

О.С. Ушакова

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКА

Задачи
речевого развития

Особенности развития
связной речи

Формирование
образной речи

Развиваем речь



РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Развивает речь

О.С. Ушакова

**ТЕОРИЯ
И ПРАКТИКА
РАЗВИТИЯ РЕЧИ
ДОШКОЛЬНИКА**

Творческий
Центр



Москва

2008

Утверждено на заседании Ученого совета Института развития дошкольного образования Российской академии образования

Ушакова О.С.

У93 Теория и практика развития речи дошкольника. — М.: ТЦ Сфера, 2008. — 240 с. (Развиваем речь).
ISBN 978-5-9949-0012-3

Книга посвящена вопросам развития речи и речевого общения дошкольников. В ней рассматриваются психологические и лингвистические основы речевого развития детей в разных возрастных группах дошкольных образовательных учреждений.

В книге дан обзор философской, психологической, литературоведческой, лингвистической литературы по проблеме развития речи и творчества ребенка, изложен ход занятий, направленных на развитие всех сторон речи ребенка — фонетика, лексика, грамматика, а также на овладение основами связной монологической речи. Рассмотрены возрастные особенности развития речи в условиях детского сада.

Книга адресована широкому кругу читателей: преподавателям методики развития речи педагогических вузов и колледжей, студентам факультетов дошкольного воспитания, специалистам, методистам и воспитателям дошкольных учреждений.

УДК 373
ББК 91.9.74

ОТ АВТОРА

Книга не случайно посвящается памяти Ф.А. Сохина, известного ученого в области развития речи детей дошкольного возраста. Его исследования были направлены на разработку теории усвоения языка в дошкольном детстве, психолого-педагогических основ развития речи дошкольников.

Всю свою плодотворную научную деятельность Ф.А. Сохин посвятил изучению развития детской речи, поискам путей эффективного руководства этим развитием в дошкольном возрасте.

Тонкий психолог, лингвист, талантливый исследователь проблемы развития детской речи, Феликс Алексеевич постоянно расширял свой научный поиск, горячо отстаивал самостоятельное значение речевого развития ребенка, доказывал, что оно представляет собой стержень общего психического развития и не может рассматриваться только как одна сторона ознакомления ребенка с окружающим миром. Именно по инициативе Феликса Алексеевича, благодаря его энергии и научной доказательности его работ развитие речи было выделено в особый раздел «Программы воспитания и обучения в детском саду», а в Институте дошкольного воспитания АПН (ныне Институт развития дошкольного образования РАО) была организована специальная лаборатория развития речи, которую он возглавлял с момента ее создания и до конца своей жизни.

Книга, предлагаемая вниманию читателей, основывается на многолетних экспериментальных исследованиях автора и ее учеников, посвященных разным аспектам развития речи дошкольников.

Особую благодарность автор выражает коллегам, друзьям, ученикам, которые на протяжении многих лет были рядом и разделяли взгляды автора в сложной и многоаспектной проблеме развития речи детей в дошкольном детстве — Е.М. Струнина, М.М. Алексеева, В.И. Яшина, Н. Г. Смольникова, Е.А. Смирнова, Р.Х. Гасанова, Л.Г. Шадрина, Н.В. Гавриш, А.А. Смага, Л.А. Колунова, Е.В. Савушкина, А.И. Лаврентьева, А.П. Илькова.

Глава 1.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

§ 1.1. НЕКОТОРЫЕ ОБЩИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ И ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ

Проблема владения языком издавна привлекала внимание известных исследователей разных специальностей. Сила красноречия ценилась людьми с античных времен. Еще до нашей эры (V—IV вв.) наблюдался бурный расцвет ораторского искусства — это было время широкого подъема политической и экономической жизни Древней Греции, расцвета ее науки. Знаменитые законы Солона (каждый афинянин должен сам защищать себя на суде) заставили многих обращаться к услугам ораторов. Изучение красноречия становилось необходимо. Большой интерес представляют работы выдающегося мыслителя Аристотеля, который дает глубокий анализ языка, стиля, построения речи ораторов: «Раз речь не ясна, она не достигнет своей цели» [15]; «Всякое слово имеет некоторый определенный смысл, поэтому всего приятнее для нас те слова, которые дают нам какое-нибудь знание» [15]. Особый подход Аристотеля к поэтической речи неоднократно подчеркивали В. Гумбольдт и Л.П. Якубинский.

Большого расцвета ораторское искусство достигло в Римской республике. Речи Марка Туллия Цицерона до сих пор служат образцом страстности и убедительности. Как замечательно он говорил о выборе слова: «В отношении слов, употребляемых в собственном значении, достойная задача оратора заключается в том, чтобы избегать затасканных и приевшихся слов, а пользоваться избранными и яркими, в которых обнаруживаются известная полнота и звучность» [303]. С падением Рима надолго приостановилось и развитие ораторского искусства (по выражению Тацита, империя «смирала красноречие»).

Примерно такое же положение, когда риторика не требовала глубокого содержания и убежденности, наблюдалось в XVII—XVIII вв. и в России. Первые реформы русского языка связаны с именем М.В. Ломоносова. Он понимал роль развития речи для культуры людей, «которые красоту языка знают и наблюдают». Можно назвать много отечественных просветителей, которые боролись за чистоту родного языка. Это

и Д.И. Фонвизин, и автор учебников по риторике А.Ф. Мерзляков, и профессор Царскосельского лицея Н.Ф. Кошанский. Только XIX в. стал периодом величайшего расцвета русской литературы и русского языка.

Этот небольшой исторический экскурс нам понадобился для того, чтобы подчеркнуть значимость изучаемой проблемы. Человеческое общество овладело средством общения давно, и у его лучших представителей затем возникла мысль о создании науки о языке, которая в наше время достигла подлинного расцвета. Однако она не могла возникнуть сразу и на пустом месте, а лишь опираясь на исследования крупных лингвистов. Сильное влияние на ее развитие оказали взгляды выдающегося немецкого ученого Вильгельма Гумбольдта (1767—1835), который охватил почти все стороны такого сложнейшего явления как язык. Вычленив социальный характер языка и объективность его существования, он подчеркивал такие важнейшие свойства языка, как постоянство и системность. Именно Гумбольдту принадлежит выделение функциональных разновидностей языка (разговорный, поэтический, ораторский, научно-логический).

Учение Гумбольдта о системности языка было разработано К. Беккером и особенно глубоко Ф. Соссюром, а затем А.А. Потебней, Л.В. Щербой и др. При этом стали разграничиваться понятия «язык» и «речь». Оценивая наследие прошлого, мы вычленим те направления, которые продолжают развиваться на современном этапе.

Исследователи — психологи, лингвисты, психолингвисты (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, П.П. Блонский, Л.П. Якубинский, М.М. Бахтин, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович, И.А. Зимняя и др.), изучавшие разные аспекты языка, речи, речевой деятельности, четко дифференцируют эти понятия. В свете их взглядов мы рассмотрим соотношение языка (как знаковой системы, существующей в определенном социуме) и речи (как процесса говорения, протекающего во времени и облеченного в определенную форму — звуковую или письменную). Подчеркнем, что под *речью* понимается как процесс говорения (*речевая деятельность*), так и его результат (*речевое произведение*).

В Лингвистическом энциклопедическом словаре противопоставление языка и речи дается следующим образом: язык понимается как «система объективно существующих, социально закрепленных знаков, соотносящих понятийное содержание и типовое звучание, а также как система правил их употребления и сочетаемости». Речь рассматривается как «воплощение, реализация языка (кода), который обнаруживает себя в речи и только через нее выполняет свое коммуникативное назначение» [175].

Отметим еще и такие линии сопоставления языка и речи: речь конкретна и неповторима, она материальна, так как состоит из артикулируемых знаков, воспринимаемых органами чувств; речь субъективна, являясь видом творческой деятельности индивида. Язык обладает абстрактностью и воспроизводимостью, он потенциален и объективен по отношению к говорящему.

Для нашей работы рассмотрение соотношения языка и речи важно в плане уточнения понимания сущности языковой способности. В своих исследованиях мы обращались как к формированию у ребенка элементарных представлений о фонетической, лексической и грамматической системах языка, так и к развитию навыков владения языком в его коммуникативной функции.

Речь, по М.М. Бахтину, «всегда отлита в форму высказывания, принадлежащего определенному речевому субъекту, и вне этой формы существовать не может» [26]. Речевой замысел развивается в определенной жанровой форме. Речевую деятельность Л.В. Щерба понимал как «совокупность актов говорения и понимания» [317], а А.А. Леонтьев выделяет языковую способность как отражение системы языка в сознании говорящего. В общем виде основные компоненты речевой деятельности можно представить в следующем виде.

Речевое действие начинается с намерения, мотива высказывания, возникающего на фоне потребности в общении. Последняя рождается в определенной ситуации. Речевое действие всегда совершается с какой-то целью: говорящий хочет оказать воздействие на собеседника, слушателя. При планировании, программировании высказывания говорящий стремится достичь определенного результата — реакции собеседника. Понимание живой речи носит «активно ответный характер» [26]. Само же речевое действие состоит из отдельных операций: выбора слов, способов связи слов в словосочетания, предложения, затем связи предложений в текст, развернутое высказывание.

Необходимость создания известного «фундамента», накопления речевых умений и навыков, а также языковых средств, которые их обеспечивают, подчеркивал Н.И. Жинкин.

Таким образом, говорение и понимание требуют владения системой языка, т.е. системой средств и способов, с помощью которой данный язык передает разнообразные явления и отношения действительности.

Рассматривая особенности развития языковой способности, А.А. Леонтьев разделяет формирование речевых навыков и речевых умений, имея в виду, что навыки — это «складывание речевых механизмов, которые могут быть реализованы по-разному», а умения — это использование этих механизмов для различных целей» [168, 313].

Система языка не существует для ребенка в виде специально заданного объекта усвоения, а лишь в конкретных речевых актах и как бы «извлекается» ребенком из речи окружающих взрослых [144]. В этом смысле сам процесс овладения языком является творчеством, как и процесс использования знаков языка в речевой деятельности. Именно в этой деятельности человек формирует и формулирует собственную мысль, порождает и понимает тексты (в широком смысле — как развернутые высказывания), которые ранее никогда ни от кого не слышал.

Исследователь Т.Н. Ушакова подчеркивает, что «развитие общего механизма речи опирается не столько на усвоение воспринятых слов, сколько на продуктивный принцип формирования языка. При этом происходит саморазвитие языковой системы в детской голове, обеспечивающее поразительно быстрое становление речи ребенка» [286].

Раскрывая структуру, которую имеет любое речевое высказывание, А.А. Леонтьев отмечает целый ряд умений: быструю ориентировку в условиях общения, умение спланировать свою речь и выбрать содержание, а для этого надо найти языковые средства для его передачи и уметь обеспечить обратную связь, иначе общение будет неэффективным и не даст ожидаемых результатов. При этом необходимо подчеркнуть, что важнейшее средство приобретения речевых навыков — легкость перенесения единиц языка на новые, еще не встречавшиеся сочетания. Вот здесь и вступает в силу так называемое чувство языка, которое дает ребенку возможность применять речевые навыки на незнакомом языковом материале, отличить правильные грамматические формы от неправильных. Если ребенок мгновенно ориентируется в языковом материале и относит новое слово к какому-то классу явлений языка, уже известных ему (например, определение рода или числа), то мы можем говорить о развитом у него чувстве языка.

Это понимание (чувство языка) рассматривается в разных аспектах, однако все определения связаны с овладением родным языком, развитием речевых навыков и умений.

Природу этого явления стремились объяснить многие ученые, называя его по-разному. Так, у Ф.И. Буслаева и К.Д. Ушинского есть «дар слова», определяется как развитие способности к сознательному овладению сокровищами родного языка. Психологи называют это явление «языковым чутьем» или «чувством языка» (Л.И. Божович, Д.Н. Боголюбский, С.Ф. Жуйков, Л.И. Айдарова).

Так, С.Ф. Жуйков давал следующее определение: «“Чувство языка” внешне выражается в использовании ранее встречавшихся языковых форм применительно к новому материалу, в комбинировании элементов языка в соответствии с его

законами, хотя последние не осознаются в форме понятий и суждений» [113].

Д.Б. Эльконин подчеркивал, что «звуковая сторона языка очень рано становится предметом деятельности и практического познания ребенка» [319]. Однако он считал, что особая чувствительность ребенка к явлениям языка должна быть объяснена исходя из реальных условий его усвоения.

Но О.С. Ахманова понимает «языковое чутье» как интуитивную реакцию «на данную форму высказывания и т.п. со стороны лица, для которого данный язык является родным, как критерий правильности речи» [18]. Можно вспомнить и такие названия этого явления, как «чутье поэтического слова» и «чутье выразительных оттенков», и привести разные определения этих понятий. Но суть их сводится к тому, что эта способность складывается у ребенка в процессе речевой практики, формируется как система речевых ассоциаций и может развиваться под влиянием целенаправленного речевого воспитания.

Характеристика некоторых проявлений чувства языка и анализ высказываний специалистов (психологов, педагогов, лингвистов, писателей) на разные аспекты этого явления были даны в кандидатской диссертации автора при рассмотрении проблемы развития поэтического слуха у старших дошкольников, а также ее учениками, которые изучали особенности понимания смысловой стороны и смысловых оттенков слова детьми разных возрастов (А.А. Смага, А.И. Лаврентьева, Л.А. Колунова), формирование образной речи у старших дошкольников (Ле Тхи Ань Туэт, Р.П. Боша, Н.В. Гавриш, Е.В. Савушкина).

Подводя итог вышесказанному, отметим, что языковая способность непременно должна включать в себя развитие чувства языка. Оно вступает в силу тогда, когда ребенок должен комбинировать языковые единицы в высказывание. Подчеркнем, что это творческое комбинирование во всех смыслах. В первых, ситуации речевого общения постоянно меняются. Это заставляет ребенка создавать новые фразы, которые раньше в его речевом опыте не встречались, и комбинировать их в новых сочетаниях. Во-вторых, изменение ситуации и новые комбинации высказывания рождают у ребенка новые мысли, отсюда возникает и новое выражение их посредством языка. Именно в тот момент, когда ребенок находит новое речевое решение в какой-либо конкретной ситуации, происходит развитие языковой способности. И здесь важнейшей задачей становится обучение, формирование у ребенка этой способности, основой которой, по А.М. Шахнаровичу, является семантический компонент.

Развитие речи, овладение богатством родного языка рассматривается нами в контексте современных психологических исследований, изучающих разные аспекты становления

личности, роль развивающего обучения, значение дошкольного детства в развитии психических свойств и способностей, уникальность и неповторимость индивидуальных особенностей дошкольника в системе отношений взрослого и ребенка (А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, А.С. Спиваковская).

Совокупность развитых у ребенка речевых умений и навыков и составляют языковую способность, которая позволяет ему понимать и строить новые высказывания в соответствии с речевой ситуацией и в рамках системы правил, принятых в данном языке для выражения мыслей. Большую роль при этом играет осознание явлений языка и речи. Мы рассмотрим его характеристику ниже.

§ 1.2. СВЯЗЬ ЯЗЫКА И МЫШЛЕНИЯ. ОСОЗНАНИЕ ЯВЛЕНИЙ ЯЗЫКА И РЕЧИ

Психологи (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.И. Божович, П.Я. Гальперин) считают, что формирование мышления и речи происходит в процессе практической деятельности. Язык как средство общения людей — особый вид интеллектуальной деятельности.

Проблема взаимодействия речи и мышления всегда находилась в центре внимания психологических исследований. И здесь центральным моментом, по мнению Л.С. Выготского, является «отношение мысли к слову», так как с самых древних времен исследователи или отождествляли их, или полностью разъединяли. Он анализировал учение Ж. Пиаже, который считал, что речь ребенка раннего возраста эгоцентрична: она не выполняет коммуникативных функций, не служит целям общения и ничего не изменяет в деятельности ребенка, а это является симптомом незрелости детского мышления. К 7—8 годам эгоцентрическая речь свертывается, а затем исчезает. Эти же позиции критиковал П.П. Блонский, противопоставляя им свою точку зрения. Выготский показал в своих исследованиях, что на основе эгоцентрической речи возникает внутренняя речь ребенка, являющаяся основой его мышления.

Рассматривая проблему формирования понятий, Выготский говорил, что накопление ассоциаций и групп представлений не приводит к их образованию, «понятие невозможно без слов, мышление в понятиях невозможно вне речевого мышления» [73].

Чрезвычайно интересны его мысли о том, как формируется у ребенка значение слова. Устанавливая общение со взрослыми, ребенок обнаруживает тенденцию к связи разных элементов в нерасчлененный, слитный образ (Э. Клапаред называл это синкретизмом детского восприятия, а Блонский — бессвязной связностью детского мышления). Далее Выготский подчеркивал, что значение слова у ребенка и взрослого часто не совпадает. Благодаря общению, взаимному пониманию возникает определенное значение слова, которое становится носителем понятия.

Приведем еще одно высказывание Выготского, которое показывает разницу в понимании значения слова ребенком и взрослым: слова «называют одни и те же вещи, совпадают в своей номинативной функции, но лежащие в их основе мыслительные операции различны. Тот способ, с помощью которого ребенок и взрослый приходят к этому называнию, та операция, с помощью которой они мыслят данный предмет, и эквивалентное этой операции значение слова оказываются в обоих случаях существенно различными». При этом необходимо различать значение слова в собственном смысле и заключенное в слове указание на предмет. Значения слов развиваются и переходят на новую ступень обобщения.

Поэтому Т.Н. Ушакова отмечает: «С психологической точки зрения речь — средство общения, включенное в коммуникативный контур и состоящее в передаче смысла» [286].

Для нас важны и психологические и лингвистические характеристики речи. Среди целей и задач психического развития дошкольника большое значение взаимодействию мышления и речи придавал А.В. Запорожец.

Рассматривая роль речи в формировании и осуществлении произвольных движений, Запорожец подвергал критике взгляды бихевиористов, которые, по его словам, «хотя и придают важное значение “словесным стимулам”... однако рассматривают саму речь грубо механистически, сводя ее к внешним речевым сигналам и внешним речевым реакциям, игнорируя их *внутреннюю смысловую сторону*». Приводя примеры исследований речи детей раннего возраста, А.В. Запорожец подчеркивал, что только в дошкольном возрасте складывается сложная система речевых связей. Он отмечал, что «речь, слово, лишенное смысловой функции, не связанное с мыслью, перестает быть речью, словом и превращается в *пустой звук*. Речь и мышление находятся в единстве, и без учета этого не могут быть правильно поняты ни мышление, ни речь» [118].

Современная психология дает возможность проникновения во внутренний механизм языка. Однако механизм производства речи и осознания ее — не тождественные процессы.

