесс количественного накопления слов, освоения их социально закрепленных значений и формирование умения использовать их в конкретных условиях общения. Следует различать значение и смысл слова. Смысл — это содержание слова в речи, в определенном контексте. Слово в речи может приобретать различные смысловые и эмоционально-экспрессивные оттенки в зависимости от своего сочетания с другими (сравните, например, значение слова *тяжелый* в предложениях: *Тяжелый груз; Особенно тяжелые испытания выпали на нашу долю в начале войны — С. Смирнов; За ним повсюду Всадник Медный тяжелой поступью скакал — А. Пушкин; Склонила тяжелую голову рожь — Я. Дягутите*). Большая роль в изменении смысла слова в речи принадлежит также интонации, с которой оно произносится.

Ребенок только тогда может освоить значение слова, когда оно будет употребляться в словосочетаниях, предложениях, связном высказывании. Поэтому формирование словаря должно проходить в тесной взаимосвязи с развитием связной речи детей. С одной стороны, в речи создаются условия для выбора наиболее подходящих по смыслу слов, для действительного освоения лексики языка, а с другой — точность и разнообразие словарного запаса является важнейшим условием развития самой связной речи.

Таким образом, для выяснения сущности словарной работы в детском саду очень важно подчеркнуть, что значение слова можно определить на основе установления трех сторон: 1) соотнесенности слова с предметом, 2) связи слова с определенным понятием, 3) соотнесенности слова с другими лексическими единицами внутри лексической системы языка (В. А. Звегинцев). Усвоить значение слова — значит овладеть всеми его сторонами. Анализ природы слова и особенностей освоения детьми лексики позволяет выделить в словарной работе с дошкольниками два аспекта. Первый аспект заключается в освоении ребенком предметной отнесенности слов и их понятийного содержания. Он связан с развитием познавательной деятельности детей и осуществляется в логике предметных связей и отношений.

Второй аспект заключается в усвоении слова как единицы лексической системы, его связей с другими лексическими единицами. Здесь особое значение приобретают ознакомление детей с многозначными словами, раскрытие их семантики, точное по смыслу использование антонимов, синонимов, многозначных слов, т. е. развитие смысловой стороны речи.

Таким образом, словарная работа в детском саду направлена на создание лексической основы речи и занимает важное место в общей системе работы по речевому развитию детей. Вместе с тем она имеет большое значение для общего развития ребенка. Овладение словарем является важным условием умственного развития, поскольку содержание исторического опыта, присваиваемого ребенком в онтогенезе, обобщено и отражено в речевой форме и прежде всего в значениях слов (А. Н. Леонтьев).

Бедность словаря мешает полноценному общению, а следовательно, и общему развитию ребенка. И напротив, богатство словаря является признаком хорошо развитой речи и показателем высокого уровня умственного развития.

Своевременное развитие словаря — один из важных факторов подготовки к школьному обучению. Дети, не владеющие достаточным лексическим запасом, испытывают большие трудности в обучении, не находя подходящих слов для выражения своих мыслей. Учителя отмечают, что ученики с богатым словарем лучше решают арифметические задачи, легче овладевают навыком чтения, грамматикой, активнее в умственной работе на уроках. Эмоциональное развитие дошкольников, понимание ребенком эмоционального состояния других людей также зависят от степени усвоения словесных обозначений эмоций, эмоциональных состояний и их внешнего выражения.

Таким образом, роль слова как важнейшей единицы языка и речи, его значение в психическом развитии ребенка определяют место словарной работы в общей системе работы по развитию речи детей в детском саду.

Особенности развития словаря детей дошкольного возраста.

Особенности развития детского словаря достаточно полно изучены в физиологии, психологии, психолингвистике. В развитии словаря детей дошкольного возраста выделяют две стороны: количественный рост словарного запаса и его качественное развитие, т. е. овладение значениями слов.

Остановимся кратко на характеристике каждой из сторон. Количественный рост словаря. Дошкольный возраст — период быстрого обогащения словаря. Его рост находится в зависимости от условий жизни и воспитания, поэтому в литературе данные о количестве слов дошкольников одного и того же возраста очень разнятся между собой. Первые осмысленные слова появляются у детей к концу первого года жизни. В современной отечественной методике нормой считается 10—12 слов к году. Развитие понимания речи в значительной мере опережает активный словарь. После полутора лет обогащение активного словаря происходит быстрыми темпами, и к концу второго года жизни он составляет 300 — 400 слов, а к трем годам может достигать 1500 слов. Огромный скачок в развитии словаря происходит не только и не столько за счет заимствования слов из речи взрослых, сколько за счет овладения способами образования слов. Развитие словаря осуществляется за счет слов, обозначающих предметы ближайшего окружения, действия с ними, а также отдельные их признаки. В последующие годы количество употребляемых слов также быстро возрастает, однако темпы этого прироста несколько замедляются. Третий год жизни — период наибольшего увеличения активного словарного запаса. К 4 годам количество слов доходит до 1900, в 5 лет - до 2000 - 2500, а в 6 - 7 лет до 3500 -4000 слов. Индивидуальные различия в словаре наблюдаются и в эти возрастные периоды.

Особенно быстро увеличивается число существительных и глаголов, медленнее растет число используемых прилагательных. Это объясняется, во-первых, условиями воспитания (взрослые мало внимания обращают на знакомство детей с признаками и качествами предметов), во-вторых, характером имени прилагательного как наиболее абстрактной части речи.

Состав словаря отражает круг интересов и потребностей ребенка.

Путь развития обобщения у детей охарактеризовала М. М. Кольцова. По ее данным, сначала слово выступает для ребенка лишь как компонент сложного воздействия взрослого, как компонент целой ситуации, которая включает и жесты, и интонацию, и обстановку, в которой это слово сказано. Затем слово становится интегрирующим сигналом, проходя при этом ряд промежуточных ступеней:

- первая степень о б о б щ е н и я — слово замещает чувственный образ только одного предмета (кукла — только вот эта кукла). Слово несколько раз совпало с ощущениями от данной вещи, и между ними образовалась прочная связь. Эта степень обобщения доступна детям конца первого — начала второго года жизни;

- вторая степень обобщения — слово замещает чувственный образ ряда однородных предметов (кукла относится к любой кукле, независимо от ее размера, материала, из которого она сделана, и т. д.). Значение слова здесь шире. Эта степень обобщения может быть достигнута детьми к концу второго года жизни;

- третья степень обобщения — слово обозначает несколько групп предметов, имеющих общее назначение (игрушки, посуда и т. п.). Слово игрушки обобщает и кукол, и мячи, и кубики, и другие предназначенные для игры предметы. Сигнальное значение такого слова очень широко, но вместе с тем значительно удалено от конкретных образов предметов. Эта степень обобщения доступна детям в три — три с половиной года;

- четвертая степень обобщения — слово достигает высшей стадии интеграции. В слове как бы дан итог предыдущих уровней обобщения (слово вещь, например, содержит в себе обобщения, которые заключают в себе слова игрушки, посуда, мебель и др.). Сигнальное значение такого слова чрезвычайно широко, а связь его с конкретными предметами прослеживается с большим трудом. Такого уровня обобщения дети достигают лишь на пятом году жизни.

Для того чтобы ребенок усвоил слова первой и второй степени обобщения, необходимо совпадение во времени звучания слова, которое произносит взрослый, с восприятием малышом предмета или действия, которое оно обозначает. Причем чем меньше ребенок, тем большее количество таких совпадений требуется. Так, на первом году необходимо более 50 — 70 повторений, в то время как на втором году — не более 10. Большое значение имеют действия ребенка с называемым предметом. В исследовании М. М. Кольцовой убедительно доказано, что слово превращается в обобщающий сигнал при условии выработки большого количества двигательных условных связей.

После 4 — 5 лет дети, владеющие речью, относят новое слово уже не к одному, а ко многим предметам. Усваивая от взрослых готовые слова и оперируя ими, ребенок еще не осознает всего того смыслового содержания, которое они выражают. Дети могут быть усвоена предметная отнесенность слова, а система абстракций и обобщений, стоящая за ним, нет. Можно привести много примеров несовпадения значений слов в речи детей и взрослых.

В основе освоения значений слов лежит функциональный признак предмета. Вот почему при отсутствии слова дети часто прибегают к толкованиям с указанием на назначение предметов: футляр — «очечник», «очкуха»; лейка — «поливалка»; мебель — «спят там»; автомобиль — «чтобы ездить»; сиденье — «чтобы садиться» и т. д. И даже обобщающие слова, в звуковом образе которых закреплён общий функциональный признак предметов, дети усваивают раньше других, аналогичных по степени обобщения (игрушки — играть, одежда — одевать, обувь — обувать).

Наименее усвоенными оказываются слова, обозначающие более отдаленные от детей явления. Например, народ — «это на базаре. Все ходят, покупают»; неурядица — «это девочка, у которой нарядного платья нет»; последователь — «по следу идет, охотник какой-то»; ракетница — «это тетенька на ракете летает».

Переносные значения слов усваиваются детьми не сразу. Сначала происходит усвоение основного значения. Всякое употребление слов в переносном значении вызывает удивление и несогласие детей (услышав выражение «он с петухами спать ложится», ребенок возражает: «Нет, они закроют»).

Уточнение смыслового содержания слов к 6 — 7 годам еще только набирает силу. Это связано с усвоением новых знаний о мире и с зарождением эстетического отношения к слову и речи в целом. Сначала дети неосознанно используют метафоры в своей речи. (Ребенок смотрит, как готовят пюре: «Почему картошку долбишь? Почему ты расталкиваешь картошку? Я видел: ты ее сейчас толкала»). В старшем дошкольном возрасте наблюдаются случаи осознанного употребления метафор («Какие большие виноградины! Прямо воздушные шары»).

Словарь дошкольников активно обогащается за счет слов, «придуманных» ими («красавлюсь», «намакаронилса», «мазелин»). Словотворчество составляет важнейшую особенность детской речи.

Важная задача воспитания и обучения состоит в учете закономерностей освоения значений слов, в постепенном их углублении, формировании умений семантического отбора слов в соответствии с контекстом высказывания.

Задачи и содержание словарной работы в детском саду. В настоящее время принято выделять четыре основные задачи: Во-первых, обогащение словаря новыми словами, усвоение детьми ранее неизвестных слов, а также новых значений ряда слов, уже имеющих в их лексиконе. Обогащение словаря происходит, в первую очередь, за счет общеупотребительной лексики (названия предметов, признаков и качеств, действий, процессов и др.). Во-вторых, закрепление и уточнение словаря. Эта задача обусловлена тем, что у детей слово не всегда связано с представлением о предмете. Они часто не знают точного наименования предметов. Поэтому сюда входят углубление понимания уже известных слов, наполнение их конкретным содержанием, на основе точного соотношения с объектами реального мира, дальнейшего овладения обобщением, которое в них выражено, развитие умения пользоваться общеупотребительными словами. В-третьих, активизация словаря. Усваиваемые детьми слова делятся на две категории: пассивный словарь (слова, которые ребенок понимает, связывает с определенными представлениями, но не употребляет) и активный словарь (слова, которые ребенок не только понимает, но активно, сознательно при всяком подходящем случае употребляет в речи). В работе с детьми важно, чтобы новое слово вошло в активный словарь. Это происходит только в том случае, если оно будет закреплено и воспроизведено ими в речи. Ребенок должен

не только слышать речь воспитателя, но и воспроизводить ее много раз, так как при восприятии участвует, в основном, только слуховой анализатор, а в говорении — еще и мускульно-двигательный и кинестетический анализаторы.

Новое слово должно войти в словарь в сочетании с другими словами, чтобы дети привыкли употреблять их в нужных случаях. Например, дети свободно говорят строфы К. Чуковского: «Да здравствует мыло душистое!» — но редкий ребенок, нюхая розу, скажет: «Какой душистый цветок» или, трогая пушистую шапочку: «Какая пушистая шапочка!» В первом случае он скажет, что цветок хорошо пахнет, во втором — что шапочка мягкая. Следует обращать внимание на уточнение значения слов на основе противопоставления антонимов и сопоставления слов, близких по значению, а также на усвоение оттенков значений слов, на развитие гибкости словаря, на употребление слов в связной речи, в речевой практике. В-четвертых, устранение из речи детей нелитературных слов (диалектные, просторечные, жаргонные). Это особенно необходимо, когда дети находятся в условиях неблагоприятной языковой среды.

Все рассмотренные выше задачи взаимосвязаны и решаются на практическом уровне, без употребления соответствующей терминологии. Освоение социального опыта происходит в процессе всей жизнедеятельности ребенка. Поэтому словарная работа связана со всей воспитательной работой дошкольного учреждения. Ее содержание определяется на основе анализа общей программы развития и воспитания детей: это лексика, необходимая ребенку для общения, удовлетворения своих потребностей, ориентировки в окружающем, познания мира, развития и совершенствования разных видов деятельности. С этой точки зрения в содержании словарной работы выделяются слова, обозначающие материальную культуру, природу, человека, его деятельность, способы деятельности, слова, выражающие эмоционально-ценностное отношение к действительности.

Прежде всего дети усваивают бытовую словарь: названия частей тела, лица; названия игрушек, посуды, мебели, одежды, предметов туалета, пищи, помещений; природоведческий словарь: названия явлений неживой природы, растений, животных; обществоведческий словарь: слова, обозначающие явления общественной жизни (труд людей, родная страна, национальные праздники, армия и др.); эмоционально-оценочную лексику: слова, обозначающие эмоции, переживания, чувства (смелый, честный, радостный), качественную оценку предметов (хороший, плохой, прекрасный); слова, эмоциональная значимость которых создается при помощи словообразовательных средств (голубушка, голосок), образования синонимов (пришли — приплелись, засмеялись — захихикали); с помощью фразеологических сочетаний (бежать сломя голову); слова, в собственно лексическом значении которых содержится оценка определяемых им явлений (ветхий — очень старый); лексику, обозначающую время, пространство, количество.

В активном словаре детей должны быть не только названия предметов, но и названия действий, состояний, признаков (цвет, форма, величина, вкус), свойств и качеств; слова, выражающие видовые (названия отдельных предметов), родовые (фрукты, посуда, игрушки, транспорт и др.) и отвлеченные обобщенные понятия (добро, зло, красота и др.). Освоение таких слов должно опираться на формирование знаний понятийного характера, отражающих существенные признаки предме-

тов и явлений. В грамматическом отношении это слова — существительные, глаголы, прилагательные, наречия.

На протяжении дошкольного детства в разных возрастных группах содержание словарной работы усложняется в нескольких направлениях. В. И. Логинова выделила три таких направления: расширение словаря на основе ознакомления с постепенно увеличивающимся кругом предметов и явлений; усвоение слов на основе углубления знаний о предметах и явлениях окружающего мира; введение слов, обозначающих элементарные понятия на основе различения и обобщения предметов по существенным признакам.

Дети учатся не только соотносить слова по смыслу, но и объяснять их, давать толкование слов и словосочетаний. При отборе слов учитываются следующие критерии: коммуникативная целесообразность введения слова в словарь детей; необходимость слова для усвоения содержания представлений, рекомендованных программой детского сада; частота употребления слова в речи взрослых, с которыми общаются дети; отнесенность слова к общеупотребительной лексике, его доступность детям по лексическим, фонетическим и грамматическим особенностям, т. е. по степени обобщения, трудности произношения, сложности грамматических форм; учет уровня овладения лексикой родного языка детьми данной группы; значимость слова для решения воспитательных задач; значимость слова для понимания детьми данного возраста смысла художественных произведений; отбор слов, относящихся к разным частям речи (существительные, прилагательные, наречия). Распределение лексики по частям речи нацеливает педагога на работу со всеми лексическими категориями.

Общие вопросы методики словарной работы. Словарная работа в каждой группе проводится на основе учета возрастных и индивидуальных особенностей словаря, психического развития в целом, а также текущих воспитательных задач. Однако есть методические вопросы, важные для всех возрастных групп.

Прежде всего, это вопрос о принципах словарной работы, которые определяют ее характер, содержание, формы организации, методы и приемы. К таким принципам относятся: единство развития словаря с развитием восприятия, представлений, мышления; опора на активное и действенное познание окружающего мира; связь содержания словарной работы с постепенно развивающимися возможностями познания окружающего мира, мыслительной деятельностью детей; использование наглядности как основы для организации познавательной и речевой активности; решение всех задач словарной работы во взаимосвязи между собой и с формированием грамматической и фонетической сторон речи, с развитием связной речи; семантизация лексики (раскрытие значений новых слов, уточнение и расширение значений уже известных слов в определенном контексте, через сопоставление, подбор синонимов, словотолкование).

Следующий общий вопрос для всех возрастных групп — это методы и приемы словарной работы. Можно выделить две группы методов: методы накопления содержания детской речи (методы ознакомления с окружающим миром и обогащения словаря) и методы, направленные на закрепление и активизацию словаря, развитие его смысловой стороны.

Первая группа включает методы: а) непосредственного ознакомления с окружающим и обогащения словаря: рассматривание и обследование предметов, на-

блюдение, осмотры помещения детского сада, целевые прогулки и экскурсии; б) опосредованного ознакомления с окружающим и обогащения словаря: рассматривание картин с малознакомым содержанием, чтение художественных произведений, показ диа-, кино- и видеофильмов, просмотр телепередач. Е. И. Тихеева сформулировала следующие требования к проведению экскурсий и осмотров:

- Осмотры должны быть интересны детям. Заинтересованность детей ведет к точности наблюдения и глубине восприятия. Во время наблюдения не следует перегружать внимание детей деталями, многочисленными подробностями. Это отвлекает ребенка от главного и быстро утомляет.

- Один и тот же предмет или явление могут быть объектом наблюдений детей разного возраста, но методы работы должны быть различны.

- Обеспечивать детям во время наблюдения активность восприятия: воспитатель задает вопросы, дети отвечают и сами о чем-то спрашивают, им разрешается не только посмотреть вещь, но и потрогать, поддержать, поиграть с ней.

- Количество наблюдений и экскурсий «должно быть педагогически обоснованно и находиться в соответствии с числом других занятий».

К методам непосредственного ознакомления с окружающим относятся также рассматривание предметов, наблюдения за животными, деятельностью взрослых. Они проводятся во всех группах и имеют целью уточнить и углубить знания о предметах, с которыми ребенок часто соприкасается в своей жизни (посуда, одежда, мебель, орудия труда, школьные принадлежности). Дети учатся последовательно наблюдать, выделять существенные признаки предметов. При этом широко используются обследование, приемы сравнения, позволяющие выделять различие и сходство между предметами, обобщать, классифицировать. На этой основе ребенок постепенно осваивает слова разной степени обобщения, выражающие видовые и родовые понятия, относящиеся к разным частям речи.

Что касается наблюдений за деятельностью взрослых, то перечень объектов для этого определен программой и диктуется окружением детей, а их организация отвечает общим рассмотренным выше требованиям.

Важнейшим методическим вопросом является сочетание непосредственного восприятия объектов, слова педагога и речи самих детей. Характер этого сочетания зависит от новизны или повторное материала. Если дети впервые знакомятся с какими-то явлениями, то здесь требуется почти полное совпадение во времени восприятия предметов, действий и слов, их обозначающих. В случае повторного наблюдения целесообразно вначале предложить самим детям вспомнить соответствующее слово, а затем воспитателю уточнить его. Можно использовать также подсказ начала слова. Этот прием стимулирует умственную деятельность детей, положительно влияет на припоминание, выбор нужного слова.

Речевой образец (называние) педагога имеет особое значение. Новые слова должны произноситься четко, внятно. Используются специальные приемы привлечения внимания детей к слову, к наименованию: интонационное выделение слова, несколько усиленное его артикулирование, повторное проговаривание слов и словосочетаний детьми. С точки зрения физиологии и психологии роль этих приемов вызвана необходимостью запоминания слова, сохранения в памяти его звукового образа, образования кинестетических ощущений, возникающих при его многократном произнесении.

Очень важно варьировать методику повторений. Психологи справедливо критикуют существующую методику развития речи за то, что многие упражнения состоят из механического повторения какого-либо слова в целях формирования речевого навыка (весьма распространен прием «И ты скажи, и ты...»). Такое повторение снимает коммуникативную функцию речи, в результате чего речь становится искусственной и бесцельной. С учетом этого можно рекомендовать повторение как: буквальное индивидуальное и хоровое воспроизведение образца («Послушайте, как я скажу слово — аквариум. Теперь вы скажите...»); совместное произнесение слова педагогом и детьми (сопряженная речь); игровое повторение «Кто лучше скажет»; ответы на вопросы («А ты как думаешь, как надо сказать?»).

Речевой образец часто сопровождается пояснением слов, толкованием их смысла. Бытует мнение, что данные приемы следует применять, главным образом, в старших группах. Однако с этим нельзя согласиться. Опыт работы с детьми и специальные исследования свидетельствуют о возможности и целесообразности пояснений и толкований слов детям младшего и среднего дошкольного возраста. При пояснении значений слов прежде всего обращают внимание ребенка на функции предметов; при объяснении этимологии мотивированных названий также подчеркивают функцию предмета (самосвал — грузовой автомобиль, который сам сваливает, сгружает; пешеходы — люди, которые пешком ходят, и т. п.).

Среди методов опосредованного ознакомления с окружающим и обогащения словаря большое место занимает показ картин с малознакомым содержанием. Картина в данном случае дает детям знания о тех объектах, которые они не могут наблюдать непосредственно (о диких животных, о жизни народов в нашей стране и за рубежом, об отдельных видах труда, о технике и средствах передвижения и др.). С физиологической точки зрения картина обеспечивает связь второй сигнальной системы с первой, быстрое усвоение слов.

Одним из средств обогащения словарного запаса детей наряду с речью окружающих взрослых является художественная литература. Словарная работа выступает как важнейшее звено в работе над текстом. Качество восприятия текста находится в прямой зависимости от понимания языковых средств, особенно значений слов. В связи с этим работа над лексическим значением слов углубляет понимание замысла автора. В программном содержании наряду с воспитательными задачами целесообразно также определять и объем, и характер работы над словом. Это может быть не только лексика, использованная автором, но и словарь, необходимый для характеристики героев, их поступков. Причем эффект усвоения слова может быть усилен, если в дальнейшей работе оно будет использовано в разных видах речевой деятельности детей. Например, чтение фрагментов из книги З. Воскресенской «Сердце матери» было связано с работой над такими словами и словосочетаниями, как трудолюбивая, заботливая, ласковые и добрые руки, верное и чуткое сердце, неравнодушный.

Особую роль литературное произведение выполняет в обогащении речи образными словами и выражениями: «поет зима, аукает», «чародейкою зимою околдован, лес стоит», «заколдован невидимкой, дремлет лес под сказку сна». В связи с чтением и рассказыванием могут использоваться следующие приемы работы над словом:

1. накопление содержания речи в предварительной работе, обогащение знаний об окружающем с целью подготовки детей к восприятию произведения;

2. акцентирование внимания на словах, несущих основную смысловую нагрузку;

3. лексический анализ языка художественных произведений (выявление значений незнакомых слов и выражений, уточнение оттенков значений слов, употребляемых в переносном смысле, анализ изобразительных средств языка текста);

4. объяснение педагогом значений слов;

5. проговаривание слов детьми;

6. замена авторских слов словами, близкими по значению;

7. подбор слов для характеристики героев;

8. употребление слов в разном контексте в связи с беседой по содержанию произведения.

Прекрасным средством развития мышления и образной речи являются пословицы, поговорки, загадки, прибаутки. Вторая группа методов словарной работы используется для закрепления и активизации словаря: рассматривание игрушек, рассматривание картин с хорошо знакомым содержанием, дидактические игры, чтение художественных произведений, дидактические (словарные) упражнения. Рассматривание игрушек как метод уточнения, закрепления и активизации словаря используется во всех возрастных группах. Игрушки предоставляют многократные возможности для закрепления представлений, которые дети опытным путем добыли в жизни, и для обусловленных этими представлениями словесных форм (Е. И. Тихеева). Содержание и подбор игрушек для каждой группы определяются возрастными особенностями детей и задачами речевой работы. Для развития словаря используются различные категории игрушек: люди (фигурки детей, взрослых), жилища людей и их окружение, средства передвижения, животные, птицы, овощи, фрукты, грибы, орудия труда. Особое значение имеет предложенная Е. И. Тихеевой дидактически оборудованная кукла (платье, белье и обувь, постель, посуда, мебель, орудия труда), которая является средством закрепления и активизации бытового словаря в организованных играх и занятиях.

Рассматривание картин направлено на уточнение детских представлений и словаря и всегда сопровождается беседой, активизирующей накопленный ранее словарь. Словарная работа при этом тесно связана с развитием диалогической речи. Воспитатель своими вопросами побуждает детей использовать определенные (заранее им отобранные) слова и словосочетания. Вопрос является основным приемом работы над словом. (Типы вопросов рассматриваются в теме «Развитие связной речи».)

Дидактические игры — широко распространенный метод словарной работы. Словарные игры проводятся с игрушками, предметами, картинками и на вербальной основе (словесные). Игровые действия в словарных играх дают возможность, главным образом, активизировать имеющийся запас слов. Новые слова не вводятся. Если воспитатель стремится сообщить новые слова, он неизбежно вторгается в игровое действие, отвлекает детей от игры пояснениями, показом, что ведет к разрушению игры.

В методике дошкольного воспитания накоплен богатый арсенал дидактических игр с детьми разного возраста («Магазин», «Что из чего сделано?», «Кому что?»),

«Кто найдет, пусть возьмет», «Кто первый узнает?», «Чудесный мешочек», «Парные картинки», домино «Транспорт»). Они достаточно подробно описаны в различных сборниках дидактических игр.

Известно, что дидактическое упражнение в отличие от дидактической игры не имеет игровых правил. Игровая задача словарных упражнений состоит в быстром подборе соответствующего слова. Она представляет для детей определенную сложность. Поэтому особое внимание следует уделять подбору речевого материала, постепенности в усложнении заданий, их связи с предыдущими этапами работы над словом.

Основным содержанием лексических упражнений являются различные виды классификации слов: по родовому признаку (по группам: овощи, фрукты, посуда); по родовому и подродовому признакам (животные, домашние животные, дикие животные); по свойствам (цвет, вкус, величина, материал); подведение слов видового значения под родовое понятие (автобус, трамвай, такси), составление словосочетаний и предложений с антонимами, многозначными словами; распространение предложений с использованием заданных слов.

Отличительной чертой словарных упражнений является то, что большинство из них одновременно направлено на формирование грамматической стороны речи: на согласование слов, словоизменение, употребление слова в составе предложения, что объясняется единством лексических и грамматических значений слова. Такой тип упражнений можно назвать лексико-грамматическим.

Все методисты отмечают многостороннее влияние на речь детей загадывания и отгадывания загадок. Ценность этого метода состоит, с одной стороны, в том, что он позволяет эффективно упражнять ум, развивать мыслительные способности, углублять и уточнять знания о предметах и явлениях. С другой стороны, загадки (как и другие малые формы фольклора) помогают детям проникнуть в образный строй русской речи, овладеть выразительными средствами языка. Загадка определяется как образное, картинное описание характерных признаков предметов и явлений. На основе учета характера загадок, особенностей развития детей в методике сформулированы следующие требования к их применению в целях развития словаря: загадыванию загадок должно предшествовать ознакомление детей с предметами, их характерными признаками; загадки должны быть доступны детям с точки зрения как содержания, так и формы. Сначала дети отгадывают загадки, построенные на прямом описании характерных признаков («Длинное ухо, комочек пуха, прыгает ловко, грызет морковку»), постепенно вводятся загадки, содержащие метафору, т. е. такие, в которых описание предмета дается через сравнение с другими предметами («Сидит дед, во сто шуб одет. Кто его раздевает, тот слезы проливает»); обучение отгадыванию загадок должно осуществляться на наглядном материале и на основе соотнесения словесного образа с реальным предметом (рассматривание предметов); отгадывание загадок должно сопровождаться рассуждениями и доказательствами, объяснениями придумывание загадок самими детьми должно основываться на большой предварительной работе по рассматриванию и описанию предметов, отгадыванию готовых загадок; загадывание и отгадывание загадок следует проводить в игровой форме.

Задание

Оформите отдельным файлом ответы на следующие вопросы:

- Языковая норма, культура речи и словарная работа.
- Особенности развития словаря детей дошкольного возраста.
- Задачи и содержание работы в детском саду.
- Общие вопросы методики словарной работы.

Лекция 5. Формирование грамматического строя речи у дошкольников.

Термин «грамматика» употребляется в языкознании в двух значениях. В-первых, он обозначает грамматический строй языка, а во-вторых, — науку, свод правил об изменении слов и их сочетании в предложении. Методика развития речи предполагает усвоение детьми именно грамматического строя языка.

Грамматический строй языка — система единиц и правил их функционирования в сфере морфологии, словообразования и синтаксиса. Морфология изучает грамматические свойства слова и его формы, а также грамматические значения в пределах слова. Словообразование изучает образование слова на базе другого однокоренного слова, которым оно мотивировано. Синтаксис изучает словосочетания и предложения, сочетаемость и порядок следования слов. Формирование грамматического строя речи — важнейшее условие совершенствования мышления дошкольников, так как именно грамматические формы родного языка являются «материальной основой мышления». Грамматический строй — это зеркало интеллектуального развития ребенка.

Сформированный грамматический строй речи — неперенное условие успешного и своевременного развития монологической речи — одного из ведущих видов речевой деятельности. Любой тип монолога (повествование, описание и т.п.) требует владения приемами логической связи всех видов простых и сложных предложений.

Развитие грамматического строя речи — залог успешной общеречевой подготовки, обеспечивающей практическое владение фонетическим, морфологическим и лексическим уровнями языковой системы. Формирование грамматических навыков положительно влияет на возрастание у детей волевого фактора в высказываниях, создает предпосылки для появления планирующей функции речи, для введения понятия нормы («можно», «нельзя», «правильно», «неправильно»).

Ребенок, у которого развит грамматический строй речи, эмоционально здоров: он нескован в общении со сверстниками, нестеснителен, небоязлив в речевых высказываниях, в выражении своих собственных мыслей, чувств, настроений; он безболезненно входит в школьный коллектив, чувствует себя полноценным и равноправным участником коллективной деятельности. Но несмотря на всю важность, проблема формирования грамматического строя речи стала предметом изучения лишь в 50-е гг. XX в. после выхода в свет фундаментального труда А. Н. Гвоздева «Формирование грамматического строя языка русского ребенка», в котором детально описаны грамматические категории, элементы и конструкции в речи ребенка на каждом возрастном этапе.

В изучении грамматического строя речи дошкольников А. Г. Арушанова выделяет несколько направлений. Первое направление связано с исправлением (предупреждением) неточностей и ошибок, свойственных детям (спряжение глаголов, множественное число и родовая принадлежность существительных, предложное управление и др.). Они уточнили списки слов, изменение которых вызывает за-

труднение у детей; выявили ситуации, в которых дети могли «затвердить» нужную форму. Второе направление — выявление существенных звеньев механизма овладения детьми грамматическим строем, развитие понимания грамматических форм, формирование грамматических обобщений, их абстрагирование и перенос на новые области действительности. В этом направлении работали Д. Б.Эльконин, С.Л.Рубинштейн, Ф.А.Сохин, М.И.Попова, А.В.Запорожец, В. И.Ядэшко. Исследования показали, что наиболее благоприятна ситуация, при которой правильное использование грамматической формы, точность ее звукового облика обретает в деятельности сигнальное значение. Игровую и практическую деятельность следует организовать так, чтобы успех этой деятельности зависел от правильности ориентировки в звуковой стороне слова. Третье направление связано с выявлением педагогических условий формирования механизма грамматического структурирования в сфере синтаксиса и словообразования (М. С. Лаврик, Э.А.Федеравичене, Н.Ф.Виноградова, Г.И.Николайчук, А.Г.Там-бовцева-Арушанова). Исследования позволили определить особенности формирования грамматического компонента языковой способности в разные периоды детства, влияние разной организации условий игровой и речевой деятельности на активизацию синтаксических конструкций.

Перечисленные исследования позволили выдвинуть на первый план развивающую функцию грамматической работы в детском саду.

Особенности освоения детьми грамматического строя речи. Освоение грамматического строя речи осуществляется на основе определенного уровня когнитивного развития ребенка. Так, при формировании словоизменения ребенок прежде всего должен уметь дифференцировать грамматические значения (значения рода, числа, падежа и др.), так как прежде чем начать использовать языковую форму, он должен понять, что она означает. При формировании грамматического строя речи дошкольник усваивает сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепления их в собственной речи. А. Н. Гвоздев выделяет три периода формирования грамматического строя речи. Первый период (1 год 3 месяца — 1 год 10 месяцев) — это период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые употребляются в одном неизменном виде во всех случаях. Этот период делится на две стадии: стадию употребления однословных предложений (1 год 3 месяца — 1 год 8 месяцев); стадию употребления предложений из нескольких слов, главным образом двухсловных предложений (1 год 8 месяцев — 1 год 10 месяцев). Второй период (1 год 10 месяцев — 3 года) — это период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения. Он характеризуется быстрым ростом разных типов простого и сложного предложений, в которых члены предложения получают выражение в синтаксических средствах языка. В рамках этого периода выделяют три стадии: стадию формирования первых форм: числа, падежа, времени (1 год 10 месяцев — 2 года 1 месяц); стадию использования флексивной системы русского языка (словоизменения) для выражения синтаксических связей (2 года 1 месяц — 2 года 3 месяца); стадию усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (2 года 3 месяца — 3 года). А. Н. Гвоздев замечает, что этот период резко отграничен от первого периода, а с последую-

щим не имеет резко очерченных границ. Третий период (3 года — 7 лет) связан с освоением морфологической системы русского языка, типов склонений и спряжений. Усваиваются все единичные, стоящие особняком формы.