Эти положения в полной мере нашли свое место в теории речевого развития дошкольников, разработанной Ф.А. Сохиным и его учениками. Сохин рассматривал взаимосвязь речевого и умственного аспектов овладения родным языком в дошкольном детстве в нескольких направлениях. Словесно-логическое мышление возникает не сразу, не на первых порах усвоения ребенком родного языка. Начальные формы мышления дошкольника — наглядно-действенное и наглядно-образное (Н.Н. Поддьяков), затем они взаимодействуют со словесно-логическим мышлением, которое постепенно становится ведущей формой мыслительной деятельности, осуществляющейся на базе лексических, грамматических и других речевых средств. Здесь развивается *интеллектуальная функция языка*. Эта взаимосвязь рассматривается и в обратном направлении — с точки зрения выявления роли интеллекта в овладении языком, т.е. как анализ *языковой (лингвистической) функции интеллекта*.

Поддьяков считает, что соотношение основных форм детского мышления можно рассматривать в пользу логического, которое возникает рано и оказывает решающее влияние на развитие образного и наглядно-действенного мышления. При этом логическое мышление определяет общую стратегию познавательной деятельности детей. «Речь, речевая деятельность, — пишет Поддьяков, — благодаря непрерывному развитию значений слов и динамичности, подвижности их смысла выступает как чрезвычайно гибкая, пластичная система, создающая уникальные возможности с помощью ограниченного арсенала речевых средств отражать безграничное многообразие окружающего мира» [224].

Еще Ф. Гумбольдт писал: «Язык есть орган, образующий мысль. Интеллектуальная деятельность, совершенно духовная, глубоко внутренняя и проходящая, в известном смысле бесследно, посредством звука материализуется в речи и становится доступной для чувственного восприятия. Интеллектуальная деятельность и язык представляют собой поэтому единое целое» [93]. Нам еще неоднократно придется обращаться к высказываниям Гумбольдта о природе возникновения языковой способности у ребенка. Здесь же мы подчеркнем, что положения, высказанные им в начале XIX в. (опубликованы в России через 160 лет), помогают обосновать роль осознания явлений языка и речи в овладении родным языком.

Такое обоснование необходимо в связи с тем, что до сих пор в ряде исследований и в методических пособиях по развитию речи сохраняется абсолютно неприемлемое положение о том, что в дошкольном детстве родной язык усваивается только на основе подражания, интуитивно, даже инстинктивно. Так, в «Методике развития речи» для учащихся леда-

гогических училищ мы читаем: «Речь развивается в процессе подражания. По данным физиологов, подражание у человека — это безусловный рефлекс, инстинкт, т.е. врожденное умение, которому не учатся, а с которым уже рождаются, такое же, как умение дышать, сосать, глотать и т.д.» [289]. Ребенок «бессознательно перенимает ту речь, которую он слышит из уст окружающих... речь усваивается интуитивно (неосознанно)...» [289].

В «Методике...» есть и достаточно правильное понимание общих механизмов речевого развития — что ребенок, обучаясь языку практически, в процессе общения со взрослыми и детьми, делает какие-то первоначальные обобщения и др.

Развивая мысли Гумбольдта, А.А. Леонтьев пишет, что ребенок «...не просто имитирует или копирует в своей речи речь взрослых и тем более не просто генерирует языковые высказывания, получая их положительное или отрицательное подкрепление. Развитие его речи есть прежде всего развитие способа общения» [168]. При этом он подчеркивает, что, располагая набором исходных средств (слова «взрослого» языка и правила их организации), ребенок не в состоянии из-за общего уровня психического развития и характера его социальных взаимоотношений с окружающими использовать эти средства так, как это делает взрослый. Вместе с тем ребенок точно воспроизводит звуковой облик слова и его предметную отнесенность.

Исследования, проведенные в лаборатории развития речи Института дошкольного воспитания Академии педагогических наук РФ, доказали, что овладение языком характеризуется не просто подражанием, воспроизведением образцов речи взрослых на основе интуитивного освоения языковых средств и норм, а прежде всего развитием языковых обобщений и элементарного осознания языковых явлений.

Обосновывая теорию осознания детьми явлений языка и речи, Ф.А. Сохин подчеркивал связь этого осознания с развитием функций детской речи, формированием речевых умений и навыков и развитием языковой способности в целом. Рассматривая историю этого вопроса, он опирался на взгляды психологов, лингвистов, философов и неоднократно обращался к наследию Гумбольдта. «Усвоение языка детьми — это не ознакомление со словами, не простая закладка их в памяти и не подражательное, лепечущее повторение их, а рост языковой способности с годами и упражнением... У детей происходит не механическое выучивание языка, а развертывание языковой способности» [93]. «Главная трудность всякого обучения, — подчеркивал Гумбольдт, — это выработать в себе способность призвать в нужный момент правила на помощь памяти. Потребность в этом нигде так не велика, как

в обучении языку» [93]. По мере овладения языком человек «усваивает некий ритм, который не есть еще знание, но хотя бы обоснованное предчувствие» [93]. Некоторые советские психологи, исследуя вопросы овладения языком (как в дошкольном детстве, так и в процессе школьного обучения), употребляют термин «неотчетливое сознание» (Д.Н. Боголюбов, С.Ф. Жуйков и др.).

«Осваивая (родной) язык, каждый ребенок опирается на смутно ощущаемые аналогии, что заметнее у творчески развитых детей по сравнению с теми, кто полагается только на память. Такие же аналогии служат опорой человеку, самостоятельно, без посторонней помощи изучающему иностранный язык. Важно только найти дух этих аналогий, а это при любом обучении языку есть критический пункт, с которого начинается настоящее владение языком и настоящее наслаждение им» [93].

Когда мы говорим о том, что усвоение языка представляет собой не просто подражание, не интуитивный (неосознаваемый) процесс, но прежде всего развитие языковых обобщений и элементарного осознания языковых явлений, то как раз и имеем в виду «неотчетливое сознание», «обоснованное предчувствие», «смутно ощущаемые аналогии».

Еще в начале XX в. выдающийся отечественный языковед И.А. Бодуэн де Куртенэ, много внимания уделявший вопросам обучения языку, писал, что всестороннее изучение языка включает изучение физической среды, в которой происходит языковое общение между людьми, физиологических средств и функций, с помощью которых оно достигается, и самих языковых представлений как в их совокупности, так и по отдельным категориям. При этом он подчеркивал: «Такое изучение языка может быть дано в соответствующей мере уже в школе и даже до школы: оно может быть дано самому маленькому ребенку, начинающему думать и относиться с вниманием к окружающей его жизни» [36]. Бодуэн де Куртенэ выделял ряд сторон языка, речи, речевого обобщения, которые могут быть «осознательны» или освещены сознанием учащегося: процесс произношения и слышания, разложение сложных языковых целых и определение простейших единиц языка и их сочетаний, изучение построения текущей речи, связь между значениями слов и выражений, звуковое и смысловое родство слов и их частей, а также некоторые другие стороны, для дошкольников малодоступные. Отметим, что названные стороны языка (речи) в той или иной мере доступны элементарному осознанию их детьми, и это доказано многими современными и психолого-педагогическими исследованиями.

Обобщая взгляды лингвистов и психологов, Ф.А. Сохин обосновал необходимость формирования осознания явлений

языковой действительности. Эта идея стала центральной в исследовании всех сторон речи дошкольников. Подчеркивая, что без речевого общения невозможно полноценное развитие ребенка, Сохин писал: «Усвоение детьми родного языка включает формирование практических речевых навыков, совершенствование коммуникативных форм и функций языковой действительности (на основе практического усвоения средств языка), а также формирование осознания языковой действительности, которое может быть названо лингвистическим развитием ребенка» [267].

Интуитивно-имитационное понимание речевого развития дошкольников препятствует установлению преемственных связей дошкольного и школьного обучения родному языку. Формулировка «обучение родному языку» нередко вызывает протест со стороны школьных и дошкольных педагогов, которые под этим обучением понимают только обучение теории языка (естественно, в пределах школьной программы). Однако даже если резко разделить обучение языку и развитие речи, то в отношении дошкольников не только можно, но и нужно говорить как о развитии речи, так и об обучении родному языку, поскольку развитие речи с необходимостью включает формирование у детей элементарного осознания некоторых явлений языка и речи. Поэтому рассмотрение вопросов преемственности должно относиться и к формированию речевых навыков и умений, и к развитию этого элементарного осознания, т.е. к обучению языку.

§ 1.3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Все исследователи, изучающие проблему развития связной речи, обращаются к характеристике, которую дал ей С.Л. Рубинштейн. Именно ему принадлежит определение ситуативной и контекстной речи: для говорящего всякая речь, передающая его мысль или желание, является связной речью (в отличие от отдельного зависимого слова, извлеченного из контекста речи), но формы связности в ходе развития меняются. «Связность собственно речи означает адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [246].

Речь, по его мнению, может быть несвязной по двум причинам: либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо потому, что, будучи представлены в мысли говорящего, эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи. Связная речь — это речь, которая может быть вполне понята на основе ее собственного предметного содержания. Для того чтобы понять эту речь, нет необходимости специально учитывать ситуацию, в которой она произносится, все в ней понятно для другого из самого контекста: это контекстная речь. А речь маленького ребенка, подчеркивал Рубинштейн, сначала отличается обратным свойством: она не образует такого связного смыслового целого — такого «контекста», на основании которого можно было бы ее понять, поэтому и необходимо учитывать конкретную ситуацию, в которой находится и говорит ребенок. Смысловое содержание речи становится понятным только в связи с этой ситуацией: это ситуативная речь.

Однако Рубинштейн не противопоставлял эти два вида речи, а различал ситуативную и контекстную речь по господствующей черте. Ибо всякая речь имеет какой-либо контекст, и в то же время всякая речь связана и обусловлена некоторой ситуацией. «Ситуативные и контекстные моменты всегда находятся во внутренней взаимосвязи и взаимопроникновении; речь может идти лишь о том, какой из них является в каждом данном случае господствующим» [246].

Когда у ребенка развивается связная контекстная речь, она не вытесняет ситуативную, и ребенок, как и взрослый, пользуется то одной, то другой в зависимости от содержания, которое надо сообщить, и от характера самого общения. Таким образом, к контекстной речи переходят тогда, когда требуется связное изложение предмета, выходящего за пределы ситуации, и это изложение предназначается для широкого круга слушателей или читателей.

Речь ребенка носит сначала ситуативный характер, но по мере того как в ходе развития изменяются содержание и функции речи, ребенок в процессе обучения овладевает формой связной контекстной речи. Исследование А.М. Леушиной, посвященное изучению развития связной речи у детей дошкольного возраста, вскрыло особенности ситуативной речи младших дошкольников: они проявляются в разной мере и зависят от содержания, характера общения, а также от индивидуальных особенностей ребенка и от того, насколько он знаком с литературной речью.

Итак, поначалу речь ребенка связана с ближайшей действительностью, она рождается из той ситуации, в которой она находится, и целиком связана с ней. Вместе с тем это разговорная речь, она направлена на собеседника и выражает

просьбу, желание, вопрос, т.е. ситуативная форма соответствует основному содержанию и назначению.

Контекстной речью ребенок овладевает в процессе обучения. У него вырабатывается потребность в новых речевых средствах, новых формах построения — это зависит от содержания речи и характера общения.

Конечно, основное развитие связной речи связано с овладением письменной речью и относится к школьному возрасту. Но важное значение имеют основы связной устной речи, которые закладываются в дошкольном возрасте.

Результат обучения связной речи зависит от многих причин. Прежде всего от социальной среды, которая обеспечивает ребенку речевое общение. Упущенные возможности речевого развития в дошкольном возрасте почти не восполняются в школьные годы. Поэтому очень важно вовремя организовать развивающий потенциал среды. Л.П. Федоренко, исследуя принципы обучения русскому языку, указывает: «Для нормального развития речи ребенка, а следовательно, и для развития его интеллекта и эмоционально-волевой сферы необходимо, чтобы окружающая его речевая среда обладала достаточными развивающими возможностями — достаточным развивающим потенциалом» [289].

Развивающий потенциал определяется тем, насколько богата речь, которой пользуются окружающие, насколько активен ребенок в процессе обучения, — от этого зависит общее развитие ребенка, его способность к обучению в школе.

Психологи отмечают взаимоотношение речевых умений разной степени сложности в такой последовательности. В ранней детской речи — ситуативная связанность высказываний. Содержание речи понятно собеседнику лишь в том случае, если он знаком с ситуацией, о которой рассказывает ребенок. Затем речь ребенка становится контекстной, т.е. ее можно понять в определенном контексте общения. С того момента, когда речь ребенка потенциально может быть внеситуативной и внеконтекстной, считается, что он овладел минимумом речевых умений. Дальнейшее усложнение детской речи идет по нескольким путям. Происходит последовательное осознание ребенком своей речи, или, как подчеркивает А.А. Леонтьев, *произвольность* речи, а затем вычленение ее компонентов. Под произвольностью автор понимает «способность ребенка в порядке волевого акта осуществлять свою речь» [167].

В дальнейшем, когда перед ребенком встает задача обучения грамоте, у него формируются умения произвольного звукового анализа речи. При обучении грамматике родного языка закладываются основы умения свободно оперировать с синтаксическими единицами, что обеспечивает возможность сознательного выбора языковых средств.

Другой путь усложнения речевых умений — переход от диалогической речи к различным формам монологической. Диалогическая речь в большей степени ситуативна и контекстуальна, поэтому она свернута и эллиптична (в ней многое подразумевается благодаря знанию ситуации обоими собеседниками). Диалогическая речь произвольна, реактивна, мало организована. Огромную роль здесь играют клише и шаблоны, привычные реплики и сочетания слов. Таким образом, диалогическая речь более элементарна, чем другие виды речи.

Монологическая речь — развернутый вид речи. Эта речь в большей степени произвольна: говорящий имеет намерение выразить содержание, должен выбрать для этого содержания адекватную языковую форму и построить на его основе высказывание. Монологическая речь — организованный вид речи. Говорящий программирует не только каждое отдельное высказывание, но и всю свою речь, весь монолог как целое.

Все вышеперечисленное позволяет подойти к проблеме развития связного монологического высказывания в недрах диалогической речи. Это одна из существенных задач изучения связности речевого высказывания детей дошкольного возраста.

Подчеркнем, что в развитии связной речи понятия «диалогическая» и «монологическая» являются центральными. Диалогическая речь рассматривается учеными как первичная естественная форма языкового общения, состоящая из обмена высказываниями. Для нее характерны такие формы, как вопрос, ответ, добавление, пояснение, распространение, возражение, формулы речевого этикета и конструктивные связи реплик (по лингвистической энциклопедии).

Рассмотрим характеристику диалогической речи в трудах психологов, лингвистов, психолингвистов, а именно те характеристики, которые нам важны для понимания развития этой формы речи в дошкольном детстве.

Рассматривая функциональное многообразие речи, Л.П. Якубинский предлагал учитывать условия, формы и цели общения. Он отмечал, что форма речевого высказывания зависит от формы человеческих взаимодействий — непосредственной и посредственной (эту форму в настоящее время чаще называют опосредствованной). Диалогическая форма речевого общения почти всегда соединяется с непосредственной. Мы не будем останавливаться на всех формах диалога и монолога, так как этих форм существует много (здесь и «ложный диалог», и «монологический диалог», и разные виды промежуточных форм, когда диалог становится обменом монологами, и т.д.), а отметим роль мимики и жестов, которые могут иметь значение интонации и тем самым модифицировать значение слова или придать ему противоположный характер. Якубинский писал: «Мимика и жест, являясь постоянными спутни-

ками всяких реагирований человека, оказываются постоянным и могучим сообщающим средством» [324]. Сравнивая диалогическую и монологическую речь, он выделял и такой показатель, как сложность речи: «Диалог, конечно, не есть обмен вопросами и ответами, но в известной мере при всяком диалоге налицо эта возможность недосказывания, неполного высказывания, ненужность мобилизации всех тех слов, которые должны были бы быть мобилизованы для обнаружения такого же мыслимого комплекса в условиях монологической речи...» [324, 36].

Монолог представляет собой определенную композиционную сложность, особенно это относится к письменной монологической речи. М.М. Бахтин, рассматривая высказывание как единицу речевого общения и подчеркивая ее отличие от единиц языка (слова и предложения), подчеркивал многосторонность процесса речевого общения: «В самом деле, слушающий, воспринимая и понимая значение (языковое) речи, одновременно занимает по отношению к ней активную ответную позицию: соглашается или не соглашается с ней (полностью или частично), дополняет ее, готовится к исполнению и т.д.; и эта ответная позиция слушающего формируется на протяжении всего процесса слушания и понимания... Всякое понимание живой речи, живого высказывания носит активно ответный характер (хотя степень этой активности бывает весьма различной); всякое понимание чревато ответом...» [26].

Называя диалог классической формой речевого общения, М.М. Бахтин отмечал, что в зависимости от условий и ситуаций общения он может принимать разные характер и отношения связности реплик: вопрос — ответ, утверждение — возражение, предложение — согласие. По его мнению, эти отношения не поддаются грамматикализации, они невозможны между единицами языка внутри высказывания.

Отмечая, что диалогическая форма речи ребенка в раннем детстве неотделима в своих существенных звеньях от деятельности взрослого, Д.Б. Эльконин подчеркивал: «На основе диалогической речи происходит активное овладение грамматическим строем родного языка» [319]. Анализируя этапы усвоения ребенком грамматического строя родного языка (по А.Н. Гвоздеву), он отмечал, что «в пределах диалогической формы речь ребенка приобретает связный характер и позволяет выражать многие отношения» [319].

Сопоставляя диалог и монолог, исследователи выделяют в них какие-то общие черты и различия, которые подчеркивают особенности этих форм речи. Так, Л.В. Щерба считал, что монолог лежит в основе литературного языка, ибо всякий монолог и есть литературное произведение в зачатке. По его мнению, диалог «состоит из взаимных реакций двух общаю-

щихся между собой индивидов, реакций нормально спонтанных, определяемых или ситуацией, или высказыванием собеседника» [317]. Монолог же он рассматривал как организованную систему облеченных в словесную форму мыслей, являющуюся преднамеренным воздействием на окружающих. Именно поэтому монологу надо учить. Щерба отмечал, что в малокультурной среде только немногие люди с литературным дарованием способны к монологу, большинство же не в состоянии связно рассказать что-либо.

Структура диалога (реплик) и структура монолога (литературного языка) совершенно разные. Реплика не свойственны сложные предложения, в них встречаются фонетические сокращения, неожиданные формообразования и непривычные словообразования, странные словоупотребления и нарушения синтаксических норм. Все эти нарушения происходят благодаря недостаточному контролю сознания при спонтанном диалоге. Монологической речи обычно эти нарушения не свойственны: она протекает в рамках традиционных форм, и это является ее основным организующим началом.

Интересно наблюдение Л.В. Щербы, что все изменения языка, которые потом проявляются в монологической речи, куются и накашливаются в кузнице разговорной речи. Отступления от нормы нестрашны в разговорной речи, их не замечают собеседники, а в монологической речи они немислимы. В диалоге принимают участие прежде всего два лица, которые понимают друг друга, а монолог чаще всего адресуется ряду лиц, и это заставляет прибегать говорящего к литературному языку.

Это явление наблюдается и в дошкольном возрасте. Если разговаривают дети между собой, в их репликах можно услышать сокращения и разнообразные отклонения от норм, употребление разговорных (просторечных) слов. А когда те же дети рассказывают (описывают, рассуждают) перед группой сверстников, они стараются пользоваться литературным языком.

Интересно отметить взгляды некоторых исследователей на роль диалога и монолога в развитии речи взрослых. О.Б. Сиротина посвящает свое пособие описанию норм русской разговорной речи, отличая ее от норм письменной формы литературного языка и устной формы официальной (публицистической) речи и рассматривая особенности современной русской разговорной речи. Она считает, что «монологическая устная речь по интонационному рисунку и порядку слов часто ближе к письменной речи, чем к устной диалогической» [253], так как этому способствует логика повествования монолога. Сиротина считает, что устная монологическая речь разговорного стиля встречается редко, но даже если рассказ о ка-

ком-то событии не прерывается слушателем, монологичность здесь внешняя (говорит один человек). В таких «монологгах» говорящий рассчитывает на непосредственную реакцию слушателей (вопросы, возражения, подтверждения), хотя бы и с помощью мимики и жестов, и это объединяет их с диалогической речью. При этом она подчеркивает, что истинная монологическая речь фактически несовместима с условиями появления разговорной речи. Такая реализация возможна при выступлении на собрании, во время лекции, т.е. когда говорящий не строит каждую фразу с расчетом на немедленную реакцию, не предусматривает возможности переспроса и поэтому говорит четче, полнее. Такая речь всегда более продуманна и с точки зрения содержания, и с точки зрения средств выражения этого содержания, так как рассчитана не на общение, а на сообщение.

Такое резкое разграничение диалогической и монологической речи мы встречаем и в других работах. А.Н. Васильева, рассматривая общую характеристику функциональных стилей, их взаимосвязи и взаимоотношения, отмечает, что диалог по происхождению первичен: речь родилась как обмен сигналами, реакциями на действительность; она рассматривает компоненты, которые соотносятся в этих видах речи.

В монологе это два компонента: субъект речи и предмет речи, существующий в сознании субъекта. Окружающая действительность и адресат являются обычно пассивными компонентами. Это очень важно для речевого оформления монолога, потому что эскиз речи набросан в сознании, известен вывод и основные аргументы. Задача состоит в том, чтобы привести собеседника к этому выводу, т.е. приобретает качества доказательства. Вследствие этого «монологу обычно свойственны такие черты речевой организованности, как стройность композиции, логическая последовательность речевой мысли и формы, ее выражающей, ограниченность произвольных субъективных привнесений» [54].

В диалоге, подчеркивает Васильева, «активно действуют три, а часто и четыре компонента: оба собеседника, отраженный в их сознании предмет и приводящие обстоятельства» [54].

Речь в данном случае порождается сознанием и волей двух разных лиц, а не одного, и эти двое творят речь совместно и попеременно, каждый из них мыслит в отдельности и по-своему. В беседу может вмещаться окружающая действительность. Мысль может обрываться, отклоняться в сторону, возвращаться назад, содержать включения. Говорящему некогда обрабатывать форму изложения, поэтому она часто бывает небрежна. Из всего сказанного делается вывод, что монолог стимулирует использование форм и приемов книжной речи, а диалог — разговорной.

Вместе с тем Васильева отмечает, что может существовать и научный диалог, и разговорный монолог. «Знаментально лишь то, что в официальной научной речи диалог превращается в серию маленьких монологов, а разговорный монолог почти всегда «диалогичен»: не имея реального собеседника, говорящий мысленно дискутирует с воображаемым или с самим собой» [54].

Все эти взгляды на развитие монологической и диалогической речи необходимы для понимания становления связной речи у дошкольников. В этой связи уместно напомнить мысль А.А. Леонтьева о том, что коммуникативное употребление речи предшествует ее использованию для планирования и регулирования действий (в разных видах деятельности). Автор считает, что особую проблему представляет собой соотношение диалогической и монологической речи.

Ребенок учится произвольности своего высказывания, и в процессе диалога у него формируется важное умение следить за логикой своего повествования. На это надо больше обращать внимание именно в дошкольном возрасте.

У маленьких детей диалог предшествует монологу, при этом именно диалог имеет первостепенную социальную значимость для ребенка. По мнению А.А. Леонтьева, умение монологической речи формируется крайне поздно. Многие исследователи подчеркивают первичную роль диалога в монологической речи. Самое главное — понять, какое значение имеет правильное обучение диалогической речи в раннем возрасте, ибо именно тогда происходит зарождение и развитие монологической речи.

Русский литературный язык имеет две основные формы: устную и письменную. Первичная форма существования языка — устная речь. В дошкольном возрасте развитие устной речи рассматривается как одна из важнейших задач для дальнейшего развития письменной речи.

Интересное суждение о соотношении устной и письменной речи высказывал Л.С. Выготский. Он говорил, что мотивация речи, потребность в ней стоит в начале развития этой деятельности. Так, «...потребность в речевом общении развивается на всем протяжении младенческого возраста и является одной из важнейших предпосылок для появления первого осмысленного слова. Если эта потребность не созрела, наблюдается и задержка речевого развития» [73]. Но к началу обучения в школе у ребенка нет потребности в письменной речи, поэтому он не осознает, зачем ему нужна эта новая речевая функция.

Далее, отмечая особенности письменной речи, Выготский выделял такие качества, как произвольность, преднамеренность и сознательность. Он писал, что развитие внешней речи предшествует внутренней, а письменная речь, появляясь пос-

ле внутренней, предполагает уже ее наличие. «Внутренняя речь есть максимально свернутая, сокращенная, стенографическая речь. Письменная речь есть максимально развернутая, формально даже более законченная, чем устная» [73].

С проблемой обучения, которое, по мнению Выготского, «всегда идет впереди развития», связана теория соотношения умственного возраста и актуального развития. Необходимо учитывать, подчеркивал он, «...не только созревшие, но и созревающие функции, не только актуальный уровень, но и зону ближайшего развития» [73].

Очень важным является и положение Выготского о сенситивном периоде обучения, так как определенные условия влияют на обучение тогда, когда соответствующие циклы развития еще не завершены. Так, обучение письменной речи заставляет ребенка подниматься выше самого себя и вызывает к жизни развитие новых функций.

Во взаимодействии устной и письменной речи ряд ученых отрицает письменный вариант языка, признавая лишь звучащую речь как его реальное существование (Л.Б. Блумфилд, Д. Лайонц). Н.И. Жинкин отмечал следующие особенности устной речи: произнесение слов и предложений должно происходить в определенном времени; каждый следующий звук должен быть подготовлен при произнесении предыдущих; требуется упреждение его произнесения вслух.

Для произнесения же предложений необходим синтез всей конструкции. Для связи предложений друг с другом (а это и определяет связность речи) необходима также известная форма упреждения.

Связная устная речь в отличие от диалогической формы (беседа, вопросная система) носит характер монолога и поэтому требует предварительной подготовки. Изучая трудности, которые испытывают младшие школьники при построении связного устного высказывания, Жинкин установил, что они связаны:

— с бедностью активного словаря, так как устная речь требует мгновенной реализации мысли в слове. «В устной речи нет времени для отбора слова. Приходится применять те слова, которые находятся наготове» [111];

— со слабо развитой оперативной памятью, функция которой состоит в том, чтобы «во время устного составления предложения *удерживать* уже связанные слова и *упреждать* слова, предстоящие к произношению» [111].

Многие исследователи определяют устную речь словом «говоримая». Так, Н.Д. Андреев пишет, что в деятельности речевого аппарата можно выделить «устную речь, основным дифференцированным признаком которой является то обстоятельство, что порождаемые тексты создаются непосредственно в

процессе говорения» [12]. Т.А. Ладыженская рассматривает устную речь в соотношении с такими понятиями как «письменная речь», «виды речи — диалогическая и монологическая», «функциональные стили» (в том числе разговорная речь), «эмоционально-экспрессивные стили речи», «жанры», «композиционные формы устной речи» [163].

Специалисты отмечают, что между устной и письменной речью есть много общего: обе эти формы являются средством общения, и для той, и для другой необходим известный словарный запас, а кроме того, необходимо применять разнообразные способы связи слов внутри предложения и способы связей между предложениями.

По мнению Ю. Маркова, проводившего специальное исследование, принципиального различия между разговорным списком и литературным списком (на уровне 1200 наиболее употребительных слов) нет, хотя различия между этими списками и имеются.

При этом Л.А. Булаховский отмечал, что обе формы речи связаны тысячами переходов друг в друга. Эту связь между устной и письменной речью психологи объясняют тем, что в основе обеих форм лежит внутренняя речь, в которой формируется мысль.

Так, С.Л. Рубинштейн указывал, что письменная и устная речь находятся друг с другом в сложных взаимоотношениях, они тесно между собою связаны, так как являются различными формами проявления человеческой мысли.

Нас эти различия интересуют с точки зрения выделения особенностей устной речи, которая, играя большую самостоятельную роль, является фундаментом для дальнейшего развития письменной речи. На основе устной речи идет усвоение лексического богатства языка, она является первоосновой синтаксиса письменной речи.

Сопоставляя диалогическую и монологическую речь, А.А. Леонтьев раскрывает особенности последней и отмечает такие ее черты.

Монологическая речь — относительно развернутый вид речи, так как мы вынуждены не только назвать предмет, но и описать его (если слушатели не знали раньше о предмете высказывания). Монологическая речь — активный и произвольный вид речи (говорящий должен иметь содержание и уметь в порядке произвольного акта построить на основе неречевого содержания свое высказывание). Наконец, Леонтьев отмечает, что это организованный вид речи (каждое высказывание говорящий заранее планирует или программирует), поэтому, подчеркивает Леонтьев, «все эти особенности монологической речи показывают, что она требует специального речевого воспитания» [169].

Произвольность устной монологической речи предполагает умение избирательно пользоваться наиболее уместными для данного высказывания языковыми средствами, т.е. умение употребить слово, словосочетание, синтаксическую конструкцию, которые бы наиболее точно и полно передавали замысел говорящего. В письменной речи, характеризуя такое важное свойство как произвольность, Леонтьев выделяет не просто «выбор и приспособление, а последовательный сознательный перебор и сознательную оценку речевых средств» [167].

Как отмечает И.Р. Гальперин: «Одной из наиболее характерных особенностей письменной разновидности языка является его функциональная направленность, т.е. его ориентация на выполнение какой-то заранее намеченной цели сообщения» [79]. Однако письменная речь не всегда столь непосредственно раскрывает свою целенаправленность, как устная, в которой интонация, мимика, жест и даже тип общения выявляют намерения говорящего. Кроме того, устная разновидность стремится к конкретности, однозначности, а письменная предполагает интонационно многоплановую реализацию сообщения.

Наряду с анализом функциональных характеристик устной речи наука стала исследовать текст как письменный вариант языка.

§ 1.4. КАТЕГОРИАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ ТЕКСТА. ФУНКЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВЫЕ ТИПЫ ВЫСКАЗЫВАНИЯ

В сфере нашего исследования понятие «*текст*» является главным, центральным, а уже вокруг него выстраиваются все другие. Текст является чрезвычайно сложным и разносторонним понятием (существует специальная наука — лингвистика текста, изучающая содержательную и структурную его сторону). Нас это явление интересует с точки зрения определения его сущности и характеристики категориальных признаков.

Многие исследования, посвященные проблеме текста, как ранние (М.М. Бахтин, Б.В. Томашевский, А.А. Потебня, В.Я. Пропп, В.Я. Шкловский), так и более поздние (И.Р. Гальперин, А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин и др.), анализировали его как явление, имеющее закономерности своей организации.

Сам термин «текст» ведет свое происхождение от латинского слова *textus*, что переводится как ткань, сплетение, соединение. В лингвистическом энциклопедическом словаре дается следующее определение: «*Текст* — объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность» [175].

Самой краткой формулировкой понятия «текст» является определение А.А. Леонтьева: «Текст — есть функционально завершенное речевое целое» [169]. Целостность текста, по Леонтьеву, определяется содержанием, которое представляется, как «осмысленно целесообразное единство».

Психологические проблемы текста изучались Н.И. Жинкиным, развившим идею внутреннего строения текста, так как наиболее полно мысли человека выражаются в тексте, поэтому и проблема семантики с наибольшей полнотой раскрывается в анализе текста.

Необходимо отметить, что само понятие «текст» понимается и толкуется исследователями по-разному: как любое высказывание, или произведение речи, зафиксированное на письме [18], или как ряд самостоятельных предложений и т.п. По мнению лингвистов, единого определения текста пока еще нет.

Широкая характеристика многих определений текста представлена в книге И.Р. Гальперина «Текст как объект лингвистического исследования» [79]. Он приводит примеры некоторых общих дефиниций: ряд связанных речевых актов, осуществленный индивидом в определенной ситуации (Е. Косериу); актуализацию потенциального (Хэллiday); единство, которое расщепляется на высказывания (А. Греймас) и т.п.

Приведем определение текста, данное Гальпериным, которое выделяет его онтологические и функциональные признаки: «Текст — это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названий (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющие определенную целенаправленность и прагматическую установку» [79].

Из этого определения видно, что автор имеет в виду разновидность речетворчества, имеющую, в отличие от устной речи, свои параметры. Общие параметры текста лингвисты определяют так: вербальный, синтаксический, семантический [347]; тема, фокус, связь [334]. Однако, по мнению Гальперина, эти параметры не несут в себе дистинктивных показателей текста. Он считает, что текст, как факт речевого акта, системен. «Текст представляет собой некое завершенное сообщение, об-

ладающее своим содержанием, организованное по абстрактной модели одной из существующих в литературном языке форм сообщений (функционального стиля, его разновидностей и жанров) и характеризуемое своими дистинктивными признаками». К этим признакам Гальперин относит грамматические категории текста, формы информативности: повествование, рассуждение, описание (обстановки, природы, ситуации).

Не вдаваясь в подробности характеристик содержательных информационных (фактуальную, концептуальную, подтекстовую), отметим важность структурного оформления текста и остановимся на тех признаках, являющихся для нас важными в плане понимания сущности не только письменного, но и устного высказывания.

Членимость текста относится к общему композиционному плану произведения. Результатом же интеграции частей текста является его *цельность*. Членение целого — результат логического осмысления соотношения частей. Здесь необходимо рассмотреть единицу текста, которая выступает в качестве его конституэнта — сверхфразового единства (СФЕ) (А.А. Потебня, А.М. Пешковский, Н.С. Поспелов и т.д.). Это понятие исследователи называют по-разному: «сложное синтаксическое целое», «сложное синтаксическое единство», «компонент текста», «дискурс», «регистр», «прозаическая строфа», «монологическое высказывание» и т.д. Гальперин дает определение СФЕ, которое понимается «как сложное структурное единство, состоящее более чем из одного самостоятельного предложения, обладающее смысловой целостностью в контексте связной речи и выступающее как часть завершенной коммуникации».

Следующее определение дает З.Л. Тураева: «СФЕ есть отрезок текста (устного или письменного), характеризующийся относительной смысловой и функциональной завершенностью, тесными логическими, грамматическими и лексическими связями, объединяющими его составляющими» [277]. Деление текста на СФЕ обусловлено и такими факторами, как цели сообщения, участники акта коммуникации, их социальный и образовательный ценз.

Рассматривая понятие речи как любую разновидность устной, но обязательно связной речи, Е.А. Реферовская пишет: «Текст как продукт речевой деятельности обязательно имеет лингвистическую форму и строится из слов, предложений, сверхфразовых единств, отрезков текста, содержащих отдельные относительно самостоятельные части, непременно между собой связанные общей сюжетной линией текста в целом» [243]. СФЕ представляет собой структурированный комплекс, состоящий из серии предложений, связанных смысловым со-

держанием и формальными языковыми средствами: лексическими, грамматическими, интонационными.

Смысловая связь между предложениями предполагает грамматические средства выражения этой связи. Предложение как законченная смысловая единица свое подлинное значение приобретает в контексте связной речи. Г.Л. Солганик отмечает: «Один из наиболее общих распространенных способов связи самостоятельных предложений, отвечающих характеру, природе предложения как законченной структурной единицы, заключается в повторении, развертывании части структуры, какого-либо члена предыдущего предложения в последующем» [262]. Синтаксическая связь, которая в повторе выражает структурную соотнесенность предложений, называется *цельной*. Непрерывное движение, цепь мыслей в связной речи ученые связывают с теорией «актуального членения» предложения (В. Матезиус, В.В. Виноградов и др.). Эта теория выделяет «исходный пункт» или «ядро высказывания» (тема и рема; «данное» и «новое»).

Наиболее распространенным видом синтаксической связи Солганик считает лексический повтор (дополнение—подлежащее). В потоке связной речи повтор строго обусловлен: повторяется только то слово, которое подчеркнуто смыслом.

Ряд исследователей отмечают широкую распространенность лексического повтора. Так, Н.Ю. Шведова пишет: «Повтор — общепринятое явление русской диалогической речи, и нужно сказать, что непринужденный разговор почти всегда включает в себя повторы как конструктивный элемент диалога» [311].

Особенно важно подчеркнуть, что повтор является одной из характерных особенностей детской речи. В силу этого он часто используется детьми как средство связи между предложениями. Лексический повтор может выступать как соотнесенность одного и того же слова в разных грамматических формах в смежных предложениях. Именно лексический повтор придает речи ясность и точность, хотя исследователи и отмечают узость сферы употребления этого вида цельной связи.

Помимо лексического повтора средствами цепной связи является местоименная связь или синонимическая замена. При синонимической замене соотносящиеся члены предложения заменяются в последующем словом-синонимом, причем не обязательно синонимом в строгом смысле этого слова, а его разновидностью: контекстным (или ситуативным). Эта связь помогает уточнить, выявить не только прямое значение того или иного слова, но и самые разнообразные его смысловые оттенки, что делает речь выразительной. Кроме того, цепная синонимическая связь помогает избегать в каждом предложении повторений одного и того же слова (а это очень распространенное явление детских высказываний). Если к тому

же синонимы в последующем предложении носят оценочный характер (по Г.Л. Солганику — семантический аспект), речь становится еще образнее.