Проследим подробнее путь усвоения детьми отдельных сторон грамматического строя речи. Усвоение синтаксической стороны речи. Появлению грамматически оформленных предложений предшествуют так называемые слова-предложения, состоящие из одного слова, представляющие законченное целое и выражающие какое-либо сообщение. Слова-предложения могут означать действующих лиц, животных, служить обозначением предметов или действий. Одно и то же слово-предложение может иметь разные значения. В одних случаях эти значения становятся понятными благодаря интонации, в других — только из обстановки, в третьих — благодаря жестам. Употребление слов-предложений, по наблюдениям А. Н. Гвоздева, происходит приблизительно в возрасте от 1 года 3 месяцев до 1 года 8 месяцев. Примерно к середине второго года жизни в речи ребенка появляются двухсловные предложения. Именно их появление говорит о первом шаге в развитии предложения из «первичного синтаксического целого». Важным фактором является то, что ребенок самостоятельно конструирует эти предложения. К двум годам возникают трех-четырёх сложные предложения, которые можно рассматривать как начальную стадию усвоения грамматической структуры предложения. Она связана с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения. Так, в возрасте 1 года 9 месяцев ребенок начинает произносить сложные бессоюзные предложения. Основные типы сложного предложения усваиваются к трем годам. Первоначально они соединяются без союзов, затем союзами. Дети используют как сочинительные, так и подчинительные союзы. Четвертый и пятый годы жизни являются дальнейшим этапом в овладении системой родного языка. В речи детей четвертого года жизни по-прежнему преобладают простые распространенные предложения (57%), однако структура их заметно усложняется за счет роста количества членов предложения. Впервые появляются предложения с однородными обстоятельствами, увеличиваются однородные дополнения и определения. Употребляют дети и сложные предложения, составляющие, по данным В. И. Ядэшко, 11 % по отношению к общему числу предложений. Усложняется структура и сложноподчиненных предложений. Нередки случаи, когда перед перечислением однородных членов в одном из простых предложений, входящих в состав сложноподчиненного предложения, стоит обобщающее слово. Среди придаточных предложений наиболее распространенными являются дополнительные придаточные предложения, придаточные времени, причины, места, сравнительные, условия, реже определительные, цели, меры и степени. В монологических высказываниях детей этого возраста встречаются сложные предложения усложненного типа, которые состоят из трех и более простых предложений, объединенных либо сочинительной, либо подчинительной связью. Дети употребляют прямую и косвенную речь.

В речи дошкольников А. Н. Гвоздев отмечает единичные примеры обособления (обособленный причастный оборот; обособленное одиночное прилагательное, отделенное от существительного; уточняющая управляемая группа слов) и приводит пример с редким разделительным союзом «или». По мнению Л. С. Выготского, старший дошкольный возраст характеризуется функциональным многообразием речи. В этом возрасте А. Н. Гвоздев отмечает сложные предложения с двумя при-

даточными, при этом имеются и соподчиненные и придаточные предложения разных степеней. Простые предложения в сложные дети объединяют при помощи союзов «когда», «как», «чтобы», «если», «потому что», «что», союзных слов «кто», «отчего», «который» и т.д. Появление грамматически оформленных простых и сложных предложений в речи детей возможно лишь при условии овладения ими достаточно большим словарем и грамматическими формами для выражения главных и второстепенных членов предложения. Сначала, как отмечает В.И.Ядешко, дети начинают пользоваться в речи такими членами предложения, как подлежащее и сказуемое. В возрасте до четырех лет эти части предложения составляют 61 % всех употребляемых слов. Третье место занимают дополнения. К пяти годам дети чаще пользуются определениями и обстоятельствами разного значения. Увеличивается количество составных сложных подлежащих («волк — серый бок», «мама — зайчишка») и сказуемых («попросилась ночевать»). Дошкольники начинают пользоваться вводными словами.

Усвоение морфологической стороны речи. В возрасте от 1 года 10 месяцев до 2 лет происходит дифференциация слов по частям речи. Процесс морфологизации начинается почти одновременно у существительных и глаголов, отражая тем самым все более четкую дифференциацию ребенком предметного мира и действий в нем. Используемые детьми двух — трех с половиной лет глаголы составляют, по данным Г.М.Ляминой, 26,5 — 37% из общего числа всех остальных частей речи. Наиболее распространенные глагольные формы: просьба и предложение («дай», «возьми»); координация своих действий с другим ребенком («сядь», «пусти», «не трогай»); привлечение внимания к чему-то интересному, результатам своей деятельности («посмотри»). Перечисленные формы общения выражаются глаголами повелительного наклонения. Обращая внимание на их раннее появление, А. Н. Гвоздев писал, что глагол в форме второго лица единственного числа повелительного наклонения появляется в числе первых слов. Повелительное наклонение — основная форма глагола в период употребления детьми предложений из слов-корней. На третьем году жизни, по данным А. Н. Гвоздева, ребенок использует глаголы всех времен и форм. К трем годам малыш овладевает всеми основными падежными формами. Вслед за существительными в речи ребенка последовательно появляются прилагательные, чаще всего в форме именительного падежа мужского или женского рода, а также наречия, личные местоимения, числительные, около 2 лет 3 месяцев — союзы и предлоги. При этом до 3 лет дети употребляют 15 союзов, а с трех до четырех лет к ним добавляются еще.

В процессе общения дети в возрасте 4 лет достаточно часто употребляют наречия, которые характеризуют в основном (70 — 80 %) выполнение правил («надо», «можно», «нужно», «нельзя») или оценивают поведение («правильно — неправильно», «хорошо — плохо»). Однако наречия, характеризующие существо действий, поступков, отношений («дружно», «вместе», «нарочно») встречаются очень редко. Дети в возрасте 5 лет продолжают пользоваться преимущественно общими наречиями места («там», «тут» — 60 — 90 %) и времени («потом» — 96 %). Большинство употребляемых ими прилагательных содержат оценку поведения, а не их содержание. Из 22 наиболее часто встречающихся в речи детей предлогов активно (60 %) используются четыре: «у», «в», «на», «с». Предлоги, указывающие на точное местонахождение предмета или направление движения («над», «между»,

«через», «до»), употребляются ими редко. Предлогами «под», «перед», «около», «о» дети практически не пользуются. На пятом году жизни количество используемых союзов возрастает. Увеличивается число подчинительных союзов, так как дети начинают пользоваться придаточными предложениями. Чаще всего они употребляют союзы «как», «если», а из сочинительных союзов — «а», «и». Это свидетельствует о том, что дошкольники уже могут не только перечислять, но и делать противопоставление.

Морфологический состав речи старших дошкольников, по данным А. Н. Гвоздева, Г. М. Ляминой и др., практически не меняется в сравнении с детьми пятого года жизни и поэтому число прилагательных и наречий в них одинаково. Некоторые изменения отмечаются в использовании глаголов. Дети пытаются с их помощью выразить свое отношение к людям, возрастает количество предлогов, дошкольники чаще употребляют союзы «чтобы», «потому что».

Усвоение словообразования. В русском языке современным способом словообразования является способ сочетания различных по значению морфем. Новые слова создаются на базе имеющегося в языке строительного материала. Ребенок прежде всего овладевает словообразовательными моделями, познает лексическое значение основ слов и смысл значимых частей слова (приставки, корня, суффикса, окончания).

А. Г. Тамбовцева-Арушанова в своем исследовании выделяет этапы, через которые проходит ребенок в усвоении способов словообразования. Первый этап (от 2,5 лет до 3,5 — 4 лет) — это период накопления первичного словаря мотивированной лексики и формирования предпосылок словообразования. В это время словопроизводство носит случайный, ситуативный характер, проявляется в виде единичных случаев словообразования аналогического или корреляционного типа. Словообразование возникает по типу речевой ошибки. Второй этап (от 3,5 — 4 лет до 5,5 — 6 лет) — период активного освоения самопроизводства, формирования обобщенных представлений о мотивированности наименований и аналогичных типах мотивации, регулярного словотворчества. На этом этапе (образование по аналогии) словотворчество выполняет три функции: исполнительскую, ориентировочную («пробующую») и собственно словотворческую. Третий этап (после 5,5 — 6 лет) — период усвоения норм и правил словообразования, самоконтроля, формирования критического отношения к речи, снижения интенсивности словотворчества. Последнее все больше начинает выступать в ориентировочной функции.

Как мы видим, словообразование связывается с детским словотворчеством. В основе детского словотворчества лежат те же закономерности, что и в основе овладения флективной системой языка. Явления словоизменений и словообразований — однопорядковые. По существу они представляют собой результат работы ребенка по овладению языком как реальной предметной действительностью, так и той реальной практикой, в ходе которой происходит это отражение. Словотворчество свидетельствует об активном усвоении детьми грамматического строя.

Словотворчество детей очень многообразно. По мнению А. Г. Тамбовцевой-Арушановой, есть «стихийные семантики», очень чувствительные к смыслу слова, оттенкам значения. Словотворчество таких дошкольников витиевато. Дети передают одно и то же значение слова при помощи разнообразных средств, каждый раз

по-новому решая фактически одну и ту же задачу (например, «у утки — уята, у оленухи — олененок, у лосихи — лосих»).

Т.Н.Ушакова выделяет три основных принципа, по которым дети образуют новые слова: часть какого-нибудь слова используется как целое слово («осколки слов»): «лепь», «пах», «прыг»; к корню одного слова прибавляется окончание другого («чужие окончания»): «пургинки», «рваность», «сухота»; одно слово составляется из двух («синтетические слова»): «бананас», «огромадный», «ледоколить».

Исследователи детской речи отмечают, что словотворчество начинается в ситуации, когда слово известно ребенку (он его слышал), но еще недостаточно им усвоено. Например: «читус», «полиवास», «окниг». Здесь просматривается общая стратегия: показать некоторое значимое изменение грамматической формы. При этом средство на первых порах может быть любим. В старшем дошкольном возрасте у детей появляется критическое отношение к себе и своим грамматическим ошибкам. Поэтому в обычной обстановке ребята начинают стесняться своих языковых экспериментов. Итак, словотворчество — это закономерный путь освоения ребенком лексического богатства, имеющегося в языке, а не речевая ошибка, которую нужно исправлять или предупреждать.

Сопоставление различных показателей, характеризующих речь детей с раннего возраста до поступления в школу, позволяет дать общую характеристику формирования грамматического строя речи, выделить следующие тенденции в ее развитии: рост объема и структурное усложнение единиц речи, выражающееся во все более частом употреблении больших предложений, увеличении их внутренней сложности, а также в расширении использования различных частей речи; рост разнообразия используемых грамматических средств, более частое употребление тех форм, которые на ранних ступенях были редки (причастий, степеней сравнения прилагательных и пр.); унификация средств речи, уменьшение ее разнообразия (в ситуациях, в которых ранее дети употребляли разные формы, они используют одну и ту же, что приводит к ее чрезмерно частому употреблению: например, рост употребления формы родительного падежа имен существительных, подчинительного союза «потому что» и т.д.).

Характеризуя результаты усвоения грамматического строя русского языка, которые достигает ребенок к восьми годам, А. Н. Гвоздев пишет: «Достижимый к школьному возрасту уровень овладения родным языком является очень высоким. В это время ребенок уже в такой мере овладевает всей сложной системой грамматики, включая самые тонкие действующие в русском языке закономерности синтаксического и морфологического порядка, а также твердое и безошибочное использование множества стоящих особняком единичных явлений, что усваиваемый русский язык становится для него действительно родным. И ребенок получает в нем совершенное орудие общения и мышления».

Организация работы по обучению на занятиях дошкольников грамматически правильной речи. Исследования, проведенные под руководством Ф.А.Сохина и О.С.Ушаковой, позволили по-новому сформулировать задачи грамматической работы с детьми. Ими являются: обогащение речи дошкольников грамматическими средствами (морфологическими, словообразовательными, синтаксическими) на основе активной ориентировки в окружающем мире и в звучащей речи; расширение сферы использования грамматических средств языка в различ-

ных формах речи (диалог, монолог) и речевого общения (эмоциональное, деловое, познавательное, личностное речевое общение); развитие у ребенка лингвистического отношения к слову, поисковой активности в сфере языка и речи на основе языковых игр.

Важным средством формирования грамматического строя речи является обучение, которое проводится на занятиях. Как показали исследования А. Г. Тамбовцевой-Арушановой, при организации обучения следует учитывать следующие моменты.

1. Разные стороны грамматического строя языка (синтаксис, морфология, словообразование) ребенок усваивает по-разному. Поэтому на каждой возрастной ступени на передний план выступает какая-то одна его сторона. В младшем возрасте дети главным образом овладевают системой словоизменения; на пятом году жизни особое внимание уделяется поощрению словообразования, словотворчества; на шестом году — элементарному анализу структуры предложения; на седьмом году — осознанию грамматических связей между производными словами, произвольно-му построению сложных синтаксических конструкций.

2. Грамматическую работу с детьми не следует рассматривать как решение задачи предупреждения и исправления грамматических ошибок, «затверживания» отдельных трудных грамматических форм. Речь должна идти о создании условий для полноценного освоения грамматического строя языка на основе развития и поощрения самопроизвольной поисковой активности ребенка в сфере грамматики.

3. В процессе занятий дошкольников следует обучать тем навыкам, которые обычно трудно усваиваются в условиях повседневного общения (согласованию прилагательных и местоимений с существительными в роде, образованию трудных форм глаголов в повелительном наклонении, форм существительных родительного падежа множественного числа и др.). Однако не все трудные грамматические формы и категории подлежат усвоению на занятиях.

4. Языковой материал следует отбирать таким образом, чтобы давать ребенку широкую и по возможности полную ориентировку в типичных способах словоизменения, воспитывать языковое чутье, внимательное отношение к языку, помогать детям на практике овладевать правилами согласования, управления и примыкания слов в предложении. Необходимо дифференцированно подходить к детским грамматическим ошибкам, различая, где ребенок допустил небрежность, был невнимателен, а где проявил сознательное отношение, но ошибся в силу ограниченности своих познаний и умений. В каждой возрастной группе есть дети, имеющие высокий уровень владения родным языком, и дети, отстающие от сверстников в речевом развитии. Поэтому работа по грамматике должна строиться так, чтобы каждому ребенку была предоставлена возможность решать посильные речевые задачи. На первых этапах речевого развития перед дошкольниками необходимо прежде всего ставить задачу понимания смысла сказанного (например, ориентируясь на окончание существительного, различать, какое слово обозначает один предмет, а какое — несколько предметов). Следующая задача — научить детей использовать то или иное грамматическое средство в собственной речи, говорить так, как говорят другие. Более сложные задачи — научить самостоятельно образовывать форму нового слова по аналогии со знакомыми и оценивать грамматическую правильность речи, определять, можно или нельзя так сказать. В работе с младшими дошкольниками

большой удельный вес занимают речевые задачи первого типа (на понимание и использование в речи грамматических средств). Задачи оценочного характера, как правило, по силам лишь старшим дошкольникам. В связи с тем, что в каждой возрастной группе уровень речевого развития детей неодинаков и различается в очень широких пределах, почти на каждом занятии следует предусматривать решение детьми и тех и других задач. Однако удельный вес этих типов задач в различных группах будет неодинаков.

5. Руководство грамматическим развитием должно осуществляться прежде всего через организацию специальной, совместной со взрослым деятельности, через общение ребенка с педагогом и сверстниками. В зависимости от возраста детей формы организации общения меняются. В младшем дошкольном возрасте занятия предполагают естественное взаимодействие взрослого с детьми, они не должны иметь учебной мотивации. Постановка дидактических задач имеет общий вид. Педагог стимулирует и поддерживает инициативные произвольные высказывания детей, их разговоры, вопросы. На пятом году жизни ребенка постановка дидактических задач становится более дифференцированной, требует слухового сосредоточения, выполнения творческих заданий, решения проблемных речевых задач. Педагог постепенно переводит детей от игр с игрушками, когда язык формируется как побочный продукт общения, к играм со словом, в которых языковые обобщения и произвольное оперирование со словом является целью и прямым результатом обучения.

Таким образом, процесс обучения следует организовывать так, чтобы с самого начала овладение грамматическим строем языка носило творческий характер, опиралось на ориентировочную (поисковую) активность ребенка в окружающем мире и в слове, на языковые обобщения, экспериментирование со словом. Занятия по формированию грамматически правильной речи во всех возрастных группах носят характер дидактических игр и упражнений с наглядным материалом и без него. Игры и упражнения занимают 5—10 минут, т.е. составляют лишь часть занятия. Активными приемами обучения являются образец, объяснение, повторение, сравнение, а также исправление и подсказывание. Подробно методика проведения игр и упражнений с детьми разных возрастных групп представлена в учебных пособиях М.М.Алексеевой, В.И.Яшиной, А.Г.Арушановой и А.М.Бородич.

Задание

Оформите отдельным файлом ответы на следующие вопросы:

- Основные направления в изучении грамматики.
- Особенности освоения детьми грамматического строя речи
- Организация работы по обучению на занятиях дошкольников грамматически

правильной речи.

Лекция 6. Текст. Средства выразительности в художественном тексте. Методика развития связной речи.

В языкознании традиционно влияют два противопоставленных уровня содержательной организации высказывания (текста), соответствующие двум имманентным функциям языка как социального явления: функции познания – членения мира, называния его объектов и их связей, накопления и хранения этих знаний – и функ-

ции общения, коммуникации, обмена этими знаниями в процессе деятельности. Такое разграничение содержательных аспектов основных единиц общения – текста и его составляющей – высказывания – подчинено дихотомии: отражение в сознании и в языке объективного положения дел в мире и субъективного способа сообщения о мире. Первый тип содержательной организации высказывания (текста) обычно называют пропозициональным, второй – коммуникативным. Такое разделение является, конечно, абстракцией, поскольку в общении нет ничего некоммуникативного, и с этой точки зрения пропозициональное значение выступает как основа обмениваемой в общении информации, и оба типа взаимодействуют с целью наилучшей для данных условий языковой коммуникации.

Известно, что еще в 80-90-е годы утвердилось структурно-семантическое описание русского языка в учебных целях. Это описание предполагало выход в функционирование языковых единиц и категорий, предполагало возможность решения проблемы овладения связной речью. Однако на пути решения последней обнаружился недостаток теоретических знаний, рациональных методик, обнаружилась неприспособленность дидактического материала. В связи с этим возникла необходимость в использовании, наряду со структурной лингвистикой, лингвистики коммуникативной. В настоящее время мы имеем много методических трансформаций данных коммуникативной лингвистики. При этом если структурно-семантическая теория предполагает систематичность и аспектность (уровневое понимание), то функционально-коммуникативная теория предполагает комплексность (то есть межуровневую подачу материала). При системной подаче языка возникает проблема овладения языком в устной и письменной форме, при подаче языка с позиций двух концепций наиболее противоречивой становится проблема соотношения и взаимосвязи этих концепций на уровне их методических трансформаций. Функционально-коммуникативный подход предполагает методическое описание функционирования языковых категорий и структур; функционирования на уровне речемыслительных типов (описания, повествования, рассуждения) и стилей речи; сфер общения и ситуации речи. Эти описания опираются на теорию речевой деятельности, речевых актов, а также психологию общения. Последнее предполагает исследование вопросов мотивации общения, коммуникативной потребности, факторов адресата, требующих осмысления на уровне прагматики речи. Однако свободного общения на русском языке эти подходы пока не обеспечивают. В этой связи наиболее разумным представляется подход, связанный с актуализацией данных лингвистики текста (и на уровне языка, и на уровне речи), а также вопросов взаимосвязи двух названных концепций.

Рассмотрим основные проблемы современной **лингвистики текста**.

В самом общем виде в лингвистической теории текста сейчас обнаруживаются два направления: первое исходит из монистического понимания языка, второе – из различения языка и речи. Согласно монистическому подходу (Г.В. Колшанский и другие), язык остается единым по своей природе, имеющим одну цель – установление взаимопонимания в процессе коммуникации. Коммуникативная функция рассматривается как единая интегрирующая функция. Изучение ее помогает осветить наиболее важные свойства механизма языка. Текст, таким образом, репрезентирует язык как средство общения, он является полноценной единицей языка.

Согласно второму направлению (А.И. Новиков и другие), текст – это речевая данность. Поэтому текст является единицей речи, элементом системы коммуникации, где единица языка служит средством его реализации, а содержание задается интеллектом.

Наиболее перспективным для решения учебных задач представляется второе направление: оно базируется на известном уровне знаний учащихся и получает экспериментальное подтверждения во многих исследованиях. Поэтому основные проблемы современной лингвистики текста мы будем по преимуществу рассматривать в синтаксическом аспекте.

Определяя характерные признаки текста, необходимо подчеркнуть, что текст как факт речевого акта системен и представляет собой завершенное сообщение, литературно обработанное в соответствии с требованиями данного функционального стиля, имеющее сверхфразовые единицы, разные типы связи, целенаправленность и прагматическую установку.

В зарубежной лингвистике проблема текста решается с разных позиций. Исследуется, например, (первая группа проблем) условия правильной коммуникации, условия возникновения многозначности и прагматика, контекстные отношения между предложениями, соотношения языковой структуры, языковой системы и общественной значимости. Вторая группа проблем связана с вопросами лингвистической стилистики. Это вопросы разграничения эмпирического и абстрактно – теоретического в определении статуса стилистики как науки. Третья группа проблем связана с изучением вопросов коммуникативной грамматики или коммуникативной теории языка. Четвертая группа проблем связана с прагматикой, то есть с изучением поведения знаков в реальных процессах коммуникации. В пятую группу можно выделить исследования посвященные теории речевых актов, и к шестой группе можно отнести работы, посвященные логическому анализу естественного языка.

Существование разных теоретических подходов к изучению текста приводит и к различным его определениям. Однако, в общем определении текста можно констатировать, что текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, раскрывающее определенную тему, основную мысль или то и другое вместе и состоящее из ряда особых (текстовых) единиц, объединенных разными типами лексико-грамматической, структурно-смысловой, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку. В этом определении выделяют онтологические и функциональные признаки текста, проводится разграничение признаков устной – спонтанной и неорганизованной – речи от признаков письменной речи, строго регламентированной в употреблении своих средств.

Согласно выработанной в лингвистике текста концепции МФС (**межфразовой связи**), главным выражением связности является семантическая связность, в основе которой лежат общие структурные механизмы – повтор и зацепление. МФС может выражаться как связь между предложениями, сложными синтаксическими целыми, абзацами, фрагментами, главами и другими частями текста. Все средства МФС делятся на две группы: 1) средства связи, общие как для соединения частей сложных предложений, так и для соединения самостоятельных предложений и 2) средства связи, используемые только для соединения самостоятельных предложений и называемые собственно межфразовыми средствами связи.

Выделение средств связи осуществляется сейчас и на основе учета композиционно-речевых факторов. Среди основных типов связи можно назвать:

- наличие лексической номинации – отказ от нее (или в одном предложении автор осуществляет эту номинацию, то в другой он может отказаться от нее);

- текстовая десемантизация, связанная с нарушением частотности употребления членов антонимической пары при создании текстовой неопределенности, немаркированности одного из них;

- текстовая интерпретация лексической многозначности с нарушением языкового статуса значений многозначного слова, с переактуализацией сем выдвигаемого значения (подчеркивается возможность разных значений сосредоточиться в рамках текста);

- актуализация контактивных сем хронологической отличности и книжности в текстовых связях как способ интимизации авторского повествования;

- текстовое изменение типа лексической парадигмы на базе перестройки семного состава ее членов.

На протяжении многих лет в языкознании выделялись две основные единицы текста-предложения и сам текст. Затем было доказано существование единиц, промежуточных между отдельным предложением и текстом. Однако до сих пор лингвисты не пришли к единому мнению относительно статуса этих единиц. В работах многих ученых эти единицы называются сложными синтаксическими целями (А.П. Пешковский), сверхфразовыми единствами (О.С.Ахманова), компонентами текста (И.А. Фигуровский), прозаическими строфами (Г.Я. Солганик), синтаксическими комплексами (А.И. Овсянникова), коммуникативными блоками, многочисленными высказываниями и так далее. В последнее время наибольшее распространение методике преподавания русского языка получил термин «сложное синтаксическое целое». В специальных психологических исследованиях была доказана релевантность синтаксического целого для процесса восприятия и запоминания текста.

Для отграничения промежуточной единицы от предложений используют два признака:

- смысловая самостоятельность и законченность;

- присоединительный характер связи между предложениями.

Первый признак обычно уточняется с помощью выделения зависимых (синсемантических) и независимых (автосемантических) предложений. В качестве критериев объединения предложений в ССЦ используются три отношения: отношения между членами парцелированной структуры; отношения между соседними предложениями, одно из которых является полным, другое – неполным; отношения между соседними предложениями, второе из которых уточняет содержание первого при помощи специальных слов (кроме того, к тому же и так далее). При помощи таких слов рассматриваются смысловые отношения между частями высказывания: последовательность в рассуждении, доказательстве; единство или близость субъекта или места действия, временная соотнесенность, причинно-следственные и условно-следственные отношения, дополнение и уточнение; иллюстрация, выделение частного случая, пояснение; сопоставление и противопоставление; обобщение, выводы, итог предыдущей информации.

Воспринимая текст, человек сегментирует его, выделяя **микротемы**. Определение промежуточных единиц при помощи микротем (подтем) широко используется

в школе для изучения структуры связного текста. Опираясь на предмет (субъект) высказывания, общий для ряда соседних предложений, можно показать на конкретных примерах специфику предложений, группирующихся в одной промежуточной единице.

В последнее время в работах лингвистов подчеркивается сложность системных промежуточных единиц, неоднозначность выделения их в процессе восприятия текста. В ходе многочисленных исследований было показано, что промежуточные единицы образуют «сверхфразовую иерархию», которая в разных текстах может быть различной.

В **структуре сложного синтаксического целого** выделяют три части: зачин, в котором делается обозначение микротемы; основная часть, в которой микротема раскрывается; концовка, в которой делается завершение микротемы.

Особое место в лингвистике текста занимает абзац. В отличие от границ ССЦ, абзац всегда обозначен в тексте «красными строками». Результаты специальных экспериментальных исследований показывают, что выделение абзаца может иногда зависеть от чисто количественных характеристик человеческого восприятия. Это подтверждается и исследованиями интонационной структуры текста устной речи. В большинстве же случаев расстановка абзацев согласуется с внутренней структурой текста, то есть является мотивированной. Тенденция мотивированного выделения абзацев наблюдается в текстах современной прозаической (особенно научной) литературы.

Исследованию «согласованности» абзацного членения с внутренней структурой текста в последнее время уделяется особое внимание. Это связано с тем, что выявление структуры абзаца помогает определить не только границы ССЦ, но и структурные особенности синтаксических целых.

В исследованиях, посвященных изучению членения текста в устной речи, было установлено, что пауза, как и красная строка, может расходиться с внутренней структурой текста. Однако части, на которые делится текст, регулярно оформляются в виде «фонетических абзацев». Поэтому в одном и том же тексте абзацное и «собственно-фонетическое» членения могут находиться в разных соотношениях.

В настоящее время под термином «абзац» понимают или абзацный отступ, или отрезок текста между двумя отступами. **Абзац** в современных работах называют и смысловой единицей текста (Л.П. Доблаев), и композиционно-стилистической (Л.Ю. Максимов, В.В. Бабайцева). В структурном плане (по Л.М. Лосевой) он имеет две части: абзацное предложение, намечающее основную нить повествования, и поясняющую часть, которая комментирует информацию начального предложения, связывает это предложение с другим.

Смешивать в учебной практике абзац и ССЦ мы считаем неправомерным, так как здесь происходит смешение тематического и смыслового планов выражения мысли.

Отрезок текста, состоящий из нескольких абзацев или сложных синтаксических целых, называют фрагментом (Г.Я. Солганик). Однако в практике обучения этот термин используется редко.

Бесконечная совокупность текстов может быть задана двумя способами. Первый способ предполагает соответствие набора и порядка потенциальной совокупности субтекстов некоторой схеме. Второй способ предполагает соотношение суб-

текстов внутри текста. При этом субтексты сами содержат признаки, которые объединяют их в связанное целое. Отсюда текст может восприниматься как достаточно «осмысленный» в том случае, если группируя субтексты одного уровня, можно получить субтексты более высокого уровня.

Структура любого текста всегда образуется взаимодействием трех планов: предметно-логического, архитектурного и связующей эти два плана «формы изложения». Изложение может быть в форме повествования, описания, рассуждения и так далее. Дифференцируются и составные компоненты этих форм. Например, доказательства (аргументы) в рассуждениях могут строиться в виде цепной, параллельной или смешанной связи (О.А. Нечаева).

Важное место в лингвистике текста занимают исследования процессов построения высказывания, лингвистических процедур обнаружения и представления структур целого текста. В эксперименте Н.И. Жинкина показаны роль и особенности упреждающего синтеза, лежащего в основе механизмов связной речи. Исследования в области психолингвистики показывают, что процесс понимания текста может осуществляться на трех уровнях: первый – это уровень монтажа: читаемый текст как бы монтируется в сознании из последовательно сменяющихся друг друга отрезков, относительно законченных в смысловом отношении; на втором уровне одновременно с первым происходит сопоставление элементов текста и в результате этого перестройка их первоначального соотношения; третий уровень служит выявлению общего смысла текста: в процессе восприятия текста происходит смысловая группировка предложений, выделяются своего рода смысловые звенья, которые образуют в совокупности смысловую структуру текста. Процесс определения смысловой структуры заставляет вникать в смысл текста, чем способствует пониманию, а через него запоминанию и воспроизведению текста.

Таким образом, если в построении текста важную роль играют механизмы связной речи, то в процедурах его обнаружения – закономерности логического порядка. К таким закономерностям можно отнести различные соотношения текстовых суждений, содержащих текстовые субъекты и предикаты – поясняемое и пояснение, объясняемое и объяснение, доказываемое и доказательство и тому подобное.

Анализ некоторых направлений современной лингвистики текста показывает, что основную роль в организации связности играют не только средства МФС, абзацы и ССЦ, но и логическая структура текста.

Категории текста. К ним относят свойства ретроспекции и проспекции, свойства пространственно-временного континуума, модальности и так далее. Большинство исследователей выделяет три категории: цельность, связность, информативность. Однако определенного представления о том, что такое цельность и связность до сих пор нет. Категория цельности обычно связывается с глубинной структурой текста. Связность выступает как проявление поверхностной структуры текста, то есть как проявление состава и взаимодействия единиц разных уровней текста. Г.В. Колшанский целостность текста рассматривает как категорию, образованную денотативным ядром, то есть как тематическую структуру. Поэтому к связности он относит все то, что данную структуру выражает.

В силу неустоявшихся точек зрения на размежевание основных категорий текста мы придерживаемся широкого толкования связности, получившего распространение в современной лингводидактической литературе.

Особо следует затронуть вопрос о модальности текста. Рассмотрение этой категории связано с определением коммуникативной установки текста. Как известно, модальность проявляется в авторских оценках, сентенциях. Для нас представляют интерес те авторские сентенции, которые могут выступать в аспекте текстообразования. К ним относят:

- оценку «пригодности» языкового средства для выполнения ситуативного задания (оценку его коммуникативной гибкости и приспособляемости);
- выражение содержательно-концептуальной текстовой оценки;
- речевую оценку как основу создания текстовых импликаций;
- речевую оценку, выступающую в качестве элемента языковой игры или мотива отказа от участия в ней;
- сюжетообразующую функцию речевых оценок, возникающую на базе вызываемых слов многообразных ассоциаций.

Таким образом, **связная речь** – это не только совокупность (или единство) предложений, логически, грамматически, и стилистически организованных для передачи законного смысла, но и структурное единство языковых средств, организуемое для реализации законченного смыслового единства. Основными показателями существования связной речи могут служить такие признаки, как законченность (автономность, замкнутость, самостоятельность, завершенность), связность. Поэтому развитие речи – это не только обучение умению пользоваться языковыми средствами в соответствии с преподаваемым содержанием, но и процессе овладения структурой текста в целях наилучшего и более полного использования его языковых ресурсов.

В последнее время вопросы функциональной стилистики все чаще решаются при помощи, или через вопросы теории текста. Появилось и такое направление, как стилистика текста, благодаря которому сейчас стало очевидным, что в первую очередь на уроках в школе следует развивать навыки учебно-научной формы изложения, так как эта форма проявляется в стиле устных ответов, самостоятельных и творческих работ учащихся, в стиле объяснений учителя, в стиле учебников, пособий и литературно-критических материалов.

Функциональные стили языка и стили речи. Однако в лингвистике до сих пор нет четкого определения понятия «стиль речи»: разные ученые вкладывают в него свое содержание. В одних работах стиль речи понимается как форма речи (стиль устной и письменной речи), в других – как норма правильной речи, в третьих – эмоционально-экспрессивные качества речи или манера говорящего. Многие исследователи понятие «функциональный стиль» - языка и речи – определяют с единых лингвистических позиций, причем стиль рассматривается с опорой на основные признаки и назначения языка. Поэтому структурная и функциональная стороны языка рассматриваются у них как диалектическая двуединство. Наиболее приемлемым в этой связи является учение В.В. Виноградова о функциональных стилях речи. Стиль, по мнению В.В. Виноградова, – «это общественно осознанная и функционально обусловленная внутренне объединенная совокупность приемов употребления, отбора и сочетания средств речевого общения и в сфере того или иного общенародного, общенационального языка, соотносительная с другими такими же способами выражения, которые служат для иных целей, выполняют иные функции в речевой общественной практике данного народа». Стили речи, по мне-

нию В.В. Виноградова, базируются на языковых стилях, выступающих основой для дифференциации разных речевых проявлений (стилей): жанровых (дискуссия, доклад, лекция, беседа); соотносительных с устной и письменной формами речи; монологических и диалогических (с учетом их «внутренних» разновидностей); индивидуальных; стилей массовой коммуникации. Стили речи у В.В. Виноградова выступают как композиционные формы устной и письменной речи. Разговорный стиль у него противопоставляется книжному и отграничивается от других стилей вследствие присущей ему коммуникативно-бытовой функции. В сфере этой функции он выделяет обиходно-деловой стиль; научно-деловой, специальный, определяющийся своеобразными свойствами и принадлежностями научно-коммуникативной функции; газетно- или журнально-публицистический, выделяющийся по характерным качествам и приметам, агитационно-канцелярский или официально-документальный и некоторые другие. В.В. Виноградов дает и классификацию стилей, выделение которых основывается на общественных функциях общения, сообщения и воздействия: обиходно-бытовой стиль (функция общения), обиходно-деловой, официально-документальный и научный (функция сообщения); публицистический и художественно-беллетристический (функция воздействия).

Вопрос о том, как надо рассматривать функциональные стили - как стили языка или стили речи, относится к числу сложных и до конца не решенных вопросов лингвистики. Существует много различных точек зрения.