Лексический повтор считается нейтральным выразителем цепной связи, а синонимическая замена помогает выразить «многообразные экспрессивно-эмоциональные оттенки смысловых отношений между предложениями» [262]. Вместе с тем местоимения являются одной из самых употребительных частей речи, поэтому цепная местоименная связь имеет широкую распространенность в речи. Некоторые исследователи видят в местоимениях единственное скрепляющее средство (R. Harweg, Т. Сильман). Наиболее лаконичной является связь, выраженная личными местоимениями (Наш знакомый охотник шел берегом лесной реки. Вдруг он...), однако она может заменяться притяжательными или указательными местоимениями, что делает связь между предложениями гибкой и разнообразной.

Итак, цепная связь является самым массовым и распространенным способом соединения предложений, именно поэтому детей дошкольного возраста мы в первую очередь обучаем этому способу.

Структурная соотнесенность предложений может выражаться и в параллельном построении. Иногда этот параллелизм выражается в синтаксической структуре предложений. При параллельной связи предложения не сцепляются одно с другими, а сопоставляются, при этом благодаря параллелизму конструкций, в зависимости от лексического наполнения, возможно сопоставление или противопоставление.

Отдельные исследователи рассматривают другие способы соединения предложений. При этом подчеркивается, что необходимо различать актуальное и грамматическое членение. Так, Н.А. Турмачева, помимо цепной и параллельной, выделяет и другие типы грамматической связи: лучевую, присоединительную и ситуативную.

Мы так подробно анализировали способы связи СФЕ в связном высказывании, потому что именно они характеризуют важнейшую категорию текста — его *связность*. У И.Р. Гальперина все определения признаков текста сформулированы достаточно четко, поэтому продолжим их рассмотрение.

Итак, следующий признак текста — *когезия* (внутритекстовые связи). Здесь имеются в виду связи внутри предложения, между предложениями и частями СФЕ. Таким образом когезию можно рассматривать как вид связи, который обеспечивает континуум (логическую последовательность — темпоральную или пространственную). Средства когезии в тексте И.Р. Гальперин классифицирует по разным признакам: традиционно-грамматическим (союзы, местоимения, причастные обороты), логическим (временные и пространственные

параметры сообщения, формы перечисления), ассоциативным (ретроспекция, коннотация, субъективно-оценочная модальность), образным (развернутая метафора). «К композиционно-структурным формам когезии относятся в первую очередь такие, которые нарушают логическую последовательность и логическую организацию сообщения всякого рода отступлениями, вставками, временными или пространственными описаниями явлений, событий, действий, непосредственно не связанных с основной темой (сюжетом) повествования» [79].

Не останавливаясь на рассмотрении других форм когезии (стилистической и ритмикообразующей), отметим ее связь с категорией *континуума*, которая обозначает последовательность фактов и событий, развертывающихся во времени и пространстве.

Среди категорий текста выделяется и *автосемантия*, т.е. формы зависимости или независимости (хотя и относительной) отрезков текста к содержанию всего текста. Особой самостоятельностью здесь обладают *сентенции* — обобщения, которые могут быть лишь косвенно связаны с описаниями. Практически каждый текст связан с *ретроспекцией*, которая представляет собой возвращение к элементам текста или повтор, или с *проспекцией* — информацией о том, что будет сказано в последующем.

Для всякого высказывания характерен признак модальности, т.е. отношение говорящего к действительности или оценка описываемых фактов. Все рассмотренные категории текста переплетены и взаимообусловлены. Текст может рассматриваться как изолированно, так и во взаимоотношении его частей, этот метод называют синтезирующим или интегрирующим. Результатом интегрирования является *завершенность* — это еще одна из категорий текста, которая тесно связана с названием. Понятие завершенности тесно связано со смысловой цельностью текста.

Обратимся еще к одному представлению понятия «текст», которое рассматривается в теории общения как любое «последовательное выражение некоторого содержания, развернутое по стреле времени (т.е. имеющее начало и конец) и обладающее смыслом...» [44]. Имеется в виду не только письменный, но и устный текст, имеющий отношение к действительности, к людям, которым он адресован, и к автору.

Очень важной нам представляется мысль Брудного о том, что тексты оказывают большое влияние на тех, кому они предназначены, благодаря пониманию. С.Л. Рубинштейн сформулировал идею о том, что объективное содержание текста может обрести субъективную форму в сознании слушателя.

Итак, проблема текста многоаспектна. Для нашего исследования важными являются категориальные признаки тек-

ста. По отношению к дошкольникам мы рассматриваем устные тексты, которые существуют в разных речевых жанрах. Прежде всего — основные типы высказывания: описание, повествование, рассуждение. В нашей работе мы будем использовать термины «*связное высказывание*» и «*связный текст*» как синонимические.

Параллельно со связностью и цельностью текста рассмотрим и функционально-смысловые типы речи, в которых отражается зависимость высказывания от ситуации: описание (мир в статике), повествование (динамика событий в движении и времени), рассуждение (установление причинно-следственных связей).

В толковании описания как особого способа изложения имеются расхождения. Так, Н.Д. Зарубина понимает под описанием «...текст, в котором имеет место перечисление ряда признаков, соотносенное видо-временных значений, отсутствует эмоционально-экспрессивная оценка» [116]. О.Д. Митрофанова отмечает, что «тексты типа повествования и повествование структурируются из последовательно связанных событий» [196]. Очевидно, что и в этом определении нет четко выделенных характеристик описания.

Следующее определение дает М.Н. Кожина: «Описание — это разновидность изложения, представляющая собой разностороннюю и систематическую характеристику объекта речи (предметы, особенности, состав и т.д.). Описание ... широко представлено в текстах всех наук и всех жанров» [149].

Представим еще одну формулировку описания как способа изложения, «который представляет собой характеристику предметов, явлений (их частей) в статическом состоянии, осуществляемую путем перечисления их индивидуальных или видовых качеств, количественных признаков, структурных или функциональных особенностей, создающих цельное представление об этих предметах или явлениях» [199].

В описании почти все предложения выполняют одно и то же коммуникативное задание — ответить на вопрос, *каков предмет?* Отсюда предложения могут быть одинаковы по своему актуальному членению: темой, или «данной», является предмет, ремой, или «новым», — признак, качество предмета. Тема может члениться (когда в предмете выделяются разные стороны), а в реме сообщаются признаки расчлененного предмета. И вот здесь рема играет особую роль.

Знание способов рематического значения играет важную роль в обучении дошкольников связной речи, так как помогает им избегать повторов одних и тех же слов в перечислении признаков и наталкивает на развитие синонимических форм.

Рассматривая описательные сложные синтаксические цели (ССЦ), Л.М. Лосева отмечает, что они предназначены для

характеристики явлений природы, предметов, лиц и в зависимости от направленности подразделяются на пейзажные (описание места действия) и портретные (описание действующего лица). Для описательных ССЦ характерно отсутствие динамики, их функция — «запечатлеть какой-то момент действительности, дать образ предмета вместо простого его названия, описание предмета, явления в его естественной среде» [180].

В понимании следующего способа изложения — повествования — позиции исследователей сближаются. Н.Д. Зарубина повествование определяет как «сообщение о развивающихся действиях и состояниях. Здесь имеет место смена временного плана, используются обстоятельственные союзы с временными значениями, экспрессивно-эмоциональные средства» [116]. Е.И. Мотина дает такое определение повествованию: «Это способ изложения, который представляет собой краткое или развернутое описание процессов, имеющее своей целью строгую, последовательную регистрацию отдельных стадий (этапов, ступеней) развертывания процесса во временных границах его протекания» [199].

Как считает Л.М. Лосева, в повествовательных ССЦ дается представление о последовательности развития событий, о движении сюжета к развязке. Таким образом, основное назначение повествования — передать сюжет, развить действие.

Многие исследователи отмечают, что элементы повествования и описания могут тесно переплетаться. Чаще всего так и бывает, и при построении связных высказываний дошкольниками мы имеем дело с контаминированным (смешанным) текстом.

«Рассуждение — это текст, включающий причинно-следственные конструкции, вопросы, авторскую оценку, модальные слова» [116]. Разные исследователи дают при определении понятия рассуждения различные признаки, включая в него доказательство из связанных общих и частных утверждений (О.Д. Митрофанова) или не разграничивая назначение этих способов изложения (М.П. Сенкевич), или считая доказательство формой, в которой выступает рассуждение (М.Н. Кожина). Некоторые авторы считают, что рассуждение является самостоятельным способом изложения, «посредством которого передается процесс получения нового знания и сообщается само это знание (как его результат) в форме логического вывода» [199]. Однако все исследователи в каждом ССЦ типа рассуждения четко выделяют три части: тезис, доказательство, вывод.

Некоторые авторы помимо описания, повествования и рассуждения включают в способы изложения доказательство и обобщение (О.Д. Митрофанова, М.Н. Кожина). Мы же под-

робно остановились на характеристике трех первых типов, так как именно их мы рассматриваем по отношению к детям дошкольного возраста. Но в чистом виде эти типы высказываний встречаются редко. И в речи дошкольников мы чаще всего имеем дело с контаминированными текстами, когда описание места, времени и действия персонажей детских сочинений включается в процесс повествования или рассуждения может включаться в сюжет рассказа или сказки.

В текстах любого типа отмечается смысловое и структурное единство, части которого связаны как семантически, так и синтаксически. Выше мы рассмотрели основные способы связи между предложениями, встречающиеся в разных типах высказываний. К этим особенностям нам придется вернуться, когда мы будем анализировать высказывания детей с точки зрения использования в их сочинениях разнообразных способов соединения предложений и частей текста.

Выводы по главе в общем виде можно представить следующим образом.

Изучение проблемы развития связной речи находится в центре внимания разных специалистов: лингвистов, психологов, психолингвистов, педагогов.

- Разграничение понятий «развитие речи» и «обучение языку» и рассмотрение взаимосвязи мышления и речи обосновывают необходимость формирования у дошкольников элементарного осознания явлений языка и речи.

- Анализ особенностей ситуативной и контекстной речи (по С.Л. Рубинштейну) подводит нас к пониманию развития у ребенка языковой способности, стержнем которого является семантический компонент.

- Характеристика диалогической и монологической речи, особенности развития устной и письменной речи раскрывают необходимость специального речевого воспитания.

- Закономерности организации речевого высказывания представлены при рассмотрении категориальных признаков текста и способов соединения СФЕ в разных типах высказывания: описании, повествовании, рассуждении.

- Педагогический аспект изучаемой проблемы включает рассмотрение методики обучения связности речи дошкольников в отечественной и зарубежной педагогике. Он раскрывается в следующей главе.

Глава 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ

§ 2.1. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ РОДНОМУ ЯЗЫКУ

Мы не ставим своей целью рассматривать историю возникновения и постановки проблемы развития речи. Она существовала с тех пор, как человечество овладело важнейшим средством общения — языком. Вместе с тем в зарубежной и отечественной педагогике вряд ли найдутся ученые, которые занимались бы самыми разными сторонами воспитания и не отдавали должное проблеме речевого развития ребенка. Еще Ян Амос Коменский, великий славянский педагог, устанавливая последовательность изучения разных дисциплин (а он предлагал, сохраняя латинский язык, ввести в курс гимназии семь свободных наук), считал, что сначала надо освоить язык (грамматику), затем реальные науки и, наконец, риторику. Коменский осуждал схоластическую школу, в которой занимались «шелухой слов», и указывал, что развитие речи и мышления должно совершенствоваться в процессе получения реальных знаний. Взгляды Коменского на проблемы дошкольного воспитания вызывают большой интерес у специалистов. Его указания по развитию речи дошкольников легли в основу многих методик, а принципы наглядности, последовательности обучения и воспитания в условиях семьи до сих пор являются основополагающими в дошкольной педагогике. Коменский указывал, что до 3 лет надо учить детей правильно произносить слова, а дальше — учить ставить вопросы, правильно отвечать на них, объяснять, т.е. надо обязательно требовать ясной и отчетливой речи.

Один из наиболее ярких французских просветителей — Жан-Жак Руссо — в своей науке о воспитании также большое внимание уделял вопросам развития речи, считая, что голос ребенка надо сделать ровным, гибким и звучным, а этому способствуют правильная речь, пение и музыка. Говоря об умственном воспитании, он подчеркивал, что не надо торопиться отвечать на вопрос, если ребенок не знает ответа. Лучше всего задать вопрос иначе, чтобы путем аналогий подвести ребенка к ответу, и помнить о мотивах, побуждающих говорить.

Видный швейцарский педагог Г. Песталоцци выделил слово как важное средство обучения, подчеркнув роль речи матери для развития речи ребенка. И хотя его суждения о том, что это развитие осуществляется на основе механического подражания, являются ошибочными, в его методике есть много интересных упражнений (подбор качеств (прилагательных) к предмету и подбор существительных к тем или иным свойствам предмета). А такое упражнение как распространение предложений, подбор действий и т.п. напрямую относится к развитию связной речи. Правда, последователи упрекали Песталоцци в однообразии и формализме его упражнений, однако сама идея заслуживает высокой оценки.

Выдающиеся представители отечественной педагогики также внесли большой вклад в решение проблем умственного, эстетического и речевого воспитания. Так, В.Ф. Одоевский писал произведения для детей («Сказки дедушки Ириней»), считая, что живое слово может произвести могучее действие на внутреннее развитие ребенка. Он советовал внимательно вслушиваться в детскую речь, оберегать ее от праздного любопытства и пустословия. А от речи воспитателя он требовал вынятности, убедительности, воодушевленности.

Работы К.Д. Ушинского до настоящего времени не потеряли свою значимость. Именно ему принадлежит мысль о том, что родной язык составляет главный, центральный предмет, входящий во все другие предметы и собирающий их результаты. Он считал, что развитие речи важно для развития мыслительной способности ребенка, а долг учителя — научить его логически мыслить и связно выражать свои мысли.

Все педагогические исследования, относящиеся к вопросам развития речи детей, обращаются к наследию Ушинского, так как ему принадлежат произведения, подчеркивающие роль родного языка в воспитании ребенка и раскрывающие конкретные методы обучения. Специалистам по методике развития речи доставляет истинное наслаждение чтение работ Ушинского, какой бы раздел ни анализировался: усвоение фонетики, лексики, грамматики или развитие связной речи, обучение письму, чтению, иностранному языку. Причем каждой из этих сторон речевого развития дана глубокая характеристика и найдены такие методы обучения, которые интересны ребенку, понятны ему, подводят его к свободному владению родной речью.

Подчеркивая, что изучение любого предмета выражается в форме слова, Ушинский писал: «Дитя, которое не привыкло вникать в смысл слова, темно понимает или вовсе не понимает его настоящего значения и не получило навыка распоряжаться им в изустной и письменной речи, всегда будет страдать от этого коренного недостатка при изучении всякого другого предмета» [287]. Что же происходит, если дети не

понимают настоящего значения слов? Прежде всего они не поймут смысла изложенного, не вникнут в связь предложений, и воспринятая речь отложится в их головах «бессвязными и перепутанными фразами» [287].

Широко известны мысли Ушинского о роли народного творчества в обучении родному языку и связи ознакомления со сказками с развитием детского воображения. Он отмечал, что малые формы фольклора (пословицы, прибаутки, загадки), помимо воздействия на развитие ума, помогают развитию чуткости к образности родной речи, красочности и меткости языка. Великий педагог восхищался той способностью, которая создает в человеке слово и развивает его дух: «Вы замечаете, что ребенок, желая выразить свою мысль, в одном случае употребляет одно выражение, в другом — другое, и невольно удивляетесь чутью, с которым он подметил необычайно тонкое различие между двумя словами, по-видимому очень сходными» [287, 329]. Отмечая, что хорошая письменная речь основывается на хорошей изустной, Ушинский предостерегал от понимания хорошей речи как гладкой болтовни, которая мешает ребенку думать и развиваться.

Для развития «дара слова» Ушинский предлагал разного рода упражнения: они должны быть самостоятельными, чтобы ребенок сам выбирал тему изложения своего сочинения; систематическими, чтобы находиться в связи с предыдущими, опираться на них и делать шаг вперед; логическими, чтобы находить главную мысль и схватить самую систему изложения. При этом предлагалось давать темы для описательных и повествовательных рассказов. А чтобы ребенок понял, что «каждое слово языка, каждая его форма, каждое выражение есть результат мысли и чувства человека, через которые отразилась в слове природа страны и история народа» [287, 193], необходимо также знакомить его с грамматикой, являющейся логикой языка. При всей важности работы над пониманием значения слова Ушинский подчеркивал и роль работы над синтаксисом. Сначала ребенок учится извлекать из запаса слов требуемое слово и нужную форму (для него это нечто вроде игры в слова), а затем у него вырабатывается навык точного употребления слова, на этой основе складывается стройная логическая система, «чтобы сделаться истинной собственностью человеческого сознания» [287, 201]. Большинство этих положений легло в основу педагогических исследований разных сторон речевого развития ребенка.

Педагогическая деятельность великого русского писателя Л.Н. Толстого, его занятия в яснополянской школе, создание Азбуки и книг для детей получили широкую известность. Особенно ценно, что он стремился развивать индивидуальные склонности детей путем рассказывания, бесед и свободных

сочинений. Его работа «Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?» полна педагогической поэзии и тонкого анализа детского словесного творчества. Книжки для детей, написанные самим Л.Н. Толстым, отличаются лаконичностью, выразительностью, меткостью и точностью. Благодаря этим качествам они и в наше время пользуются большой популярностью в работе дошкольных учреждений, показывая детям образцы русского языка.

Идеи Л.Н. Толстого и особенно К.Д. Ушинского разрабатывала Е.И. Тихеева, которая является основоположником методики развития речи. Она считала, что владеть всеми видами и проявлениями речи — значит владеть орудием умственного развития человека. Огромную роль в развитии речи ребенка Тихеева придавала семье, где ребенок приобщается к культуре речевого общения, поддерживая в то же время идею систематического обучения речи. Принцип системности она рекомендовала соблюдать при обучении рассказыванию, которое надо проводить в определенной последовательности. Как только ребенок овладеет речью «настолько, что может свободно высказывать свои мысли и понимать к нему обращенную речь, язык фигурирует уже без непосредственной связи с окружающим его внешним миром, а опирается уже и на представление, ранее приобретенные и отвлеченные» [275].