Некоторые ученые считают, что не надо разграничивать эти стили. В.В. Виноградов выделяет стили языка и стили речи. Базовыми являются стили языка. На их основе выделяются стили речи, которые проявляются во многообразных речевых проявлениях: жанровых, монологических и диалогических, индивидуальных и др. О.С. Ахманова рассматривает стиль языка как одну из подсистем системы языка в отличие от стиля речи как применения такой подсистемы к типичным сферам проявления речи. А.К. Панфилов вслед за В.В. Виноградовым различает функциональные стили языка и стили речи, называя последние жанрово-ситуативными стилями. Стили языка - базовые, стили речи - их конкретизация.

Ряд лингвистов считает, что **функциональные стили** - это стили речи, которые отражают нормы речевого поведения в определенных социальных ситуациях. С точки зрения В.Д.Бондалетова, функциональные стили одновременно то и другое. Язык и речь – это двуединые языково-речевые сущности.

Мы используем следующее понимание этого вопроса: каждый стиль языка воплощается во многообразии стилей речи, проявляемых в различных жанрах и ситуациях. Так, научный стиль языка воплощается в таких жанрово-речевых стилях (письменных и устных), как: лекция, доклад, дискуссия, реферат, диссертация, тезисы и др.; официально-деловой стиль (законы, указы, кодексы, деловая документация, акты, протоколы, договоры и др.); публицистический стиль (интервью, разного рода статьи в газетах и общественно-политических журналах, телевизионные информационно-аналитические программы и др.).

Особым вопросом в лингвистике является системность стиля. Л.Г. Барлас подчеркивает, что она заключается в том, что составляющие его языковые единицы оказываются теснейшим образом взаимосвязанными на основе единой цели – обслуживания именно данной сферы общения, своеобразие которой обусловлено определенной формой общественного сознания и соответствующим ей видам дея-

тельности. Так, в научном стиле активизируются на всех уровнях те единицы, которые имеют или приобретают в контексте наиболее обобщено-отвлеченное значение. В художественной речи, напротив, единицы, которые способствуют художественно-образной речевой конкретизации. С позиций системности стиля особую актуальность приобретает научный стиль, композиционные формы которого усваиваются в школе при изучении самых разнообразных предметов. Любая речевая ситуация в школе, какой бы естественной она на уроке не было, всегда разворачивается в рамках особой учебно-научной сферы общения.

Научный стиль речи занимает одно из важнейших мест в классификации функциональных стилей. В лингвистической и методической литературе существуют различные термины: «научный стиль», «научная речь», «научный язык», «стиль научной прозы», «стиль научного изложения» и так далее. Мы будем пользоваться наиболее распространенными терминами: «научный стиль», «учебно-научный стиль речи». Специальному методическому и лингвистическому научный стиль речи, по признанию специалистов, подвергался мало. Поэтому в лингвистической литературе до сих пор нет полного и системного научного стиля речи. В работах, посвященных изучению этого стиля, часто возникали разногласия в определении стилистических категорий и специфических черт. Дискуссионность многих вопросов, связанных с проблемами научного стиля, сохраняется и в современной лингвистике.

В целом работы, посвященные специфике научного стиля речи, конкретизируют, такие общие экстралингвистические факторы речи, определяют языковой состав научного стиля речи, какие внутрилингвистические факторы являются специфичными для научного стиля речи, какие языковые средства характеризуют научный стиль речи.

Во многих исследованиях отмечается, что каждый функциональный стиль характеризуется частотой употребления в нем тех или иных языковых средств и их значений. Например, М.Н.Кожина отмечает, что функциональный стиль характеризуется «системой частот и различной степенью продуктивности тех или иных языковых единиц. Системность научного стиля речи выражается в том, что употребляющиеся в нем языковые средства взаимосвязаны по своим отвлеченно-обобщенным значениям. Такая целостность и взаимосвязь языковых средств с характерными для научной речи значениями и их частотами и создает специфическое качество речи - научной стиль».

Поскольку научное изложение имеет отвлеченно-обобщенный логический, объективный и точный характер, что находит свое выражение в структуре научной речи и в системе речевых средств, к внутри-стилевым чертам, считают лингвисты, следует относить логичность, объективность, отвлеченно-обобщенный характер (абстрагизацию), безличность, точность.

При этом такая внутрестилевая черта, как логичность, имеет, по мнению многих лингвистов, особое значение, поскольку в научной речи, являющейся формой выражения понятий, суждений, умозаключений, доказательств, реализуется сугубо логический характер научного познания. Поэтому здесь используются такие языковые средства, которые в соответствии с требованиями логического мышления выражают часто понятийное содержание, формой проявления которого является логическая последовательность изложения. Предложения и части синтаксического

целого, как правило, очень тесно связаны друг с другом, каждый последующий вытекает из предыдущего или является следующим звеном в рассуждении.

Большое значение имеет особенность текстовой организации стиля в условиях непосредственного функционирования разных форм устно-научной речи. О.Б.Сиротинина подчеркивает невозможность объединения в рамках одной функциональной разновидности монологической научной речи и разговорной речи. Одним из наиболее ярких различий этих двух видов речи является текстовая организация первой и отсутствие признаков текста, ассоциативное построение – во второй. В монологической устной научной речи, как правило, есть все признаки текстовой организации: логический стержень, четкое деление на части, эксплицитно выраженная межфразовая связь и так далее.

Таким образом, в научном стиле речи лингвисты выделяют такие черты, как строгая нормативность (соответствие нормам литературного языка), последовательность, завершенность, точность, ясность и лаконичность в выражении мысли, насыщенность терминологией использование абстрактной лексики, употребление слов в их предметно-логических, конкретных значениях «безличность», связь отдельных частей высказывания, полнота высказывания.

С этой точки зрения, нам необходимо выяснить, какими особенностями обладает учебный текст, или должна обладать учебно-научная форма монологической речи учащихся. При этом следует отметить, что взаимосвязь с речью мы проводим чисто эмпирически.

В учебном тексте обычно выделяют три наиболее общие функции ориентировки: предметная ориентация, ценностная ориентация, инструментальная ориентация. В соответствии с этими функциями выделяются шесть подстилей учебно-научного стиля речи: для предметной ориентации – описательный и теоретико-познавательный, для ценностной ориентации – убеждающий и эмоционально-образный, для инструментальной ориентации – инструктивно-методический и логико-математический. Для учебников гуманитарного цикла преобладающей является первая функция (предметной ориентации).

Исходя из данных функциональной стилистики, в частности, из зависимости типа и стиля речи от особенностей речевой ситуации, обычно предлагают структуры описания функциональных типов речи (учебные модели стиля), которые включают четыре основных признака: сферу применения высказывания, задачу речи, стилевые черты, языковые средства.

В последнее время среди умений связной речи стали называть и умение создавать текст определенного стиля. Для эффективного овладения структурой того или иного стиля сейчас предлагаются специальные задания. Например, задания на стилистическую трансформацию текста, которое по степени продуктивности максимально приближено к заданиям на самостоятельное конструирование текста.

Обобщенно учебную модель стиля можно представить так (см. табл. 1). В этой таблице могут записываться примеры, иллюстрирующие наличие той или иной стилевой черты. Примеры могут быть морфологического, лексического, синтаксического характера.

В лингводидактическом аспекте (М.Н. Кожина, Г.В. Колшанский) стиль можно определить как конструкт, систему координат, структуру или систему возможностей, открываемых языком для целенаправленного отбора их в той или иной сфере

общения. Стыль языка – это явление наивысшего уровня стилистической абстракции. Поэтому соотносить стиль языка непосредственно с текстом нельзя. Тексты могут быть однородными в стилистическом отношении, но могут быть и со стилевой доминантой. В последних, как правило, бывают представлены средства разных стилей. Иначе говоря, между стилями языка и текстом всегда стоит определенный, типизированный речевой жанр, который отличает: предметно-смысловая исчерпанность; речевой замысел или речевая воля говорящего; типическая, композиционно-жанровая форма завершения.

Исходя из того, что стиль – это конструкт, система координат, стоящая на более высоком уровне стилистической абстракции, следует говорить о структуре стилистической формы высказывания, понимая под этим разнообразие используемых учеником стилистических средств, подчиненных определенному, типизированному речевому жанру высказывания. Это поможет выявить и определить стилистические категории текста как признаки, фиксирующие речемыслительную деятельность с целью обнаружения их роли в достижении эффективности общения через текст (речь).

Таблица 1.

Таблица наблюдений над стилями речи

Стили речи					
Ситуация общения	Разговорный стиль	Научный стиль	Официально-деловой стиль	Публицистический стиль	Художественный стиль
Где?	Неофициальная обстановка	Официальная обстановка			В художественной литературе
С кем?	1 – 1	1 – много	1 – много	1 – много	1 – много
Зачем?	Общение	Сообщение	Сообщение	Воздействие	Воздействие
Стилевые черты	Непринужденность	Абстрактность, точность	Беспристрастность, точность	Призывность, эмоциональность	Конкретность, образность, эмоциональность
Примеры

В последние годы на основе данных лингвистилистики активно развиваются вопросы, связанные с толкованием художественного текста. Работа над языком таких текстов на уроках русского языка, развития речи, риторики, литературы является основой для всей лингвистической работы.

Основная задача лингвистического анализа – это показ тех лингвистических средств, посредством которых выражается идейное и связанное с ним эмоциональное содержание литературных произведений. Л.В. Щерба обосновал лингвистический путь «разыскания» значений: слов, оборотов, ударений, ритмов и тому подобных языковых элементов, путь создания словаря, или, точнее, инвентаря выразительных средств русского литературного языка.

Лингвистический анализ подразумевает изучение, раскрытие значений различных элементов языка с целью более полного и ясного понимания текста.

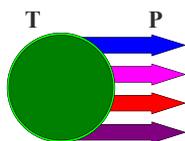
В **построении высказываний** большую роль играет так называемое АКТУАЛЬНОЕ ЧЛЕНЕНИЕ или тема-рема-структура высказывания, где тема - «данное», рема - «новое». Мы провели еще один эксперимент и обнаружили интересные результаты.

Недочеты в структуре связанного высказывания, по данным нашего эксперимента, чаще всего обусловлены неумением строить три основных типа тема-рема-структур:

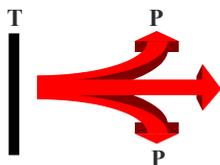
- высказывания с простой линейной последовательностью, где рема предшествующего предложения становится темой последующего предложения:



- высказывания с регулярной (сквозной) темой, где тема каждого последующего предложения повторяет предыдущую:



- высказывания, в которых тема-рема-структурная цепочка возникает за счет параллельной связи производных тем, вытекающих из общей темы:



В соответствии с правилами тема в предложении этих типов должна находиться на первом месте, рема - на последнем; часть ремы, располагающаяся в предложении на последнем месте, должна заключать самое важное и новое в сообщении; перемещаться в рамках предложения и текста она не должна. Разумеется, и из этих правил есть исключения, однако эти исключения в высказываниях ребят квалифицировались как отклонения только в том случае, если они приводили к явному нарушению смысловой и коммуникативной целостности текста. Следует подчеркнуть, что сами «правила» не рассматривались нами в качестве норм построения связанного высказывания, поскольку строгих норм в области тема-рема-структурной структуры текста нет (возведение в норму цепной и параллельной связей вынудило бы нас поставить «двойку» всем мастерам слова; к сожалению, пока теория этих связей не точна и нуждается в более детальной разработке).

В настоящее время в работах Н.М. Шанского, Л.А. Новикова и других получает обоснование система филологического анализа как система лингводидактических приемов анализа текста и синтезирования его образных средств. Такой анализ опирается на ряд специфических принципов. К ним относятся:

1. Рассмотрение художественного текста (литературного произведения) в троице аспекте: идейное содержание – образ-язык;
2. Конкретно-исторический подход к толкованию текста (произведения);
3. Разграничение в тексте фактов нормативных, свойственных современному словоупотреблению, и различного рода отклонений от норм, фактов общезыковых и индивидуальных, авторских, и их соответствующая оценка;
4. Понимание поэтического языка как особой формы эстетического основания действительности, как активного средства создания художественного обобщения;
5. Активная роль читателя (интерпретатора) текста;
6. Вариативность толкования текста в зависимости от его особенностей.

К лингводидактическим приемам относят: 1) ознакомление с тематикой, идейным содержанием, замыслом произведения (текста); 2) анализ (чтение – анализ); 3) синтез (чтение – синтез); 4) вопросы и задания, рассчитанные на более глубокое понимание текста и правильное восприятие образности.

В работах А.А. Потебни, М.Б. Храпченко и других, рассматриваются проблемы эстетической функции текстов, авторской установки, содержания и смысла, уровень изучения текста. Среди уровней изучения текста они называют лексический (изучение тематических полей слов и особенностей отдельного слова), синтаксический (принципы сочетания слов, предложений и тому подобное), композиционно-синтаксический (соотношение речевых структур, пространственно-временная и субъективная организация текста и так далее).

Многообразие лингвистических и стилистических процедур обнаружения смысла, значений текста не нашло однако должного отражения в современных методических поисках. Необходима лингводидактическая интерпретация приемов лингвостилистического, филологического анализа для их последующего использования в работе по развитию связной монологической речи.

Методические аспекты теории текста прослеживаются сквозь призму разных проблем и подходов к его изучению. В настоящее время тексты являются объектом изучения самых различных областей знания: лингвистики текста, транслингвистики, гипертантаксиса, суперсинтаксиса, дискурсивного анализа, текстуальной грамматики и других. Процесс поиска инвариантного представления сущности текста обозначен в четырех лингводидактических концепциях, рассматривающих текст как специальный объект:

1. Текст рассматривается как продукт активной речевой деятельности человека, деятельности, направленной на воспроизведение, осмысление и ответную реакцию, иначе говоря, на первый план выдвигается каузирующее начало, реальный источник текста;
2. Текст рассматривается как реализация и одновременно – как абстрактно-теоретическая категория. Текст в этом случае понимается как наивысший уровень языковой системы, связанный с выполнением особой коммуникативной функции. Такой подход характерен для современной стратификационной концепции;

3. Текст рассматривается как информация, отчужденная от своего носителя и зафиксированная в виде последовательности высказываний, объединенных смысловой связью. Этот подход выделяет результативно-статические свойства текста, свойства, позволяющие рассматривать текст как единственную доступную для наблюдения форму языка;

4. Текст рассматривается как реализация речевой способности индивидуума и в то же время – как употребление языка, приведение языкового механизма в действие посредством индивидуального акта его использования.

Таким образом, в лингводидактическом аспекте процесс овладения связной речью сопряжен с массой влияющих на нее характеристик: учением о природе и функциях языка, структуре речевого общения, состоянием теории овладения языком; достигнутым уровнем технологии обучения языку, а также междисциплинарными исследованиями на стыке лингвистики социологии, психологии, дидактики и другими релевантными для обучения языку науками; индивидуальными и групповыми особенностями учащихся и так далее.

Данные современной теории текста в связи с этим нуждаются в серьезной методической трансформации с учетом внутренних закономерностей содержания и системы речевой работы. И особую роль в этой работе должен сыграть учебный текст, текст научного стиля речи. Научный контекст вынуждает учащегося особым образом подбирать слова и строить словосочетания, предложения и все высказывания. Формирование стилистически адекватной речи должно быть конечной целью и содержанием учебного процесса. Учебный текст предстает как единица, содержащая такое сообщение, в котором доказательно раскрывается содержание изучаемого объекта, дается совокупность его характеристик в определенном направлении.

В результате мы можем сделать следующие выводы:

1. Теория текста обладает ярко выраженной предсказующей функцией. Получив основание на базе огромного эмпирического материала, она стала способной прогнозировать не только приемы изучения связной монологической речи, но и систему и содержание работы по ее развитию.

2. Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, раскрывающее определенную тему, основную мысль или то и другое вместе и состоящее из ряда особых (текстовых) единиц, объединенных разными типами лексико-грамматической, структурно-смысловой, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку. Основными показателями существования текста могут служить такие признаки, как законченность (автономность, замкнутость, самостоятельность, завершенность), связность.

3. Многие вопросы из области функциональной стилистики представляют непосредственный интерес для лингвистики текста и, наоборот, некоторые проблемы лингвистики текста имеют самое прямое отношение к функциональной стилистики. Исследования закономерностей функционирования речи на стыке двух направлений привело не только к появлению стилистики текста, но и к открытию новых аспектов изучения связной речи в контексте структуры стилистической формы высказывания. Особой проблемой в лингвистики является проблема анализа текста: она связана с вопросами толкования текста, понимания, с вопросами развития связной речи.

4. Организуя работу по изучению и развитию связной монологической речи, необходимо раскрывать такие ее характеристики, как когерентность, делимитация, взаимообусловленность составных частей высказывания, прагматическая заданность, интегративность высказывания, когезия, коммуникативная целостность: эти характеристики должны быть присущи не только для литературно обработанных письменных текстов, но и для специально подготовленных высказываний учащихся (устных и письменных сочинений, выступлений, докладов и так далее). Исходя из этих характеристик, необходимо подробно и педагогически целесообразно рассматривать описанные в лингвистике особенности отдельных элементов структуры.

Таким образом, текст представляет собой сложную, иерархически организованную речевую систему, пронизанную множеством семантико-синтаксических связей, в организации которой важнейшая роль принадлежит лексико-грамматическим средствам связи, сложным синтаксическим целым, абзацам, фрагментам.

Таким образом, под **связной речью** понимают смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и взаимопонимание. Следовательно, основной характеристикой связной речи является ее понятность для собеседника. Связная речь — это такая речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания. Речь может быть несвязной по двум причинам: либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи.

В методике термин «связная речь» употребляется в нескольких значениях: 1) процесс, деятельность говорящего; 2) продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание; 3) название раздела работы по развитию речи. Как синонимические используются термины «высказывание», «текст». Высказывание — это и речевая деятельность, и результат этой деятельности: определенное речевое произведение, большее, чем предложение. **Связная речь — это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки.** Основная функция связной речи — **коммуникативная**. Она осуществляется в двух основных формах — диалоге и монологе. Каждая из этих форм имеет свои особенности, которые определяют характер методики их формирования.

Работу по развитию связной речи надо начинать в дошкольном возрасте. При этом, чем раньше начата работа, тем скорее удастся обучить ребенка речи и тем больше шансов у ребенка своевременно пойти в школу.

По определению С.Л. Рубинштейна, связной называют такую речь, которая может быть понята на основе ее собственного предметного содержания. В овладении речью, считает Л.С. Выготский, ребенок идет от части к целому: от слова к соединению двух или трех слов, далее — к простой фразе, еще позже — к сложным предложениям. Конечным этапом является связная речь, состоящая из ряда развернутых предложений. Грамматические связи в предложении и связи предложений в тексте есть отражение связей и отношений, существующих в действительности. Закономерности развития связной речи детей с момента ее возникновения раскрываются в исследованиях А.М. Леушиной. Она показала, что развитие связной речи идет от овладения ситуативной речью к овладению контекстной, затем процесс совершенствования этих форм протекает параллельно, формирование связной речи, измене-

ние ее функций зависит от содержания, условий, форм общения ребенка с окружающими, определяется уровнем его интеллектуального развития.

Формирование связной речи у детей дошкольного возраста и факторы ее развития изучались также Е.А. Флериной, Е.И. Радиной, Э.П. Коротковой, В.И. Логиновой, Н.М. Крыловой, В.В. Гербовой, Г.М. Ляминой. Уточняют и дополняют методику обучения монологической речи исследования Н.Г. Смольниковой о развитии структуры связного высказывания у старших дошкольников, исследования Э.П. Коротковой об особенностях овладения дошкольниками различными функциональными типами текстов. Разносторонне изучаются также методы и приемы обучения дошкольников связной речи: Е.А. Смирнова и О.С. Ушакова раскрывают возможность использования серии сюжетных картин в развитии связной речи, о возможности использования картины в процессе обучения дошкольников рассказыванию достаточно много пишет В.В. Гербова, Л.В. Ворoshнина раскрывает потенциал связной речи в плане развития детского творчества.

В лингвистической и психологической литературе диалогическая и монологическая речь рассматриваются в плане их противопоставления. Они отличаются по своей коммуникативной направленности, лингвистической и психологической природе.

Задачи развития связной речи. Программа детского сада предусматривает обучение диалогической и монологической речи. Работа по развитию диалогической речи направлена на формирование умений, необходимых для общения.

Умение общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения, участвовать в обсуждении определенной темы.

Неречевые (невербальные) умения - уместное использование мимики, жестов.

Рассмотрим содержание требований к диалогической речи по возрастным группам.

В группах раннего возраста ставится задача развития понимания речи окружающих и использования активной речи детей как средства общения. Детей учат выражать просьбы и желания словом, отвечать на некоторые вопросы взрослых (Кто это? Что делает? Какой? Какая?). Развивают инициативную речь ребенка, побуждают его обращаться к взрослому и детям по различным поводам, формируют умение задавать вопросы.

В младшем дошкольном возрасте воспитатель должен добиваться, чтобы каждый малыш легко и свободно вступал в общение со взрослыми и детьми, учить детей выражать свои просьбы словами, понятно отвечать на вопросы взрослых, подсказывать ребенку поводы для разговоров с другими детьми. Следует воспитывать потребность делиться своими впечатлениями, рассказывать о том, что сделал, как играл, привычку пользоваться простыми формулами речевого этикета (здороваться, прощаться в детском саду и семье), поощрять попытки детей задавать вопросы по поводу ближайшего окружения (Кто? Что? Где? Что делает? Зачем?).

В среднем дошкольном возрасте детей приучают охотно вступать в общение со взрослыми и сверстниками, отвечать на вопросы и задавать их по поводу предметов, их качеств, действий с ними, взаимоотношений с окружающими, поддерживают стремление рассказывать о своих наблюдениях, переживаниях.

Воспитатель больше внимания уделяет качеству ответов детей: учит отвечать как в краткой, так и в распространенной форме, не отклоняясь от содержания во-

проса. Постепенно он приобщает детей к участию в коллективных беседах, где требуется отвечать только тогда, когда спрашивает воспитатель, слушать высказывания товарищей.

Продолжается воспитание культуры общения: формирование умений приветствовать родных, знакомых, товарищей по группе, с использованием синонимических формул этикета (Здравствуйте! Доброе утро!), отвечать по телефону, не вмешиваться в разговор взрослых, вступать в разговор с незнакомыми людьми, встречать гостя, общаться с ним.

В старших группах следует учить более точно отвечать на вопросы, объединять в распространенном ответе реплики товарищей, отвечать на один и тот же вопрос по-разному, кратко и распространено. Закреплять умение участвовать в общей беседе, внимательно слушать собеседника, не перебивать его, не отвлекаться. Особое внимание необходимо уделять умениям формулировать и задавать вопросы, в соответствии с услышанным строить ответ, дополнять, исправлять собеседника, сопоставлять свою точку зрения с точкой зрения других людей.

Следует поощрять разговоры по поводу вещей, не находящихся в поле зрения ребенка, содержательное речевое общение детей по поводу игр, прочитанных книг, просмотренных кинофильмов.

Дети старшего дошкольного возраста должны владеть разнообразными формулами речевого этикета (Серезжа, могу я тебя попросить принести одежду из сушилки?; Алеша, помоги, мне, пожалуйста; Лена, будь добра, помоги Саше застегнуть куртку; Благодарю вас; Спасибо за все; Спасибо. Было очень интересно и т. п.), употреблять их без напоминания.

Большое место во всех возрастных группах занимает формирование культуры общения. Детей учат называть взрослых по имени и отчеству, на «вы», называть друг друга ласковыми именами (Таня, Танюша) во время разговора не опускать голову, смотреть в лицо собеседнику; разговаривать без крика, но достаточно громко, чтобы собеседнику было слышно; не вмешиваться в разговор взрослых; быть общительными и приветливыми без навязчивости.

Задачи и содержание обучения монологической речи определяются особенностями развития связной речи детей и особенностями монологического высказывания.

Всякое связное монологическое высказывание характеризуется рядом признаков. Выделяются такие основные признаки: целостность (единство темы, соответствие всех микротем главной мысли); структурное оформление (начало, середина, конец); связность (логические связи между предложениями и частями монолога); объем высказывания; плавность (отсутствие длительных пауз в процессе рассказывания).

Для достижения связности речи необходим ряд умений, а именно: умений понимать и осмысливать тему, определять ее границы; отбирать необходимый материал; располагать материал в нужной последовательности; пользоваться средствами языка в соответствии с литературными нормами и задачами высказывания; строить речь преднамеренно и произвольно.

В современной методике программа развития связной монологической речи значительно уточнена и дополнена. В ней предусматривается формирование таких умений, как умения отбирать содержание для своих рассказов, располагать его в

определенной последовательности. Кроме того, важно сообщать детям элементарные знания о построении текста и способах связи предложений.

Диалогическая речь представляет собой особенно яркое проявление коммуникативной функции языка. Главной особенностью диалога является чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого. Важно, что в диалоге собеседники всегда знают, о чем идет речь, и не нуждаются в развертывании мысли и высказывания. Устная диалогическая речь протекает в конкретной ситуации и сопровождается жестами, мимикой, интонацией. Отсюда и языковое оформление диалога. Речь в нем может быть неполной, сокращенной, иногда фрагментарной. Для диалога характерны: разговорная лексика и фразеология; краткость, недоговоренность, обрывистость; простые и сложные бессоюзные предложения; кратковременное предварительное обдумывание. Связность диалога обеспечивается двумя собеседниками. Диалогическая речь отличается произвольностью, реактивностью.

Монологическая речь — связное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей. Она имеет несравненно более сложное строение, выражает мысль одного человека, которая неизвестна слушателям. Поэтому высказывание содержит более полную формулировку информации, оно более развернуто. В монологе необходимы внутренняя подготовка, более длительное предварительное обдумывание высказывания, сосредоточение мысли на главном. Здесь тоже важны неречевые средства (жесты, мимика, интонация), умение говорить эмоционально, живо, выразительно, но они занимают подчиненное место. Для монолога характерны: литературная лексика; развернутость высказывания, законченность, логическая завершенность; синтаксическая оформленность (развернутая система связующих элементов); связность монолога обеспечивается одним говорящим.

Эти две формы речи отличаются и мотивами. Монологическая речь стимулируется внутренними мотивами, и ее содержание и языковые средства выбирает сам говорящий. Диалогическая речь стимулируется не только внутренними, но и внешними мотивами (ситуация, в которой происходит диалог, реплики собеседника).

Следовательно, монологическая речь является более сложным, произвольным, более организованным видом речи и поэтому требует специального речевого воспитания. Несмотря на существенные различия, диалог и монолог взаимосвязаны друг с другом. В процессе общения монологическая речь органически вплетается в диалогическую, а монолог может приобретать диалогические свойства. Часто общение протекает в форме диалога с монологическими вставками, когда наряду с короткими репликами употребляются более развернутые высказывания, состоящие из нескольких предложений и содержащие различную информацию (сообщение, дополнение или уточнение сказанного). Взаимосвязь диалогической и монологической речи особенно важно учитывать в методике обучения детей родному языку. Очевидно, что навыки и умения диалогической речи являются основой овладения монологом. В ходе обучения диалогической речи создаются предпосылки для овладения повествованием, описанием. Этому помогает и связность диалога: последовательность реплик, обусловленная темой разговора, логико-смысловая связь отдельных высказываний между собой. В раннем детстве формирование диалогич-

ческой речи предшествует становлению монологической, а в дальнейшем работа по развитию этих двух форм речи протекает параллельно.

Связная речь может быть ситуативной и контекстной. Ситуативная речь связана с конкретной наглядной ситуацией и не отражает полностью содержания мысли в речевых формах. Она понятна только при учете той ситуации, о которой рассказывается. Говорящий широко использует жесты, мимику, указательные местоимения. В контекстной речи в отличие от ситуативной ее содержание понятно из самого контекста. Сложность контекстной речи состоит в том, что здесь требуется построение высказывания без учета конкретной ситуации, с опорой только на языковые средства. В большинстве случаев ситуативная речь имеет характер разговора, а контекстная речь — характер монолога.

Особенности развития связной речи в дошкольном детстве. Развитие связной речи происходит постепенно вместе с развитием мышления и связано с усложнением детской деятельности и формами общения с окружающими людьми. К концу первого — началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, но они преимущественно выражают желания и потребности ребенка. Только во второй половине второго года жизни слова начинают служить для малыша обозначениями предметов. С этого момента ребенок начинает использовать слова для обращения к взрослому и приобретает возможность посредством речи вступать в сознательное общение со взрослым. Слово для него имеет смысл целого предложения. Постепенно появляются первые предложения, сначала из двух, а к двум годам из трех и четырех слов. К концу второго года жизни ребенка слова начинают грамматически оформляться. Дети выражают свои мысли и желания более точно и ясно. Речь в этот период выступает в двух основных функциях: как средство установления контакта и как средство познания мира. Несмотря на несовершенство звукопроизношения, ограниченность словаря, грамматические ошибки, она является средством общения и обобщения.

На третьем году жизни быстрыми темпами развиваются как понимание речи, так и активная речь, резко возрастает словарный запас, усложняется структура предложений. Дети пользуются самой простой, естественной и первоначальной формой речи — диалогической, которая сначала тесно связана с практической деятельностью ребенка и используется для налаживания сотрудничества внутри совместной предметной деятельности. Она состоит в прямом обращении к собеседнику, содержит выражение просьбы и помощи, ответы на вопросы взрослого. Такая грамматически малооформленная речь маленького ребенка ситуативна. Ее смысловое содержание понятно лишь в связи с ситуацией. Ситуативная речь больше выражает, чем высказывает. Контекст заменяют жесты, мимика, интонация. Но уже в этом возрасте дети учитывают в диалоге при построении своих высказываний то, как их поймут партнеры. В дошкольном возрасте происходит отделение речи от непосредственного практического опыта. Главной особенностью этого возраста является возникновение планирующей функции речи. В ролевой игре, ведущей деятельности дошкольников, возникают и новые виды речи: речь, инструктирующая участников игры, речь-сообщение, повествующая взрослому о впечатлениях, полученных вне контакта с ним. Речь обоих видов приобретает форму монологической, контекстной.

Переход от ситуативной речи к контекстной, по мнению Д. Б. Эльконина, происходит к 4 — 5 годам. Вместе с тем элементы связной монологической речи появляются уже в 2 — 3 года. Переход к контекстной речи тесно связан с освоением словарного состава и грамматического строя родного языка, с развитием умения произвольно использовать средства языка. С усложнением грамматической структуры речи высказывания становятся все более развернутыми и связными.

В младшем дошкольном возрасте речь связана с непосредственным опытом детей, что отражается на формах речи. Для нее характерны неполные, неопределенно-личные предложения, состоящие часто из одного сказуемого; названия предметов заменяются местоимениями. В рассказах ребенка переплетаются факты из материала на заданную тему с всплывающими на поверхность фактами из личного опыта.

Ситуативность речи не является абсолютной принадлежностью возраста ребенка. У одних и тех же детей речь может быть то более ситуативной, то более контекстной. Это определяется задачами и условиями общения. Наряду с монологической речью продолжает развиваться и диалогическая речь. В дальнейшем обе эти формы сосуществуют и используются в зависимости от условий общения.

Дети 4 — 5 лет активно вступают в разговор, могут участвовать в коллективной беседе, пересказывают сказки и короткие рассказы, самостоятельно рассказывают по игрушкам и картинкам. Вместе с тем их связная речь еще несовершенна. Они не умеют правильно формулировать вопросы, дополнять и поправлять ответы товарищей. Их рассказы в большинстве случаев копируют образец взрослого, содержат нарушения логики; предложения внутри рассказа часто связаны лишь формально (словами еще, потом).

В старшем дошкольном возрасте дети способны активно участвовать в беседе, достаточно полно и точно отвечать на вопросы, дополнять и поправлять ответы других, подавать уместные реплики, формулировать вопросы. Характер диалога детей зависит от сложности задач, решаемых в совместной деятельности.

Совершенствуется и монологическая речь: дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование, отчасти рассуждение) с опорой на наглядный материал и без опоры. Усложняется синтаксическая структура детских рассказов, увеличивается количество сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Вместе с тем у значительной части детей эти умения неустойчивы. Дети затрудняются в отборе фактов для своих рассказов, в логически последовательном их расположении, в структурировании высказываний, в их языковом оформлении. Знание специфики связной речи и особенностей ее развития у детей позволяет определить задачи и содержание обучения.

Задачи и содержание обучения связной речи. Программа детского сада предусматривает обучение диалогической и монологической речи. Работа по **развитию диалогической речи** направлена на формирование умений, необходимых для общения. Диалог — сложная форма социального взаимодействия. Участвовать в диалоге иногда бывает труднее, чем строить монологическое высказывание. Обдумывание своих реплик, вопросов происходит одновременно с восприятием чужой речи. Участие в диалоге требует сложных умений: слушать и правильно понимать мысль, выражаемую собеседником; формулировать в ответ собственное суждение, правильно выражать его средствами языка; менять вслед за мыслями собеседника

тему речевого взаимодействия; поддерживать определенный эмоциональный тон; следить за правильностью языковой формы, в которую облакаются мысли; слушать свою речь, чтобы контролировать ее нормативность, если нужно, вносить соответствующие изменения и поправки. Можно выделить несколько групп диалогических умений:

1. Собственно речевые умения: вступать в общение (уметь и знать, когда и как можно начать разговор со знакомым и незнакомым человеком, занятым, разговаривающим с другими); поддерживать и завершать общение (учитывать условия и ситуацию общения; слушать и слышать собеседника; проявлять инициативу в общении, переспрашивать; доказывать свою точку зрения; выражать отношение к предмету разговора — сравнивать, излагать свое мнение, приводить примеры, оценивать, соглашаться или возражать, спрашивать, отвечать; высказываться логично, связно; говорить выразительно в нормальном темпе, пользоваться интонацией диалога.

2. Умения речевого этикета. В речевой этикет включаются: обращение, знакомство, приветствие, привлечение внимания, приглашение, просьба, согласие и отказ, извинение, жалоба, сочувствие, неодобрение, поздравление, благодарность, прощание и др.

3. Умение общаться в паре, группе из 3 — 5 человек, в коллективе.

4. Умение общаться для планирования совместных действий, достижения результатов и их обсуждения, участвовать в обсуждении определенной темы.

5. Неречевые (невербальные) умения — уместное использование мимики, жестов.

Рассмотрим содержание требований к диалогической речи по возрастным группам.

В группах **раннего возраста** ставится задача развития понимания речи окружающих и использования активной речи детей как средства общения. Детей учат выражать просьбы и желания словом, отвечать на некоторые вопросы взрослых (Кто это? Что делает? Какой? Какая?). Развивают инициативную речь ребенка, побуждают его обращаться к взрослому и детям по различным поводам, формируют умение задавать вопросы.

В **младшем дошкольном возрасте** воспитатель должен добиваться, чтобы каждый малыш легко и свободно вступал в общение со взрослыми и детьми, учить детей выражать свои просьбы словами, понятно отвечать на вопросы взрослых, подсказывать ребенку поводы для разговоров с другими детьми. Следует воспитывать потребность делиться своими впечатлениями, рассказывать о том, что сделал, как играл, привычку пользоваться простыми формулами речевого этикета (здороваться, прощаться в детском саду и семье), поощрять попытки детей задавать вопросы по поводу ближайшего окружения (Кто? Что? Где? Что делает? Зачем?).

В **среднем дошкольном возрасте** детей приучают охотно вступать в общение со взрослыми и сверстниками, отвечать на вопросы и задавать их по поводу предметов, их качеств, действий с ними, взаимоотношений с окружающими, поддерживают стремление рассказывать о своих наблюдениях, переживаниях. Воспитатель больше внимания уделяет качеству ответов детей: учит отвечать как в краткой, так и в распространенной форме, не отклоняясь от содержания вопроса. Постепенно он

приобщает детей к участию в коллективных беседах, где требуется отвечать только тогда, когда спрашивает воспитатель, слушать высказывания товарищей.

Продолжается воспитание культуры общения: формирование умений приветствовать родных, знакомых, товарищей по группе, с использованием синонимических формул этикета (Здравствуйте! Доброе утро!), отвечать по телефону, не вмешиваться в разговор взрослых, вступать в разговор с незнакомыми людьми, встречать гостя, общаться с ним.

В **старших группах** следует учить более точно отвечать на вопросы, объединять в распространенном ответе реплики товарищей, отвечать на один и тот же вопрос по-разному, кратко и распространенно. Закреплять умение участвовать в общей беседе, внимательно слушать собеседника, не перебивать его, не отвлекаться. Особое внимание необходимо уделять умениям формулировать и задавать вопросы, в соответствии с услышанным строить ответ, дополнять, исправлять собеседника, сопоставлять свою точку зрения с точкой зрения других людей. Следует поощрять разговоры по поводу вещей, не находящихся в поле зрения ребенка, содержательное речевое общение детей по поводу игр, прочитанных книг, просмотренных кинофильмов. Дети старшего дошкольного возраста должны владеть разнообразными формулами речевого этикета (Сереза, могу я тебя попросить принести одежду из сушилки ?; Алеша, помоги, мне, пожалуйста; Лена, будь добра, помоги Саше застегнуть куртку; Благодарю вас; Спасибо за все; Спасибо. Было очень интересно и т. п.), употреблять их без напоминания.

Большое место во всех возрастных группах занимает формирование культуры общения. Детей учат называть взрослых по имени и отчеству, на «вы», называть друг друга ласковыми именами (Таня, Танюша); во время разговора не опускать голову, смотреть в лицо собеседнику; разговаривать без крика, но достаточно громко, чтобы собеседнику было слышно; не вмешиваться в разговор взрослых; быть общительными и приветливыми без навязчивости.

Задачи и содержание обучения **монологической речи** определяются особенностями развития связной речи детей и особенностями монологического высказывания.

Всякое связное монологическое высказывание характеризуется рядом признаков. Выделяются такие основные признаки: целостность (единство темы, соответствие всех микротем главной мысли); структурное оформление (начало, середина, конец); связность (логические связи между предложениями и частями монолога); объем высказывания; плавность (отсутствие длительных пауз в процессе рассказывания).

В зависимости от функции (назначения) выделяют четыре типа монологов: описание, повествование, рассуждение и контаминацию (смешанные тексты). В дошкольном возрасте наблюдаются преимущественно контаминированные (смешанные) высказывания, в которых могут использоваться элементы всех типов с преобладанием одного из них.

Описание — это характеристика предмета в статике. В описании выделяется общий тезис, называющий объект, затем идет характеристика существенных и второстепенных признаков, качеств, действий. Завершает описание итоговая фраза, выражающая оценочное отношение к предмету. Структура описания «мягкая», вариативная. При описании важными являются лексические и синтаксические

средства, направленные на определение объекта, его признаков. Поэтому используются эпитеты, метафоры, сравнения. Для описания характерна перечислительная интонация.

В детском саду дети описывают картинки, игрушки, предметы, интерьер, явления природы, людей.

Повествование — это связный рассказ о каких-нибудь событиях. Его основой является сюжет, развертывающийся во времени. Повествование служит для рассказа о развивающихся действиях и состояниях (повествование о фактах, событиях, о состоянии и настроении, о переживаниях). Материал в нем излагается на основе тех смысловых связей, которые подсказаны жизненной ситуацией. Последовательность событий определяется их фактическим ходом. Поэтому структура повествования жесткая, т. е. она требует определенной последовательности, не допускает перестановки (начало события, его развитие и конец). В повествовательных монологах используются средства, передающие развитие действия: видовременные глагольные формы; лексика, обозначающая время, место, образ действия; слова для связи предложений. Дети дошкольного возраста составляют рассказы на наглядной основе и без опоры на наглядность.

Рассуждение — это логическое изложение материала в форме доказательства. В рассуждении содержится объяснение какого-либо факта, аргументируется определенная точка зрения, раскрываются причинно-следственные связи и отношения. В рассуждении обязательны две смысловые части: первая — то, что объясняется или доказывается; вторая — само объяснение или доказательство. В его структуре выделяются тезис (обычно начальное предложение), доказательства выдвинутого тезиса и вывод-заключение. Если в описании преобладают средства выражения определительных отношений, а в повествовании — средства выражения последовательности действий, то в рассуждении используются различные способы выражения причинно-следственных отношений, придаточные предложения с союзом потому что, глагольные словосочетания, имена существительные в родительном падеже с предлогами от, с, из-за, вводные слова, частица ведь и бессоюзная связь, а также слова вот, например.

Дети дошкольного возраста овладевают наиболее простыми рассуждениями разговорного стиля. В детском саду детей обучают двум основным типам монологов — самостоятельному рассказу и пересказу. Они отличаются друг от друга тем, что в первом случае ребенок отбирает содержание для высказывания и оформляет его самостоятельно, а во втором материалом для высказывания служит художественное произведение.

Пересказ — это осмысленное воспроизведение литературного образца в устной речи. При пересказе ребенок передает готовое авторское содержание и заимствует готовые речевые формы (словарь, грамматические конструкции, внутритекстовые связи).

Рассказ — это самостоятельное развернутое изложение ребенком определенного содержания. В методике традиционно термином «рассказ» принято обозначать самостоятельно созданные детьми монологи разного типа (описание, повествование, рассуждение или контаминация). Здесь допускается (с лингвистической точки зрения) терминологическая неточность, поскольку рассказом мы можем назвать только повествование.

В зависимости от источника высказывания можно выделить монологи: 1) по игрушкам и предметам, 2) по картине, 3) из опыта, 4) творческие рассказы.

Беседа как метод обучения диалогической речи. Беседа — это целенаправленное обсуждение чего-либо, организованный, подготовленный диалог на заранее выбранную тему. Содержанием бесед является программный материал по ознакомлению детей с окружающей жизнью: бытом и трудом людей, событиями общественной жизни, деятельностью детей в детском саду (игры, труд, взаимопомощь, друзья). Содержание должно быть педагогически обосновано, способствовать решению задач всестороннего воспитания, доступно, психологически близко дошкольнику. Беседы протекают живо и непринужденно, удерживают внимание ребенка, активизируют его мысль в том случае, если программный материал, для усвоения которого проводится беседа, понятен и близок опыту детей.

Тематика бесед определяется конкретными задачами воспитательной работы с детьми, их возрастными особенностями, запасом знаний, приобретенных в процессе экскурсий и наблюдений, а также ближайшим окружением. Остановимся на классификации бесед. Классифицировала беседы, исходя из дидактических задач. Три типа бесед. 1. Беседа вводная, организующая детей на тот или иной вид деятельности. 2. Беседа, сопутствующая деятельности и наблюдениям детей. 3. Беседа заключительная, уточняющая и расширяющая опыт детей. Каждая из названных бесед своеобразна по целевой установке и методу. В основу этой классификации положено взаимодействие между детским опытом и выражением его в речи. С точки зрения **содержания** можно условно выделить беседы познавательного характера (о школе, о родном городе) и **этические** (о нормах и правилах поведения людей в обществе и дома).

Остановимся на характеристике и особенностях проведения этих бесед.

Вводная беседа, или беседа, предвещающая получение новых знаний, является обычно связующим звеном между имеющимся у детей опытом и тем, который они приобретут. Роль вводной беседы ограничена. Цель ее — выявить разрозненный опыт и создать интерес к предстоящей деятельности. На практике часто предварительная работа либо вообще отсутствует, либо проводится беседа, которая выходит за пределы предстоящего наблюдения, когда словесно прорабатывается то, что дети могут увидеть сами.

Вводные беседы успешны, если они кратки, эмоциональны, проводятся в непринужденной обстановке, не выходят за пределы детского опыта, а ряд вопросов остается неразрешенным («Посмотрим... увидим... проверим ...»). Беседа, сопровождающая приобретение нового опыта, является переходной от разговора к беседе. Она проводится в процессе детской деятельности, экскурсий, наблюдений и объединяет детей общими интересами и коллективными высказываниями. Цель ее — стимулировать и направлять внимание детей на более богатое и целесообразное накопление опыта. Задача воспитателя — обеспечить наиболее полное восприятие, помочь детям получить ясные, отчетливые представления, дополнить их знания. Как правило, беседа проходит непринужденно, дети могут свободно двигаться, переходить с одного места на другое. Воспитатель не добивается строгого соблюдения правил поведения, не требует от детей дополнительных ответов. Он дает детям возможность наблюдать, незаметно для них руководит ими, не отнимая ини-

циативу; помогает осознать явления, связи причины и следствия, подводит к выводу.

Для этого вида беседы характерно участие разных анализаторов: зрения, слуха, осязания, мускульно-двигательной сферы, моторной деятельности. Вторая сигнальная система (слово) углубляет впечатления, которые ребенок получает чувственным путем. Ребенку дают возможность наблюдать, трогать. Предусматривается большая активность детей, они могут рассматривать, действовать. Их не следует одергивать, так как они бывают увлечены. Нужны гибкость, тактичность, находчивость. План беседы может быть изменен, потому что он корректируется ходом. Заметим, что в процессе первичных наблюдений нет возможности для развертывания беседы и для развития диалогической речи, она возникает при повторных наблюдениях, на основе уже имеющихся представлений и знаний. Основной в детском саду является беседа заключительная, ее принято называть обобщающей. Цель обобщающей беседы — систематизировать, уточнить и расширить опыт детей, полученный в процессе их деятельности, наблюдений, экскурсий. Следует отметить, что этот тип беседы в большей степени, чем два предыдущих, способствует развитию диалогической речи, в первую очередь благодаря вопроsoответной форме общения.

Беседа считается одним из наиболее сложных методов развития речи. **Основным приемом** в методике ее проведения являются вопросы. В зависимости от того, какую мыслительную задачу содержит вопрос, можно выделить две группы вопросов.

1. Вопросы, требующие простой констатации — названия или описания знакомых ребенку явлений, предметов, фактов; т. е. он должен точно назвать предмет, его части, выделить характерные признаки (кто? что? где? когда? какой?). Это репродуктивные вопросы. Например, в беседе о зиме они могут быть сформулированы так: какие деревья бывают зимой? Какая зимой бывает погода? Какой сейчас месяц? Это начало зимы или конец?

2. Другая группа вопросов — поисковые — направлена на раскрытие доступных ребенку связей между предметами и явлениями. Такие вопросы требуют некоторых логических операций, активизации мыслительной деятельности, умения сопоставлять, сравнивать и оценивать; обобщать, делать выводы и умозаключения; устанавливать причинно-следственные, временные и другие связи и отношения (почему? отчего? зачем?). В той же беседе о зиме они могут звучать так: почему реки и пруды замерзают зимой? Как люди спасаются от холода? А не знаете ли вы, что изменилось в природе в феврале? Почему вы любите зиму?

В зависимости от полноты и степени самостоятельности раскрытия темы можно выделить основные и вспомогательные вопросы. Основные вопросы — это стержень беседы. Важнейшее требование к ним — логическая связь друг с другом и последовательность в постановке. Они могут быть и репродуктивными, направленными на то, чтобы выявить имеющиеся у детей представления, и поисковыми, требующими установления связей и умозаключений.

Если дети самостоятельно не справляются с ответом на основной вопрос, им можно задать вспомогательный вопрос — наводящий или подсказывающий. Ребенок не улавливает смысл вопроса иногда из-за недостаточно конкретной, общей его постановки (Что вы знаете о корове?), а иногда из-за наличия в вопросе непонят-

ных слов (Как называется должность у тети Кати?). Наводящие вопросы помогают ребенку не только понять смысл вопроса, но и отыскать правильный ответ. Они активизируют мысль, помогают ответить на сложные вопросы, требующие выводов, суждений, обобщений.

Существенную роль в уточнении и систематизации знаний играют обобщения, которые делает педагог, его рассказы.

Задание

Оформите отдельным файлом ответы на следующие вопросы:

- Понятия текста и связной речи, их значение для развития детей.
- Особенности развития связной речи в дошкольном возрасте.
- Задачи и содержание обучения связной речи.
- Обучение диалогической речи в процессе повседневного общения.
- Беседа как метод обучения диалогической речи.

Лекция 7. Ораторское мастерство педагога. Психологические и лингвистические механизмы речевой деятельности.

Профессиональное общение специалиста высшей квалификации (учителя, юриста, врача, инженера) предполагает владение богатым психологическим инструментарием (методами, приемами, техниками) и умение его творческого применения. Речь идет об овладении профессиональной риторикой – психотехникой общения. Трактовку психотехники как искусства ориентировки в психических явлениях и управления ими можно найти в работах таких мастеров практической психологии, как К.С. Станиславский, С.В. Гиппиус, В.Л. Леви и др.¹² Надо заметить, что термин «психотехника» является соединением двух греческих слов. Первое — *psyche* (душа) — известно как первая составная часть сложных слов, обозначающая: относящийся к психике. Второе — *tehne* (искусство, мастерство). Таким образом, **психотехника** — это искусство управления психикой, причем как своей (например, саморегуляция), так и психикой другого человека (например, психологическое воздействие),

К основным психотехникам, обеспечивающим профессиональное общение, можно отнести следующие: техника психологического воздействия; психотехника определения внутреннего состояния человека по внешним поведенческим признакам; техника установления психологического контакта и доверительного общения; психотехника конфликтного взаимодействия.

Проблема естественного общения в контролируемой, «искусственной» ситуации решается через овладение навыком рефлексивного анализа ситуации. Рефлексивный анализ или рефлексия имеет два основных значения: 1) самопознание, анализ собственного поведения и своих личностных характеристик (ауторефлексия); 2) умение поставить себя на место другого человека, думать, размышлять с его позиций (как он, а не как вы на его месте) и на основе этого прогнозировать его поведение и развитие ситуации.

¹² О психотехнике в данном подходе см.: Станиславский К.С. Работа актера над собой. — М.-Л., 1948; Гиппиус С.В. Гимнастика чувств. Тренинг творческой техники, — Л.-М., 1967; Цзен Н.В. Пахомое Ю.В. Психотренинг: игры и упражнения. — М., 1988; Ноское В.А. Психотехника общения. — Н. Новгород, 1997.

Для того чтобы научиться профессиональному общению, необходимо овладеть техникой рефлексии. Для этого надо знать, какие бывают виды рефлексии и как ими пользоваться.

Виды рефлексивного анализа

Ауторефлексия или **саморефлексия** — анализ собственной личности, собственного поведения. Здесь нарабатывается опыт самопознания и через него — опыт познания других людей. Чем больше опыт познания себя, тем лучше вы разбираетесь в людях.

Проективная рефлексия — анализ ситуации, которая должна произойти с вашим участием. Анализ своих позиций и вариантов поведения, анализ позиций и возможных вариантов поведения других участников ситуации. На основе этого строится общая схема развития ситуации.

Ретроспективная рефлексия — анализ прошедшей ситуации. Проверка правильности линии своего поведения, совпадения или несовпадения развития ситуации с результатами проективной рефлексии. Выявление ошибок, их учет и поиск верных решений.

Логика овладения всеми представленными здесь видами рефлексии требует решения проблемы адекватности рефлексивного анализа. То есть эффективность рефлексии будет зависеть от того, насколько она будет точной, насколько правильными окажутся наши представления об участниках ситуации и их позициях. В социальной психологии под рефлексией в первую очередь понимается осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению¹³. Следовательно, эффективность рефлексии определяется не только умением адекватно создать образ другого, но и уметь мыслить за него, понять, как он понимает (воспринимает) вас в качестве партнера по общению. Если вы не сумеете этого добиться, то результаты вашего рефлексивного анализа не будут адекватными, а реализация сценария, построенного на основе такой рефлексии, не будет эффективной. В качестве примера такой «неадекватной рефлексии» уместно привести «Историю с молотком¹⁴», суть которой в следующем. Некто возымел желание повесить картину. У него есть гвоздь, но нет молотка. И наш герой решает одолжить молоток у соседа, но потом его одолевают сомнения: «А вдруг сосед не захочет дать мне свой молоток? Он так нехотя мне ответил, когда я вчера с ним поздоровался. Конечно, может, он просто спешил. Или же нарочно притворился, будто ужасно спешит, а на самом деле хотел избежать разговора, потому что плохо ко мне относится. Интересно, почему он ко мне так плохо относится? Я всегда с ним любезен. Непонятно, что он против меня имеет, но здесь явно что-то не так. Если бы кому-нибудь понадобился мой инструмент, я бы дал его без всяких разговоров. Почему он не хочет одолжить мне свой молоток, что я его съем, что ли? Да и вообще не понимаю, как можно отказывать людям в такой пустяковой просьбе? Вот такие-то люди и отравляют нам жизнь. Может, он решил, что раз у него есть молоток, а у меня нет, значит, я у него в руках? Ладно, сейчас я ему прочищу мозги». Наш герой вскакивает, в ярости мчится к квартире соседа и звонит в дверь. Ничего не подозревающий сосед открывает дверь, но не успевает он произнести и слово

¹³ Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для вузов. — М.: Наука, 1994. - С. 106.

¹⁴ Вацлавик П. Как стать несчастным без посторонней помощи — М.: Прогресс, 1990. - С. 24.

«Здравствуйте», как на него обрушивается крик нашего героя: «Подавься ты своим молотком, ты, кретин!». Этот пример достаточно ярко показывает не только неэффективность «неадекватной рефлексии», но и ее опасность. Несмотря на всю комичность приведенного примера, из этого следует, что овладение техникой рефлексивного анализа дело не только сложное, но и ответственное. И эта ответственность возрастает в несколько раз, когда речь идет о деятельности специалиста высшей квалификации. Решение проблемы адекватности рефлексивного анализа связано с проблемой понимания человека человеком¹⁵.

Уверенность в себе не должна порождать высокомерие, назидательность, или пренебрежительное отношение к аудитории. Недопустимо, например, начинать выступление словами: «Я не уверен достаточно ли вы подготовлены. . .», «Сможете ли вы понять. . .» или демонстрировать свою эрудицию нарочитым употреблением «мудреных» терминов и слов.

Быть «лидером» значит быть твердым, уверенным в себе человеком, владеющим своим настроением и умеющим" управлять своим поведением. «Лидер» всегда уравновешен, легко сосредоточивается на изложении своей темы, живо отвечает на реакцию аудитории, быстро перестраивая в нужных случаях содержание, стиль и форму речи. В условиях общения с массовой аудиторией особенно важно научиться владеть всеми стилями и формами выступлений.

В практике публичных выступлений каждый специалист, как правило, должен придерживаться своего, свойственного его характеру, темпераменту стиля. Это может быть:

- строго рациональный, внешне спокойный, логический стиль;
- эмоционально-насыщенный, темпераментный;
- средний, или, точнее, синтетический, в котором как бы сливаются черты первого и второго стилей.

Следует, однако, отметить, что в наше время - время повышенной информированности аудитории, активность специалиста высшей квалификации, как выступающего, умение соединить логичность с эмоциональностью, во всех случаях - обязательная предпосылка его успеха, независимо от вида речи, общения, количества людей, их социального статуса и положения.

В зависимости от формы выступления различают четыре типа выступающих.

Первый тип - это "выступающий - чтец. Читать допустимо в трех случаях.

Первый случай - когда делается доклад от организации, поручившей выступать с докладом. В данном случае нужно передать содержание так, как утвердил коллектив. Своими словами передавать мысли здесь не желательно (а порой - и нельзя), т.к. можно что-то упустить или исказить смысл, цифры, факты.

Второй случай - вступление с научным сообщением о новых работах (такова традиция ученых).

Третий случай - выступление ответственного или научного работника, когда текст заранее раздается всем присутствующим.

Главное требование к подобной форме выступления состоит в том, чтобы текст был прочитан глубоко осмысленно, выразительно, с акцентированием наиболее важных мыслей, формулировок, понятий, положений, понятно и доступно для слу-

¹⁵ См. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. — М., 1982/

шателей. Следует постоянно помнить, что чтение - самая трудная форма восприятия публичной речи. При чтении текста в получасовом выступлении его содержание воспринимается лишь на 7%, поэтому нужно стремиться исполнить его эмоционально, а иногда и артистично.

Второй тип выступающего - *декламатор*. Он заучил речь и декламирует ее наизусть. Это лучше, чем чтение с листа, но и опасно, т.к. можно забыть фрагмент речи, начать искать страницы, а в них - определенные фрагменты текста с последующим их чтением, а это значит - провалиться. Поэтому лучше иметь текст под рукой на всякий случай,

Третий тип выступающего самый распространенный, это тот, который *произносит речь свободно*, но временами заглядывает в конспект. Отталкиваться от конспекта рекомендуется, как правило, когда приводите? цитата, цифры. Общий принцип здесь таков: чем меньше заглядывать в записи - тем лучше, или: лучше, чтобы конспект был в голове, а не голова в конспекте.

И, наконец, последний, *четвертый тип* выступающего - *архитектор*. Он строит речь так же, как строится дом. Сначала составляется план постройки, потом в сознании заготавливается (продумывается, подбирается) необходимый материал, а в аудитории уже происходит построение самой речи. Такие выступления рождаются из заранее заготовленного в голов материала, но, «само здание вырастает на глазах у слушателей». Такие выступления всегда воспринимались и воспринимаются лучше любой аудиторией. Здесь уместно было бы помнить, что в России ещё в 1720 год Петр I издал Указ № 740, который гласит: «Указую: Господам сенаторам речь в присутствии схода держать не по писанному, а токмо словами, дабы дурь каждого всем видна была»¹⁶.

В практике публичных выступлений выступающему приходится занимать различные социальные позиции, придерживаться каких-то определенных взглядов, в зависимости от особенностей аудитории, содержат материала, своих личных качеств. Типичными позициями выступающего могут быть:

Позиция информатора. Принимая во внимание деловой, эмоционально сдержанный настрой аудитории, специалист высшей квалификации ограничивает преимущественно изложением сути вопроса, лаконично подчеркивая принципиальные положения и напоминая о возможных ошибках в понимании того, о чем он говорит. В то же время следует помнить, что позиция выступающего в качестве информатора резко ограничивает возможность слушателей стать субъектом общения, участвовать в нем «на равных».

Позиция комментатора. Выступающий выбирает эту позицию в том случае, если понимает, что ничего принципиально нового данной аудитории по рассматриваемому вопросу он сообщить не может. Слушатели достаточно осведомлены в этой области и ждут от этого выступления дополнительных сведений, различного глубокого анализа явлений, личных оценок. Если выступающий предполагает обмен мнениями, то аудитория легко становится полноправной участницей общения.

¹⁶ Введенская А.А., Павлова Л.Г. Культура и искусство речи. Современная риторика. - Ростов на Дону: Феникс, 1996.

Позиция собеседника. Выступающий стремится придать своему сообщению характер доверительной беседы, избегая официальности. Он обращается к аудитории с прямыми или риторическими вопросами, предлагая слушателям высказать свое мнение. Его позицией по отношению к слушателям является дружеское сопереживание их настроениям и заботам, разделение и учет их интересов.

Позиция советчика. Эта позиция уместна при наличии двух совместно действующих условий: во-первых, если выступающий сообщает ценный, инструктивный для большинства аудитории материал; во-вторых, если выступающий известен аудитории как специалист, имеющий богатый практический опыт, глубокие знания в этой области.

Позиция эмоционального лидера. Эту позицию правомерно занять, если в аудитории сложилась доброжелательная обстановка, приподнятое настроение, если к сотруднику относятся с нескрываемой симпатией, а выступление позволяет перейти на дружеский, неофициальный тон разговора. При этом есть место обмену мнениями, шуткам, импровизированным отступлениям.

Позиция наставника. Эта позиция предполагает преобладание нравоучительного, категорического тона. Она не всегда и не всем нравится, особенно в выступлениях перед гражданами, хотя в практике применяется часто. Главное здесь - соблюдать меру, иначе выступление может превратиться в скучные, назидательные нотации, что не будет способствовать достижению цели.

Позиция просителя. В ответ на шумное поведение присутствующих (что может свидетельствовать об отсутствии увлеченности выступлением) выступающий вместо того, чтобы мобилизовать себя, просит присутствующих набраться терпения и дослушать его до конца. Такой позиции нужно избегать, вовремя перестроить свое выступление, сконцентрировать свои потенциальные возможности для его успешного завершения.

Какие ошибки в выборе нужной позиции допускают неопытные выступающие?

Самое неприятное впечатление производят выступающие, которые независимо от аудитории, ее возрастного и численного состава, занимают привычную для них позицию - либо всегда только информируют, либо наставляют, и при этом никак не учитывают в своей работе особенности слушателей. Они как бы лишены «чувства аудитории».

Встречаются и такие ораторы, которые даже не задумываются над тем, какую позицию по отношению к слушателям занимают. Придя в аудиторию, они все еще продолжают переживать личные заботы, играть свою производственную роль. Аудитория не становится субъектом взаимодействия, а появление его с озабоченным и растерянным видом не передает людям заряд уверенности и оптимизма.

Еще хуже, когда у иного выступающего проскальзывает мысль, что дескать, тема трудная и если кто-либо чего-то не поймет, то это естественно, и он не виноват. Иногда встречаются сотрудники, пытающиеся играть роль «трибунов». Говорят они словно на митинге, с преувеличенным пафосом, срываемым от напряжения голосом.

Любую аудиторию нельзя рассматривать как однообразную массу людей. В ней встречаются и сочувствующие, сопереживающие слушатели, и сверхактивные, и негативные, и потенциальные слушатели. У большинства людей, собирающихся в

аудитории, наблюдается определенный интерес к информации и желание разобратся в тех или иных проблемах. В соответствии с этим при планировании ожидаемого эффекта выступления рекомендуется ориентироваться хотя бы на четыре социально-психологических типа аудитории.

1. Сочувствующие, сопереживающие слушатели. Это те, которые испытывают осознанный интерес и позитивное отношение к выступающему. Чаще всего у подобных слушателей имеется стремление к расширению и углублению запаса полезных знаний. Сообщаемые сведения интересуют их по существу, имеют очевидное значение в той или иной сфере жизнедеятельности - работе, общении с людьми, учебе, досуге, при исполнении общественных поручений, самосовершенствования и т.д.

Сочувствующие и сопереживающие слушатели, как правило, «благодатная» часть аудитории для выступающего. Они морально поддерживают и воодушевляют его.

2. Потенциальные слушатели. К ним относятся слушатели с неосознанным интересом и нейтральной позицией к информации и выступающему. Ими движет интерес к отдельным, чаще любопытным фактам, стремление понять их сущность. В то же время, часть содержания или факты сообщаемого материала их не интересуют, либо этот интерес до конца не осознан. Такой слушатель, возможно, пришел на встречу с выступающим потому что его обязали или попросили, а может он руководствовался такими мотивами, как обязанность, чувство долга, а то и просто желанием избежать возможности в случае неявки замечаний со стороны организаторов мероприятия.

Специалист высшей квалификации может и должен стремиться завоевать подобного слушателя, т.к. он нередко стремится что-либо узнать, и охотно заинтересуется информационным содержанием, если удастся придать ему увлекательную форму, увязать с практикой, подчеркнуть их значение в различных сферах жизнедеятельности, придать им перспективный характер и т.д.

3. Сверхактивные слушатели. Им присущи осознанный интерес к выступлению, повышенная восприимчивость, порой эмоциональный, поскольку информация не только им интересна, но и затрагивает актуальные, наиболее важные вопросы, касается непосредственно личной сферы человека.

К слушателям такого типа следует отнести тех, чья деятельность, поступки, личностные свойства упоминаются в выступлении, анализируются, приводятся в качестве примера. Сверхактивное отношение к выступлению возникает в том случае, если материал имеет для слушателей инструктивное значение, дается как руководство к непосредственной деятельности.

Сверхактивные слушатели чаще всего: помогают в процессе выступления, но не исключена ситуация, когда они своей «сверхактивностью» могут мешать. Поэтому выступающий должен, с одной стороны, предвидеть повод для возникновения сверхактивного отношения слушателей к своему выступлению и планировать как свое, так и их поведение в такой ситуации, с другой стороны - он не должен быть застигнут врасплох («чрезмерной активностью»), и уметь управлять ею.

4. Негативные слушатели. Представители этой части слушателей склонны недоброжелательно, скептически, недоверчиво, предвзято оценивать выступление. Мотивы негативного отношения могут быть разнообразны, нередко они находятся

на подсознательном уровне. Это может быть и серьезное возражение, обоснованное доводами, несогласием с выступающим, и проявление отрицательных качеств, о которых говорилось выше. Некоторой категории слушателей может быть заранее свойственна негативная форма проявления к содержанию выступления или личности выступающего как представителю той или иной сферы деятельности, проявляющаяся в виде комментариев, реплик, вопросов, а то и просто провокационных выкриков, некорректного поведения. Несмотря на это, выступающий должен во всех случаях «держаться в руках», не проявлять недовольства и нервозности, стараться ответить на вопросы, замечания, на которые известен правильный ответ, а если это сделать трудно без предварительной подготовки, то извиниться и пообещать ответить при следующей встрече.

Учитывая, что выступающий, как правило, должен оказывать одновременное воздействие на слушателей разных типов, первоочередной задачей его является *предвидение возможной реакции той или иной части слушателей*, и в связи с этим излагать мысли так, чтобы «управлять» восприятием слушателей: заострить внимание аудитории на отдельных вопросах; сверхактивную аудиторию предостеречь от скоропалительных выводов; негативную - в чем-то разубедить,

Кроме указанных выше рекомендаций необходимо иметь в виду, что на манеру и стиль выступления влияют величина аудитории, возрастной и половой состав. Например, с аудиторией численностью до 50 человек требуется энергичное, эмоционально-приподнятое изложение информации. Общее правило здесь таково: чем больше количество слушателей, тем более простым, доходчивым должно быть выступление (отказ от иноязычной терминологии, построение речи короткими предложениями). Для молодежной аудитории потребуются более яркий и конкретный материал, взрослые и умудренные опытом люди предпочтут в первую очередь стройную логику доказательств. Женщины воспринимают информацию более эмоционально, чем мужчины.

Оратору, выступающему перед аудиторией, полезно также иметь и некоторые сведения об аудитории, а именно:

- это, скорее всего взрослые опытные люди,
- они считают, что у Вас как у представителя той или иной сферы деятельности есть авторитет и способности к тому, чтобы говорить о данном предмете. Это дает Вам некоторые преимущества;
- они настроены с симпатией к Вам как к представителю той или иной сферы деятельности, но также ожидают, что Вы будете говорить «только по делу»;
- как правило, они будут внимательнее к Вам, если Вам удастся привлечь их воображение и показать, насколько для них важен данный предмет;
- единственный путь к их разуму лежит через их чувства;
- зрительный образ обеспечит более легкий путь к их сознанию;
- есть доля правды для русской аудитории в китайской пословице: услышат - забудут, увидят - запомнят, сделают - поймут;
- они легко отвлекаются;
- их мысли могут быть заняты еще и чем-то другим;
- внимание их снижается обычно через пять-десять минут с начала выступления;
- они разнообразны и заинтересованы в разнообразии;

- им легче запомнить те вещи, которые изображены в виде схемы или имеют ясную структуру;

- запоминанию поможет повторение;
- все сказанное должно быть подтверждено положением, документом, фактами, полученными из официальных источников, которым они могут поверить;
- они не заметят, что слышат нечто не в первый раз, если это подтверждает положение, которому они склонны поверить.

Любое публичное выступление практически невозможно без использования психолингвистических приемов.

Одной из целей психолингвистики является изучение отношений между сообщениями и их восприятием участниками коммуникаций, в частности, изучение процессов, способствующих превращению изложенного выступающим материала в сигналы (кодирование), а сигналов - в интерпретации слушающего.

Один из психолингвистических приемов - верное соотношение и правильное взаимодействие рационального и эмоционального планов речи. В соответствии с этим выступающему следует строить выступления, перемежая основные требования с обращением к эмоциональной сфере аудитории, ее чувствам. При этом целесообразно учитывать изобразительно-выразительные возможности языка при подборе слов и речевых оборотов для правильного восприятия (зрительного и слухового), представления и воображения.

Здесь также необходимо помнить: о психолингвистическом эффекте *приема нарастания звучности* (он способен поднять настроение слушающих) и стараться использовать его в своей речи (т.е. использовать слова с обилием гласных и звонких согласных).

Если оратор ведет переговоры и перед ним стоит задача снятия психологического и эмоционального напряжения противоположной стороны, то важно использовать *интонационные возможности языка* (говорить с понижением тона, если аудитория потенциально агрессивна, или, наоборот, допустить повышение тона, а также побудительные высказывания, если были замечены некоторые сомнения).