Предлагая ребенку понятное и значимое для него поручение и спрашивая о его выполнении, взрослый привлекает внимание, интеллект, память, моторику, речь, а затем, когда у детей развивается самостоятельность, сообразительность, они учатся рассказывать. Конечно, к свободной речи, считает Тихеева, ребенка приучить трудно: детская мысль бежит от одного ассоциативного звена к другому, однако надо соблюдать порядок в изложении мыслей и учить детей не уклоняться от основной темы. Не будем останавливаться на всех методических приемах руководства беседой, отметим лишь пункт, который касается так называемых полных ответов (до сих пор это требование широко распространено в практике работы дошкольных учреждений). Тихеева считала, что беседа «...должна вестись естественно и непринужденно. Краткий ответ, раз он логически и грамматически верен, может быть убедительнее распространенного» [275, 191]. Но особое значение в развитии речи детей Тихеева отводила рассказу — этим путем доставляется ребенку радость, развивается его ум, чувства и речь. Простота, выразительность и доступность речи взрослого должна «способствовать усовершенствованию и обогащению языка детей». Большое внимание она предлагала уделять народному творчеству и сказкам Пушкина, Ершова, Аксакова, Толстого, чтобы дети слышали прекрасную выразительную речь.

Однако рассказывать должны и сами дети. Взрослый предлагает им близкую тему (рассказать о собаке, которую они знали) и начинается «...сбивчивое изложение с повторениями, противоречиями, остановками, заиканием...» [275, 203]. Здесь то и необходимо руководство воспитателя. Тихеева считала, что следует сосредоточить внимание ребенка на основной мысли, отбросив все несущественное. Предлагая не торопить ребенка с ответом, она подчеркивала, что следует бороться с абстрактным и излишним многословием. Тихеева не отрицала пересказ литературного произведения как фактор, развивающий речь детей, но отводила ему второстепенное место, на первый план выдвигая самостоятельный рассказ ребенка, однако при этом давала указание, как проводить пересказывание, для которого предлагала отбирать совершенные образцы художественной литературы. И еще одно важное качество рассказа: у него должно быть ясное соотношение частей — «...с понятным определенным началом, серединой и концом. Если между частями существует ясная логическая связь, одна часть подводит к другому и разъясняет ее» [275, 101]. Таким образом, пересказ формирует (или уточняет) представление ребенка о структуре связного высказывания.

Здесь уместно будет провести аналогию с результатами исследований, полученных в 1972.—1975 гг. Выявлялись особенности построения пересказа готового литературного текста и самостоятельного высказывания — по картинке, об игрушке, на предложенную воспитателем тему. Всесторонний анализ речевых высказываний позволил сделать следующее заключение.

Рассказ сравнительно с пересказом — это не только более сложный вид связной речи (поскольку создание нового текста сложнее воспроизведения уже имеющегося текста), но и другой по психологической природе, по особенностям коммуникативной ситуации. При пересказе текст известен и взрослому и ребенку. Перед ребенком ставится учебная задача: воспроизвести, пересказывать текст, чтобы научиться правильно говорить, хорошо рассказывать. Ребенок знает, что ничего нового он взрослому не сообщает. Поэтому нередко высказывания детей носят чисто информационный характер: дети передают основное содержание сказки или рассказа и совершенно не задумываются над формой выражения этого содержания.

При самостоятельном рассказывании воспитатель тоже, конечно, ставит задачу, выполнение которой ребенком способствует развитию его речи, формированию ее связности. Однако коммуникативная ситуация существенно меняется: содержание рассказа, который составляет ребенок, не известно слушающим, им интересно слушать, а говорящему интересно рассказывать. Анализ детских рассказов, составленных само-

стоятельно, выявил, что связность высказывания в целом существенно зависит от уровня владения построением отдельного предложения, от сформированности программирования речевого высказывания самой различной сложности.

Эти выводы соотносятся с теми требованиями, которые предъявляла к пересказу и самостоятельному рассказыванию Е.И. Тихеева. А ее предложение использовать прием окончания детьми рассказа, начало которого придумывает педагог, до сих пор широко используется в формировании у ребенка представлений о структуре связного высказывания — описания или повествования.

Большое значение работе с живым словом придавала Е.А. Флериная, считая, что «рассказывание самих детей развивает мышление ребенка и навыки речи» [292, 272]. Она подчеркивала: «Как в вопросах содержания, так и в формах словесного материала совершенно необходимо учитывать особенности восприятия детей разного возраста» [292, 273]. При этом особое значение Флериная придавала образности речи, чтобы словесный материал вызывал в воображении ребенка ясные представления, четкие образы и затрагивал его эмоционально. Разговор с ребенком дает возможность индивидуального воздействия на него, чтобы установить с ним контакт и влиять на развитие его речи. Разработанная Флериной методика проведения бесед широко используется в практике работы дошкольных учреждений как для расширения представлений и знаний детей об окружающей их жизни, так и для развития диалогической формы речи.

Ее указания по руководству детским рассказыванием даны тонко и тактично: «В развитии образного мышления ребенка и художественной выразительности речи рассказывание является одной из основных форм работы; через плавную, связную речь в рассказе ребенок учится строить ее логически и последовательно» [292]. Удачным приемом детского рассказывания является его запись воспитателем и последующее чтение другим детям.

Довольно четкие указания по методике обучения рассказыванию и выбору репертуара дала Е.А. Флериная (совместно с Е.М. Шабад): определение тематики и основного стержня рассказа, проведение единой линии развития сюжета, т.е. должна быть четкая структура рассказа, а образ нужно раскрывать ярко и использовать язык простой, но звучный, ритмический, красочный. Многие педагоги до сих пор руководствуются методическими рекомендациями Флериной по художественному рассказыванию, использованию иллюстраций и поэтапному обучению самостоятельному составлению связных высказываний. Работы Е.А. Флериной в формировании образной речи широко использовались в исследованиях по

ознакомлению дошкольников с художественным словом, посвященных формированию восприятия литературных произведений, и на этой основе — образной речи в словесном творчестве (М.М. Кониная, О.С. Ушакова, Ле Тхи Ань Туэт и др.).

Большой вклад в разработку проблемы развития связной речи внесла А.М. Леушина, которая предлагала «...вскрыть сильные позитивные стороны детской речи, уяснить для себя все богатство ее потенциальных возможностей, для того, чтобы, опираясь на них, развивая то, что уже имеется в детской речи как прогрессивные тенденции ее развития, обеспечить планомерное движение вперед — в тесной и неразрывной связи с развитием личности ребенка в целом» [174]. Леушиной были разработаны методические рекомендации, непосредственно касающиеся обучения детей творческому рассказыванию. К этому сложному виду словесной деятельности она рекомендовала подводить детей постепенно, строго придерживаясь определенной последовательности. Детей младшего дошкольного возраста можно привлекать к окончанию фразы, начатой воспитателем. Дети средней группы могут составить небольшие рассказы к собственным рисункам или придумывать части рассказа. А в старшем дошкольном возрасте можно привлекать к составлению плана высказывания и стимулировать творческую мысль.

В специальном исследовании, посвященном рассказыванию как средству обучения связной речи, Л.А. Пенъевская подчеркивала важность и необходимость применения образца, однако при этом обращалось внимание на активизацию творческого начала в детских рассказах. Большое внимание Л.А. Пенъевская уделяла правильному применению вспомогательных вопросов, которые должны вызывать у ребенка интерес и желание рассказывать, развивать творческий замысел и положительно влиять на обогащение языка. Среди основных качеств связной речи она выделяла последовательность и логичность, которые придают речи организованность и делают доступным понимание смысла высказывания. Необходимо отметить, что исследование Пенъевской проводилось в период, когда разрабатывались теоретические основы обучения дошкольников в детском саду. Содержание обучения разрабатывалось по всем видам деятельности, в том числе и в разделе «Родной язык». Трудно переоценить тот вклад, который внесли исследователи в становление науки о развитии речи. Кроме вышеназванных К.Д. Ушинского, Е.И. Тихеевой, Е.А. Флериной, Л.А. Пенъевской необходимо подчеркнуть вклад других ученых. Так, А.П. Усова, разработавшая теоретические основы обучения дошкольников, доказавшая необходимость обязательной программы для детского сада и занятий как формы обучения, писала, что обучение родному языку является важ-

нейшей задачей детского сада, так как оно играет большую роль в формировании мышления.

Рассматривая роль беседы в работе с дошкольниками в детском саду, Е.И. Радина подчеркивала, что воспитатель наталкивает детей на воспоминания, догадки, суждения, умозаключения, т.е. учит их логически мыслить. В беседе ребенок учится выражать свои мысли в слове, слушать собеседника — а это важные условия для развития связной речи. Проанализировав вопросы, которые воспитатели ставили детям, Радина сделала вывод, что надо ставить их по-разному. Некоторые вопросы требуют простого названия или описания знакомых предметов и явлений, другие — вызывают умозаключения и обобщения, третьи — активизируют мысль ребенка. Необходимо задавать детям вопросы (прямые и наводящие), но они должны быть четко и правильно сформулированы, чтобы возбудить самостоятельную мысль детей, подводить их к установлению связей и обобщений. Только правильное руководство беседой развивает у детей навыки диалогической и монологической речи.

Очень важными являются и работы Радиной по развитию речи детей младшего дошкольного возраста, в которых она подчеркнула, что своевременное развитие разных сторон речи (словаря, грамматического строя, звуковой стороны) является необходимым условием дальнейшего развития связной речи. Большое значение Радина придавала разнообразным формам обучения, в том числе и индивидуальным. Именно этот аспект работы мы широко использовали в опытных обучении.

Автором методического письма «Родной язык в детском саду» (1947, 1953) и методики развития речи для дошкольных учреждений, а также занятий по русскому языку для старшей группы детского сада является О.И. Соловьева. Для своего времени разработанная система занятий по развитию речи сыграла огромную роль. Последующие методики обучения рассказыванию опираются на фундаментальные разработки вышеперечисленных авторов. Во всяком случае, виды занятий по обучению рассказыванию (пересказ литературных произведений, рассказывание по картинке, об игрушке, на тему, заданную воспитателем, составление письма) остались прежними, изменилось правда, их содержание и методическое наполнение.

Все вопросы обучения рассказыванию исследовались учеными-педагогами в разных направлениях: методика обучения пересказу разрабатывалась Е.Ф. Лукиной и Р.И. Габовой, систему работы по обучению творческому рассказыванию создавали в разные годы А.М. Дементьева (Бородич), Н.А. Орланова, Э.П. Короткова, разнообразные аспекты развития связной речи изучали Н.Ф. Виноградова, Л.В. Воронина, Н.И. Кузина, Т.И. Гризик и др.

Специальная работа А.М. Дементьевой раскрывает задачи, программу, виды занятий по рассказыванию, методику их проведения. Автор, исходя из программы 1962 г., в которой виды рассказывания определены нечетко, перечисляет те из них, которыми должны овладеть дети: рассказ по наблюдению (описание наблюдаемого явления), по памяти (описание ранее видимого), пересказ, рассказ о нарисованном и на тему, предложенную воспитателем. Дается определение рассказа и пересказа, рассказы по содержанию делятся на «фактические» и творческие, придуманные детьми. А по форме автор делит рассказы на описательные и сюжетные. Это не совсем четкое разделение мы встречаем и в книге того же автора «Методика развития речи детей» [40], и в книге Э.П. Коротковой «Обучение рассказыванию в детском саду» [152], в исследовании Н.А. Орлановой и в других работах. Нам представляется более правильным разделение на типы высказывания, которые дает нам лингвистика: описание, повествование, рассуждение и контактированный (смешанный) текст, когда элементы описания (или рассуждения) органически включаются в процесс развития действия.

Большой интерес представляет исследование Н.Ф. Виноградовой, посвященное развитию связной речи в процессе ознакомления детей с природой, которая разнообразием связей и зависимостей влияет на развитие личности и самостоятельности мышления. Находя и определяя словом причинную и временную зависимость, взаимосвязь явлений природы, ребенок учится объяснять, сопоставлять, сравнивать, делать выводы. А эти умения необходимы для формирования таких качеств связной речи, как доказательность, последовательность, четкость. Именно в процессе познания природы ребенок учится описывать, рассуждать, рассказывать.

Методику ознакомления детей с сезонными явлениями природы, начиная со средней группы, разработала Н.Ф. Виноградова. Параллельно проводилась работа по активизации умственной деятельности, когда ребенок ставился в условия решения умственных задач. С помощью дидактических игр на материале природы педагог закреплял представление детей о предметах и явлениях природы, упражняя их в умении анализировать, сравнивать, обобщать, решать логические задачи. Специально разработанные приемы обогащения и активизации словаря, целенаправленные беседы с детьми о природе, использование произведений искусства (живописи, художественной литературы) оказали серьезное влияние на составление сюжетных и описательных рассказов о природе, причем не только на содержание и форму, но и на отношение ребенка к процессу рассказывания.

Как специальный вид описательной связной речи рассматривается развитие объяснительной речи в исследовании Н.И. Кузиной. Записывая описания детьми различных явлений или событий, она отмечает, что дети плохо передают смысловые связи между отдельными частями высказывания, поэтому речевое сообщение выступает как набор слабо связанных между собой фраз. Автор подчеркивает, что процесс объяснения существенно отличается от изложения знакомого рассказа и от простого описания событий. Содержание объяснения включает центральный этап, который создает основу для кульминационной точки объяснения. Разработанные Н.И. Кузиной и Н.Н. Подьяковым ситуации, максимально способствующие пониманию детьми задачи объяснения, помогли достичь важных сдвигов в развитии связной объяснительной речи.

В вышеназванном исследовании тесно переплетались высказывания типа описания и рассуждения, потому что, объясняя правила использования той или иной игрушки, ребенок прибегает к доказательствам необходимости разных действий, а это и есть элементы рассуждения, хотя, конечно, можно рассматривать объяснение и как специальный тип текста.

Большую роль в развитии связной монологической речи (шире — словесного творчества) многие исследователи отводили вопросам восприятия художественной литературы (А.В. Запорожец, О.И. Никифорова, Н.С. Карпинская и др.). При этом некоторые из них рассматривали связи и отношения героев произведения, понимание его композиции (Е.В. Бодрова, Н.В. Захарюта). Очень важны и эмоциональный аспект восприятия литературного произведения (А.Д. Кошелева, Л.П. Стрелкова) и составление плана произведения с помощью пространственного моделирования (О.М. Дьяченко, И.Л. Базик).

Не останавливаясь на анализе всех направлений исследований, касающихся вопросов развития связной речи, подчеркнем, что все исследователи находят свой аспект изучения той или иной стороны речевого развития и каждый из них разрабатывает свою систему работы, доказывая необходимость обучения разным типам высказывания. Многие из этих методов были использованы сотрудниками лаборатории развития речи Института дошкольного воспитания.

Вместе с тем можно сказать, что в работах Ф.А. Сохина проблема речевого воспитания, в том числе и вопросы развития связной речи, получила новое направление. Прежде всего Сохин четко обосновал необходимость формирования осознания явлений языка и речи — это положение стало стержневым во всех исследованиях, относящихся к решению любой задачи речевого развития. Он считал, что связная речь вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком: в

освоении его звуковой стороны, словарного состава, грамматического строя. При этом Сохин подчеркивал, что построение связного высказывания должно быть произвольным, преднамеренным, спланированным. Главным в произвольности и осознанности построения высказывания выступает способность отбора языковых средств, наиболее точно соответствующих выражаемому в речи содержанию и условиям общения. Кроме того, формирование связности речи предполагает ее обогащение сложными синтаксическими конструкциями, усвоение синонимических рядов, овладение многозначностью слова и разнообразными средствами художественной выразительности. Сохин неоднократно отмечал, что связная речь аккумулирует успехи ребенка в усвоении всех сторон языка, всех уровней языковой системы и, выступая как конечная цель речевого воспитания, становится необходимым условием овладения всеми сторонами языка: звуковой, лексической, грамматической. В педагогических и психологических работах, выполненных под руководством Ф.А. Сохина, исследовались разные аспекты речевого развития дошкольников: связная речь, лексика, грамматика, фонетика, осознание явлений языка и речи, обучение второму языку.

Так, Л.В. Воропнина рассматривала пути совершенствования процесса обучения старших дошкольников творческому рассказыванию, подчеркивая роль пропедевтической работы, последовательности обучения разным видам рассказывания на основе мотивации в достижении высокого уровня творческого рассказывания. Вопросам формирования связной описательной речи в средней группе детского сада посвящена работа А.А. Зрожевской, в которой предложена новая последовательность введения объектов и видов описания в процессе обучения родному языку, доказана эффективность формирования у детей на пятом году жизни умений и навыков описательной речи, если соблюдается общая структура текста, выстраиваются микротемы, используются разнообразные внутритекстовые связи.

Широкий педагогический аспект имеет психологическое исследование Г.Я. Кудриной, посвященное изучению зависимости пересказа текста от условий его восприятия в старшем дошкольном возрасте. Проведенный сравнительный анализ структурных и содержательных особенностей пересказа описательных и сюжетных текстов, воспринятых в разных коммуникативных условиях (при непосредственном общении с рассказчиком и при слушании звукозаписи), показал, что эти условия значительно влияют на объем и качество пересказов независимо от возраста детей, жанра и сложности текста, хотя показано, что описательные тексты воспроизводятся хуже, чем сюжетные. Кроме того, установлено, что условия опосре-

дованного общения более трудны для детей 5 лет, так как у них недостаточно сформированы навыки слушания.

Отметим, что исследования, посвященные изучению и других сторон речевого развития, в той или иной степени рассматривают вопросы развития связной речи. Исследование М.С. Лаврика «Формирование сложных синтаксических конструкций в речи старших дошкольников» [160] прямо направлено на решение вопросов связной монологической речи детей. Этот же аспект мы находим у Э.А. Федеравичене в работе «Обучение старших дошкольников элементам словообразовательного анализа» [288], где подчеркивается, что овладение способами образования производных слов важно для более точного выражения мысли в связной речи, чтобы дети не заучивали производные слова как готовые лексические единицы.

В работе Г.П. Беляковой «Формирование у старших дошкольников в детском саду элементарного осознания языковых явлений» [28] осознанное отношение к слову как основной единице языка и к словесному составу предложения рассматривается как необходимое условие развития связной речи дошкольников.

В диссертации А.Г. Тамбовцевой «Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду» [272] подчеркнуто, что широкая ориентировка ребенка в языковых явлениях, приобретение опыта творческого применения словообразовательных умений оказывают влияние на активизацию этих способностей в связной речи.

Исследование Е.М. Струниной [270], посвященное работе над смысловой стороной слова в процессе развития речи старших дошкольников, ставило специальную задачу: выявить влияние работы над семантикой слова и семантическими отношениями между словами на совершенствование связной речи детей.

В своем исследовании «Работа над звуковой стороной слова в процессе развития речи дошкольников в детском саду» [276] Г.А. Тумакова доказала, что формирование ориентировки в звуковой стороне слова влияет на общеречевое развитие — способствует обогащению словаря, совершенствованию грамматического строя и развитию навыков связной монологической речи.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что проблема развития связной речи издавна интересовала многих исследователей. У каждого из них мы находим свое понимание проблемы обучения рассказыванию, свое отношение к методическому решению проблемы, свои позиции в разработке содержания и методов развития связной речи. Вместе с тем все исследователи единодушно подчеркивают роль специального воспитания в становлении и развитии монологической речи детей дошкольного возраста.