Не менее эффективно в данной ситуации и использование *приема «нанизывания слов»*, т.е. использования таких синтаксических конструкций, в которых падежная форма каждого последующего слова зависит от формы предыдущего. Предпочтительной бывает форма родительного падежа, т.к. именно эта форма используется при назывании предмета, наличие которого отрицают, или при указании на часть предмета. Докладчик строит диалог по законам указанного стиля, несмотря на то, что допускает в своей речи разговорные обороты и выражения. Поэтому внимание слушающего подчинено говорящему: он ждет конца фразы, например:

«Для решения этого вопроса мне потребуется связаться с начальником муниципального управления образованием». Обычно такие обороты речи не допускают пропуска слов, т.к. может нарушиться смысл всего высказывания, в то время как эффект их состоит в том, что *они своей некоторой монотонностью способны несколько успокоить оппонента.*

Функцию успокоения противника поможет выполнить *речь, избытоющая глухими шипящими звуками* (эффект этого приема знаком каждому с детства: чрезмерно расшалившимся детям обычно говорят: «ЧШ-Ш-Ш!»). Глухие шипящие содержатся в суффиксах причастий (-ущ-, -ющ-, -ащ-, -ящ-, -вш-, -ш-). Следова-

тельно, уместно будет в данной ситуации использовать высказывания с причастными оборотами в качестве уточнений, т.к. причастия, во-первых, избылируют шипящими, а, во-вторых, причастные обороты подчиняются приему «нанизывания слов» и будут способствовать привлечению внимания слушающего. Следующим важнейшим психолингвистическим приемом является «*шифтование*» - умение переключать внимание с одного объекта на другой или с одной ситуации на другую, учитывая оттенки значений речевых средств.

При ведении переговоров не менее важно использовать прием «*импринтинга*» (эффекта неожиданного). Суть его заключается в умении разрядить ситуацию конфликтного диалога уместной шуткой, поговоркой или другим речевым приемом. Иллюстрация эффекта импринтинга возможна на материале событий переговоров, а также на материале судебных речей известных русских юристов. Примером тому может служить речь Ф.Н. Плевако в защиту священника, совершившего преступление и полностью изобличенного в нем. Знаменитый адвокат произнес всего несколько фраз: «*Господа присяжные заседатели! Дело ясное. Прокурор во всем совершенно прав. Все эти преступления подсудимый совершил и в них сознался. О чем тут спорить? Но я обращаю ваше внимание вот на что. Перед вами сидит человек, который тридцать лет отпущал на исповеди все ваши грехи. Теперь он ждет от вас: отпустите ли вы ему его грех?*» Подсудимый был освобожден.

Одним из сильнейших психолингвистических приемов, используемых многими выступающими (политиками, преподавателями, учеными, депутатами и др.) в настоящее время, являются *метафорические вкрапления* в виде притч, анекдотов, поучительных примеров, стихотворных строк, библейских изречений, сказок и т.п. Психологический эффект метафор состоит в том, что у людей, слушающих их, возникают сознательные и подсознательные преобразования в сторону необходимых и желаемых изменений, происходит научение, предупреждающее их проблемные жизненные ситуации или указывающее им путь правильного поведения.

Преимущество метафоры, как психолого-педагогического приема состоит в том, что она легко запоминается, а вывод, заключение оказывает сознательное и подсознательное воздействие в сторону желаемых изменений. Вместе с тем выступающему следует помнить, что эффективность метафоры будет в том случае, когда ее содержание будет совпадать с содержанием выступления и содержанием сложившейся ситуации межличностных взаимоотношений.

На психолингвистических тонкостях языка строится большинство речевых манипуляций.

Манипуляция - это вид психологического воздействия, используемого для достижения одностороннего выигрыша посредством скрытого побуждения аудитории или партнера по общению к совершению определенных действий. Этот вид предполагает известный уровень сноровки и мастерства выступающего.

Использование приемов манипуляции внешне похоже на приемы косвенного (незаметного, скрытого) воздействия, применяемых в психотерапевтической и педагогической практике. Скрытым характером воздействия манипуляции отличаются от иных видов психолингвистического вторжения - принуждения и уничтожения.

В процессе публичных выступлений сокрытию, как правило, подвергаются не только цели, интересы или намерения выступающего, применяющего приемы ма-

нипуляции, но также и сам факт преследования им иных, кроме декларируемых целей.

Приведем наиболее часто встречающиеся манипулятивные приемы:

- ссылка на авторитет;
- «парафраз» или «эхо» (отражение концовок, ключевых слов, главных мыслей и др.);
- неверное использование отдельных фраз из контекста, искажающих смысл;
- обращение к здравому смыслу, к положительным качествам людей («Вы, как здравомыслящие люди...»);
- уход от темы разговора, острых проблем;
- сочувствие, сопереживание;
- намеки;
- лесть;
- демонстрация открытости, отсутствия страха, тревожности, боязни и др.;
- шутки-высмеивания;
- апелляция к личностным качествам («Вы, как умные, справедливые, опытные люди»);
- прогнозирование ужасных, непредсказуемых последствий;
- «кодирование» формулами успеха («Я знаю, это Вам под силу», «Я верю, у Вас это получится» и т.д.);
- речевое связывание («Вы согласны со мной?», «Ведь правда?», «Не так ли?»).

Это так называемые простые приемы. Но есть и более сложные, основанные на нарушениях логических законов и общечеловеческих принципов и правил поведения. К ним можно отнести такие приемы, как:

- имитация решения проблемы;
- некорректно поставленные вопросы, требующие ответа «да» или «нет» (Прекратил ли ты бить своего отца? Да или нет?);
- «сократовские» вопросы (это когда готовятся несколько простых вопросов, на которые оппонент без труда отвечает «да», а затем задается основной вопрос, на который оппонент как бы по инерции тоже отвечает «да»);
- уклонение от вопросов, когда по невнимательности либо просто пропускают вопрос, либо начинают иронизировать над вопросами своего оппонента. Например, «Вы задаете такие глубокомысленные вопросы», «И Вы считаете свой вопрос серьезным?», «Ну что за легкомысленный вопрос!», «Это незрелый вопрос». Такого рода фразы не способствуют выяснению истины, а психологически действуют на оппонента, так как в них проявляются неуважительное к нему отношение. Это позволяет уйти от поставленных вопросов, оставить их без ответа;
- ответ вопросом на вопрос, когда противник отвечает, а это значит, что он попался на эту уловку;
- личностное, возрастное, интеллектуальное и психологическое превосходство - триумфы (риторические приемы, снижающие бдительность, способность восприятия информации, вызывающие замешательство людей и ослабляющие психологическое сопротивление). Например: «С кем мне приходится иметь дело?», «Ну, что за примитивная постановка вопроса (рассуждения)?», «Это банально!», «Вы рассуждаете как ребенок!» и др.;

- неопределенная выборка из присутствующих. Например: «Некоторые из Вас...», «Кое-кто из присутствующих ...», «Многие из Вас считают ...», «Есть небольшая группа людей, которым трудно понять ...» и др.;

- метакоммуникация, то есть переход на философский, психологический, методологический, системный уровень изложения информации (рассуждении), в котором слушатели не разбираются (так называемое «ум-ничание» - частое употребление в речи терминов);

- пресуппозиции (иллюзии выбора) - прием, создающий впечатление уже завершенного действия или принятого решения в ситуации неопределенности. Например: «Все сказанное приводит нас к выводу...», «Мы должны отбросить все сомнения и колебания...», «Таким образом, можно сказать...», «Можно считать, что мы сделали свой выбор...»;

- негативное заявление в свой адрес. Например; «Это было бы глупо с моей стороны, но...», «Неужели я мог так сказать (так поступить)...», «Я знаю, что это глупо (что так не должно быть), но, что я могу с собой поделаться...» и др.);

- фиксация позиции взрослого человека. Например: «Возможно, я не прав (недостаточно информирован), но я считаю...», «Я могу ошибаться, но мне представляется ...», «Я не претендую на полное представление (истину в последней инстанции), но ...» и др.;

- «игра в туман» (неопределенность). Например: «Да, возможно, это так, но ...», «Я согласен с Вами, но ...», «Я верю (думаю, знаю), что это ... , но...», «Я понимаю, что Вам трудно (Вы не можете, не в состоянии и т.д.) ... , но ...» и др.;

- чтение мыслей. Например: «Я знаю, что это Вам не нравится ...», «Мне известно Ваше отношение к ...» и др.;

- обобщения. Например: «Все люди считают ...», «Никто не станет претендовать ...», «Каждый из Вас думает ...», «Всегда, во все времена это понимали как ...» и др.

Перечисленные приемы психолингвистических манипуляций не исчерпывают их множества. Выступающий должен знать о психологической и риторической природе манипуляций, уметь различать приемы манипуляций, используемых против него, и иногда уметь сознательно применять их, если они не наносят педагогический, моральный, нравственный, этический и юридический вред людям и направлены на их благо.

Надо иметь в виду, что любой человек, независимо от занимаемой должности (и особенно руководитель), может оказаться как в роли критикующего, так и в положении критикуемого. Какой же может быть критика и реакция выступающего на нее? Как стать самокритичным и избежать критических замечаний в свой адрес? С точки зрения социального поведения личности, нужно грамотно определить мотивы критики. Это поможет будущему оратору сделать правильные выводы. В процессе выступления могут возникнуть следующие мотивы критики:

1. Критика с целью помочь делу. Критикующий высказывается по существу, но в силу своего характера или низкой культуры общения делает это резко и шумно. Вам нужно обратить внимание на то, что критикующий хочет помочь делу, и не обращать внимания на резкость и обидный тон высказывания.

2. Критика с целью показать себя. Иногда людьми используется критика с целью продемонстрировать собственные знания, опыт, эрудицию, подчеркнуть

собственную значимость. Лучший выход из этого положения - уйти под каким-либо предлогом от взаимодействия с человеком, который критикует других, чтобы показать себя.

3. Критика с целью «сведения счетов». Сгущаются краски с целью опорочить человека за прежние обиды. Эта критика завуалирована: критикующий не выдает своих эгоистических целей и намерений, оправдывая эту форму критики заботой о деле. Доказывать что-либо тому, кто критикует с целью сведения счетов, бесполезно, нужно строить свою защиту аргументированно, для чего необходимо заручиться поддержкой окружающих.

4. Критика с целью перестраховки. Эту форму критики используют с целью завуалировать свою собственную нерешительность, боязнь взять ответственность на себя. Такая критика используется с надеждой на то, чтобы при неблагоприятном повороте ситуации в будущем иметь основание заявить: «Ведь я вас предупредил».

5. Критика с целью упреждения заслуженных обвинений. Такая критика предпринимается заранее, чтобы нейтрализовать критические замечания на собрании, при разборе различных жалоб и в других случаях.

6. Критика с целью контратаки. Это реакция на чье-либо выступление, замечания окружающих, руководителя, протест подчиненного против упреков, нареканий со стороны руководителя и других членов коллектива.

7. Критика с целью получения эмоционального заряда. Есть люди, которые периодически испытывают потребность в эмоциональной встряске и чувствуют себя лучше после того, как поговорят на повышенных тонах, доведут себя и окружающих до определённого эмоционального напряжения. С этой целью они могут прибегать к критике, особенно если ее объект легко поддается эмоциональному воздействию.

Нужно научиться позитивно подходить к критике, критиковать других людей, не вызывая обид и негодования. Если критика направлена лично в ваш адрес, то какой бы горькой она ни была: главное - из любого критического замечания сделать правильный вывод и постараться впредь не допускать высказываний или действий, вызывающих критику.

Выступающему полезно также знать, с какими видами критической оценки он может столкнуться. Это могут быть:

1. Подбадривающая критика: «Ничего в следующий раз сделаете лучше. А сейчас не получилось».

2. Критика-упрек: «Ну что же вы? Я на вас так рассчитывал!» Или: «Эх вы! Я был о Вас более высокого мнения!»

3. Критика-надежда: «Надеюсь, что в следующий раз вы сделаете это задание лучше».

4. Критика-аналогия: «Раньше, когда я был таким, как вы, молодым специалистом, то тоже допустил точно такую же ошибку. Ну и попало мне от директора!».

5. Критика-похвала: «Работа сделана хорошо, но не для этого случая».

6. Критика-озабоченность: «Я очень озабочен сложившимся положением дел, потому что за невыполнение этого задания в срок ответственность несет весь коллектив».

7. Безличная критика: «В нашем коллективе еще есть работники, которые не справляются со своими обязанностями. Не будем называть их фамилии. Думаю, что они и сами сделают для себя должные выводы».

8. Критика-сопереживание: «Я хорошо вас понимаю, вхожу в ваше положение, но и вы поймите меня. Ведь дело-то не сделано».

9. Критика-сожаление: «Я очень сожалею, но должен отметить, что ваша работа выполнена некачественно».

10. Критика-удивление: «Как?! Неужели вы не сделали еще работу! Не ожидал...»

11. Критика-ирония: «Делали, делали и ...сделали. Работка, что надо! Только как теперь в глаза начальству смотреть будем?!»

12. Критика-намёк: «Я знал одного человека, который поступил точно так же, как вы. Потом ему пришлось плохо...»

13. Критика-смягчение: «Наверное, в том, что произошло виноваты не только вы...»

14. Критика-укоризна: «Что же вы сделали? Так неаккуратно! Да еще и не вовремя?!»

15. Критика-замечание: «Не так сделали. В следующий раз советуйтесь, если не знаете, как выполнять задание!»

16. Критика-предупреждение: «Если вы еще раз допустите брак, пеняйте на себя!»

17. Критика-требование: «Работу вам придется переделать!»

18. Критика-вызов: «Если вы допустили столько ошибок, сами решайте, как выходить из положения».

19. Критика-совет: «Я вам советую не горячиться, подождать до завтра и с новыми силами проанализировать, что и как нужно исправить».

20. Конструктивная критика: «Работа выполнена неверно. Что конкретно собираетесь предпринять?!» Или: «Работа не выполнена. Посмотрите возможность использования такого-то варианта».

21. Критика-опасение: «Я очень опасаясь, что в следующий раз работа будет выполнена на таком же уровне».

22. Критика-окрик: «Стой, что ты делаешь!? Разве можно так выполнять эту работу?»

23. Критика-обида: «Эх вы! Не ожидал я от вас такого! Где же ваша совесть?!»

24. Критика-покровительство: «Да! Не получилось! Ну ничего, я вам помогу».

25. Критика-угроза: «Я вынужден применить к вам самые строгие дисциплинарные меры».

Таким образом, выступающему необходимо не только знать форм и мотивы критики, но и уметь адекватно реагировать на них.

Ваши действия на критику

Не следует терять самообладания. Критикуют всех. И больше критикуют тех, кто «задевает за живое», многим нравится, и вообще является ярким человеком.

За что и почему могут критиковать еще?

- Критиковать могут также и затем, чтобы «выудить» из докладчика дополнительную информацию.

- Часто критикуют безотносительно к выступающему. Критикующий может

быть просто не доволен собой и за счет жестких высказываний он «сбрасывает» напряжение и успокаивается. Критиковать могут также и для того, чтобы привлечь внимание к себе и отвлечь от выступающего.

- Среди критикующих много таких людей, которые стремятся вывести другого человека из равновесия. Зачем? Просто так! Для того, чтобы испытать удовольствие.

- Мудро поступает тот, кто не принимает критику близко к сердцу и не переживает.

- Критику можно нейтрализовать такими словами: «Я с Вами согласен. Но давайте посмотрим на проблему с другой стороны ...» Критика обезоружит, если докладчик проявит солидарность с ним: «Я искренне хочу добиться того, чего хотите Вы. Но реальные условия таковы, что я должен подчиниться необходимости и сделать так...».

Если вы ничего содержательного в данный момент сказать не можете, то постарайтесь наладить психологический контакт с аудиторией. Люди всегда снисходительно отнесутся к ошибкам, если выступающий создал благоприятную эмоциональную атмосферу во время своего выступления, даже если ничего нового он не сказал. И, наоборот, у слушателей останется неприятное впечатление от докладчика, если выступление имеет отрицательные или агрессивные моменты, а он к тому же имеет отрицательный имидж.

Список рекомендуемой литературы

1. Андреева Л.А., Мирошниченко Л.В. Стилистика и культура речи: Учеб. пособие. – Казань: ТГТПУ, 2007. – 113 с.
2. Анисимов Г.А. Синтаксис сложного предложения. – Чебоксары, 2004.
3. Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход: учеб. пособие. – М.: КНОРУС, 2007. – 484 с.
4. Аракелов Ю.С., Лаптев Ю.В., Лойт Х.Х., Устюжанин В.Н. Основы ораторского искусства: Учебное наглядное пособие / Под общ. ред. В.П. Сальникова. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М.: ИМЦ ГУК МВД России, 2004. – 104 с.
5. Ахунзянов М. Контрастивная грамматика. – Казань, 1986.
6. Бабайцева В.В. О выражении в языке взаимодействия между чувственной и абстрактной степенями познания действительности. // Язык и мышление. - М., 1967.
7. Баранова И.В. Метасистема освоения курса русского языка как предметной образовательной области. – СПб: ГНУ «ИОВ РАО», 2006.
8. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.:
9. Белошапкова В.А., Земская Е.А., Милославский И.Г., Панов М.В. Современный русский язык. / Под ред. В.А. Белошапковой. - М., 1981.
10. Библер В.С. Мышление как творчество: Введение в логику мыслительного диалога. – М., 1995.
11. Бодуэн де Куртене И.А. Избранные труды. – Т. 1. 1963.
12. Васильев С.А. Философский анализ гипотезы лингвистической относительности. - М., 1974.
13. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М., 1973.
14. Виноградов В.В. О языке художественной литературы. - М., 1959.
15. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. - М., 1963.
16. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. - М., 1977.
17. Власенков А.И., Рыбченкова Л.М. Русский язык: грамматика, текст, стили речи. – М.: Просвещение, 2002.
18. Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования. – М., 1999.
19. Габдулхаков В.Ф., Гараева Н.Г., Мухаметзянова-Овсянникова Л.А., Талманова Т.М. Педагогическая риторика. – Оренбург: Оренбургский гос. ун-т, 2003. – 342 с.
20. Габдулхаков В.Ф., Матвеева С.Е., Талманова Т.М. Современный русский язык. – Казань, Изд-во Московского социально-гуманитарного института, 2004. – 324 с.
21. Габдулхаков В.Ф., Талманова Т.М. Русский язык с элементами антропологической и контрастивной грамматики. – М., Изд-во Московского социально-гуманитарного института, 2005. – 336 с.
22. Галкина-Федорук Е.М. Суждение и предложение. - М., 1956.
23. Гак В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков. – М., 1989.
24. Грамматика – 70. (М.: Русский язык, 1970).
25. Грамматика – 80. (М.: Русский язык, 1980).
26. Гречко В.А. Теория языкознания. – М., 2003.
27. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. - М., 1984.
28. Дилтс Р. Фокусы языка. Изменение убеждения с помощью НЛП. – СПб.: Питер, 2000.
29. Жинкин Н.И. Язык, речь, творчество. – М., 1998.
30. Замалетдинова Г.Ф. Лингвистическое и методическое наследие Р.С. Газизова. // Автореф. канд. дис. ... филол. наук. – Казань, 2004.
31. Зарайский Д.А. Управление чужим поведением. Технология личного психологического влияния. – Дубна: Феникс, 1997.
32. Кожина М.Н. Стилистика русского языка. - М., 1977.

33. Кустова Г.И. Синтаксис современного русского языка: Учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. / Г.И. Кустова, К.И. Мишина, В.А. Федосеев. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
34. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 2003.
35. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. – М.: Педагогика, 1983.
36. Литневская Е.И. Принципы морфемного членения слова. – М., 2006.
37. Львов В.В. Школьный орфоэпический словарь русского языка. – М.: Дрофа, 2004.
38. Логопедия. /Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М., 1998.
39. Лосева Н.И. Как строится текст. – М., 1980.
40. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. – Л., 1972.
41. Лотман Ю.М. О семиотическом механизме культуры. – Таллин, 1993.
42. Мальханова И.А. Школа красноречия: Интенсивный учебно-практический курс речевика-имиджмейкера. – М.: ООО АиФ-Принт, 2002.
43. Матезиус В. О так называемом актуальном членении предложения. // Пражский лингвистический кружок. – М., 1967.
44. Методика преподавания русского языка в школе: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. / М.Т. Баранов, Н.А. Иполитова, Т.А. ладыженская, М.Р. Львов. – М.: Академия, 2001.
45. Мирошниченко Л.В., Макарова Л.А. Руководство по организации самостоятельной работы студентов: синтаксис современного русского языка. // Учеб. пособие. – Казань: КГПИ, 1988. – 48 с.
46. Немченко В.Н. Современный русский язык. Словообразование: Учеб. пособие для филол. спец. ун-тов. – М., 1984.
47. Новиков В.П., Рагова И.В. Практика и мастерство публичных выступлений сотрудника ОВД: Учебное пособие. – Домодедово: ВИПК МВД России, 2004. – 53 с.
48. Потехина А.А. Теоретическая поэтика. – М., 1990.
49. Рассел Т. Навыки эффективной обратной связи. /2-е изд. – СПб.: Питер, 2002.
50. Психология делового преуспевания. – М.: ВЛАДОС-Пресс, 2001 Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь трудностей русского языка. – 5-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 832 с.
51. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя. – М., 1985.
52. Сидорова Т.Л. Культура речи: Пособие для подготовки к ЕГЭ. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 128 с.
53. Сидорова М.Ю., Савельев В.С. Русский язык и культура речи: учеб. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. – 312 с.
54. Скворцов Л.И. Теоретические основы культуры речи. – М., 1980.
55. Современный русский литературный язык. / П.А. Лекант, Н.Г. Гольцова, В.П. Жуков и др.; Под ред. П.А. Леканта. – М., 1982.
56. Современная русская речь: состояние и функционирование. Сборник аналитических материалов. / Под ред. С.И. Богданова и др. – СПб, 2004.
57. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка: В 2 т. – М., 1990.
58. Хайдарова Р.З., Гиниатуллина Л.А. Сборник ситуативных упражнений по татарскому языку для русскоязычных учащихся. – Набережные Челны, 2004.
59. Хомский Н. Синтаксические структуры. //Новое в лингвистике. Вып. 2. – М., 1962.
60. Хомский И. Язык и мышление. – М., 1972.
61. Шакирова Л.З., Сабаткоев Р.Б. Русский язык. / Учеб. для нац. школ. – СПб, 2004.
62. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. – М., 1941.
63. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1979.

Приложение 1.

Вопросы к итоговой аттестации по теории и методике развития речи

1. Культура речи. Понятие о коммуникативных свойствах речи. Структура речи в ее отношении к неречевым структурам. Схема коммуникативного процесса.
2. Основные соотношения: речь – язык; речь – мышление; речь-действительность.
3. Речь как средство обучения и воспитания. Формы речи.
4. Взаимодействие устной и письменной речи. Особенности устной речи.
5. Общение. Педагогическое общение. Стили педагогического общения. Вербальные и невербальные средства общения. Язык внешнего вида воспитателя ДОУ.
6. Речевое общение. Самоконтроль за речевым поведением и формирование индивидуального стиля общения.
7. Речевой этикет и этика в педагогической деятельности воспитателя. Речевой акт.
8. Вербальные и невербальные средства речевого этикета. Нулевые знаки этикета.
9. Средства выражения этикета в русском языке. Постановка голоса, техника речи.
10. Профессиональные качества голоса воспитателя детского сада: благозвучность: широкий диапазон по высоте, громкости и тембру; гибкость, подвижность; хорошая слышимость; выносливость, адаптивность.
11. Учет индивидуальных особенностей при постановке голоса.
12. Речевые жанры, употребляемые в профессиональной деятельности воспитателя ДОУ.
13. Устные высказывания. Беседа как разговор с одним или несколькими лицами на педагогические темы. Отличие беседы от лекции.
14. Характеристика основных коммуникативных качеств речи
15. Особенности устной речи (избыточность, лаконизм, прерывистость). Строй устной речи
16. Национальный язык, его структура. Понятие о норме. Кодификация норм. Понятие литературного языка. Основные типы норм русского литературного языка. Характеристика норм русского языка.
17. Акцентологические, морфологические и синтаксические нормы.
18. Организация диспута и дискуссии. Формулировка дискуссионной темы. Дискуссионное выступление, его особенности. Эмоциональность и корректность дискуссионного выступления.
19. Средства выражения эмоциональной оценки. Ведущий, его роль.
20. Текст. Средства выразительности в художественном тексте.

Приложение 2.

Примерные темы курсовых работ

1. Особенности развития речи детей до 3-х лет.
2. Особенности формирования звуковой культуры ребенка.
3. Закономерности формирования грамматического строя речи детей.
4. Особенности развития связной речи детей 3-4-х лет.
5. Особенности развития связной речи детей 5-ти лет.

6. Особенности развития связной речи детей 6-7-ми лет.
7. Методы диагностики развития речи детей до 3-х лет.
8. Методы диагностики развития связной речи детей 3-4-х лет.
9. Методы диагностики развития связной речи детей 5-ти лет.
10. Методы диагностики развития связной речи детей 6-7-ми лет.
11. Методические условия отбора текстов детской литературы для развития речи детей.
12. Методика развития речи детей до 3-х лет.
13. Методика развития речи детей 3-4-х лет.
14. Методика развития речи детей 5-ти лет.
15. Методика развития речи детей 6-7-ми лет.

Примерные темы выпускных квалификационных работ

1. Технология развития речи детей до 3-х лет.
2. Технология развития связной речи детей 3-4-х лет.
3. Технология развития связной речи детей 5-ти лет.
4. Технология развития связной речи детей 6-7-ми лет.
5. Психолингвистические особенности развития связной речи детей 3-4-х лет: технология диагностики и прогнозирования.
6. Психолингвистические особенности развития связной речи детей 5-ти лет технология диагностики и прогнозирования.
7. Психолингвистические особенности развития связной речи детей 6-7-ми лет технология диагностики и прогнозирования.
8. Текст художественного произведения как основа развития связной речи детей 3-4-х лет.
9. Текст художественного произведения как основа развития связной речи детей 5-ти лет.
10. Текст художественного произведения как основа развития связной речи детей 6-7-ми лет.
11. Игра как средство развития связной речи детей 3-4-х лет.
12. Игра как средство развития связной речи детей 5-ти лет.
13. Игра как средство развития связной речи детей 6-7-ми лет.
14. Коммуникативная подготовка детей к обучению в школе.
15. Механизмы связной речи и методика их развития в условиях детского сада.

ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Литература как искусство слова. Литература как искусство слова; художественная речь и ее элементы; художественный образ и его создание в словесном творчестве, содержание и форма в литературном произведении. Общественная роль литературы; литература и другие виды искусства.

Художественная литература *формирует все стороны речи*: звуковую (потешки, считалки, устное народное творчество); словарь (знакомство с новыми явлениями действительности по представлению); грамматику (пересказ, показ лучших образцов письменной речи); связную речь (различные виды рассказов, жанров художественного произведения).

Особенности восприятия детьми художественного текста связаны с особенностями детской психики.

А. Главная особенность психического развития дошкольника - конкретность мышления, поэтому дети легко понимают реалистические рассказы, затрудняются в понимании загадки, басни, пословицы.

Б. Восприятие ребенком художественного произведения связано с его жизненным опытом, поэтому дети по-разному воспринимают взрослого и ровесника в сочетании с плохими поступками.

В. Восприятие и понимание художественного произведения тесно связано с возрастной ранимостью, впечатлительностью, следовательно, дети придумывают «хороший» конец.

Магическое мышление как резерв развития и обучения. Исследования Е.В.Субботского показали, что большинство 4-6-летних детей не только с удовольствием предаются магическому мышлению, в форме игры или воображения, но и верят в реальность магических событий. Например, Жан Пиаже обнаружил что дети в возрасте от 4 до 7 лет часто приписывают способность мыслить и чувствовать неодушевленным объектам (скажем, полагают, что закрученная веревка «хочет» раскрутиться, потому что она «знает что она закручена»), и думают что магические действия могут изменить реальный мир (например, один из детей, описанных Пиаже, верил, что если он пожертвует дорогой ему игрушкой, то его больная мать выздоровеет). В одном из современных исследований детям 4, 5 и 6 лет рассказывали историю о магической шкатулке, которая под воздействием волшебных слов могла превращать рисунки предметов в настоящие предметы, изображенные на рисунках. Большинство детей отрицали, что такое возможно в реальной жизни. Однако, когда экспериментатор оставлял детей одних в комнате, 90% детей пытались превратить привлекательные рисунки в реальные предметы, и были очень разочарованы, когда их волшебные заклинания не подействовали. В другой серии этого исследования детям того же возраста рассказывали историю о девочке, которой ко дню рождения подарили столик, обладавший волшебной способностью превращать игрушечных животных в настоящих. И опять, когда детей спрашивали может ли такой столик существовать в реальной жизни, лишь один 4-х летний малыш сказал «да». Когда же детям предъявляли реальный столик очень похожий на тот, который фигурировал в рассказе (рассказ сопровождался демонстрацией картинок) и на котором игрушечный лев, под воздействием системы магнитов, внезап-

но приходил в движение, лишь немногие из детей вели себя как приверженцы рациональной логики (пытались понять механизм движения, искали откуда идет провода, и т.п.). Остальные или бежали из комнаты в страхе, что лев превратился в живого, либо воспользовались «волшебной палочкой», которой их снабдил экспериментатор, чтобы остановить превращение. Эти исследования показывают, что уже в возрасте 4-х лет большинство детей знают, что волшебство существует лишь в сказках. Но это знание остается «книжным», формальным: в действительности 4-х и даже 6-ти летние ведут себя так, как если бы волшебство было реальностью.

Методика приобщения дошкольников к чтению как наука. Детская литература как социокультурное явление. Функции детской литературы как искусства слова. Место детской литературы в мировом литературном процессе. Специфика детской литературы.

Функциональные виды детской литературы. Жанровая классификация детской литературы. Стадиальный аспект понятия «детская литература». Литературный процесс, его основные закономерности и категории.

В методике развития речи сформированы *принципы отбора* литературных произведений (в работах О. И. Соловьевой, В. М. Федяевой, Н. С. Каргинской, Л. М. Гурович) на основе особенностей детской психики и общих положений эстетики:

- 1) идейно-художественная ценность;
- 2) учет возрастных особенностей;
- 3) занимательность;
- 4) композиционная облегченность;
- 5) четкая позиция автора.

Задачи по ознакомлению дошкольников с художественной литературой строятся с учетом возрастных особенностей эстетического восприятия. В каждом возрастном периоде выдвигаются свои, специальные задачи, они постепенно усложняются в связи с тем, что с возрастом уровень восприятия литературных произведений повышается, у детей развивается поэтический слух. Общие задачи:

- 1) обеспечить усвоение детьми содержания произведений, их понимание (дети учатся пересказывать, заучивать наизусть);
- 2) формировать умение воспринимать литературное произведение (переживать чувства, которые передает автор, соотносить изображенное в книгах с фактами жизни);
- 3) формировать умение элементарного анализа произведения (определять основных героев, форму произведения, яркие примеры образности языка);
- 4) воспитывать правильное отношение к книге и чтению.

Усложнение содержания идет от группы к группе:

1 младшая группа	Чтение небольших рассказов, сказок бытовых и о животных
2 младшая группа	Подводят к различению жанров (сказка, рассказ, стихотворение); чтение небольших стихов, содержание которых близко опыту ребенка
Средняя группа	Внимание останавливают не только на содержании, но и некоторых особенностях языка (идет работа над выразительностью); тематика произведений более разнообразна
Старшая группа	Дети различают жанры, вводятся рассказы о природе, происходит усложнение тематики (волшебные сказки и рассказы со

	скрытой моралью)
Подготовительная группа	Научение элементарному анализу произведения, знакомство с тропами

Основой всех **методов ознакомления с художественным текстом** является выразительное чтение воспитателя.

Методы по ознакомлению с художественной литературой включают: чтение, рассказывание, инсценировки, заучивание наизусть.

Методы для восприятия детьми художественного текста: экскурсии, встречи с интересными людьми, рассматривание иллюстраций, выразительное чтение, повторное чтение, выборочное, прием словесного рисунка, творческие задания, беседа.

Структура занятий:

Чтение художественного произведения

1. вводная часть (беседа, показ обложки, рассказ о авторе)
2. выразительное чтение произведения
3. беседа о прочитанном

Заучивание наизусть

1. вводная беседа
2. выразительное чтение стихотворения
3. беседа о содержании стихотворного текста
4. повторное чтение с установкой на заучивание
5. заучивание (идет целиком)
6. рассказывание стихотворения детьми

Таким образом, основными моментами работы над художественным произведением будут: подготовка воспитателя к выразительному чтению; подготовка детей к восприятию художественных произведений; содержание и методика предварительных и заключительных бесед с детьми, пересказ, повторное чтение.

Вне занятий речевую работу организуют: через чтение стихотворений, рассказывание, зрелищные мероприятия и развлечения (инсценировки, литературные утренники, просмотр телепередач).

Структура утренника имеет много общего со структурой любого праздника: торжественное открытие, вступительное слово ведущего, осмотр оформления зала, концертные номера. К зрелищным видам развлечений относятся спектакли, театральные представления, концерты.

Дошкольники могут инсценировать лишь хорошо известные им произведения, в которых большое место занимает диалог. Для возникновения инсценировок необходимо:

- 1) многократно повторить произведение;
- 2) вызвать у детей интерес к нему путем рассматривания иллюстраций, бесед.
- 3) показать способы художественно-образной выразительности.

Для зрелищных развлечений в условиях детского сада используют: фланелеграфный театр, теневой театр, пальчиковый театр, куклы из варежек, перчаточный театр, куклы бибабо, кулачковый театр, куклы-марионетки, театр попрыгунчиков, театр из воздушных шаров, куклы из конусов, настольный театр.

Следует обратить внимание на воспитание у детей культуры поведения в театре.

Таким образом, пути ознакомления дошкольников с художественной литературой многообразны. Важно проводить эту работу систематически, посредством книги формируя все стороны речи ребенка и прививая любовь к чтению художественных произведений у детей.

Одним из действенных способов воспитания читательских интересов у детей дошкольного возраста является *уголок книги*. Главное при его организации - привлечь ребенка к участию через: поручения; починку книг; беседы о прочитанном; обновление уголка.

Все формы работы по знакомству детей с художественной литературой вне занятий воспитывают интерес и любовь к книге, формируют будущих читателей.

Праисток детской литературы: мифотворчество как духовный опыт народов мира. Иудаизм и христианство: два миропонимания, две культуры, их взаимодействие между собой. Миф и мир: реальность в зеркале первобытного сознания. Логическое и психологическое своеобразие мифологического мышления. Происхождение мира, богов, человека в представлении древних греков и древних славян. Иерархические отношения небожителей. Низшая славянская демонология. Мифопоэтика сказки А.Н. Островского «Снегурочка».