§ 2.2. ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ В ПРОГРАММНЫХ ДОКУМЕНТАХ ПО ДОШКОЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ И ПРАКТИКЕ РАБОТЫ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Задачи развития речи дошкольников нашли отражение в первых программных документах по дошкольному воспитанию. Однако постановка этих задач носила очень общий характер. Так, в Программе детского сада 1932 г. задачи воспитания впервые формулируются по видам деятельности и возрастам. Вместе с тем эта программа была сильно политизирована. Книжки для чтения и темы для рассказывания были почти недоступны для понимания дошкольников, и вообще обучению языку уделялось очень мало внимания. Основной акцент ставился на том, что материалы для рассказывания, чтения, беседы, материалы о современной революционной действительности должны глубоко затрагивать ребенка, повышать его интерес к социалистическому строительству. Содержание работы по живому слову предлагалось строить на организуемых моментах. Среди видов работы назывался разговор (вопросы и ответы, конкретная тематика), беседы, рассказывание. Рассмотрим, как предлагалось обучать детей рассказыванию с младшего дошкольного возраста. Во-первых, считалось, что описания недоступны данному возрасту, поэтому предлагалось развертывать действие без задержки. И далее: удачным приемом «...можно считать систематическую запись детских рассказов и зачитку их детям. К концу года дети младшей группы должны научиться легко прослушивать рассказ товарища и охотно рассказывать минуты 3—5» [232].

А для средней и старшей группы длительность рассказывания составляла уже 10—20 мин; тематика рассказов бралась из детских книжек (при этом подчеркивалось, что старая волшебная сказка неприемлема по ее идеологии, хотя текущие газетные сообщения использовать было можно. В это время уже существовали книги Е.И. Тихеевой, в которых предлагались содержание работы по развитию речи, конкретные методы и приемы работы со словом, обучение рассказыванию.

Новая программа 1934 г. уже включала задачи развития речи и работу с книгой и картинкой. Правда, ставились эти задачи в довольно оригинальной форме: следить за правильным развитием речи ребенка. При этом говорилось, что ребенок должен сам практически овладевать правильной речью, постепенно изживая недостатки, а главным источником правильной речи считалась детская книжка. Такая постановка

вопроса не могла положительно влиять на общее речевое и умственное развитие дошкольника. Неслучайно Е.И. Тихеева в своих трудах резко критиковала сложившуюся практику, когда невнимание педагога тормозило развитие речи ребенка.

В 1938 г. были выпущены «Устав» и «Руководство для воспитателя детского сада», ставшие обязательными документами. В их создании принимала участие Н.К. Крупская. Серьезное внимание уделялось художественному воспитанию (музыке, рисованию, детской литературе), однако и здесь развитие речи не получило должного отношения.

Подробнее задачи речевого развития раскрываются в последующих программных документах. Это относится как к «Руководству» (1945, 1948, 1953, 1955), так и к методическим письмам, где представлены рекомендации О.И. Соловьевой по всем речевым задачам, в том числе и по развитию связной монологической речи ребенка. Рассказывание представляется как сложная умственная деятельность: ребенок должен владеть формой рассказа (завязка, развитие действия, развязка), располагать соответствующим запасом слов, уметь пользоваться и излагать содержание в известной последовательности, не отвлекаясь от стержня рассказа.

Одновременно с методическими письмами появляются сборники «Из опыта работы по русскому языку в детских садах», в которых практические работники А.И. Аладышкина, Е.В. Голобородько, А.И. Ляпунова, К.А. Зотова, О.П. Кузнецова рассматривают разные методы и приемы обучения разным сторонам речи. Это и разговор воспитателя с детьми (развитие речевого общения, индивидуальная работа с каждым ребенком), и рассказывание детей после наблюдений (научить детей видеть, рассматривать, сравнивать, а затем связно рассказать), и использование картинки для обогащения речи детей (воздействие на эмоции детей, обогащение и активизация словаря и на этой основе — обучение рассказыванию).

В дальнейшем практиков интересовали разные аспекты речевого развития дошкольников: это формирование грамматически правильной речи детей (Л.Р. Маркова), рассказывание детей как средство обучения родному языку (П.Б. Шор), роль картинки в развитии связной речи детей (Л.Н. Чернова, Е.Н. Шумкова).

Интересно отметить, что воспитатели обращают внимание на то, что правильное согласование слов и построение разных типов предложений необходимо детям при составлении связных высказываний. Говоря о развитии разных сторон речи (фонетической, лексической, грамматической), воспитатели подчеркивают важность этой работы для обучения рассказыванию, чтобы дети умели «...передавать связно свои впечатления о виденном и слышанном в доступном для них логическом

порядке, употребляя грамматически правильно построенные предложения, пользуясь разнообразным словарем для точного выражения мысли» [314]. Практики, несомненно, сыграли свою роль при подготовке последующих программных документов.

В 1962 г. появилась «Программа воспитания в детском саду», которая определила, что дети должны учиться говорить на лучших образцах родной речи. Распределение задач шло по возрастам, в разделе вместе с ознакомлением с окружающим (в том числе и с природой). В старшем дошкольном возрасте выделялась поквартальная работа по родному языку. И в первом, и в последующих изданиях этой программы задачи по развитию связной речи формулировались недостаточно конкретно, поэтому трудно было проследить усложненные работы как в возрастном, так и в содержательном плане.

В 1984 г. вышла «Типовая программа обучения и воспитания в детском саду». Здесь имелось принципиально важное изменение по сравнению с прежней «Программой воспитания в детском саду» — были гораздо более четко разграничены задачи развития речи в связи с ознакомлением с окружающим, природой и на специальных занятиях. В программе были разделы занятий «Ознакомление с окружающим и развитие речи». Это приводило к тому, что развитие речи включалось как обязательная часть соответствующих занятий (решались только задачи словарной работы). Безусловно, ознакомление с окружающим, природой и т.п. невозможно без обогащения словаря, но при этом развитие речи выступает только как одно из условий познавательного развития, подчинено последнему. Необходимо было устранить этот недостаток (снять ненужное добавление), более детально разработать раздел по развитию речи, что и было сделано в «Типовой программе». В ней впервые выделен специальный, самостоятельный раздел «развитие речи» и были заново сформулированы конкретные задачи воспитания звуковой культуры речи, словарной работы, формирования грамматического строя речи (вместо бессодержательной формулировки: «совершенствовать грамматическую правильность речи»), формирования элементарного осознания языковых явлений (практическое, без определений, ознакомление с терминами «звук», «слово», ознакомление со звуковой и смысловой стороной слова, с предложением). Необходимо подчеркнуть разработку в «Типовой программе...» грамматического аспекта обучения родному языку, усиление внимания к работе над смысловой стороной слова (антонимическим и синонимическим сопоставлениям), а также включение задачи развития связной речи, начиная со 2 младшей группы.

Можно отметить, что в «Типовой программе обучения и воспитания в детском саду» задачи развития связной речи

сформулированы более четко, уточнены и конкретизированы задачи по ряду аспектов обучения родному языку. Несмотря на то, что «Типовая программа» и «Программа воспитания и обучения в детском саду» (РСФСР, 1985) различаются по формулированию и усложнению задач речевого развития (в Программе РСФСР систематическое обучение рассказыванию предусматривается лишь в старшем дошкольном возрасте), они принципиально сходны и можно говорить об отличии той и другой программы от ранее действующих.

Анализ раздела «Развитие речи» в предшествующих программных документах позволили сделать вывод о том, что в них недостаточно четко сформулированы как общие, так в частные задачи речевого развития дошкольников, не раскрывается, какими умениями должны владеть дети при составлении разных типов высказывания (описание, повествование, рассуждение). Задачи формирования представлений о структуре разных типов высказывания, о способах связи между словами, предложениями и частями высказывания не нашли в этих документах должного места.

Свою определенную роль в развитии проблемы речевого воспитания дошкольников сыграли методические пособия, в первую очередь «Развитие речи детей дошкольного возраста» под редакцией Ф.А. Сохина (она издавалась трижды, имея миллионный тираж — в 1976, 1978, 1984 гг.). Многие разделы этой книги (в том числе и главы «Развитие связной речи», «Ознакомление с художественной литературой») подготовлены по материалам проведенных исследований. Также необходимо назвать и книгу «Воспитание и обучение» под ред. А.В. Запорожца и Т.А. Марковой, переведенную на многие языки мира. В ней обобщены результаты исследований, проведенных в лаборатории развития речи Института дошкольного воспитания.

В 80-е гг. прошлого столетия многие детские сады использовали методику В.В. Гербовой, составившей конспекты занятий по развитию речи во всех возрастных группах. Большое внимание на этих занятиях уделялось словарной работе, воспитанию звуковой культуры речи. Чаще всего занятия по развитию речи она рекомендует проводить в процессе ознакомления детей с природой, окружающей средой, при ознакомлении с художественной литературой. При этом некоторые конспекты включают разные задачи, совершенно не связанные ни содержанием, ни логикой сочетания разных речевых задач.

Работа по развитию связной речи представлена Гербовой в обучении пересказыванию литературных произведений, рассказыванию на тему, составлении рассказов по картинкам и по серии картин, однако в этих занятиях задачи по формированию представлений о структуре рассказа, способах связи между частями высказывания сформулированы недостаточ-

но четко. Аналогичные выводы можно сделать и в отношении постановки и решения речевых задач в программе «Работа», которая в настоящее время широко внедряется в практику работы дошкольных учреждений.

Среди современных программных документов, рассматривающих вопросы развития речи, необходимо выделить методические рекомендации «Ориентиры и требования к обновлению содержания дошкольного образования» (Н.Я. Михайленко и Н.А. Короткова). Авторы совершенно справедливо поддерживают идею самостоятельности дошкольных учреждений и критикуют систему отношений воспитателя с детьми, которая строится на учебно-дисциплинарной основе, а ребенок остается для педагога объектом воздействия, а не личностью со своими проблемами.

Доказав отрицательные стороны фронтальных занятий с дошкольниками (работают только активные дети, используется школьная форма организации, нет обратной связи и актуальных развивающих задач), авторы отмечают их невысокую эффективность. Выход они видят в появлении новых программ и отказе от ряда укоренившихся стереотипов педагогической работы и предлагают изменить педагогический процесс в целом. Авторы предлагают три типа занятий: познавательные, развитие продуктивной деятельности и музыкально-ритмические. Особо они отмечают задачи по развитию речи: «На наш взгляд, они должны решаться в рамках всех занятий; выделять специальные занятия по развитию речи целесообразно только в старших и подготовительных группах (как занятия по подготовке к освоению грамоты). Очевидно, что развитие речи гораздо активнее происходит в процессе живого общения воспитателя с детьми и совместной деятельности самих детей, в рассказе ребенка непосредственно заинтересованному слушателю, а не на специальных занятиях по пересказу заданного текста, описанию предметов и т.п. Чтение художественной литературы, обсуждение с детьми прочитанного, правильная речь самих взрослых, т.е. погружение детей в хорошую речевую среду, также важное условие развития речи вне формализованных занятий» [197].

Итак, развитие речи рассматривается в обучении пересказу и описанию предметов. С таким подходом мы никак не можем согласиться. Наши исследования и наша методика доказали, что стержнем развития языковой способности ребенка является семантический компонент, а синонимические, антонимические и полисемические отношения между словами можно показать детям только в процессе организованного обучения. Представление о структуре высказывания; способах связи между предложениями и частями текста также могут быть сформированы только в результате целенаправленного

речевого воспитания. Мы согласны с авторами, что эти занятия не должны быть формальными и скучными, но это уже дело методики, которую мы рассматриваем в тесной взаимосвязи с содержанием. Именно по этому идеи Ф.А. Сохина о формировании языковых обобщений и элементарного осознания явлений языка и речи легли в основу всех наших исследований и методического решения развития всех сторон речи.

Эти положения легли в основу «Программы развития речи детей дошкольного возраста в детском саду» [281], разработанной на основе результатов исследований, проведенных в лаборатории развития речи под руководством Ф.А. Сохина и О.С. Ушаковой. В программе представлены теоретические основы: результаты исследований психологов, педагогов, лингвистов, их взгляды на природу языковых способностей, рассмотрение обучения языку не только в лингвистической, но и в коммуникативной сфере. Основные направления работы по развитию речи рассматриваются по задачам: развитие связной речи, обогащение словаря, формирование грамматического строя речи, воспитание звуковой культуры речи. Затем все эти задачи даются в возрастном аспекте, начиная со 2 младшей группы. Программа не охватывает все многообразие вопросов развития речи дошкольников, но включает те новые направления, которые были разработаны в лаборатории развития речи.

Необходимость создания программы и проведения специального обучения родному языку продиктованы и тем, что учителя начальной школы постоянно подчеркивают недостатки речи, с которыми дети приходят в школу. Опрос учителей (в 1995 г.) показал, что каждый из них имеет претензии к развитию речи дошкольников (чрезвычайно малый словарный запас, неправильное произношение шипящих и сонорных звуков, неумение выстроить высказывание в логической последовательности, отсутствие культуры общения, а отсюда и низкая речевая культура и т.п.). Конечно, истоки всех речевых ошибок нужно искать в дошкольном детстве. Только специальная речевая работа, целенаправленное речевое воспитание могут привести к высокому уровню владения речью.

Исследования, проводившиеся в аспекте вышеизложенных проблем, показали, что углубленная, обогащенная по содержанию (включая формирование элементарного осознания языковых явлений) работа по развитию речи детей, которая начинается с младшего возраста, дает в конце воспитания и обучения их в детском саду (в подготовительной и старшей группе) очень большой эффект.

Выпускники детского сада, прошедшие такое обучение, намного успешнее сверстников усваивают программу школьного обучения родному языку — в отношении как лингвистических знаний, так и развития речи, устной и письменной.

§ 2.3. ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЬНОЙ МЕТОДИКЕ

Развитие речи учащихся в современном его понимании означает активное, практическое усвоение различных сторон языка. В целом эта работа рассматривается учителями как совершенствование культуры речи в широком смысле этого слова. По вопросам развития речи в начальной и средней школе имеется много исследований, учебников, методических пособий.

Рассмотрим некоторые положения известных методистов и учителей русской словесности. Ф.И. Буслаев, виднейший русский лингвист и педагог, не только определил роль родного языка в образовании и воспитании детей, но и обосновал все стороны его преподавания, в частности методику устного и письменного выражения своих мыслей. В основу классификации различных типов упражнений по русскому языку он положил работу над формой и содержанием.

В работах видного лингвиста И.И. Срезневского подчеркивается, что учить надо тому, что необходимо в жизни, а самое необходимое в жизни — овладение речью, поэтому так важно развивать творческую самостоятельность школьника.

Продолжая работу К.Д. Ушинского, Н.А. Корф усовершенствовал систему логико-стилистических упражнений для развития речи и мышления школьника.

Известный прогрессивный педагог Н.Ф. Бунаков выдвигал на первый план логическую работу над предложением и особенно связным текстом, над планом пересказа и сочинения.

В трудах Д.И. Тихомирова мы встречаем идею о нахождении в тексте «главного и общего» содержания. В любом изложении (сочинении) он видел три стороны: содержание, логическую последовательность и стилистику.

Известный педагог В.А. Воскресенский ценил живость и естественность речи ребенка, легкость и находчивость, с которой он передает свои мысли и чувства, а также точность и меткость — это необходимые качества для составления самостоятельных рассказов.

Интересные методы, которые обеспечивают учащимся высокое развитие мышления и речи, предлагал И.И. Трояновский: сначала устные сочинения на темы прочитанных повествовательных рассказов, затем — письменные на эти же темы, и после этого — описание случаев из собственной жизни, письма, сочинения по картинкам и, наконец, самостоятельное составление рассказа.

Работы В.П. Вахтерова привлекают тем, что он рассматривал пути развития речи детей дошкольного и школьного воз-

раста и утверждал, что язык развивается только в практике — рассказе, беседе, сочинении.

Отметим и автора оригинальных пособий по развитию речи учащихся Г.Г. Тумима, считавшим этот предмет главным в обучении учащихся. Разработанная им методика «Живые группы» предполагала развитие речи на основе живых наблюдений. Очень хочется провести аналогию с методикой «Живые слова» Г.П. Беляковой и Ф.А. Сохина. Основу методики составляет обучение чтению предложений, которые представлены детьми, изображающими живые слова.

Среди методистов средней школы богатое наследие в области развития связной речи оставили В.И. Водовозов, В.П. Шереметевский, А.Я. Острогорский, А.Д. Алферов и позднее — П.О. Афанасьев, Е.Е. Соловьева, М.А. Рыбникова. Отечественные педагоги придавали серьезное значение развитию письменной и устной речи учащихся, разработав интересные методы и приемы обучения разным типам высказываний.

Опираясь на новые теоретические данные психологии и лингвистики, исследователи решают разные задачи совершенствования школьной практики обучения языку. Н.С. Рождественский, рассматривая проблемы содержания начального обучения русскому языку, обращается к развитию речи ребенка дошкольного возраста. Он считает, что в процессе общения ребенок усваивает как отдельные слова в единстве их звукового оформления и содержания, так и целые фразеологические и синтаксические единицы. В начальном обучении родному языку ставится задача использования речи как важнейшего средства коммуникации. Среди разнообразных умений (ставить вопрос и давать толковый ответ) называется и умение связно выражать свои мысли. Постепенно перед детьми раскрывается семантика слова, многообразие его значений, развивается чувство языка, привычка выбирать наиболее точные и яркие слова, а также логически строить связные высказывания.

К сожалению, лишь немногие школьные педагоги знакомы с методикой обучения родному языку в период дошкольного детства, так что проблему преемственности в решении задач речевого развития между детским садом и школой еще предстоит решать в полном объеме.

Система работы по развитию связной речи учащихся наиболее полно освещена в книгах и статьях Т.А. Ладыженской. Основное внимание ею обращается на содержательную сторону высказываний. Она достаточно четко расчленила речевые умения и их соотношение со структурой речевой деятельности: осмысливать объем содержания и границы темы сочинения, собирать и систематизировать материал, строить сочинения разных видов (повествование, описание, рассуждение),

а также выражать свои мысли точно, правильно и ярко. При этом плавность выделяется как один из показателей связной речи.

Коммуникативный подход к вопросам речевого развития детей требует и новых методов обучения. Особенно интересны работы Т.А. Ладыженской, которая, изучая умение детей создавать текст, обращает внимание и на особенности развития связной речи дошкольников. Глубоко проанализировав категориальные признаки текста с позиций современной лингвистики, автор подчеркивает необходимость изучения связной речи не только с точки зрения использования разнообразных языковых средств, но и с позиций сформированности механизма построения текста и использования сложных синтаксических целых в устных высказываниях детей.

Отметим, что в исследованиях, выполненных в лаборатории развития речи, именно формирование представлений о типах высказываний и их структуре, способах связи между частями текста легло в основу развития связной речи детей дошкольного возраста. Мы рассмотрим результаты этих исследований ниже.

В дальнейших исследованиях Т.А. Ладыженская представляет программу и конкретную методику развития связной речи на уроках русского языка. Книга «Речь. Речь. Речь» помогает детям осмыслить речевую практику, дает сведения о том, что такое текст, как он строится, и на основе элементарной речеведческой теории формируются коммуникативные умения, активизируется речевая деятельность учеников. Ознакомление с правилами речевой культуры поведения развивает у детей критическое восприятие речи, чувство уместности высказывания (коммуникативной целесообразности). Подчеркнем, что многие упражнения, творческие задания, игры вполне доступны и детям дошкольного возраста.

Большой вклад в проблему развития связной речи внес М.Р. Львов. В своих трудах он всегда отмечал важность работы над развитием связной речи и считал, что процесс развития речи невозможен без эмоций, без увлеченности, поэтому главное — развитие гибкости, точности и разнообразия средств выражения. Рассматривая вопросы изучения грамматического строя речи учащихся, Львов пишет, что очень важно в начальных классах работать над связями слов в предложении, над словосочетанием. Он замечает, что в работе над развитием связной речи сливаются все умения школьника: и в области словаря, и на уровне предложения, и по композиции текста. Именно эти формы рассматриваются всеми учеными, занимающимися вопросами развития связной речи, однако не все проводят сопоставление с развитием этих форм в дошкольном возрасте, где они зарождаются и формируются. В по-

собии Львова, посвященном развитию речи младших школьников, совершенно четко разделяются диалог и монолог [183].

Диалог раскрывается как разговор двух или нескольких лиц, который не нуждается в развернутых предложениях, поэтому в нем много неполных предложений. В диалоге часты вопросы, восклицания, встречаются поговорки, разговорная лексика. Синтаксис диалога обычно не сложен. Автор отмечает, что в школе применяется искусственная форма диалога — беседа (разговор между учителем и учеником). В отличие от «стихийного» диалога здесь, как правило, употребляются полные предложения, т.е. дети учатся правильному построению предложений, высказываний, тем самым приобретают к литературной речи в диалоге.

По мнению автора, школа мало работает над развитием диалогов между учениками, поэтому школьники не умеют спорить, участвовать в обсуждении. В начальных классах существенное значение имеет речевая активность детей, и с 1 класса, с первых дней прихода учеников в школу надо воспитывать эту активность.

Монологическая речь развивается значительно труднее, чем диалогическая, она всегда организована и не может быть стихийной. Говорящий планирует весь монолог, готовит отдельные фрагменты и средства языка, отрабатывая внутреннюю связь и композицию. В монологической речи четко обнаруживаются жанровые различия (описание, повествование), стилистические особенности. Этот аспект, рассмотренный Львовым, позволяет сопоставить диалог и монолог со следующих позиций: в диалоге закладываются основы монологической речи, диалог первичен по своей природе, взрослый руководит им. И по мере того как ребенок начинает отвечать развернутыми ответами, по мере того как он начинает доказывать, объяснять, — в диалоге закладываются зачатки монологической речи. По-видимому, неспособность многих школьников активно спорить, убеждать идет от того, что дети в дошкольном возрасте не научены высказываться развернуто. Именно поэтому проблема развития диалогической речи приобретает особую актуальность в дошкольном детстве. В диалоге развивается и активизируется словарь, грамматический строй речи. Ребенок учится построению отдельного предложения, элементарной связи сначала двух, а затем и нескольких предложений.

Мы не будем подробно останавливаться на многих других исследованиях школьных методистов (нам это предстоит сделать в последующих главах). Вычленим еще раз проблему преемственности работы по развитию речи между детским садом и школой. На практическом уровне, как взаимодействие какой-то определенной школы и конкретного детско-

го сада, эта проблема решается, однако специальных исследований, напрямую посвященных этой проблеме, не проводилось.

Сама же проблема преемственности и перспективности в обучении русскому языку учителями изучается, однако это относится к начальным, средним и старшим классам. В книге, посвященной этой проблеме, подчеркивается, что необходим единый принципиальный подход в обучении родному языку.

Он включает в себя создание хорошей речевой среды и общие принципы обучения, сформулированные рядом авторов, общие установки (внимание к усвоению практических умений и навыков по языку, изучение языковой теории, повышение познавательной активности).

Рассматривая единство занятий по развитию связной речи в школе, Н.А. Пленкин отмечает, что «самый активный период в освоении речи — дошкольные и первые школьные годы ребенка» [221], поэтому необходимо научить школьников сознательно составлять текст. Для этого они должны знать, что такое текст и его типы: описание, повествование, рассуждение. Работы Н.А. Пленкина и А.П. Еремеевой раскрывают методику развития связной речи в начальной и средней школе, считается, что успех этой работы во многом зависит от правильного понимания задач и особенностей работы на каждом этапе школы. Вопросы преемственности работы по обучению родному языку в начальной и средней школе, конечно, важны, так же, как они необходимы и для разных возрастных групп детского сада. Однако хотелось бы, чтобы учителя обратили внимание и на методику, разработанную для детей дошкольного возраста. В чем-то эта методика совпадает (в ней развиваются представления детей о разных типах текста), а в чем-то есть и различия: нет терминов «текст», «синонимы», «антонимы» — они даются дошкольникам путем определений, которые в логике называются остенсивными (от латинского слова *ostendo* — показываю в качестве примера). Обучаемый опирается на восприятие демонстрируемого предмета и осуществляемую при этом деятельность (Л.П. Горский). Остенсивное определение рассматривается как форма усвоения начальных элементов индивидуального словаря и необходимое условие последующих вербальных определений (К. Попа). Ф.А. Сохин ввел остенсивные определения для решения разных задач речевого развития (в работе над смысловой и звуковой стороной слова, при ознакомлении со смысловой структурой предложения). Употребление терминов в работе с детьми дошкольного возраста требует серьезного упорядочения и специального изучения.

Прослеживая линию преемственности решения задач по развитию речи в детском саду, начальной и средней школе, мы знакомимся с работой, проводимой со студентами. Так, например, практический курс русского языка (под ред. Г.Г. Городиловой и А.Г. Хмары) призван помочь студентам в овладении и совершенствовании грамматической связной речи и развитии коммуникативно-речевых навыков и умений. Обучение включает представления лексико-грамматического материала сначала на синтаксической, функционально-смысловой и ситуативно-тематической основе. Все тексты сопровождаются заданиями на построение изучаемых лексических и грамматических единиц, а также на использование их в разных ситуациях. Независимо от возраста и адресованности работы, позиции совпадают по направлениям и последовательности обучения, по системе, в которой усваивается лексико-грамматический материал. Сначала даются лексические упражнения на усвоение слов (их значения, синонимических и антонимических отношений), словосочетаний, фразеологических оборотов, затем идет выполнение грамматических заданий и, наконец, репродуктивные и продуктивные — на формирование навыков связной речи.

Такой подход близок и понятен: при создании системы занятий по развитию речи с дошкольниками выстраивается такая же последовательность и сочетаемость задач речевого развития — работа над словом, словосочетанием, предложением, текстом.

Анализ педагогических исследований дал основание выделить требования к речи учащихся, которые рассматриваются разными авторами. В обобщенном виде эти требования можно представить следующим образом:

1. *Содержательность* — тема высказывания должна быть знакома ребенку, рассказ должен быть интересен слушателю и самому рассказчику, поэтому надо научиться отбирать материал.

2. *Логическая последовательность* в построении высказывания — логический переход от одной части высказывания к другой, отсутствие повторов, умение завершить высказывание. Эти требования относятся к структуре изложения высказывания. Однако важными являются и требования к языковому оформлению текста.

3. *Грамматическая правильность речи*, т.е. ее соответствие литературной норме (правильное согласование слов в предложениях, составленных по законам синтаксиса).

4. *Точность* словоупотребления, т.е. умение выбрать те слова, которые отражают замысел говорящего во всей полноте. Это требование можно рассматривать и в смысле использова-

ния разнообразных лексических средств (синонимов, антонимов, многозначных слов).

5. *Выразительность речи*. Это требование связано с предыдущим, так как умение ярко и убедительно передать мысль всегда связано с выбором разнообразных выразительных средств речи.

6. *Ясность речи* и ее чистота также связаны с выбором языковых средств в зависимости от контекста.

7. *Правильное звуковое оформление речи* — использование интонации, дикции, внятность и плавность речи.

В какой-то степени эти показатели относятся и к устной речи дошкольников. Мы видим много линий соприкосновения с методикой обучения родному языку в школе и считаем, что эта тема может быть предметом специального исследования именно по отношению к связной речи, развитию которой мы начинаем с младшего дошкольного возраста, т.е. с 3 лет.

Подводя итоги изложению педагогических взглядов на развитие связной речи, отметим, что эта проблема издавна волновала исследователей, методистов, учителей, воспитателей, которые придавали ей огромное значение. Обучение родному языку исследователи связывают с развитием мыслительной деятельности ребенка, а также с развитием воображения, эмоций, памяти.

Особенно важно подчеркнуть необходимость своевременного развития речи, в наиболее чувствительный период, и эту работу нужно проводить с самого раннего возраста — по системе и в определенной последовательности. В работе с дошкольниками по развитию речи большая роль отводится методам ознакомления со значением слова, с построением разных типов предложений, а также специальному обучению при построении связных высказываний.

Исследования, проведенные в лаборатории развития речи, показали необходимость целенаправленного воздействия в формировании связности высказываний, разработке методики, раскрывающей перед ребенком структурную и грамматическую оформленность текста.

Эта проблема важна и в плане преемственности содержания и методов развития речи в дошкольном учреждении и школе.

Глава 3.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЗАДАЧ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

§ 3.1. ВЛИЯНИЕ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ НА РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

Необходимость взаимосвязи разных сторон речи при обучении родному языку признается многими исследователями, которые считают ее (взаимосвязь) одной из закономерностей овладения языком. Это объясняется самой сущностью языка, в которой фонетическая, лексическая, грамматическая сторона речи выступают в тесном единстве.

Исследования, решавшие задачи совершенствования содержания и методов развития речи детей дошкольного возраста, показали, что эффективность этого развития существенно зависит от того, как устанавливаются взаимосвязи между разными разделами обучения родному языку:

- воспитанием звуковой культуры речи;
- обогащением и активизацией словаря;
- формированием грамматического строя речи;
- развитием ее связности;
- формированием элементарного осознания явлений языка и речи.

Каждая из сторон речевого развития имеет свои линии взаимодействия со связной речью. Все аспекты структуры родного языка (фонетика, лексика, грамматика) рассматриваются как необходимое условие для овладения основной функцией языка — коммуникативной.

Прежде всего рассмотрим взаимосвязь развития связной речи со словарной работой. Обогащение словаря включает не только расширение его объема, но и воспитание у детей внимания к содержательной стороне слова, его семантике, уточнение значений слов, обогащение связей слова с другими словами, поскольку в связной речи семантика отдельного слова вступает во взаимодействие с семантикой всего высказывания.

В лексикологии слово рассматривается как минимальная единица лексики. Ю.С. Степанов выделяет, во-первых, «связный звуковой ряд, образующий слово с внешней стороны, — звуковую, фонетическую оболочку слова или фонетическое слово; во-вторых, предмет, называемый словом; в-третьих,

смысл, который слово вызывает в нашем сознании. Все три элемента связаны между собой ... слово называет или обозначает предмет; слово имеет смысл; смысл отражает свойства предмета в сознании человека. Весь этот комплекс — три элемента и связи между ними — и есть слово языка» [269]. Итак, неотъемлемое свойство слова как единицы — смысл и значение (в данном контексте мы рассматриваем эти понятия как синонимы).

Лексические единицы входят в целую сеть разнообразных и пересекающихся структурно-системных отношений — в семантические поля. Как указывает Л.А. Новиков, в сочетании слов есть свои законы, определяемые системой языка, необходимо смысловое согласование между словами. Одна из важнейших характеристик лексической единицы — валентность, раскрывающая закономерности употребления слов в тексте. Нам важно знать значение слова, но не менее важным является и то, как оно употребляется в языке. Валентность рассматривается как способность слова вступать в синтаксические связи с другими элементами [208].

Лингвисты различают *грамматическое значение* (принадлежность слова к определенному классу, особенности его сочетания, изменения) и *лексическое значение*, которое определяется как соотносительность слова с соответствующим понятием (что составляет ядро лексического значения слова), так и его местом в лексической системе языка (т.е. различными связями слова с другими словами) [313].

Слово как основная лексическая единица является структурой взаимосвязанных элементарных лексических единиц — его *лексико-семантических вариантов* (ЛСВ). По мнению В.А. Звегинцева, человек в речевом акте оперирует не словами, а семантическими полями, и уже из них он подбирает нужное слово, чтобы с возможной точностью выразить в речи свою мысль.

Вместе с тем наличие в языке одних только слов само по себе не обеспечивает никакой коммуникации. Простое перечисление слов, с точки зрения слушающего, представляет собой бессмыслицу, в которой нет никаких связей (В.А. Серебрянников). Это дает основание утверждать, что главное условие осознания речи — понимание ее смысла, ее значения; а в языке благодаря действию различных ассоциаций могут создаваться различные параллельные способы выражения мыслей. Метод ассоциаций является одним из самых распространенных способов оценки семантических полей (А.Р. Лурия, А.Н. Гвоздев и др.).

На каждом возрастном этапе понимание ребенком значения слова отличается существенными чертами, в течение дошкольного детства осознание ребенком смысловой стороны

слова проходит длительный путь развития. В процессе понимания ребенком речевого сообщения окружающих исследователи выделяют две ступени: первая обусловлена практическим опытом (этап ознакомления с окружающим предметным миром), вторая характеризуется включением его языкового опыта в процесс общения.

По мнению Л.С. Выготского, речь дошкольника имеет существенное различие с речью взрослых в отношении смысла, который вкладывает ребенок в произносимые им слова. Выготский четко обозначил различия между практическим и теоретическим отношением ребенка к речевой деятельности как отношение между обучением и развитием. Он отмечал, что без специального обучения даже взрослые недостаточно четко осознают языковую действительность, и наметил пути развития осознанности и произвольности в формировании у ребенка понятий.

Как считает Л.И. Айдарова, сначала ребенок выделяет в слове грамматическое значение, затем лексическое ядро, и только после этого «начинают открываться еще и иные аспекты семантики слова: его смысловая сторона, возможная изменчивость, подвижность ее и т.д.» [3, 248]. Она предлагает при разработке системы коммуникативных задач учитывать логику открытия детям языковых форм (в частности семантическую емкость слов), развития чувствительности к различным значениям слов, а также формирования индивидуальности и произвольности речи [3, 126].

Так, А.А. Леонтьев рассматривает изучение лексических значений как выяснение отношений между словами, установление индивидуальных и социальных семантических полей, синонимических и антонимических отношений, измерение смысловой близости и отдаленности слов в рамках поля или установление словесных ассоциаций, вызываемых некоторыми словами. В круг объектов психолингвистического исследования значений он включает «и процесс соединения значений отдельных слов в синтагматике, выявляемый в явлениях сочетаемости слов» [168]. От плана существования значений в языковой системе исследования переходят к плану функционирования языка — именно этот аспект интересует нас в рассматриваемой проблеме.

С помощью самых разнообразных методик исследователи изучали значение слова, его реализацию в сочетании слова с другими словами в тексте (В.В. Виноградов, Ю.Д. Апресян и др.). Факт реализации значения одного слова, вызывающего в качестве реакции другое слово, вытекает, по мнению А.А. Леонтьева, из коммуникативной сущности языка. Этот факт положен в основу ассоциативного метода, выявляющего ориентировку на то или иное значение слова. Именно ассоциа-

тивный эксперимент выявляет понимание семантических отношений между словами.

В современных психолингвистических исследованиях проблема изучения семантики детской речи является одной из центральных.

Мы рассматриваем особенности понимания детьми значения слова с точки зрения связи этой проблемы с формированием связности речи. Отметим, что вопросы разработки и содержания словарной работы изучались в разных аспектах во многих специальных исследованиях (М.М. Кониная, Ю.С. Ляховская, В.И. Логинова, Н.П. Савельева и др.).

В некоторых работах вопросы влияния словаря на другие стороны речевого развития ребенка освещены достаточно четко. И даже в тех исследованиях, основная задача которых — рассмотрение синтаксических особенностей речи ребенка, затрагиваются вопросы овладения лексикой. Так, в работе В.И. Ядэшко, посвященной становлению синтаксической стороны речи у детей четвертого и пятого года жизни, анализируются особенности овладения смысловой стороной слова. Автор отмечает, что недостаточное «овладение лексикой языка приводит к многочисленным неточностям в речи ребенка как при обозначении отдельных предметов, так и их признаков» [323]. Эти явления чаще встречаются, когда дети пересказывают литературное произведение, в котором есть непонятные слова. Особенно много неточностей наблюдалось при обозначении действий или состояний субъектов, что говорит об отсутствии тонкой дифференциации смыслового значения слова.

Роль словарной работы в обучении родному языку старших дошкольников была раскрыта М.М. Кониной. Вычленив обогащение, закрепление и активизацию словаря как главные задачи словарной работы, она писала: «Руководство развитием детского словаря начинается не с обучения детей новым словам и оборотам речи, а с активизации имеющегося у них словарного запаса, с привлечением систематизации опыта детей» [151]. Картинку она рассматривает как средство, способное вызвать у ребенка интерес к слову, являющийся необходимым условием развития связной речи, а затем можно подводить ребенка к активному использованию словарного запаса и без наглядных средств.

Большое значение Кониная придавала усвоению ребенком смысла слова, который иногда он объясняет с точки зрения детской логики, поэтому необходимо было работать над уточнением словаря и отработкой умения употреблять слова в соответствии со смыслом. Для этого детям задавались вопросы: «А как еще можно сказать? Как назвать правильно?» Углубленная словарная работа привела к тому, что повысилось ка-

чество детских рассказов, причем это относилось и к описательным, и к сюжетным рассказам.

Дальнейшие исследования, посвященные словарной работе с дошкольниками, изучали ознакомление ребенка со словом в различных видах деятельности, особенности понимания значения слова детьми разных возрастных групп, освоение обобщающего значения слов, введение слов, обозначающих элементарные понятия. Специальные исследования, посвященные работе над смысловой стороной слова (Е.М. Струнина, А.А. Смага, А.И. Лаврентьева), показали, что воспитание у детей внимания к содержательной стороне слова, его семантике, уточнение значений слов, обогащение связей слова с другими словами, развивает точность словоупотребления, оказывает положительное влияние на связность монологической речи, поскольку семантика отдельного слова тесно взаимодействует с семантикой всего высказывания.