Ветхозаветные истории: сотворение мира и человека, изгнание из рая (причины и последствия), Вавилонская башня и другие библейские предания. Новый Завет: жизнеописание Иисуса Христа. Ветхозаветные заповеди и Нагорная проповедь (Евангелие от Матфея), Притча о блудном сыне (Евангелие от Луки). Нравственные уроки Нового и Ветхого Заветов. «Светское Евангелие» от А. Сент-Экзюпери («Маленький принц»).

Устное народное творчество. Колыбель детской литературы. Малые жанры устного народного творчества. Фольклорная сказка и миф. Исторические корни и сюжетостроение волшебной сказки. Русские народные сказки. Героический эпос и его роль в патриотическом воспитании ребенка (Илья Муромец, Добрыня Никитич и Алеша Попович).

Поэзия Булгарского периода: Кул Гали. Кул Гали (1189-1236) - выдающийся поэт средневековья, основоположник болгарской¹ поэзии Кул Гали стоит у истоков тюркоязычной поэзии Поволжья и Средней Азии. В 1989 году весь тюркоязычный мир торжественно отметил 800-летие со дня его рождения. С именем Кул Гали ученые-литературоведы связывают так называемый восточный Ренессанс. Кул Гали жил и творил в ту же эпоху, что и автор "Слова о полку Игореве", создатель "Витязя в тигровой шкуре" - грузинский поэт Шота Руставели, автор "Лейли и Меджнуна" - азербайджанский поэт Низами Гянджеви. По всей вероятности, Кул Гали ничего не знал о своих выдающихся современниках, но в его лучшем творении, поэме "Сказание о Юсуфе", прослеживаются те же высокие гуманистические идеалы, что и в творениях его великих современников. И это понятно, так как нравственные идеалы добра, стойкости духа, братства между народами всегда были присущи людям разных верований и национальной принадлежности.

Сюжет "Сказания о Юсуфе" навеян мифом о праведном и правдивом Юсуфе из Корана. Аналогичный сюжет - о Иосифе Прекрасном - есть и в Библии. Хотя в литературе Востока насчитывается более 150 известных произведений о Юсуфе и

Зулейхе, поэма Кул Гали отличается самобытностью и оригинальностью в решении проблемы судьбы человека, происходящего из демократических низов и добивающегося восхождения к высшей власти.

Основной мотив поэмы - вознаграждение доброго, бескорыстного, честного человека-гуманиста за его страдания и жертвы во имя справедливости и счастья людей. Поэма "Сказание о Юсуфе" вошла в золотой фонд тюркоязычных литератур Поволжья и Средней Азии. На русский язык поэму перевел крупный ученый-тюрколог С. Иванов.

«Слово о полку Игореве» (полное название «Слово о походе Игоревом, Игоря, сына Святославова, внука Олегова», др.-рус. Слово о плкъу Ёгоревѣ · Ёгора сына Свѣтъславла · внука Ольгова) — известный памятник древнерусской литературы. В основе сюжета — неудачный поход русских князей на половцев, предпринятый новгород-северским князем Игорем Святославичем в 1185 году. «Слово» было написано в конце XII века, вскоре после описываемого события (часто датируется тем же 1185 годом, реже 1-2 годами позже). Проникнутое мотивами славянской народной поэзии с элементами языческой мифологии, по своему художественному языку и литературной значимости «Слово» стоит в ряду крупнейших достижений средневекового эпоса.

Возникновение детской литературы и ее развитие в XVII – XVIII веках. Эпоха Просвещения детям. Рукописные книги для детей и первые печатные книги (буквари, азбуковники, тексты из Библии, лубочные издания). Зарождение поэзии для детей. Появление литературной сказки. Первый детский журнал Н.И. Новикова. Басни И.А. Крылова. Зарубежная литература эпохи Просвещения в детском чтении (Д. Дефо, Д. Свифт, Р. Распе).

Романтизм как стиль эпохи первой половины XIX века. Расцвет литературной сказки. Сказки Пушкина как притчи о мире и человеке. Романтизм как стиль. Детство как лирическая тема в творчестве А.С. Шишкова, В.А. Жуковского, М.Ю. Лермонтова. Литературная деятельность А.О. Ишимовой. Расцвет литературной сказки (В.Ф. Одоевский, А. Погорельский, В.А. Жуковский, А.С. Пушкин, П.П. Ершов; сказки С.Т. Аксакова). Зарубежная сказка (В. и Я. Гримм, Ш. Перро, Э. Гофман). Западноевропейская сказка в России (В. Ирвинг, В. Гауф). Национальное своеобразие пушкинских сказок. Информативность сказочного сюжета (Сказка о царе Салтане), «Сказка о рыбаке и рыбке», «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях» и др).

Основные тенденции в развитии детской литературы второй половины XIX века. Расцвет реалистического искусства, основные тенденции в развитии детской литературы. Тема детства и образ ребенка в творчестве И.С. Тургенева, Н.А. Некрасова, Ф.М. Достоевского, В.Г. Короленко, А.П. Чехова. Литературно-педагогическая деятельность Л.Н. Толстого и К.Д. Ушинского. Рассказы и сказки Л.Н. Толстого для детей. Автобиографические произведения в детской литературе XIX-XX в.в. Историография души ребенка и этико-социальный анализ действительности в творчество С.Т. Аксакова, Н.П. Гарина-Михайловского, Л.Н. Толстого, А.Н. Толстого и А.М. Горького. Западноевропейская сказка в России. Романтические сказки Г.Х. Андерсона и его последователи в русской литературе XIX-XX в.в. (В.М. Гаршин, Н.П. Вагнер, Е. Шварц, М. Горький). Приключенческая литература в детском чтении.

Поэты «Серебряного века» детям и о детях. «Новая» детская литература 20-30-х гг. XX в. Дальнейшее развитие жанра литературной сказки Переводная литература С. Лагерлеф, О. Уальд, К. Коллоди). Святочный рассказ и его эволюция в творчестве И. Бунина, Л. Андреева, А. Куприна, А. Серафимовича, М. Горького, Л. Чарской. Поэзия в детском чтении. Поэты «серебряного века» детям и о детях (А. Блок, К. Бальмонт, С. Городецкий, П. Соловьев, Р. Кудашева). Поэтика театрального зрелища и циркового представления в романах-сказках Ю.К. Олеси и А.Н. Толстого («Три толстяка», «Золотой ключик, или Приключения Буратино»).

Дискуссия о детской литературе (М. Горький, С. Маршак, К. Чуковский). Творчество А. Гайдара и его традиции в прозе Б. Житкова, Г. Белых, Л. Пантелеева. Сказки П.П. Бажова. Сказовая форма в творчестве С. Писахова. Стихи В. Маяковского для детей. Экспериментальная поэзия «обериутов». (Д. Хармс). Детская литература русской эмиграции. (Саша Черный).

Детская литература второй половины XX века. «Золотой» век русской детской поэзии. Детская литература рубежа XX-XXI веков. Проза и поэзия в детском чтении. Поэтическая школа К.И. Чуковского. Сюжетная и лирическая поэзия С. Маршака, А. Барто, С. Михалкова, Я. Акима, В. Берестова, Ю. Мориц, Е. Благинина, И. Токмаковой, Н. Матвеевой, Ю. Левитанского. Традиции нонсенса и парадокса в поэзии для детей (Г. Остер, Б. Заходер, Г. Сапгир Юмористическая литература для детей. Портретирование мира взрослых в творчестве Н. Носова, Э. Успенского и в зарубежной переводной литературе (А. Линдгрэн, Л. Кэрролла, Д. Барри, А. Милна). Антиутопия Д. Родари. Нравственно-психологическая проза А. Алексина, В. Железникова, Р. Фраермана, А. Лиханова, Е. Мурашова, В. Драгунского, В. Медведева, А. Рыбакова. Фантастические жанры в детской литературе. Научная фантастика (Ж. Верн, А. Беляев, А. Толстой, И. Ефремов). «Детская» фантастика: Кир Булычев, В. Крапивин, В. Медведев, Л. Лагин). Фэнтези (Р. Толкиен, Р. Желязны, К. Льюис, Д. Роулинг).

Проза в детском чтении (Л. Петрушевская, Ким Собакин, «родительские» рассказы О. Кургузова и Т. Рик). Переводная литература (О. Пройслер). Автобиографические произведения о детстве (Санаев П. «Похороните меня за плинтусом»), Ю. Шидов «Фотография на память»). Поэзия. Поэты-эксцентрики (А. Гиваргизов, В. Левин, Бонифаций). «Садистские» стишки О. Григорова. Черный юмор Г. Остера. Природоведческая литература в детском чтении (М. Сибиряк, В. Бианки, К. Паустовский, Э. Сэтон-Томпсон). Философское осмысление темы природы в литературе XIX в. (Р. Киплинг) и в литературе XX века: М. Пришвин. Человек и природа в современной детской литературе (Г. Троепольский и др.). Учебно-познавательная литература для детей (общий обзор). Периодика для детей: первый детский журнал «Детское чтение для сердца и разума» и журнал «Детская литература». Литературная премия «Заветная мечта». Детский фольклор

Методы и приемы работы по детскому чтению в дошкольном учреждении и в семье. Читатель как объект методической науки. Процесс читательской деятельности. Книги как инструмент для чтения. Личностно ориентированная модель обучения чтению. Виды чтения. Проблемы чтения: интериоризация и экстериоризация. Методика работы с детской книгой в дошкольном учреждении и в семье.

СОДЕРЖАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

Литература как искусство слова

Вопросы для обсуждения

1. В чем сущность искусства?
2. В чем специфика словесного искусства по сравнению с другими его видами?
3. Что такое художественный образ и как он создается в словесном творчестве?
4. В чем заключается общественная роль литературы и какое место занимает книга среди средств массовой информации?

Практическая часть

1. Обзор методической литературы по вопросу дошкольного литературного образования.

Понятие «детская литература» и круг детского чтения

Вопросы для обсуждения

1. Функции детской литературы как искусства слова.
2. Место детской литературы в мировом литературном процессе.
3. Специфика детской литературы.
4. Классификация жанров в детской литературе.

Практическая часть

1. Составить таблицу классификации жанров детской литературы.

Вопросы для самоконтроля

1. Как соотносятся понятия «детская литература», «литература для детей», «круг детского чтения»?
2. В чем специфика детской литературы как части культуры и общей литературы?
3. Каковы основные функции детской книги в жизни ребенка дошкольного возраста?
4. Каковы особенности эстетического восприятия детьми литературных произведений (младший, средний, старший дошкольный возраст)?
5. Каковы задачи литературного образования ребенка в дошкольном детстве?
6. Почему читательская культура педагога является условием развития личности и социальных компетенций ребенка?

Праисторию детской литературы: мифотворчество как духовный опыт народов мира.

Вопросы для обсуждения

1. Общие представления о мифе как жанре фольклора, отражающем первоначальные человеческие представления о происхождении и устройстве мира.
2. Тотемизм и обожествление стихий как характерные черты славянской мифологии.
3. Ветхозаветные истории: сотворение мира и человека, изгнание из рая (причины и последствия)

Выступления

1. Былина как жанр фольклора

Вопросы для самоконтроля

1. Каковы жанровые признаки былины? Чем былина отличается от сказки? Почему былина трудна для восприятия детей дошкольного возраста?

2. В чем своеобразие мифа как жанра фольклора? Какова роль славянских мифов в культурном воспитании ребенка дошкольного возраста?

Устное народное творчество - колыбель детской литературы.

Вопросы для обсуждения

1. Понятие о детском фольклоре.
2. Детский фольклор как специфическая область народного творчества.
3. Отражение в детском фольклоре возрастной психологии, детских художественных вкусов, детских творческих возможностей.
4. Состав детского фольклора: произведения взрослых для детей, заимствования из взрослого фольклора, творчество самих детей.

Практическая часть

Чтение, инсценирование произведений устного народного творчества

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое «детский фольклор»? Какие существуют классификации детского фольклора?

2. Какие жанры фольклора включены в круг детского чтения? Почему важно ознакомление с произведениями фольклора для детей дошкольного возраста?

3. В чём художественное своеобразие и педагогическая ценность малых жанров фольклора?

4. Каковы особенности сказки как жанра фольклора? Почему сказка - «активное и эстетическое творчество, захватывающее все сферы духовной жизни ребенка»?

5. В чем специфика основных видов русских народных сказок: о животных, волшебных, социально-бытовых? Какова их роль в жизни ребенка-дошкольника?

Возникновение детской литературы и ее развитие в XVII – XVIII веках. Эпоха Просвещения детям.

1. Первые печатные книги (буквари, азбуковники, тексты из Библии, лубочные издания).

2. Зарождение поэзии для детей.

3. Появление литературной сказки.

4. Первый детский журнал Н.И. Новикова. Басни И.А. Крылова.

5. Стремление к занимательности и доступности для детей.

Практическая часть 1.

Письменная работа.

Выступления

Зарубежная литература эпохи Просвещения в детском чтении (Д. Дефо, Д. Свифт, Р. Распе).

Вопросы для самоконтроля

1. Каковы основные этапы развития русской детской литературы?

2. Как формировался круг детского чтения?

3. Чем отличаются произведения тех эпох от современных?

Романтизм как стиль эпохи I половины XIX века.

1. Романтизм как стиль.

2. Детство как лирическая тема в творчестве А.С. Шишкова, В.А. Жуковского, М.Ю. Лермонтова.

3. Литературная деятельность А.О. Ишимовой.

Практическая часть 1. Чтение и анализ произведений А.С.Пушкина, В.А.Жуковского, М.Ю. Лермонтова.

Вопросы для самоконтроля

1. Как развивалась детская литература в 19 веке? Какова роль В.Г.Белинского, Н.Г.Чернышевского, Н.А.Добролюбова в развитии теории и критики детской литературы?

2. Какие пейзажные стихи русских поэтов 19 века, начала 20 века включены в круг детского чтения? В чём богатство изобразительно-выразительных средств их поэзии?

3. К каким темам и жанрам обратились в творчестве для детей К.Д.Ушинский и Л.Н.Толстой? Почему произведения этих писателей - это единство педагогического замысла и его литературного воплощения? В чём своеобразии стиля каждого автора?

4. В чём гуманизм идей произведений русских писателей конца 19 – начала 20 в.в.? Как отражены психология и интересы ребенка в произведениях Д.Н.Мамина-Сибиряка, А.Чехова, Н.Телешова, А.Куприна, Л.Чарской и др.?

Расцвет литературной сказки. Сказки Пушкина как притчи о мире и человеке.

1. Расцвет литературной сказки (В.Ф. Одоевский, А. Погорельский, В.А. Жуковский, А.С. Пушкин, П.П. Ершов; сказки С.Т. Аксакова).

2. Зарубежная сказка (В. и Я. Гримм, Ш. Перро, Э. Гофман).

3. Западноевропейская сказка в России (В. Ирвинг, В. Гауф).

4. Национальное своеобразие пушкинских сказок. Информативность сказочного сюжета («Сказка о царе Салтане», «Сказка о рыбаке и рыбке», «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях» и др).

Практическая часть

1. Анализ сказок А.С.Пушкина, Ершова.

2. Чтение и анализ зарубежных сказок.

3. Письменная работа.

Вопросы для самоконтроля

1. Почему русские писатели 19 века обратились к жанру литературной сказки?

2. В чём своеобразии стиля и педагогическая ценность сказок А.С.Пушкина, В.И.Даля, П.П.Ершова, В.А.Жуковского, А.Погорельского, В.Ф.Одоевского, С.Т.Аксакова?

Основные тенденции в развитии детской литературы 2-й половине XIX века.

1. Расцвет реалистического искусства, основные тенденции в развитии детской литературы.

2. Автобиографические произведения в детской литературе XIX-XX в.в.

3. Расцвет жанра литературной сказки

4. Западноевропейская сказка в России

5. Приключенческая литература в детском чтении.

Практическая часть

1. Анализ волшебной сказки

Вопросы для самоконтроля

1. Почему в детской литературе 20 века наблюдается расцвет жанра авторской сказки? В чём художественное своеобразие и педагогическая ценность сказок М.Горького, К.Чуковского, С.Маршака, А.Толстого, А.Волкова и др.?

2. Каковы особенности современной литературной сказки? К каким нравственным проблемам обращаются в своих произведениях Э.Успенский, Г.Остер, Т.Александрова, С.Козлов, Г.Цыферов, Н.Абрамцева и др.?

3. Почему авторская игровая поэзия популярна в детской аудитории? Как поэты экспериментируют с жанрами, образами, словом? В чём ценность игровых стихов для развития ребенка дошкольного возраста?

4. Что отличает современную поэзию для детей? Как поэты создают многоцветный образ детства? В чём богатство изобразительно-выразительных средств их стихов?

5. Что такое «природоведческая книга» для детей? Какие приемы повествования используют в своих произведениях В.Бианки, Е.Чарушин, М.Пришвин, К.Паустовский, Н.Сладков, Г.Снегирев, Н.Романов и др.? В чём ценность этих книг для детей?

Детская литература 2-й половине XIX века

Вопросы для обсуждения

1. Нравственные заповеди в сказках Е. Шварца, В. Катаева, Л. Пантелеева, А. Толстого.

2. Юмористическая сказка в творчестве Н. Носова.

3. Сказка – жизнь в творчестве Э. Успенского. Остроумные сказки Г. Остера. Философские сказки Г. Цыферова, С. Козлова, Т. Александровой, Н. Абрамцевой и др.

Практическая часть

1. Работа с текстами: чтение, анализ.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое «юмористические произведения» для детей? Какие средства комического используют в своих книгах писатели- юмористы Н.Носов, В.Драгунский, В.Голявкин и др.? Почему их творчество - превосходная школа юмора для ребенка?

2. Что отличает современную прозу для детей? К каким философским и нравственным проблемам обращаются писатели в рассказах для детей? В чем их ценность для детей дошкольного возраста?

Поэты «Серебряного века» детям и о детях.

Вопросы для обсуждения

1. Переводная литература С. Лагерлеф, О. Уальд, К. Коллоди).

2. Святочный рассказ и его эволюция в творчестве И. Бунина, Л. Андреева, А. Куприна, А. Серафимовича, М. Горького, Л. Чарской.

3. Поэзия в детском чтении. Поэты «серебряного века» детям и о детях (А. Блок, К. Бальмонт, С. Городецкий, П. Соловьев, Р. Кудашева).

4. Поэтика театрального зрелища и циркового представления в романах-сказках Ю.К. Олеши и А.Н. Толстого («Три толстяка», «Золотой ключик, или Приключения Буратино»).

Практическая часть.

1. Чтение и анализ стихов поэтов «серебряного века» для детей.

Выступления

1. Дальнейшее развитие жанра литературной сказки.

Практическое занятие. Тема. «Новая» детская литература 20-30-х гг. XX в.

Вопросы для обсуждения

1. Дискуссия о детской литературе (М. Горький, С. Маршак, К. Чуковский).

2. Творчество А. Гайдара и его традиции в прозе Б. Житкова, Г. Белых, Л. Пантелеева.

3. Сказки П.П.Бажова. Сказовая форма в творчестве С. Писахова. Стихи В. Маяковского для детей.

4. Детская литература русской эмиграции. (Саша Черный). Выступления Экспериментальная поэзия «обериутов». (Д. Хармс).

Детская литература 20-30-х гг. XX в.

Вопросы для обсуждения

1. Поэтическая школа К.И. Чуковского.

2. Сюжетная и лирическая поэзия С. Маршака, А. Барто, С. Михалкова, Я. Акима, В. Берестова, Ю. Мориц, Е. Благинина, И. Токмаковой, Н. Матвеевой, Ю. Левитанского.

3. Традиции нонсенса и парадокса в поэзии для детей (Г. Остер, Б. Заходер, Г. Сапгир)

4. Юмористическая литература для детей. Портретирование мира взрослых в творчестве Н. Носова, Э. Успенского и в зарубежной переводной литературе (А. Линдгрэн, Л. Кэрролла, Д. Барри, А. Милна). Антиутопия Д. Родари.

5. Нравственно-психологическая проза А. Алексина, В. Железникова, Р. Фраермана, А. Лиханова, Е. Мурашева, В. Драгунского, В. Медведова, А. Рыбакова

Фантастические жанры в детской литературе.

Выступления

1. Научная фантастика в детской литературе (Ж. Верн, А. Беляев, А. Толстой, И. Ефремов). «Детская» фантастика: Кир Булычев, В. Крапивин, В. Медведев, Л. Лагин). Фэнтези (Р. Толкиен, Р. Желязны, К. Льюис, Д. Роулинг).

Практическая часть

1. Работа с текстами: чтение, анализ.

Детская литература 20-30-х гг. XX в.

Вопросы для обсуждения.

1. Проза в детском чтении (Л. Петрушевская, Ким Собакин, «родительские» рассказы О. Кургузова и Т. Рик). Переводная литература (О. Пройслер).

2. Автобиографические произведения о детстве (Санаев П. «Похороните меня за плинтусом»), Ю. Шидов «Фотография на память»).

3. Поэзия. Поэты-эксцентрики (А. Гиваргизов, В. Левин, Бонифаций). «Садистские» стишки О. Григоровой. Черный юмор Г. Остера.

4. Природоведческая литература в детском чтении (М. Сибиряк, В. Бианки, К. Паустовский, Э. Сэтон-Томпсон).

5. Философское осмысление темы природы в литературе XIX в. (Р. Киплинг) и в литературе XX века: М. Пришвин. Человек и природа в современной детской литературе (Г. Троепольский и др.).

Выступления

1. Учебно-познавательная литература для детей (общий обзор).

2. Современная периодика для детей.

Практическая часть

1. Сравнить и проанализировать художественный и научно-познавательный текст.

Методы и приемы работы по детскому чтению в дошкольном учреждении и в семье.

Вопросы для обсуждения

1. Читатель как объект методической науки.
2. Процесс читательской деятельности.
3. Личностно ориентированная модель обучения чтению. Виды чтения. Проблемы чтения: интериоризация и экстериоризация.
4. Методика работы с детской книгой в дошкольном учреждении и в семье.

Практическая часть

Анализ методической литературы по теме.

Вопросы для самоконтроля

1. Что такое «искусство художественного чтения»? Каковы основные задачи чтеца и рассказчика? Почему выразительная речь педагога играет важную роль в образовательном процессе детей?

2. Почему литературно-художественный и исполнительский анализы текста являются важным условием подготовки произведения к выразительному чтению?

3. Каковы особенности исполнения произведений разных жанров : фольклорных, авторских прозаических и поэтических произведений?

4. Каковы подходы к ознакомлению детей с книгой в разных программах по дошкольному образованию (традиционных и альтернативных)?

5. Как педагогом создаются условия для восприятия детьми произведений на занятиях? Как читаются книги в свободное от занятий время? Какие формы работы с книгой особенно интересны детям разных возрастных групп?

Список рекомендуемой литературы

1. Аникин В.П. Русская народная сказка / В.П.Аникин - М.: Просвещение, 1977. – 430 с.
2. Афанасьев А.Н. Народная русская сказка/ А.Н.Афанасьев - М.: Просвещение, 1980. – 111 с.
3. Белинский В.Г. Полное собрание сочинений. / В.Г.Белинский - М.: Просвещение, 1970. – 107 с.
4. Детская литература. Учебное пособие для педагогических училищ. Под ред. Е.Е.Зубаревой - М.: Просвещение, 1989. – 398 с.
5. Ермолаева М.В. Практическая психология детского творчества.- М.: Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005.
6. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии.- СПб.: Речь, 2006.
7. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д.Формы и методы работы со сказками.- СПб.: Речь, 2006.
8. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2002.
9. Ильина М.В. Развитие вербального воображения.- М.: Прометей; Книголюб, 2003.
10. Карелина И.О. Эмоциональное развитие детей 5-10 лет./Ярославль: Академия развития, 2006.
11. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми. – СПб.: Речь, 2006.
12. Нартова- Бачавер С. К. Народная сказка как средство стихийной психотерапии. - М., 1996.- С. 3-14
13. Никифоров А.И. Сказка, её бытование и носители /А.И.Никифоров. - М.: Просвещение, 1930. – 105 с.
14. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка/С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова - М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
15. Пастернак Н. Сказки нужны ребенку как воздух // Дошкольное образование.- № 8-2008. - 23-35 с.
16. Попов Л.К., Попов Д.К., Кавелин Дж. Путешествие в страну добродетелей. Пособие для родителей по воспитанию./ Л.К. Попов, Д.К Попов, Дж. Кавелин - С.-П.: Нева, 1997 – 108 с.
17. Пропп В.Я. Русская сказка/ В.Я.Пропп - Л.: Лениздат, 1984. -263 с.
18. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки/ В.Я.Пропп - Л.: Лениздат, 1986 - 415с.
19. Субботский Е.В. Магическое мышление и вера в магию как резерв психического развития и обучения. // Образование и саморазвитие. 2013. - № 4. – С. 210-212.
20. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям/В.А.Сухомлинский - Мн.: Народная асвета, 1981 – 287 с.
21. Стаценко Р. Методика ознакомления детей с художественным словом //Дошкольное воспитание. - № 7. – 1980. - 6-11с.
22. Ткацкий И.Л. Спешите творить благо//Пионер - 1990 - № 5 – 55 с.
23. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Детский мир и хрестоматия / К.Д.Ушинский - М.: Просвещение, 1986 – 350 с.

24. Франц фон М.-Л. Психология сказки. Толкование волшебных сказок. - СПб, 1998.
25. Юдин Ю. Дурак, шут, вор и черт (исторические корни быто вой сказки). Изд.: Лабиринт-К, 2006. – 336 с.
26. Яничев П.И. Психологические функции волшебной сказки.//Практический психолог.- № 10-11-1999. С. 27-37.

Приложение 1.

РОДЫ И ЖАНРЫ РУССКОГО ФОЛЬКЛОРА

Фольклор, как и литература, искусство слова. Это даёт основание фольклористике пользоваться понятиями и терминами, которые были выработаны литературоведением, естественно применяя их к особенностям устного народного творчества. Такими понятиями и терминами служат род, вид и жанр.

Явления литературы и фольклора, которые годами и жанрами, представляют собой группы произведений, сходных между собой по структуре, идейно-художественным принципам и функциям.

Род - наиболее широкое явление и понятие: в него входят различные виды, в которых конкретно и осуществляется.

Жанры устного народного творчества:

1. *Обрядовая поэзия:*

- а) календарная (зимний, весенний, летний, осенний циклы);
- б) семейно-бытовая (родильная, свадебная, похоронная);
- в) заговоры.

2. *Внеобрядовая поэзия:*

а) эпические прозаические жанры:

- сказки;
- предания;
- легенда.

б) эпические стихотворные жанры:

- былины;
- исторические песни;
- балладные песни.

в) лирические стихотворные жанры:

- песни социального содержания;
- любовные песни;
- семейные песни.

Малые лирические жанры (частушки, припевки)

г) малые нелирические жанры:

- пословицы;
- поговорки;
- загадки.

д) драматические тексты:

- ряжания, игры, хороводы;

– сцены и пьесы.

Жанровый состав русского народного поэтического творчества богат и разнообразен. Он включает в себя и такие жанры, которые существуют в фольклоре многих других народов - это общенародные жанры (сказки, пословицы, загадки и другие), и такие жанры, каких нет в устной народной поэзии других народов. Так только в русском фольклоре есть былины и частушки.

Жанры русского фольклора в своей совокупности представляют сложившуюся художественную систему, в которой все типы произведений находятся в сложных взаимоотношениях и взаимодействиях. Формирование и существование системы жанров является одной из важных закономерностей развития фольклора.

КАЛЕНДАРНО-ОБРЯДОВАЯ ПОЭЗИЯ. К обрядовому фольклору относятся произведения народного творчества, которые исполняются во время какого-либо обряда, они сопровождают этот обряд и являются его составной частью.

В основе обрядов - реальные заботы крестьян о большой продуктивности его труда, хорошем урожае, слаженной семейной жизни и т.п.

Вместе с тем следует отметить, что обряды - один из древнейших видов народной культуры. Их возникновение относится к глубокой древности.

Круг годовых (календарных) обрядов открывался новогодними (святочными) обрядами. Святки праздновались в период зимнего солнцеворота (с 24 декабря по 6 января). В основе святочных обрядов магия первого дня года: обряды совершаемые в это время года по мнению исполнителей, должны были действовать в определенном направлении на протяжении всего года.

Во время святок проводились различные игры, ряжения и прочие действия, имеющие магические смысл. Одним из самых замечательных явлений святочных праздников было колядование - это хождение по дворам с пением новогодних песен, которые назывались колядами. За эти песенные поздравления колядовщики вознаграждались подарками - праздничными угощениями.

Коляда, коляда»
Ты подай пирога,
Или хлеба ломтику
Или курочку с хохлом!
Петушка с гребешком...

Следующим за святками большим годовым праздником была масленица.

Масленица - самый веселый, самый разгульный народный праздник, продолжающийся целую неделю (с понедельника до воскресения). Причём, это празднование включало в себя как общинные, так и семейные мотивы и совершалось по строго расписанному порядку, что отразилось на названиях дней масленичной недели. Понедельник -назывался «встречен» - это начало праздника. Вторник - «заигрыши». С этого дня начинались разного рода развлечения, ряжения, катания. Среда - «Лакомка» она открывала угощения во всех домах блинами и другими яствами. Четверг - называли «разгулом», «переломом», «широким четвергом», на этот день приходилась середина веселья и гульбы. Пятница - «тёщины вечера», зятья угощали тещ. Суббота - «золовкины посиделки», молодые невестки принимали родных в гости. Воскресение - это «проводы», «целовник», «прощальный день» коней масленичного веселья.

Обязательным предметом масленичных угощений были блины. Мас-леничная еда имела обрядово ритуальный характер: предполагалось, что чем обильнее будет угощение в этот праздник, тем богаче будет весь год.

Обряд встречи Масленицы был следующим. Делали из соломы чучело, придавали ему при помощи старой одежды вид женщины, насаживали на шест и с песнями водили на санях по деревне. Затем чучело - Масленицу ставили на снежной горе и где проходили игры и катания на санях.

Обряд проводов Масленицы и сопровождающие его песни отличает уже совершенно иная, минорная тональность. Если песни которыми встречали Масленицу, напоминали собой свадебные -величальные, то, сопровождающие обряд проводов Масленицы, были похожи на «корильные» (от слова корить - упрекать) песни. В них Масленица упрекается в том, что она обманула людей: разорила их, всё поела и посадила на великий пост.

Встреча

Ой, да вот Масленица, ох на двор въезжает,

Да, широкая, на двор въезжает.

Да вот, Масленица, иди поскорей

Да, широкая, ой, иди поскорей.

Проводы

Да вот Масленица, ох, со двора съезжает,

Да, кургузая, ох, с широкого подворья съездет...

Да, вот, Масленица, пост на крутой горке,

Да, кургузая, на крутой на горке... .

После масленицы наступал семинедельный «великий пост», так в это время, разумеется, никаких празднований не было.

Встреча весны

Приход весны ждали и активно воздействовали на её быстрейший приход. Из теста пекли жаворонков и дети бегали с ниш по улице и праздновали Весну. Девушки пели специальные «песни-веснянки». В веснянках девушки обращались к жаворонкам (а иногда к куликам и пчёлкам), чтобы они побыстрее прилетели и привели с собой Весну. («красную Весну», «теплое лето»).

Весенний Егорьев день отмечался 23 апреля. В этот день первый раз выгоняли стадо в поле. Это важное событие крестьян обставлялся обрядами. Накануне Егорьева дня молодёжь, как и при святочном колядовании ходила по дворам, пела песенки в которых отражалось пожелание хозяину и его скоту. Эти песенки, как и коляды обычно заканчивались требованием подарка. Если хозяева хорошо одаривали исполнителей Егорьевских «колядок» то им выражались самые добрые пожелания, например: «сотни коров, быков, семьдесят телушек», если их не одаривали, то они с обидой говорили: «ни кола, ни двора, нет ни курчья пера».

Троица

Седьмая неделя после пасхи называлась семицкой. Четверг этой недели назывался *семиком*, а её последний день - был праздником *троицы*.

Главным обрядом семицкой недели был обряд «завивания венков»

Девушки «завивали венки». На концах отдельных ветвей берёзы, не отламывая их, они сплетали венки, напевая песню, в которой были слова: «Завивайся ты, берёзка, завивайся ты кудрявая».

Пойдем, девочки,
 Завивать веночки!
 Завьём веночки,
 Завьём зеленные.
 Стой мой веночек,
 Всю неделку зелен,
 А я, молодёшенька,
 Увесь год молодёшенька.

Через несколько дней после «завивания» девушки шли в лес, отделяли эти венки от берёзок и шли с ними к реке, где гадали на жени-хов. Они бросали венки в воду: куда поплывёт веночек - там будет и жених.

Эти песни, сопровождающие гадания на венках, отличают задушевность, лиризм, а иногда и подлинный драматизм.

Праздник Купалы

Праздник Ивана Купалы отмечался в день летнего солнцестояния, в ночь с 23 на 24 июня. В эту ночь собирали травы (особенно папоротник), которые будто бы обладали, целебной силой. В это же время разжигали костры и прыгали через них, обливали друг друга водой, купались. Всё это, по народным поверьям, имело очистительное значение.

В основе обрядовых песен - стихийно-материалистическое мировоззрение народа. Ведущие образы этих песен берутся из окружающей крестьянской реальной действительности.

СЕМЕЙНО-БЫТОВАЯ ОБРЯДОВАЯ ПОЭЗИЯ

1. Поэзия, связанная с рождением ребёнка.
2. Свадебные обряды и песни.
3. Причитания.

Наряду с календарными обрядами, которые совершались всей общиной, практически в масштабах всего села или деревни, в крестьянской среде проводились также обряды, преимущественно связанные с жизнью отдельных семей. Поэтому и называются семейно-бытовыми.

Все значительные события в жизни крестьянских семей (рождение человека, вступление в брак, смерть и другие) сопровождались специальными обрядами, получившими большое развитие.

Родильные обряды являются очень древними по своему происхождению. Назначение этих обрядов, по мнению исполнителей состоит в том, чтобы обеспечить новорождённому безопасность, положительно повлиять на будущую судьбу человека, уберечь его от «порчи», «сглаза» и болезней, сделать его жизнь обеспеченной и счастливой, так например, купая новорожденного в бане, бабка-повитуха заговаривала: «Ручки, растите, толстейте; ножки ходите, свое тело носите; язык говори, свою голову корми». Предполагалось, что этот заговор обеспечит хорошее здоровье и быстрый рост новорождённому.

Свадебные песни и обряды рассказывают о свадьбе, в том числе и о переживаниях невесты, как бы со стороны, поэтому они всегда в той или иной мере сюжетны, включают в себя элементы повествовательности.

Тенденция идеализации особенно ярко проявилась в такой жанровой разновидности свадебных песен, как величания. Величания - это небольшие песни описа-

тельного характера, в которых рисуется портрет величаемого, говорится о его красоте, уме или богатстве.

Величания пелись друзьям, подружкам, свату, свахе и другим гостям. Величаемые должны были одаривать певцов небольшими подарками, чаще всего разменной монетой. Если же певца не одаривали, то они в адрес «провинившихся» пели уже не величальные, а «корильные песни».

Корильные песни - это своеобразные пародии на величания, ими смешили и веселили гостей. корильные песни нередко имели плясовый ритм, рифму.

Свадебные причитания - это исполняемые песенные импровизации с плачем. Эти причитания преимущественный жанр невесты. (Если: невеста не умела причитать, то это делала приглашенная плакальщица). Причитания исполнялись на сговоре, на девешнике, при ритуальном посещении невестой бани, перед отъездом её вместе с женихом к венцу. После венчания причитания не исполняются.

Главное содержание причитаний - тяжелые переживания, горестные размышления девушки в связи с предстоящим выходом замуж, прощанием с родной семьёй, любимыми подружками, своим девичеством, молодостью. В основе причитаний лежит противопоставление жизни девушки в родной семье, на родимой стороне, предполагаемой жизни в «чужой семье», на «чужой стороне». Если в родной сторонке «луга зеленные», «берёзы кудрявые», «люди добрые», то в чужой стороне - «берёзы кружлявые», «луга кочкаватые» и т.п.

Причитания дают довольно полное представления о бытовой жизни крестьян.

Свадебная поэзия находилась в самой неразрывной связи с её обрядностью, которая имела не только большое этнографическое, но и определённое эстетическое значение. Несмотря на то, что к самому факту бракосочетания в значительной степени подходили с практической стороны, думали прежде всего о том, чтобы в семью жениха вошла хорошая хозяйка, в целом свадьба воспринималась не как практическая сделка между родителями жениха и невесты, а как большой и яркий праздник. Тон праздничности проступал во всём. Все участвующие в свадебной обрядности выглядели празднично, одевали на свадьбу свои лучшие наряды. Особенно нарядно одевались жених и невеста. Для свадьбы выбирали самых хороших лошадей, в гривы им влетали разноцветные ленты, впрягали их в лучшую упряжь, к дугам привязывали звонкие колокольчики.

Прямой противоположностью свадебной обрядности, сопровождающей её поэзии по своей эмоциональности, были похоронные и рекрутские обряды с единственным их поэтическим жанром - причитаниями. Похоронные и рекрутские обряды, посвящённые самым горестным, трагическим событиям в жизни человека от начала до конца были насыщены плачем, воплями и рыданиями.

Полагалось, что души умерших переселялись в иной мир, и что умершие предки могли оказывать определённое влияние на судьбу живущих, поэтому их боялись и старались всячески задобрить их. Это нашло отражение в похоронных обрядах. Гроб с телом покойного выносили очень осторожно, боясь коснуться им косяка двери (магия касания), чтобы не оставить смерти дома.

В центре внимания похоронных причитаний - крестьянская семья, её бедственное положение после смерти кормильца. Однако со временем в них всё сильнее и сильнее проникают различные социальные мотивы.

Рекрутские причитания по основным эмоциям ничем принципиально не отличались от причитаний похоронных: уход в солдаты народом психологически приравнивается к смерти.

В содержании рекрутских причитаний довольно отчётливо выделяются две темы: жизнь рекрута после его ухода в солдаты и описание солдатской жизни. Солдатку (жену солдата), как и вдову, ожидает непосильный труд и вопиющая бедность. Дети солдатки, вдовы, должны будут ходить босиком, голодать и т.д.

ИСТОРИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ ЖАНРОВ. Жанры русского фольклора возникли не одновременно. Наиболее старыми жанрам фольклористы считают обрядовые песни, заговоры, загадки, пословицы; несколько более поздним - сказка, былины; ещё более поздними - исторические песни, самый новый жанр - частушки.

Исторически сложившаяся система жанров русского фольклора в дальнейшем претерпевает изменения: она может развязаться, совершенствоваться, обогащаться, но может и распасться.

Возникновение и отмирание жанров или значительное сужение их бытования изменяет картину взаимодействия жанров.

Разнообразные жанры фольклора в ходе исторического развития народного творчества претерпевают сходные изменения. Так в жанрах русского фольклора XVIII - начало XIX века наблюдаете, усиление лирического начала и ослабление эпического, в частности сюжетности.

Со второй половины XIX происходит общее возрастание реалистичности фольклора и уменьшение фантастических элементов даже в таких жанрах, как волшебная сказка. С этого времени усиливается влияние литературы на фольклор, которые испытывают все жанры, но особенно песни и сказка. Благодаря этому влиянию меняется поэтика, в оборот входят элементы литературного стиля и нового типа образность. Изменяется даже состав жанров широко фольклоризируются литературные песни, весьма популярным становится «жестокий» романс, трагический по сюжетности и сентиментальный по стилю.

Начиная с XVIII века начинает развиваться и рабочий фольклор.

МАЛЫЕ ЖАНРЫ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА. В соответствии с возрастом дети усваивают фольклорные произведения разной глубины и сложности. Для малышей, ещё не владеющих речью, доступны байки и потешки, для детей дошкольного возраста это сказки о животных, некоторые волшебные сказки, загадки, пословицы, игровые и бытовые песенки, прибаутки, небылички. Некоторые произведения этих жанров сохраняют интерес и для детей среднего возраста. Но подросткам доступны уже в большом объёме не только волшебные, но и сатирические сказки, народная лирика и героический эпос.

КОЛЫБЕЛЬНЫЕ ПЕСНИ. Колыбельные песни не только творчество взрослых. Они сопровождают игры детей, создаются подростками, которые помогают пестовать малышей. Сюжеты и образы колыбельных песен взяты из окружающего ребёнка мира и овеяны сказочностью. Это СОН, ДРЁМА, УГОМОН, что ходят по улицам, желая усыпить малыша. Это нежный кот-баюн, гуленьки, баюкающие своим воркованьем, ласточки-касаточки, соколы, куницы, лисички, что спят по гнёздышкам, по норочкам, под кустиком.

Каждая пестунья варьирует эти сюжеты и образы по-своему, перемежая их с раздумьями о настоящем и будущем ребёнка. Поэтому личные эмоции пестующих

окрашивают все элементы поэтики колыбельных песен - её ритмы, так мастерски передающие тихое и мерное покачивание люльки, язык, насыщенный более, чем любой другой фольклорный жанр, ласкательными формами (дитя здесь всегда «милое», «хорошее», «пригоже»).

Ребёнку из боярской и дворянской семьи колыбельная песня предсказывала жизнь в богатстве и довольстве («Будешь в золоте ходить, парчову шубу носить»). Иным был идеал матери-крестьянки. Обращаясь к сыну, она в лирических тонах рисовала ему будущее человека труда:

Спи, посыпай,
 Боронить поспевай,
 Мы те шпочку купим,
 Зипун сошьём;
 Зипун сошьём;
 Боронить пошлём
 В чистые поля,
 В зеленные луга.

Ребёнка в первые месяцы жизни забавляют и стихотворными приговорками - пестушками и потешками.

ПЕСТУШКИ И ПОТЕШКИ. Пестушки сопровождают движения ребёнка, потешки сопровождают игру взрослых с его пальцами, ручками и ножками. Эти виды фольклора оказывают эмоциональное воздействие на детей.

Жизнерадостные ритмы пестушек заражают младенца бодростью и весельем. Потешки рассказывают, как «сорока-белобока кашку варила», «молодой дроздок по водичку пошёл», а прибаутки - о том, что

Коза муку мелет
 Козёл засыпает,
 А маленькие козляточки
 Муку выгребают.
 или
 Курочка ряба
 Всё овёс толкала
 Просо сеяла,
 Горох веяла.

В прибаутках, пестушках, потешках опоэтизирован повседневный быт и труд крестьянина. Их герои ходят по воду, рубят дрова, топят печь, варят кашу, ловят рыбу, строят избушки и т.п.

ПРИБАУТКИ. Прибаутки стали классическими произведениями детского фольклора. Прибаутки отличаются от пестушек и потешек более широким кругом тем, образов, сюжетов, ритмов. В них звучат ритмы старинных народных трудовых песен. («А чучу, чучу, чучу, я горох молочу»), скороморошин («Облоухая свинья на дубу гнездо свила»), игровых и плясовых песен («Зайка серенький, где ты был-побывал», «Сидит зайчик, сидит зайка серенький под кустом, под кустом»), частушек («Как по речке, по реке ехал»).

Большое место среди прибауточных песенок занимают небылички. Небылички строят комический эффект не на забавных поступках очеловеченных животных, птиц, насекомых, а на путанице реального мира. Здесь на каждом шагу нарушаются

естественные отношения жизненных явлений. К. Чуковский удачно назвал их «перевёртышами».

Основа небылиц-перевёртышей познавательная. Они помогают ребёнку разобрататься в хаосе впечатлений. Перевёртыши обостряют чувство реального. Их простейший комизм подготавливает детей и к усвоению более сложных форм юмора. Ведь нарушение «нормы» отступление от «должного» они встретят и в устных произведениях классиков литературы, о ненавистных народу попах и барах, и в произведениях классиков литературы, начиная с пушкинской «Сказки о попе и его работнике Балде».

ЗАКЛИЧКИ. Народное и детское творчество - два неразрывных, постоянно переплетающихся в детском фольклоре начала - ощущаются и в закличках.

Это коротенькие поэтические обращения к весне, дождю, солнцу, радуге. Они также входят в быт ребёнка с ранних лет. Дети, конечно, не понимают магической основы закличек - стремления людей первобытного общества воздействовать на природу при помощи слова, вызвать посредством слова желательные для трудовой деятельности человека явления. В устах детей это такие же эмоциональные игры, как и другие устно-поэтические произведения.

ИГРОВЫЕ ПЕСНИ. Особо следует выделить цикл детских игровых песен и приговорок. Ещё до XX века собиратели и исследователи фольклора рассматривали детскую игру как примитивную драму, где есть своя сцена (та или иная обстановка), свой строго определённый порядок, живое действие и своеобразные сценические роли. Играющий ребёнок должен передавать психологический тип изображаемого лица старухи, разбойника, волка, лисицы, медведя, зайца, наделённых человеческими качествами).

Детские игры были переработкой игр взрослых и поэтому воспроизводили в образной форме бытовую и трудовую деятельность народа. Подражая работе взрослых, дети становились в круг, ходили в ту и в другую сторону и напевали:

А мы землю парили, парили.

А мы землю пахали, пахали.

А мы просо сеяли, сеяли.

А мы просо пололи, пололи.

А мы просо косили, косили.

А мы просо рушили, рушили.

А мы просо веяли, веяли.

А мы пшено сушили, сушили.

А мы кашу варили, варили.

В настоящее время среди детей бытуют традиционные игры в «горелки», «гуси-гуси», «прятки», «корзиночки».

Больше всего из словесных игровых форм сохранилось в репертуаре детей считалок-стишков, исполняемых перед игрой вместо жребия. Это естественно! Они не связаны с определёнными текстами устных драматизаций и могут обслужить любую игру.

Эти «детские игровые прелюдии» популярны среди детей различных возрастов. Лучшие тексты традиционных и современных считалок представляют несомненный эстетический интерес. Они отличаются изящной формой, простотой и удивительной гибкостью ритма - этого важнейшего художественного элемента считалок.

Катилось яблоко
 Мимо сада,
 Мимо сада,
 Мимо града.
 Кто поднимет,
 Тот и выйдет.
 Раз, два,
 Голова;
 Три, четыре,
 Прицепили
 Пять, шесть,
 Сено везть;
 Семь, восемь,
 Сено косим;
 Девять, десять,
 Деньги везят.

Приложение 2.

МЕТОДИКА РАБОТЫ СО СКАЗКОЙ В ДЕТСКОМ САДУ

1. Исторические корни русских народных сказок

Слово сказка известна с XVII века. До этого времени употребляли термин "байка" или "басень", от слова "бать", "рассказывать". Впервые это слово было употреблено в грамоте воеводы Всеволодского, где осуждались люди, которые "сказки сказывают небывалые". Но ученые полагают, что в народе слово "сказка" употреблялось и раньше. Талантливые сказочники в народе были всегда, но о большинстве их них не осталось никаких сведений. Однако, уже в 19 веке появились люди, которые поставили своей целью собрать и систематизировать устное народное творчество.

Ярким собирателем был А.Н.Афанасьев. С 1857 -1862 годы им создаются уже сборники русских народных сказок. Уже в 1884 году вышел сборник собирателя Д.Н. Содовникова "Сказки и предания Самарского края". В этом сборнике были записаны 72 текста от сказочника Абрама Новопльцева - простого крестьянина из села Повиряськино Ставропольского уезда. В репертуар данного сборника вошли сказки: волшебные, бытовые, сказки о животных.

В советский период начали выходить сборники, представляя репертуар одного исполнителя. До нас дошли такие имена: А.Н. Барышниковой (Куприяниха), М.М. Коргуева (рыбака из Астраханского края), Е.И. Сороковикова (сибирского охотника) и др.

В словаре В.И. Даля сказка определяется как "вымышленный рассказ, небывалая и даже несбыточная повесть, сказание". Там же приводится несколько пословиц и поговорок, связанных с этим жанром фольклора: Либо дело делать, либо сказки сказывать. Сказка складка, а песня боль. Сказка складом, песня ладом красна. Ни в сказке сказать, ни пером описать. Не дочитав сказки, не кидай указки. Сказка от начала начинается, до конца читается, а в середине не перебивается. Уже из этих

пословиц ясно: сказка – вымысел, произведение народной фантазии – "складное", яркое, интересное произведение, имеющее определённую целостность и особый смысл.

Русская народная сказка - это сокровище народной мудрости. Её отличает глубина идей, богатство содержания, поэтический язык и высокая воспитательная направленность ("сказка ложь, да в ней намек"). Русская сказка - один из самых популярных и любимых жанров фольклора, потому что в ней не только занимательный сюжет, не только удивительные герои, а потому, что в сказке присутствует ощущение истинной поэзии, которая открывает читателю мир человеческих чувств и взаимоотношений, утверждает доброту и справедливость, а также приобщает к русской культуре, к мудрому народному опыту, к родному языку.

2. Классификация сказок. Характерные черты каждого вида. Важнейшие идеи, основная проблематика, сюжетные стержни и - главное - расстановка сил, осуществляющих добро и зло, по сути, едины в сказках разных народов. В этом смысле любая сказка не знает границ, она для всего человечества.

Фольклористика посвятила сказке множество исследований, но определение ее как одного из жанров устного народного творчества до сих пор остается открытой проблемой. Неоднородность сказок, обширный тематический диапазон, многообразие мотивов и персонажей, в них заключенных, несчетное количество способов разрешения конфликтов действительно делают задачу жанрового определения сказки весьма сложной.

И все-таки расхождение во взглядах на сказку сопряжено с тем, что расценивается в ней как основное: установка на вымысел или стремление отразить действительность посредством вымысла.

Суть и жизнеспособность сказки, тайна ее волшебного бытия в постоянном сочетании двух элементов смысла: фантазии и правды.

На этой основе возникает классификация видов сказок, хотя и не вполне единообразная. Так, при проблемно-тематическом подходе выделяются сказки, посвященные животным, сказки о необычных и сверхъестественных событиях, приключенческие сказки, социально-бытовые, сказки-анекдоты, сказки-перевертыши и другие.

Резко очерченных границ группы сказок не имеют, но несмотря на зыбкость разграничения, такая классификация позволяет начать с ребенком предметный разговор о сказках в рамках условной "системы" - что, безусловно, облегчает работу родителей и воспитателя.

На сегодняшний день принята следующая классификация русских народных сказок:

1. Сказки о животных;
2. Волшебные сказки;
3. Бытовые сказки.

Рассмотрим подробнее каждый из видов.

Сказки о животных. Народная поэзия обнимала целый мир, ее объектом стал не только человек, но также и все живое на планете. Изображая животных, сказка придает им человеческие черты, но в то же время фиксирует и характеризует повадки, "образ жизни" и т.д. Отсюда живой, напряженный текст сказок.

Человек издавна чувствовал родство с природой, он действительно был ее частью, борясь с нею, искал у нее защиты, сочувствуя и понимая. Очевиден и позднее привнесенный басенный, притчевый смысл многих сказок о животных.

В сказках о животных действуют рыбы, звери, птицы, они разговаривают друг с другом, объявляют друг другу войну, мирятся. В основе таких сказок лежит тотемизм (вера в тотемного зверя, покровителя рода), вылившийся в культ животного. Например, медведь, ставший героем сказок, по представлениям древних славян, мог предсказывать будущее. Нередко он мыслился как зверь страшный, мстительный, не прощающий обиды (сказка "Медведь"). Чем дальше уходит вера в то тем, чем более уверенным в своих силах становится человек, тем возможнее его власть над животным, "победа" над ним. Так происходит, например, в сказках "Мужик и медведь", "Медведь, собака и кошка". Сказки существенно отличаются от поверий о животных -- в последних, большую роль играет вымысел, связанный с язычеством. Волк в повериях мудр и хитёр, медведь страшен. Сказка же теряет зависимость от язычества, становится насмешкой над животными. Мифология в ней переходит в искусство. Сказка преобразуется в своеобразную художественную шутку - критику тех существ, которые подразумеваются под животными. Отсюда -- близость подобных сказок к басням ("Лиса и журавль", "Звери в яме").

Сказки о животных выделяются в особую группу по характеру действующих лиц. Подразделяются они по типам животных. Сюда примыкают и сказки о растениях, неживой природе (мороз, солнце, ветер), о предметах (пузырь, соломинка, лапоть).

В сказках о животных человек -

- 1) играет второстепенную роль (старик из сказки "Лиса крадет рыбу из воза");
- 2) занимает положение, равноценное животному (мужик из сказки "Старая хлеб-соль забывается").

Возможная классификация сказки о животных.

Прежде всего, сказка о животных классифицируется по главному герою (тематическая классификация). Такая классификация приведена в указателе сказочных сюжетов мирового фольклора, составленного Арне-Томсоном и в "Сравнительном Указателе Сюжетов. Восточнославянская сказка":

1. Дикие животные.
 - Лиса.
 - Другие дикие животные.
2. Дикие и домашние животные
3. Человек и дикие животные.
4. Домашние животные.
5. Птицы и рыбы.
6. Другие животные, предметы, растения и явления природы.

Следующая возможная классификация сказки о животных - это структурно-семантическая классификация, которая классифицирует сказку по жанровому признаку. В сказке о животных выделяют несколько жанров. В. Я. Пропп выделял такие жанры как:

1. Кумулятивная сказка о животных.
2. Волшебная сказка о животных
3. Басня (аполог)

4. Сатирическая сказка

Е. А. Костюхин выделял жанры о животных как:

1. Комическая (бытовая) сказка о животных
2. Волшебная сказка о животных
3. Кумулятивная сказка о животных
4. Новеллистическая сказка о животных
5. Аполог (басня)
6. Анекдот.
7. Сатирическая сказка о животных
8. Легенды, предания, бытовые рассказы о животных
9. Небылицы

В.Я. Пропп в основу своей классификации сказки о животных по жанрам, пытался положить формальный признак. Костюхин же, в основу своей классификации, отчасти положил формальный признак, но в основном исследователь разделяет жанры сказки о животных по содержанию. Это позволяет глубже понять разнообразный материал сказки о животных, который демонстрирует разнообразие структурных построений, пестроту стилей, богатство содержания.

Третья возможная классификация сказки о животных является классификации по признаку целевой аудитории. Выделяют сказки о животных, на:

1. Детские сказки.
 - Сказки рассказанные для детей.
 - Сказки рассказанные детьми.
2. Взрослые сказки.

Тот или иной жанр сказки о животных имеет свою целевую аудиторию.

Современная русская сказка о животных в основном принадлежит детской аудитории. Таким образом, сказки, рассказанные для детей, имеют упрощенную структуру. Но есть жанр сказки о животных, который никогда не будет адресован детям - это т. н. "Озорная" ("заветная" или "порнографическая") сказка.

Около двадцати сюжетов сказок о животных – это кумулятивные сказки. Принцип такой композиции заключается в многократном повторении единицы сюжета. Томпсон, С., Болте, Й. и Поливка, И., Пропп выделяли сказки с кумулятивной композицией в особую группу сказок.

Кумулятивную (цепевидную) композицию различают:

1. С бесконечным повторением:
 - Докучные сказки типа "Про белого бычка".
 - Единица текста включается в другой текст ("У попа была собака").
2. С Конечным повторением:
 - "Репка" - нарастают единицы сюжета в цепь, пока цепь не оборвется.
 - "Петушок подавился" - происходит расплетание цепи, пока цепь не оборвется.
 - "За скалочку уточку" – предыдущая единица текста отрицается в следующем эпизоде.

Другой жанровой формой сказки о животных является структура волшебной сказки ("Волк и семеро козлят", "Кот, петух и лиса").

Ведущее место в сказках о животных занимают комические сказки - о проделках животных ("Лиса крадет рыбу с саней (с воза)", "Волк у проруби", "Лиса обмазывает голову тестом (сметаной)", "Битый небитого везет", "Лиса-повитуха" и т. д),

которые влияют на другие сказочные жанры животного эпоса, особенно на аполог (басню). Сюжетное ядро комической сказки о животных составляют случайная встреча и проделка (обман, по Проппу). Иногда сочетают несколько встреч и проделок. Героем комической сказки является трикстер (тот, кто совершает проделки). Основным трикстером русской сказки - лиса (в мировом эпосе - заяц). Жертвами её обычно бывают волк и медведь. Замечено, что если лиса действует против слабых, она проигрывает, если против сильных - выигрывает. Это идёт из архаического фольклора.

В современной сказке о животных победа и поражение трикстера нередко получает моральную оценку. Трикстеру в сказке противопоставлен простофиля. Им может быть и хищник (волк, медведь), и человек, и животное-простак, вроде зайца.

Значительная часть сказок о животных занимает аполог (басня), в которой выступает не комическое начало, а нравоучительное, морализующее. При этом аполог не обязательно должен иметь мораль в виде концовки. Мораль вытекает из сюжетной ситуации. Ситуации должны быть однозначными, чтобы легко сформировать моральные выводы. Типичными примерами аполога являются сказки, где происходит столкновение контрастных персонажей (Кто трусливее зайца?; Старя хлеб-соль забывается; Заноза в лапе медведя (льва).

Апологом можно также считать такие сюжеты, которые были известны в литературной басне с античных времён (Лиса и кислый виноград; Ворона и лисица и многие другие). Аполог – сравнительно поздняя форма сказок о животных. Относиться ко времени, когда моральные нормы уже определились и подыскивают для себя подходящую форму. В сказках этого типа трансформировались лишь немногие сюжеты с проделками трикстеров, часть сюжетов аполога (не без влияния литературы) выработал сам.

Третий путь развития аполога – это разрастание паремии (поговорки и пословицы). Но в отличие от паремии, в апологе аллегория не только рациональна, но и чувствительна.

Рядом с апологом стоит так называемая новеллистическая сказка о животных, выделенная Е. А. Костюхиным. Новелла в животной сказке – это рассказ о необычных случаях с довольно развитой интригой, с резкими поворотами в судьбе героев. Тенденция к морализации определяет судьбу жанра. В нём более определённая мораль, чем в апологе, комическое начало приглушено, либо совсем снято. Озорство комической сказки о животных заменено в новелле иному содержанию - занимательному. Классический пример новеллистической сказки о животных - это "Благодарные звери". Большинство сюжетов фольклорной новеллы о животных складываются в литературе, а потом переходят в фольклор. Лёгкий переход этих сюжетов связан с тем, что сами литературные сюжеты складываются на фольклорной основе.

Говоря о сатире в сказках о животных, надо сказать, что литература некогда дала толчок к развитию сатирической сказки. Условие для появления сатирической сказки возникает в позднем средневековье. Эффект сатирического в фольклорной сказке достигается тем, что в уста животных вкладывается социальная терминология (Лиса-исповедница; Кот и дикие животные). Особняком стоит сюжет "Ёрш Ершович", которая является сказкой книжного происхождения. Поздно появив-

шись в народной сказке сатира в ней не закрепились, так как в сатирической сказке легко можно убрать социальную терминологию.

Так в XIX веке сатирическая сказка непопулярна. Сатира внутри сказки о животных - это лишь акцент в крайне незначительной группе сюжетов о животных. И на сатирическую сказку повлияли законы животной сказки с проделками трикстера. Сатирическое звучание сохранилась в сказках, где в центре трикстер, а где была полнейшая нелепица происходящего, то сказка становилась небылицей.

Волшебные сказки. Сказки волшебного типа включают в себя волшебные, приключенческие, героические. В основе таких сказок лежит чудесный мир. Чудесный мир - это предметный, фантастический, неограниченный мир. Благодаря неограниченной фантастике и чудесному принципу организации материала в сказках с чудесным миром возможного "превращения", поражающие своей скоростью (дети растут не по дням, а по часам, с каждым днем все сильнее или краше становятся). Не только скорость процесса ирреальна, но и сам его характер (из сказки "Снегурочка". "Глядь, у Снегурочки губы порозовели, глаза открылись. Потом стяхнула с себя снег и вышла из сугроба живая девочка". "Обращение" в сказках чудесного типа, как правило, происходят с помощью волшебных существ или предметов.

В основном волшебные сказки древнее других, они несут следы первичного знакомства человека с миром, окружающим его. Волшебная сказка имеет в своей основе сложную композицию, которая имеет экспозицию, завязку, развитие сюжета, кульминацию и развязку.

В основе сюжета волшебной сказки находится повествование о преодолении потери или недостатка, при помощи чудесных средств, или волшебных помощников. В экспозиции сказки присутствуют стабильно 2 поколения – старшее (царь с царицей и т.д.) и младшее - Иван с братьями или сёстрами. Также в экспозиции присутствует отлучка старшего поколения. Усиленная форма отлучки - смерть родителей. Завязка сказки состоит в том, что главный герой или героиня обнаруживают потерю или недостаток или же здесь присутствуют мотивы запрета, нарушения запрета и последующая беда. Здесь начало противодействия, т.е. отправка героя из дома.

Развитие сюжета – это поиск потерянного или недостающего. Кульминация волшебной сказки состоит в том, что главный герой, или героиня сражаются с противоборствующей силой и всегда побеждают её (эквивалент сражения - разгадывание трудных задач, которые всегда разгадываются).

Развязка – это преодоление потери, или недостатка. Обычно герой (героиня) в конце "воцаряется" - то есть приобретает более высокий социальный статус, чем у него был в начале.

В.Я.Пропп вскрывает однообразие волшебной сказки на сюжетном уровне в чисто синтагматическом плане. Он открывает инвариантность набора функций (поступков действующих лиц), линейную последовательность этих функций, а также набор ролей, известным образом распределённых между конкретными персонажами и соотнесённых с функциями. Функции распределяются среди семи персонажей: антагониста (вредителя), дарителя, помощника, царевны или её отца, отпавителя, героя, ложного героя.

Мелетинский, выделяя пять групп волшебных сказок, пытается решить вопрос исторического развития жанра вообще, и сюжетов в частности. В сказке присутствуют некоторые мотивы, характерные для тотемических мифов. Совершенно очевидно мифологическое происхождение универсально распространённой волшебной сказки о браке с чудесным "тотемным" существом, временно сбросившим звериную оболочку и принявшим человеческий облик ("Муж ищет исчезнувшую или похищенную жену (жена ищет мужа)", "Царевна-лягушка", "Аленький цветочек" и др.). Сказка о посещении иных миров для освобождения находящегося там пленник ("Три подземных царства" и др.).

Популярные сказки о группе детей, попадающих во власть злого духа, чудовища, людоеда и спасающихся благодаря находчивости одного из них ("Мальчик-с-пальчик у ведьмы" и др.), или об убийстве могучего змея – хтонического демона ("Победитель змея" и др.).

В волшебной сказке активно разрабатывается семейная тема ("Золушка" и др.).

Свадьба для волшебной сказки становится символом компенсации социально обездоленного ("Сивко-Бурко").

Социально обездоленный герой (младший брат, падчерица, дурак) в начале сказки, наделённый всеми отрицательными характеристиками со стороны своего окружения, наделяется в конце красотой и умом ("Конёк-горбунок").

Выделяемая группа сказок о свадебных испытаниях, обращает внимание на повествование о личных судьбах. Новеллистическая тема в волшебной сказке не менее интересна, чем богатырская.

Пропп классифицирует жанр волшебной сказки по наличию в основном испытании "Битвы - Победы" или по наличию "Трудной задачи - Решение трудной задачи". Логичным развитием волшебной сказки стала сказка бытовая.

Бытовые сказки. Характерной приметой бытовых сказок становится воспроизведение в них обыденной жизни. Конфликт бытовой сказки часто состоит в том, что порядочность, честность, благородство под маской простоватости и наивности противостоит тем качествам личности, которые всегда вызывали у народа резкое неприятие (жадность, злоба, зависть).

Как правило, в бытовых сказках больше иронии и самоиронии, поскольку Добро торжествует, но акцентированы случайность или единичность его победы.

Характерна пестрота "бытовых" сказок: социально-бытовые, сатирико-бытовые, новеллистические и другие.

В отличие от волшебных сказок, бытовая сказка содержит более значимый элемент социальной и нравственной критики, она определеннее в своих общественных предпочтениях. Похвала и осуждение в бытовых сказках звучат сильнее.

В последнее время в методической литературе стали появляться сведения о новом типе сказок – о сказках смешанного типа. Конечно, сказки этого типа существуют давно, но им не придавали большого значения, так как забыли, насколько они могут помочь в достижении воспитательных, образовательных и развивающих целей. Вообще, сказки смешанного типа – это сказки переходного типа.

В них совмещаются признаки присущие как сказкам с чудесным миром, бытовым сказкам. Проявляются также элементы чудесного в виде волшебных предметов, вокруг которых группируется основное действие.

Сказка в разных формах и масштабах стремится к воплощению идеала человеческого существования.

Вера сказки в самоценности благородных человеческих качеств, бескомпромиссное предпочтение Добра основаны так же и на призыве к мудрости, активности, к подлинной человечности.

Сказки расширяют кругозор, пробуждают интерес к жизни и творчеству народов, воспитывают чувство доверия ко всем обитателям нашей Земли, занятым честным трудом.

3. Методика работы со сказками в детском саду. Сказка – это удивительное по силе психологического воздействия средство работы с внутренним миром человека, мощный инструмент развития. Сказка окружает нас повсюду. Интерес психологов к сказке существует давно.

Конкретный язык сказок открывает детям путь наглядно – образного и наглядно-действенного постижения мира человеческих отношений, что вполне адекватно психическим особенностям дошкольников.

Сказка может дать ключи для того, чтобы войти в действительность новыми путями, может помочь ребенку узнать мир, может одарить его воображение и научить критически воспринимать окружающее.

Понимание и проживание через сказку содержания свойственного внутреннему миру любого человека, позволяют ребёнку распознать и обозначить собственные переживания и собственные психические процессы, понять их смысл и важность каждого из них.

Русские народные сказки, вводя детей в круг необыкновенных событий, превращений, происходящих с их героями, выражают глубокие моральные идеи. Они учат доброму отношению к людям, показывают высокие чувства и стремления. К.И. Чуковский писал, что цель сказочника, и в первую очередь народного - "воспитать в ребенке человечность - эту дивную способность человека волноваться чужим несчастьям, радоваться радостям другого, переживать чужую судьбу, как свою".

В действиях и поступках сказочных героев противопоставляется трудолюбие - ленивости, добро - злу, храбрость - трусости. Симпатии детей всегда привлекают те, кому свойственны: отзывчивость, любовь к труду, смелость. Дети радуются, когда торжествует добро, облегченно вздыхают, когда герои преодолевают трудности и наступает счастливая развязка.

Е.А. Флерина, крупнейший педагог в области эстетического воспитания, видела преимущество рассказывания перед чтением в том, что рассказчик передает содержание так, будто бы он был очевидцем происходящих событий. Она считала, что рассказыванием достигается особая непосредственность восприятия.

Искусством рассказывания сказки должен владеть каждый воспитатель, т.к. очень важно передать своеобразие жанра сказки.

Сказки динамичны и в то же время напевны. Быстрота развертывания событий в них великолепно сочетается с повторностью. Язык сказок отличается большой живописностью: в нем много метких сравнений, эпитетов, образных выражений, диалогов, песенок, ритмичных повторов, которые помогают ребенку запомнить сказку.

Издавна житейский опыт передавался через образные истории. Однако опыт опыту рознь. Можно просто рассказать историю, которая недавно произошла. А

можно не просто рассказать интересный сюжет, но и сделать определенный вывод, или задать вопрос, который бы подтолкнул слушателя к размышлениям о жизни. Именно такие истории являются особенно ценными, терапевтическими. В обычаях, сказках, мифах, легендах описаны основы безопасной и созидательной жизни.

Главное - заронить в душу ребенка зерно осмысления. А для этого необходимо оставить его с вопросом внутри.

Современному ребенку мало прочитать сказку, раскрасить изображения ее героев, поговорить о сюжете. С ребенком третьего тысячелетия необходимо осмысливать сказки, вместе искать и находить скрытые значения и жизненные уроки. И в этом случае сказки никогда не уведут ребенка в реальность. Наоборот, помогут ему в реальной жизни стать активным создателем. Когда начинаешь разгадывать сказочные уроки, оказывается, что сказочные истории содержат информацию о динамике жизненных процессов.

В сказке можно найти полный перечень человеческих проблем и образные способы их решения. Слушая сказки, ребенок накапливает в бессознательном некий символический "банк жизненных ситуаций". Этот "банк" может быть активизирован в случае необходимости, а не будет ситуации - так и останется в пассиве. И если с ребенком размышлять над каждой прочитанной сказкой, то знания, зашифрованные в них, будут находиться не в пассиве, а в активе, не в подсознании, а в сознании. Тем самым удастся подготовить ребенка к жизни, сформировать важнейшие ценности.

Принципы работы со сказками

Принцип	Основной акцент	Комментарий
Осознанность	Осознание причинно-следственных связей в развитии сюжета; понимание роли каждого персонажа в развивающихся событиях.	Задача: показать воспитанникам, что одно событие плавно вытекает из другого, даже не смотря на то, что на первый взгляд незаметно. Важно понять место, закономерность появления и назначения каждого персонажа сказки.
Множественность	Понимание того, что одно и тоже событие, ситуация могут иметь несколько значений и смыслов.	Задача: показать одну и ту же сказочную ситуацию с нескольких сторон.
Множественность	Понимание того, что одно и тоже событие, ситуация могут иметь несколько значений и смыслов.	Задача: показать одну и ту же сказочную ситуацию с нескольких сторон.
Связь с реальностью	Осознание того, что каждая сказочная ситуация разворачивает перед нами некий жизненный урок.	Задача: кропотливо и терпеливо прорабатывать сказочные ситуации с позиции того, как сказочный урок будет нами использован в реальной жизни, в каких конкретно ситуациях.

Чтобы развить определённые качества и способности с помощью сказки, надо уметь преподать материал, чтобы принести наибольшую пользу детям. В книге Сухомлинского "Сердце отдаю детям" есть рекомендации, как следует читать детям. Сказки дети должны слушать в обстановке, которая помогает более глубокому восприятию сказочных образов, например, в тихий вечер в уютной обстановке, на природе. Рассказы должны быть яркими, образными, небольшими. Нельзя давать детям множество впечатлений, так как может притупиться чуткость к рассказанному. Не следует много говорить. Ребёнок должен уметь не только слушать слово воспитателя, но и молчать. Потому, что в эти мгновения он думает, осмысливает новое. Поэтому воспитателю надо уметь дать ребёнку подумать. По мнению Сухомлинского, это одно из самых тонких качеств педагога.

Сказки нужно использовать в воспитании детей, но возникает одна проблема: не затруднит ли сказка познания истинных закономерностей реальной жизни. Сухомлинский считает, что дети прекрасно понимают, что является волшебством, а что происходит в реальной жизни. Например, самый распространенный вид сказок, который рано становится известным ребёнку, - сказки о животных. Звери, птицы в них и похожи, и не похожи на настоящих. Идет петух в сапогах, несет на плече косу и кричит во все горло о том, чтобы шла коза вон из заячьей избушки, иначе быть дерезе зарубленной ("Коза-дереза"). Волк ловит рыбу - опустил хвост в прорубь и приговаривает: "Ловись, рыбка, и мала и велика!" ("Лиса и волк"). Лиса извещает тетерева о новом "указе" - тетеревам без боязни гулять по лугам, но тетерев не верит ("Лиса и тетерев").

Легко усмотреть во всех этих сказках неправдоподобие: где это видано, чтобы петух ходил с косой, волк ловил рыбу, а лиса уговаривала тетерева спуститься на землю? Ребенок принимает выдумку за выдумку, как и взрослый, но она его привлекает необычностью, непохожестью на то, что он знает о настоящих птицах и зверях. Больше всего детей занимает сама история: будет ли изгнана коза-дереза из заячьей избушки, чем кончится очевидная нелепость ловить рыбку хвостом, удастся ли хитрый умысел лисы.

Самые элементарные и в то же время самые важные представления - об уме и глупости, о хитрости и прямоте, о добре и зле, о героизме и трусости, о доброте и жадности - ложатся в сознание и определяют для ребенка нормы поведения. Детям надо пережить борьбу зла и добра, понять, что в сказке отражены представления человека о правде, чести, красоте. Без сказок мир стал бы неинтересным.

В сказках много юмора. Это их чудесное свойство развивает у детей чувство реального и просто веселит, развлекает, радует, приводит в движение душевные силы. Однако сказки знают и печаль. Как резко контрастны здесь переходы от печали к веселью! Чувства, о которых говорится в сказках, столь же яркие, как и детские эмоции. Ребенка легко утешить, но легко и огорчить. Плачет заяц у порога своей избушки, его выгнала коза. Ребёнку тоже грустно, ему жаль зайку. Петух прогнал козу - радости зайца нет конца. Весело и слушателю сказки. Малыш с горячим сочувствием следит за всем, о чем говорится в сказке: радуется победам Ивана-царевича, чудесам Василисы Премудрой, огорчается их невзгодам.

В особенности трогает ребенка судьба героев, поставленных в близкие и понятные ему обстоятельства. Действие в таких сказках часто совершается в семье. Говорили дочке отец с матерью, чтобы не ходила со двора, берегла братца, а девочка

заигралась-загулялась - и братца унесли гуси-лебеди ("Гуси-лебеди"). Братец Иванушка не послушал сестры - напился водицы из козьего копытца и стал козликком ("Сестрица Аленушка и братец Иванушка"). Добрая сирота терпит гонения злой мачехи; Муж ищет исчезнувшую или похищенную жену (жена ищет мужа)", "Царевна-лягушка", "Аленький цветочек" и др.).

Сказка о посещении иных миров для освобождения находящихся там пленниц ("Три подземных царства" и др.).

Популярные сказки о группе детей, попадающих во власть злого духа, чудовища, людоеда и спасающихся благодаря находчивости одного из них ("Мальчик-с-пальчик у ведьмы" и др.), или об убийстве могучего змея - тонического демона ("Победитель змея" и др.).

В сказках много юмора. Это их чудесное свойство развивает у детей чувство реального и просто веселит, развлекает, радует, приводит в движение душевные силы. Однако сказки знают и печаль. Как резко контрастны здесь переходы от печали к веселью! Чувства, о которых говорится в сказках, столь же яркие, как и детские эмоции. Ребенка легко утешить, но легко и огорчить. Плачет заяц у порога своей избушки, его выгнала коза. Ребенку тоже грустно, ему жаль зайку. Петух прогнал козу - радости зайца нет конца. Весело и слушателю сказки. Малыш с горячим сочувствием следит за всем, о чем говорится в сказке: радуется победам Ивана-царевича, чудесам Василисы Премудрой, огорчается их невзгодам.

Добрая сирота терпит гонения злой мачехи ("Хаврошечка", "Морозко"). В развитии действия неизменно вносятся этические мотивировки: несправедливость становится источником страданий и злоключений, благополучные концовки всегда устраняют противоречия нормам справедливости. Сказка учит ребенка оценивать дела и поступки людей в свете правильных понятий о том, что хорошо и что плохо.

В сказках не бывает непоправимых жизненных бед, вместе с тем они не скрывают и то, что реальный мир знает тяжкие людские страдания, но все кончается благополучно благодаря чуду. Воображаемая чудесная победа добра над злом всегда активизирует чувства ребенка.

Потребность в справедливости, стремление преодолеть жизненные невзгоды навсегда делаются частью его мироощущения. Это в высшей степени важно для формирования у человека жизненной стойкости и качеств борца за справедливость.

В детском саду знакомство со сказкой начинается с младших групп. Сказки для данной категории должны быть простыми в восприятии, с ярким динамичным развитием сюжета, короткие по содержанию. Преимущество занимают сказки о животных.

Знакома малышам со сказкой, необходимо каждый раз напоминать о том, что это – сказка. И постепенно малыши запоминают, что "Курочка Ряба", "Теремок" - это сказки. Перед чтением сказки можно провести дидактическую игру с участием героев сказки. Во время чтения воспитатель должен следить за реакцией детей. После чтения педагог спрашивает, понравились ли детям герои сказки. Дети данного возраста легко запоминают сказки.

В средней группе каждый месяц следует знакомить дошкольников с новой сказкой. Перед чтением сказки проводится соответствующая подготовка. В начале года детей следует знакомить с новыми словами, давая им объяснения: лавочка-

деревянная длинная скамейка, скалочка - деревянная каталочка, которой раскатывают тесто (в сказке "Лисичка со скалочкой") и др.

Во втором полугодии с помощью упражнений необходимо выяснить, как дети понимают те или иные обороты речи, могут ли заменить слово синонимом. Например: сдуру - не подумав, бранится- ругается, насилиу нашел - долго искал (сказка "Лиса и козел"; кинулась туда- сюда - в разные стороны; кликала- звала ("Гуси - лебеди").

После предварительной словарной работы воспитатель сообщает детям, что новые слова, услышанные ими сегодня, живут в сказке, которую он сейчас расскажет. После прослушивания сказки желательно провести с детьми беседу по её содержанию. Можно задать несколько вопросов. Чтобы ещё раз подчеркнуть идею сказки, можно вторично рассказать сюжет, содержащий данную идею.

В средней группе следует учить детей правильно оценивать поступки героев, самостоятельно находить нужные слова и выражения.

В старшей группе дошкольники учатся определять и мотивировать свое отношение к героям сказок (положительное или отрицательное). Дети этого возраста самостоятельно определяют вид сказки, сравнивают их между собой, объясняют специфику.

Например, на занятии по сказке "Хаврошечка" воспитатель сначала рассказывает сказку, а затем беседует с детьми: "Почему вы думаете, что это сказка? О чем в ней говорится? Кто из героев сказки вам понравился и чем? Вспомните, как начинается сказка и как заканчивается? Кто запомнил разговор Хаврошечки с коровушкой и может повторить его?" Эти вопросы помогают дошкольникам глубже понять основное содержание сказки, определить характер героев, выявить средства художественной выразительности (зачин, повторы, концовка).

В подготовительной к школе группе особую роль играет анализ текста сказки. При первом чтении важно показать сказку как единое целое. При вторичном ознакомлении следует обращать внимание на средства художественной выразительности. Здесь особую нагрузку несут вопросы: " О чем говорится в сказке? Что вы можете рассказать о героях сказки? Как вы оцениваете поступок того или иного действующего лица? Что произошло с героями сказки?".

С помощью вопросов можно выяснить, какие средства выразительности используются в сказке. Необходимо давать детям творческие задания на придумывание сравнений, эпитетов, синонимов. Знакомство со сказкой "Снегурочка" можно начать с беседы. "Кто из вас любит зиму? Почему? - спрашивает педагог у детей. - Что вы зимой лепили из снега? А сейчас я вам прочитаю про девочку, которую звали Снегурочка". Затем педагог задает детям следующие вопросы: " Что я прочитала рассказ или стихотворение? А как вы узнали, что это сказка? Кто вам понравился в сказке? Почему? Какая была Снегурочка? Как вы думаете, почему её так называли?".

Таким образом, значение сказок в воспитании чувств у ребёнка велико. Сказка - источник детского мышления, а мысль дошкольника неотделима от чувств и переживаний.

4. Анализ русской народной сказки "Колобок". Русская народная сказка "Колобок"- сказка о животных. Сказка о том, как баба по просьбе деда испекла колобок и "положила на окошко студится". А колобок прыгнул с окошка и пока-

тился по дорожке. Пока он катился он встречал различных зверей (медведя, зайца, волка). Все звери хотели съесть колобок, но он пел им песенку и звери его отпускали. Когда он повстречался с лисицей, колобок спел ей песенку, но она притворилась глухой и попросила колобка сесть ей "на носок, да пропеть ещё разок". Колобок сел лисе на нос, та его и съела.

Главные герои сказки - колобок и лисица. Колобок - добрый, простой, смелый. Лиса - хитрая, ласковая. Мораль сказки: "Говори меньше, думай больше", "Догадка не хуже разума", "С умом задумано, да без ума сделано", "Легко хвалится, легко и свалится".

В сказке имеются повторения фраз, таких как "Колобок, колобок я тебя съем", "Не ешь меня, я тебе песенку спою". Также повторяется песня колобка. Детям следует объяснить такие слова, как *сусек, амбар, студитя*.

Сказка соответствует требованиям к содержанию произведений для детей, т.е. доступна для детского понимания, интересная для детей, небольшая по объему, язык простой, сюжет развивается быстро, небольшое количество непонятных слов.

Данная сказка предназначена для чтения детям младшего и среднего дошкольного возраста.

Психотерапевтический эффект воздействия сказки. Сказка, ее восприятие, проживание ее нравственного урока является условием формирования гармоничной личности ребенка и, в то же время, она может выступать инструментом воздействия на эмоциональную сферу ребенка, напрямую связанную с воображением.

В старшем дошкольном возрасте проявляются две важнейшие функции и линии развития воображения. Первая связана с освоением знаково-символической деятельности и определяется ролью механизмов воображения в овладении ребенком произвольным вниманием, памятью, логическим мышлением. Вторая функция воображения, связанная с ориентировочно исследовательской эффективно-познавательной деятельностью, позволяет ребенку понять и прочувствовать смысл человеческой деятельности, поступков окружающих и собственных действий для себя и для других, мысленно проиграть различные варианты действий и пережить смысл их последствий. Это связано с формированием определенного осмысленного эмоционального отношения к окружающему, что составляет нравственную сферу ребенка.

Умственное развитие детей от трех до шести лет характеризуется формированием образного мышления, которое позволяет ребенку думать о предметах, сравнивать их в уме даже тогда, когда он их не видит. Ребенок начинает формировать модели той действительности, с которой имеет дело, строить ее описание. Делает он это с помощью сказки. Четыре-пять лет - апогей сказочного мышления. Сказка - это такая знаковая система, с помощью которой ребенок интерпретирует окружающую действительность.

У каждой группы сказок есть своя возрастная аудитория. Детям 3-5 лет наиболее понятны и близки сказки о животных и сказки о взаимодействии людей и животных. В этом возрасте дети часто идентифицируют себя с животными, легко перевоплощаются в них, копируя их манеру поведения.

Начиная с 5 лет, ребенок идентифицирует себя преимущественно с человеческими персонажами: Принцами, Царевнами, Солдатами и пр. Чем старше становится ребенок, тем с большим удовольствием он читает истории и сказки о людях,

потому что в этих историях содержится рассказ о том, как человек познает мир. Примерно с 5-6 лет ребенок предпочитает волшебные сказки.

Основной принцип подбора сказок – это направленность проблемной ситуации, характерной для данного возраста, нравственный урок, который дает сказка, доступный для осмысления детям старшего дошкольного возраста. Например, направленность сказки «Белочка-припевочка» - боязнь самостоятельности, тревожность. Проблема, выраженная в метафоре, в образе доступна ребенку, он может обсудить ее и понять причины, переработать через собственный эмоциональный опыт.

Структура сказкотерапевтического занятия содержит обязательный ритуал «входа в сказку» (настрой), основную часть, где используются приемы работы со сказкой, приемы и упражнения для развития вербального воображения ребенка, и ритуал «выхода из сказки». Подобная структура занятия создает атмосферу «сказочного мира», настрой на работу с метафорой.

Сказкотерапевтический эффект на занятии достигается сочетанием трех составляющих образа сказки, сказочной атмосферы: музыкальный образ сказки, образ сказочного пространства (светотехнические эффекты), собственно рассказывание сказки и демонстрация персонажей сказки в настольном театре.

Таким образом, в сказке и через восприятие сказочного мира можно создать необходимые условия для развития эмоциональной сферы дошкольника, обогатить образами и представлениями, формирующими воображение.

Сказкотерапевтическое занятие из цикла «Зимние чудеса» (авторская разработка).

Цель занятия:

- развитие вербального и невербального воображения,
- включение ценностных уровней сказки в эмоциональный опыт ребенка.

Оборудование:

- настольный театр по сказке про паучка,
- перчаточная кукла Сова,
- ленточки для образно-пластической игры «Зимушка-Зима»,
- музыкальное сопровождение (сб-к «Волшебные голоса природы. В лесу»),
- светотехническое оборудование.

Структура занятия:

1. Ритуал-приветствие.
2. Упражнения и игры со сказкой на уровне слова.
3. Работа со сказкой на уровне художественного образа, сказка как система знаний о мире и о себе.
4. Заключительная игра.

Ход занятия

1. Вводная игра – ритуал «Я – в образе». Модификация игры Фопеля «Я – кот Мур-Мур».

Дети встают в круг вместе с педагогом, каждый, начиная с педагога, представляет себя в каком-либо образе и сопровождает свое представление движением, передающим этот образ (н-р, «ручеек» - волнообразные движения рук), остальные повторяют хором и согласованными движениями его приветствие.

Работа со сказкой на уровне слова.

2. Загадка на тему сказки (образное сравнение, эпитеты, понятный мышление).

«Ребята, наша гостья, мудрая Совушка-Сова, принесла для вас загадку: кто загадку отгадает – прямо в сказку попадает...»:

«Кто, угадай-ка, седая хозяйка?

Тряхнула перинки – над миром пушинки» (Зимушка-зима)

3. Пальчиковая гимнастика «Снежный ком»: конструируется образ на основе воссоздающего воображения:

«Представим, ребята, что мы с вами оказались в зимнем лесу на снежной поляне, набрали ладошками в рукавичках по горсти снега, чтобы построить чудесный дом из снега...»

Взяли дети белый ком,
Лепить буде снежный дом,
Мы польем его водой,
Домик будет ледяной,
Ком за комом мы кладем,
Вот и вылепили дом.

(на первые строчки - имитировать движения, изображающие лепку стежков; на третью, четвертую – «плескать» ладонями воду; на пятую, шестую – ставить кулачок на кулачок, затем нарисовать в воздухе ладонями домик).

Работа со сказкой на уровне художественного образа и системы знаний о мире и о себе.

4. Включение в игровую ситуацию сказки главного героя.

«Мы построили снежный домик для маленького героя нашей сказки, с которым произошли настоящие зимние чудеса на волшебной сказочной поляне...»

Включение музыкального образа сказки (сб-к «Волшебные голоса природы. В лесу...»).

«Послушаем, как звучит наша сказка (колокольчик), звонко, как в морозный ясный день зазвонят сосульки, если коснуться их палочкой, как звенят колокольчики на сказочных санях, везущих Деда Мороза на новогодние праздники...»

Создание образа « сказочной волшебной поляны» на основе светотехнических эффектов.

5. Этап слушания и восприятия сказки.

Вербальный образ сказки, создаваемый педагогом в технике рассказывания, сопровождается демонстрацией сказки в настольном театре.

Проблемное поле сказки: « я не умею делать значимые для меня функции».

Ключевые слова: не умею, учиться, научиться.

Действия, необходимые герою для овладения важных функций: ждать, слушать, делать.

Про Паучка, который не умел плести паутинку

Жил-был Паучок, который не умел плести паутинку.

- Как не умел? – спросите вы.

А так, не умел, и всё.

Целое лето пытался Паучок научиться этому ремеслу. Но всё тщетно!

Вот уже осталось позади бабье лето с его тёплыми деньками... Настала промозглая осень.

Паутина дождей затянула родной лес.

- Даже дожди умеют плести паутину, - грустил Паучок. – А я так и не научился. Как-то весь вечер дул морозный ветер, срывая с деревьев последние листочки.

А наутро всё вокруг стало белым-бело.

- Какая красота! – воскликнул Паучок, выбегая из своего домика.

Все деревья были убраны в белоснежные ажурные шали.

Даже маленькая Ёлочка, у ствола которой приютился его домик, красовалась в дивной обнове.

- Ёлочка, а, Ёлочка! – обратился Паучок к Ёлочке. – Откуда у тебя такая красивая шаль?

- Рукодельница Зима подарила, – ответила Ёлочка.

- А где рукодельница Зима взяла такую ажурную шаль? – не успокаивался Паучок.

- Сама сплела, – ответила Ёлочка.

- Вот и Зима умеет плести кружевную паутину, а я так и не научился, - вздохнул Паучок, и чуть было не заплакал.

- Не горюй, малыш! - принялась успокаивать его Ёлочка. – У тебя ещё всё переди. А хочешь, можешь рукодельницу Зиму попросить, она научит.

- А где найти эту рукодельницу? – оживился Паучок.

- Найти её непросто. – ответила Ёлочка. - Зима не сидит на месте. Уж слишком много у неё работы. Владения большие. Все ждут подарков. Кому шапку снеговую подарит, кому шаль ажурную, а кому плед белоснежный, чтоб в мороз не замёрз... А реки-то, реки! В хрусталь нарядит! Ночью серебром притрусит.

Короче, ждать её надо. Сама придёт. Ты сиди у окошка и жди. Как увидишь хоровод снежинок, как услышишь пение вьюги, значит, рукодельница Зима близко. Выбегай встречать.

Поблагодарил Паучок Ёлочку и пошёл в дом, рукодельницу Зиму поджидать.

6 этап. Проблемная ситуация: Как паучку научиться плести кружева?

«- А теперь, мои маленькие сказочники, помогите продолжить сказку, чтобы паучок смог научиться плести паутинку...»

На данном этапе в активную работу включаются дети: коллективное сочинение продолжения сказки по кругу. Подключение психологических ресурсов детей для разрешения проблемной ситуации.

Резюмирование по итогам творческой работы.

«У вас получилась интересная сказка (перечислить основные моменты коллективного варианта окончания сказки), вы смогли помочь паучку научиться плести паутинку, а теперь послушайте продолжение моей сказки...»

7 этап. Работа с авторской концовкой сказки.

Смотрит Паучок в окошко, смотрит... А её всё нет и нет.

Не знаю, много ли, мало ли времени прождал Паучок, но только вдруг слышит он пение вьюги, а затем и хоровод снежинок появился.

- Видать, правду сказала Ёлочка, - подумал Паучок, выбегая из домика.

Но то, что он увидел, зачаровало его. Перед ним стояла сама рукодельница Зима, в дорогом, украшенном алмазами кокошнике, парчовом, расшитом бисером сарафане, серебряных, с хрустальными пряжками, сапожках...

Паучок не только не мог глаз отвести, но и рот открыть, чтобы слово вымолвить.

А Зима к нему первая заговорила:

- Знаю, знаю, малыш, твою нужду. Научу я тебя кружева плести. Да такие, что всяк подивится. А теперь садись ко мне на ладошку, покажу тебе свою мастерскую.

Сел Паучок на ладошку рукодельницы Зимы, а она у неё не холодная, а тёплая... Согрелся Паучок и задремал. Очнулся уже в мастерской.

День за днём учила Зима Паучка премудростям своего ремесла. Открывала ему свои секреты, давала нужные советы.

Понравилось Паучку у Зимы, да и хорошим учеником малыш оказался.

А как пришло время расставаться, дала рукодельница Зима Паучку несколько моточков серебряных нитей, мешочек бисера, паутинку украшать. Но самое главное... подарила ему чудо коклюшки, кружева плести.

Поблагодарил Паучок Зиму. И вдруг слышит...

Кап, кап, кап... Открыл пошире глазки, смотрит - за окном весенняя капель. На подоконнике лежат чудо коклюшки, клубочки серебряных нитей, стоит мешочек с бисером.

Ну, а потом была пора жаркая, летняя...

И, как и обещала рукодельница Зима, всяк восхищался паутинкой Паучка, ибо краше её не было во всём лесу.

Беседа по наводящим вопросам по осмыслению нравственного урока сказки и осознанию проблемной ситуации:

1. Почему грустил наш Паучок?
2. Кто был другом Паучка?
3. Какой совет дала Елочка Паучку?
4. Кем была Зимушка-Зима для Паучка? (Она учила Паучка «премудростям своего ремесла», значит, была для нашего Паучка Учителем).
5. Что нужно было делать Паучку, чтобы овладеть навыками рукоделия?
6. Что подарила Зимушка-Зима Паучку?
7. Почему Зимушка-Зима подарила Паучку коклюшки (инструмент, с помощью которого можно сделать паутинку), а не готовую паутинку? (для того, чтобы Паучок сам мог плести паутинки).

Включение через проговаривание разрешения проблемной ситуации, заключенной в сказке, в «копилку опыта жизни» ребенка.

Резюмирование на основе народной мудрости, заключенной в пословицах и поговорках:

- Не учась, и лаптя не сплетешь.
- Мудрым ни кто не родился, а научился.
- Звезды явятся – небо украсят, знания появятся – ум украсят.

8 этап. Образно-пластическое творчество по сказке.

Игра «Зимушка-зима и волшебная метель».

Под музыкальное сопровождение создаем образ «метели»: водящий в центре круга показывает движения – остальные, как зеркала, повторяют образ в движениях.

Заключительная игра «Звезда» (Фопель «С головы до пят»), символизирующая ритуал выхода из сказки:

Участники игры встают в круг, вытягивают левую руку и кладут ладошку на ладонь педагога, правую руку вытягивают в сторону, образуя, таким образом, фигуру «звезды». Не расцепляя ладоней, надо покружиться общей фигурой, передать свои «лучики любви» через правую ручку окружающему миру.

Как итог, позволяющий закрепить эффект сказкотерапевтического занятия, детям дается домашнее задание по сказке: рассказать свою версию сказки маме, записать (маме) с обратной стороны картинки - иллюстрации по сказке (дети рисуют на занятии) печатными буквами текст сказки, рассказанный ребенком. На этом этапе работы важна совместная деятельность ребенка и родителя, позволяющая родителю узнать особенности мировосприятия ребенка, создать отношения эмоционального контакта с ребенком.

Работа со сказкой на уровнях слова, художественного образа и системы знаний о мире и о себе, позволяет формировать у дошкольника активный речевой запас, развивать вербальное (сочинение сказки) и невербальное воображение (иллюстрация к сказке), которое является основой творческих способностей, умение выделять проблему, актуализированную в сказке, интегрировать сказочный урок в свою «копилку жизненных ситуаций», понимать эмоциональные состояния окружающих и создавать собственные метафоры, основанные на синтезе сказочного материала и эмоционального опыта ребенка.

Приложение № 3.

Контрольные тестовые задания по литературному образованию детей дошкольного возраста

ВЫБЕРИТЕ ОДИН ПРАВИЛЬНЫЙ ОТВЕТ

1. Процесс формирования читателя в дошкольном возрасте состоит:

А) из двух этапов:

- пассивного этапа, когда ребенок является слушателем тех произведений, которые ему читают взрослые;
- активного этапа, когда ребенок проявляет интерес к книге, постоянно просит взрослых читать ему, легко усваивает буквы, начинает читать сам.

Б) из трех этапов:

- знакомства с литературным произведением;
- чтения литературного произведения;
- анализа литературного произведения.

В) из четырех этапов:

- анализа;
- синтеза;
- умозаключения;
- пересказа.

Г) из четырех этапов:

- выразительного чтения;
- творческого пересказа;
- рассказа;
- составления своего мнения о произведении.

2. Создание детской домашней библиотеки включает:

- А) покупку книг, чтение книг;
- Б) изучение интересов ребенка, подбор произведений, оформление места для домашней библиотеки;
- В) обсуждение книг, оформление книжной полки;
- Г) иллюстрирование интересных произведений, оформление библиотеки.

3. Названия программ литературного образования дошкольников.

- А) «Развитие», «Истоки», «Радуга», «Детство», «Из детства в отрочество», «Успех», «Радуга».
- Б) Развивающие, традиционные;
- В) Типовые, экспериментальные;
- Г) Концентрированные, блочно-модульные.

4. Виды игровых занятий по литературному образованию дошкольников.

- А) тематические, теоретические, творческие, аналитические;
- Б) традиционные, развивающие;
- В) подготовительные, основные, объяснительные;
- Г) мотивирующие, побудительные.

5. Основные формы работы с детьми по сюжетам детских сказок.

- А) чтение; пересказ;
- Б) подготовка к восприятию с помощью рассказа отдельных эпизодов из биографии писателя; пересказ занимательного эпизода, прерванного на самом интересном месте, и выразительное чтение воспитателя; «письмо», якобы адресованное детям автором произведения; игры типа «Библиотека», «Книжка в больнице»; игры по прочитанным книгам; викторины; рисование; лепка;

- В) объяснение, анализ;
- Г) творческий пересказ, сочинение, изложение.

6. Функции детской литературы в системе дошкольного образования.

- А) обучающая, развивающая;
- Б) воспитывающая, развивающая;
- В) воспитательная; образовательная; воспитание эстетического вкуса; генетическая (наслаждение); риторическая, когда ребенок начинает творить, становится соавтором.
- Г) информирующая, объясняющая, закрепляющая.

7. Требования к детской литературе в системе дошкольного образования.

- А) насколько тема актуальна для данного времени; доступна ли тема ребенку в этом возрасте; отвечает ли тема решению воспитательно-образовательных задач.
- Б) привлекательность; доступность;
- В) краткость; выразительность;
- Г) может ли сказка лечь в основу игры; имеет ли она познавательный характер.

8. Детский фольклор включает:

- А) Сказки, былины.
- Б) Кольбельные, пестушки, потешки, прибаутки, небылицы-перевертыши, не-лепицы, считалки, скороговорки, поддёвки, дразнилки, приговорки, припевки, за-клички;
- В) Басни, сказки, приключения;
- Г) Частушки, выдумки, лимерики.

9. Задачи детской литературы:

А) воспитывать интерес к художественной литературе, развивать способность к целостному восприятию произведений разных жанров, обеспечить усвоение содержания произведений и эмоциональную отзывчивость на него; формировать первоначальные представления об особенностях художественной литературы: о жанрах (проза, поэзия), об их специфических особенностях; о композиции; о простейших элементах образности в языке; воспитывать литературно-художественный вкус, способность понимать и чувствовать настроение произведения, улавливать музыкальность, звучность, ритмичность, красоту и поэтичность рассказов, сказок, стихов; развивать поэтический слух;

Б) увлекать детей и развивать их фантазию;

В) учить связной речи, развивать литературное мышление;

Г) воспитывать эстетические и нравственные качества.

10. Содержание литературного образования детей первой младшей группы предполагает:

А) Посещение библиотек, книжных магазинов;

Б) Чтение небольших рассказов, сказок бытовых и о животных;

В) Чтение и пересказ сказок;

Г) Чтение и анализ текстов произведений детской литературы.

11. Содержание литературного образования детей второй младшей группы предполагает:

А) Различение жанров (сказка, рассказ, стихотворение); чтение небольших стихов, содержание которых близко опыту ребенка;

Б) Посещение библиотек, книжных магазинов;

В) Чтение и пересказ сказок;

Г) Чтение и анализ текстов произведений детской литературы.

12. Содержание литературного образования детей средней группы предполагает:

А) Внимание не только на содержании, но и некоторых особенностях языка (работа над выразительностью); тематика произведений более разнообразна;

Б) Посещение библиотек, книжных магазинов;

В) Чтение и пересказ сказок;

Г) Чтение и анализ текстов произведений детской литературы.

13. Содержание литературного образования детей старшей группы предполагает:

А) Внимание не только на содержании, но и некоторых особенностях языка (работа над выразительностью); тематика произведений более разнообразна;

Б) Посещение библиотек, книжных магазинов;

В) Различение жанров, введение рассказов о природе, усложнение тематики (волшебных сказок и рассказов со скрытой моралью);

Г) Чтение и анализ текстов произведений детской литературы.

14. Содержание литературного образования детей подготовительной группы включает:

А) Научение элементарному анализу произведения, знакомство с тропами.

Б) Посещение библиотек, книжных магазинов;

В) Чтение и пересказ сказок;

Г) Чтение и анализ текстов произведений детской литературы.

15. Основой всех методов ознакомления с художественным текстом является выразительное чтение воспитателя, этот метод включает:

- А) чтение, рассказывание, инсценировки, заучивание наизусть;
- Б) пересказ, театрализацию;
- В) слушание, говорение;
- Г) чтение по слогам и вслух.

16. Методы для восприятия детьми художественного текста включают:

А) чтение по слогам и вслух;

Б) экскурсии, встречи с интересными людьми, рассматривание иллюстраций, выразительное чтение, повторное чтение, выборочное, прием словесного рисунка, творческие задания, беседа;

В) пересказ, театрализацию;

Г) слушание, говорение;

17. Основными элементами работы над художественным произведением являются:

А) подготовка воспитателя к выразительному чтению; подготовка детей к восприятию художественных произведений; содержание и методика предварительных и заключительных бесед с детьми, пересказ, повторное чтение.

Б) чтение, рассказывание, инсценировки, заучивание наизусть;

В) пересказ, театрализацию;

Г) слушание, говорение;

18. Методика работы над инсценировкой литературного произведения включает:

А) многократное повторение произведения; активизацию у детей интерес к нему путем рассматривания иллюстраций, бесед; показ способов художественно-образной выразительности;

Б) чтение по слогам и вслух;

В) пересказ, театрализацию;

Г) слушание, говорение.

19. Методические требования к заучиванию стихов:

А) чтение, запоминание, воспроизведение;

Б) не рекомендуется заучивать хором (искажается или пропадает смысл стихов); стихи заучиваются целиком (а не по строкам или строфам), не следует требовать запоминания полного стихотворения на одном занятии; следует учитывать индивидуальные особенности детей, их склонности и вкусы, интерес к поэзии; необходимо создавать «атмосферу» поэзии в детском саду систематически в течение года, а не только к празднику;

В) чтение, анализ лексики, запоминание, воспроизведение;

Г) многократное чтение и запоминание.

20. Композиционная структура сказки включает:

А) завязку, развитие действия, кульминацию, развязку;

Б) вступление, основную часть, заключение;

В) тезис, доказательство, вывод;

Г) кульминацию, развитие действия, концовку.

ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ ПО СОВРЕМЕННОЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1. Особенности формирования читателя в дошкольном возрасте.
2. Создание детской домашней библиотеки включает:
3. Программы литературного образования дошкольников.
4. Виды игровых занятий по литературному образованию дошкольников.
5. Основные формы работы с детьми по сюжетам детских сказок.
6. Функции детской литературы в системе дошкольного образования.
7. Требования к детской литературе в системе дошкольного образования.
8. Сказки и их роль в литературном образовании детей.
9. Народная сказка и миф в литературном образовании дошкольников.
10. Сказки Пушкина в литературном образовании детей.
11. Основные тенденции развития детской литературы.
12. Поэзия Некрасова и ее роль в литературном образовании детей.
13. Татарская детская литература и ее роль в воспитании у детей культуры чтения.
14. Татарская детская литература и методика ее использования в детском саду.
15. «Сказание о Юсуфе» Кул Гали в литературном образовании дошкольников.
16. Кул Шариф и его наследие в литературном образовании детей.
17. Сказка «Шурале» Габдуллы Тукая в литературном образовании дошкольников.
18. Пересказ литературного произведения и его роль в воспитании у детей литературного вкуса.
19. Зарубежная детская литература в дошкольном образовании детей.
20. Зарубежная детская литература и методика ее использования в детском саду.

Габдулхаков Валерьян Фаритович

Теория и методика развития речи и литературного образования детей.

Учебно-методическое пособие.

Тираж 500 экз.