Исследования, посвященные вопросам развития лексической стороны речи детей, дали возможность уточнить преемственные связи в работе над смысловой стороной слова с детьми младшей, средней и старшей группы разработать методику работы (специальные лексические упражнения, речевые ситуации) для совершенствования семантической точности употребления слов в разных контекстах.

В исследованиях А.И. Лаврентьевой показано, что становление системы лексических значений слов родного языка происходит постепенно, в младшем дошкольном возрасте каркас семантических отношений только начинает складываться, формируется ядро словаря, расширяется семантическое пространство языка. Трудности в выявлении уровня развития семантической стороны речи у детей четвертого года жизни связаны с рядом причин: быстрой утомляемостью детей, несоответствием овладения фонетическим и содержательным планом слов, а также неспособностью к вычленению существенных признаков слова.

Как доказала А.И. Лаврентьева, у младших дошкольников можно сформировать понимание и использование в речевой деятельности лексических единиц и семантических отношений на основе специальной работы, направленной на осознание детьми места слова в лексической системе родного языка. Для этого необходимо показать им, что каждый предмет, его свойства и действия имеют название, раскрыть разнообразие способов объединения слов в зависимости от семантического признака, развить стратегию ассоциирования. Вводя новые лексические единицы в лексико-семантическую систему в определенных коммуникативных ситуациях, при этом учитывая индивидуальные особенности организации словаря ребенка. Лаврентьева показала, что такая работа влияет на процесс ста-

новления связной речи ребенка. Формирование сознательного отношения ребенка к содержательной стороне лексических единиц и умения использовать их в речевой деятельности (адекватный отбор точных и выразительных средств) подводит к овладению значением слова на уровне смысла.

Знакомя детей с новой лексикой, Лаврентьева учила их группировать слова, строить простые словосочетания и предложения в зависимости от коммуникативной ситуации. Сначала дети в условиях широкого использования наглядности учились подбирать слова, обозначающие предметы, их действия и качества. В целях обогащения адъективного слоя лексики у детей активизировали понимание и употребление семантических шкал: много-мало, большой-маленький, широкий-узкий, высокий-низкий, толстый-тонкий, быстрый-медленный, разный-одинаковый. Дети познакомились и с промежуточным понятием параметрических прилагательных — словом «средний». Одновременно демонстрировалось, как словообразовательные единицы меняют основное значение слова, носителем которого является корневая система (медведь, медвежонок, медведюшка). Дети учились понимать значение слов, изменяющих его от суффиксов (однокоренных и супплетивных), образующих названия детенышей животных (заяц — зайчонок, корова — теленок), префиксов, образующих различные оттенки значения глаголов (шел, пришел, ушел, вышел). Дети знакомились и с разными формами образования глаголов от звукоподражаний (мяу — мяукать, ква — квакать, кря — кричать).

Интересным приемом было введение нового слова, которое выступало в роли ремы предложения. («Мышка на своих тонких лапках бежит очень быстро. А мишка на своих толстых лапах ходит слишком медленно»). Такая методика позволяла детям выделять слово различными средствами (интонацией, инверсией, специальной лексикой).

Детей учили также идентифицировать заданные семантические отношения, формировали умение адекватно отбирать лексику в зависимости от контекста или речевой ситуации, проводили упражнения, направленные на расширение семантических полей (подбор синонимов, антонимов, образование новых слов) и на развитие умений оперировать самими семантическими отношениями. Дети продолжали начатый педагогом ряд тематически связанных слов (тарелки, чашки, кастрюли..., платье, рубашка, пальто...) и построить семантические оппозиции на основе определенных семантических отношений (человек — дом, медведь — берлога, собака — конура, самолет — летит, лодка — плывет).

Под влиянием обучения у детей младшей группы сформировался познавательный интерес к содержательной стороне

слова, выработалась способность ориентироваться на коммуникативные условия при использовании семантических средств в речевой деятельности.

Необходимо отметить, что главное внимание теория и практика уделяли в основном количественной стороне этого процесса: расширению объема словаря, увеличению словарного запаса в связи с работой по ознакомлению детей с окружающим, расширению ориентировки в нем.

Не преуменьшая той роли, которую в усвоении родного языка играет связь обогащения словаря и ознакомления с окружающим, важно разграничить:

а) развитие речи (усвоение новых слов, терминов) как необходимое условие формирования новых знаний и представлений;

б) ознакомление с окружающим как возможное условие обогащения словаря.

Выделение собственно языковых задач в обогащении словаря, разграничение познавательного (расширение и углубление знаний и представлений детей об окружающей действительности) и языкового развития привело к необходимости обстоятельного анализа усвоения детьми смысловой структуры слова (Ф.А. Сохин, Е.М. Струнина). Здесь следует подчеркнуть важность комплексного использования различных приемов в работе над семантикой слова. Формируя у ребенка представление о том, что у каждого слова есть значение, мы подводим его и к пониманию: одним словом могут называться разные предметы (явление полисемии), об одном и том же можно сказать различными словами (синонимия), существуют слова, противоположные по смыслу (антонимы). Возможность использования таких языковых характеристик слова, как синонимические, антонимические и полисемические связи, с одной стороны, являются эффективными приемами уточнения и дальнейшего расширения значения слова, с другой стороны — могут служить критерием выявления уровня сформированности значения слова. Наряду со смысловой стороной слова важную роль играет и проблема лексической сочетаемости слов, что позволяет сомкнуть овладение семантикой слова с развитием связной речи. Сюда же входит и совершенствование одного из важнейших свойств речи — точности словоупотребления, выбора слова, адекватно обозначающего предмет, действие, качество. Отсюда и вытекает задача: развитие умений точно употреблять слово в зависимости от замысла, контекста или речевой ситуации.

Здесь надо сказать о нашем совместном эксперименте с Е.М. Струниной (1976). Она проводила исследование со старшими дошкольниками, направленное на формирование понимания смысловой стороны слова (многозначности, синони-

мических и антонимических отношений). В экспериментальной группе ядром лексической работы было развитие способности подбирать, отбирать слова, проделывать различные операции со словом (подбор синонимов и антонимов, определение к заданному слову, замена слова и словосочетаний, работа над многозначными словами и т.п.). Эта работа прежде всего повлияла на развитие умения отбирать слова при построении связного высказывания.

Поскольку мы не вели специальной работы по развитию связной речи (формирование различных способов связи между предложениями, над логической стройностью всего текста), мы не рассматривали детские высказывания с этих позиций. Более прямое и непосредственное влияние проведенной словарной работы оказала на отбор языковых средств. Это выразилось в том, что дети экспериментальной группы не задумывались при выборе наиболее точного и подходящего слова, не останавливались надолго, не прерывали изложение.

Одна из внешних характеристик связной речи — гладкость, плавность изложения, отсутствие прерывистости, повторений, запинки, пауз. При сформированном умении отбирать слова прерывистости и повторений будет меньше или совсем не будет. Если же это умение не сформировано, в речи обязательно будут запинки, повторения, паузы (по Т.А. Ладыженской).

В современной психолингвистике эти разные hesitation (колебания) выступают простым, но ярким критерием связности. Есть ряд зарубежных исследований, где в качестве критерия для выявления механизма построения речевого высказывания используется наличие пауз и запинок.

В своей работе «Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания» [165] А.А. Леонтьев приводит в пример исследования Ф. Лаунсбери, Ф. Голдман-Эйслера, П. Танненбаума и других психолингвистов, которые анализируют в речи различного рода паузы и колебания. Так, Голдман-Эйслер показала, что распределение пауз изменяется с переходом от интерпретации к простому описанию экспериментальной ситуации и что они уменьшаются с повторением. Х. Маклей и Ч.Т. Осгуд ввели разграничение между разными типами колебаний, которые представляют собой неправильные начала, повторения, заочленные или незаполненные паузы. Оказалось, что при повторении произносятся (повторяются) словосочетания: часто это были глагол и предшествующее ему местоимение, глагол с подлежащим.

Экспериментальные исследования психолингвистов привели их к выводу о том, что «паузы колебания» могут быть двойного происхождения. Первый вид колебания, который изучала Голдман-Эйслер, — «это колебания поиска, когда говорящий не может сразу найти “нужного”, “правильного” слова.

Группы (19 детей)	Пред- ложе- ния	Сло- ва	Паузы		Повтор	Связь «по- том»
			внутри предложе- ния	между предложе- ниями		
ЭГ (0,09) (0,13)	104	746	9	14	0	1
КГ (0,60) (0,32)	77	763	48	25	15	17

Другой вид — это колебания *обратной связи*, когда говорящий, слыша, что он говорит «что-то не то», обрывает себя. В этих случаях и возникает феномен высокой неопределенности не следующего за паузой, а предшествующего ей слова, [166].

Английский психолингвист Дж.С. Маршалл отмечает, что различные типы явления хезитации (запинки, повторения, паузы) отражают определенные явления, связанные с процессом порождения высказывания. Паузы хезитации редко встречаются на границе слогов и морфем, а чаще возникают на границах слов. Было выявлено, что паузы относительно часто предшествуют основным лексическим категориям, в первую очередь существительным; они редко встречаются внутри составных структур (например, глагол — наречие, между вспомогательным глаголом и инфинитивом). Маршалл подчеркивает, «что во многих случаях паузы предшествуют принятию решения относительно типа порождаемой фразы и выбора соответствующих лингвистических единиц» [192].

В словаре лингвистических терминов дается такое определение паузы: «временная остановка (задержка, перерыв, интервал) звучания, в течение которой речевые органы воспринимаемо не артикулируют и которая разрывает поток речи» [18].

Мы проанализировали высказывания детей (давалось задание: составить рассказ, сказку, чтобы в них были слова, близкие или противоположные по смыслу, т.е. задание на подбор синонимов и антонимов в контексте связного высказывания) с точки зрения наличия пауз в их сочинениях. Длительной считалась пауза свыше 3 с, подсчитывались также остановки между предложениями и внутри предложения. Поскольку в обеих группах по развитию связной речи проводилась обычная работа, предусмотренная программой (в экспериментальной группе велась углубленно только словарная работа), мы вправе были сопоставлять связные высказывания детей 1 экспериментальной группы (ЭГ) и 2 контрольной группы (КГ). При анализе высказываний мы фиксировали также и количество повторов, связь предложений через наречие «потом».

В табл. 1 видно, что количество слов по всем текстам (подсчитывались словоупотребления) в 1 и 2 группах почти одинаковое, а количество предложений разное (в ЭГ их 104, в КГ — 77). Это объяснялось тем, что в КГ при анализе текстов было трудно определить границы предложения, встречалось много случаев интонационной нерасчлененности предложения и неумения отграничить одно предложение от другого.

Пример: «Тогда они пошли домой, и они всегда стали приходить на то место и наблюдали, что уже... там... стали цыплята... это... не цыплята, нет, не цыплята, а птенцы».

Интонационно предложения здесь были не расчленены, поэтому мы посчитали весь этот текст как одно предложение. В приведенном примере, помимо неточности словоупотреблений (эти показатели мы сейчас не рассматриваем), наблюдались случаи повтора отдельных слов и длительные паузы внутри предложения.

В первом случае (первая пауза после наречия «уже») говорящий подыскивает нужное слово — это пауза колебания, после существительного «цыплята» снова пауза, ребенок чувствует, что сказал неточно, он останавливается, заменяет слово «цыплята» на «птенцы». Типичным для детей дошкольного возраста является употребление указательного местоимения «это» в том случае, когда происходит остановка в потоке речи.

В таблице видна и разница между количеством пауз в 1 и во 2 группе. В ЭГ речь детей более плавна, в их высказываниях зафиксировано гораздо меньше случаев прерывистости речи (всего 23), из них только 9 пауз внутри предложения и 14 — между предложениями (коэффициент отношения пауз к общему количеству предложений незначителен — 0,09 и 0,13).

В КГ было зафиксировано 73 случая длительных пауз, из них 48 носили характер «срыва» начатой конструкции, т.е. находились внутри предложения, и 25 случаев — паузы между предложениями, т.е. длительная остановка перед изложением следующей мысли (коэффициент равен соответственно 0,60 и 0,32).

Таким образом, этот показатель (наличие длительных пауз в связном высказывании) ярко демонстрировал правильность нашего предположения о том, что формирование умения отбора слов влияет на плавность изложения и связность построения текста.

В КГ, помимо большого количества пауз внутри предложений, зафиксировано 15 случаев повторений (это также одно

из явлений hesitation), причем в большинстве случаев повторялись словосочетания: иногда это повтор с существительным, иногда с местоимением.

Пример «Однажды... девочка... пошла в магазин... пошла в магазин. Она хотела купить хлеб, а потом, когда она купила хлеб, она вышла из магазина... вышла из магазина и потянулась...».

В этом отрывке дважды повторяется глагол и дополнение с предлогом. Кроме того, в двух предложениях зафиксировано 6 пауз, из них 2 — между предложениями и 4 — внутри предложения, 2 случая повторения и использование для связи слов внутри предложения наречия «потом».

Связь между предложениями является также ярким показателем связности речевого высказывания. У детей КГ зафиксировано 17 случаев, когда в качестве формальных средств связи между предложениями они повторяли наречие «потом». В ЭГ слово «потом» встретилось в одном рассказе. Сравним употребление этого наречия детьми разных групп.

1. «За лесом стоял аэродром. Мальчик сел на самолет и взлетел. Он летал долго, потом приземлился и пошел домой».

Дети выполняли задание — придумать рассказ, но чтобы там были слова, близкие по смыслу или противоположные. В данном примере мальчик подобрал глаголы-антонимы «взлетел — приземлился»; употребление наречия «потом» в последнем предложении приведенного из рассказа отрывка вполне уместно.

2. Пример рассказа из КГ (приводим часть рассказа): «Потом собака отошла за другое дерево и стала наблюдать. Потом пришел хозяин и тоже начал наблюдать. Потом они заметили... что в гнезде не одни были яички, была там птица...».

Из этого примера видно, что наречие «потом» здесь употребляется потому, что ребенок не владеет средствами связи между предложениями и использует для этого слово «потом». Это очень типичный недостаток связной речи дошкольников: неумение связывать предложения и использование разнообразных формальных средств связи. Дети, у которых не сформировано умение отбирать, заменять слова, затрудняются в построении правильного предложения и не знают, как их связывать между собой.

Из этого же примера видно, что ребенок не задумывается и над порядком слов в предложении. Такая конструкция «Потом они заметили... что в гнезде не одни были яички...» совершенно не соответствует нормам русского языка (и не только литературного, но и разговорного).

Конечно, от группы, в которой не велась углубленная работа, мы и не ждали высоких результатов. Однако, несмотря на это, проведенное исследование позволило сделать очень важный вывод о том, что углубленная словарная работа,

частности работа над смысловой стороной слова, приводит к существенным сдвигам в развитии связной речи. Наш совместный эксперимент показал, что развитие у детей умения оперировать словами, сопоставлять их, оценивать и отбирать повышает уровень произвольности устной монологической речи и помогает произвести существенный сдвиг в построении связного высказывания.

Мы рассматривали не все показатели связности речевого высказывания и подробно проанализировали лишь один ее критерий (плавность изложения высказывания), однако он помог нам наглядно продемонстрировать правильность нашего предположения о том, что сформированное умение отбирать слова играет большую роль при построении связного высказывания. Наш эксперимент подтвердил и мысль о том, что внутри каждого вида работы по развитию речи формируются умения и навыки более широкого характера. Специально формированием предложения мы не занимались, но характер предложений в ЭГ отличается от КГ и схемой, и структурой, и разнообразием частей речи, и выразительностью, т.е. использованием в связном высказывании различных средств художественной выразительности. Видимо, работа по формированию умения отбора слов выступила и в случае заполнения грамматической схемы конкретными словами.

В целом экспериментальное обучение показало, что у детей развивается осознание смысловой стороны слова как его особого свойства, семантически точный, в соответствии с контекстом высказывания, отбор слов, благодаря чему связная речь детей совершенствуется как в отношении связности (в частности, плавности, предупреждения и преодоления семантически неоправданных пауз), так и в отношении образности и выразительности.

В конечном итоге проведенные исследования позволили сформулировать задачи словарной работы, которые легли в основу новой «Программы по развитию речи детей» (1994).

На первое место в словарной работе было выдвинуто положение о том, что слово является важнейшей единицей языка, которая служит для наименования предметов, процессов, свойств, а работа над словом является одной из важных в общей системе работы по развитию речи.

Овладение словарным составом родного языка рассматривается как необходимое условие освоения его грамматического строя, развития связной монологической речи, воспитания звуковой стороны речи. Подчеркивается, что неотъемлемым свойством слова как единицы языка является его значение. Понимание всего многообразия значений слов развивается у человека на протяжении многих лет, поэтому необходимо знакомить ребенка с разными значениями одного и того же

слова, чтобы обеспечить семантическую точность его использования. Развитое у ребенка умение употреблять слова и словосочетания в соответствии с контекстом, речевой ситуацией, способствует развитию умений свободно выбирать языковые средства при построении связного высказывания, пользоваться словами и связывать их по смыслу.

Словесные обозначения (наименования) предметов дети усваивают при ознакомлении с окружающей их действительностью. Однако словарь дошкольников нуждается не только в количественном росте, но и в качественном совершенствовании (уточнение значений слов, семантическая точность употребления синонимов, антонимов, многозначных слов, понимание переносных значений).

Одна из главных задач словарной работы — обогащение, расширение и активизация словарного запаса, основу которого составляет введение в языковое сознание ребенка тематических групп слов, синонимических рядов, антонимических пар, многозначных слов.

Синонимическая работа с детьми (подбор слов, близких по своему значению) переплетается с усвоением тематических групп слов (глаголы движения: идти, шагать, плестись, брести и т.п.; или глаголы, обозначающие речь: сказал, спросил, ответил, закричал).

Работа над антонимами (словами с противоположным значением) проводится с детьми при составлении словосочетаний и предложений. Дети находят антонимы в пословицах, поговорках. Подбор антонимов к многозначным словам расширяет представления детей о слове, помогает уточнить его значение, а подбирая словосочетания со словами противоположного значения, дети глубже понимают многозначность слова (свежий хлеб — черствый; свежая газета — вчерашняя; свежая рубашка — грязная).

Многозначность слова показывается дошкольникам на хорошо знакомых словах с конкретным предметным значением (ручка, игла, молния, спинка, ножка).

Составляя предложения с многозначными словами, дети показывают, на какой смысл того или иного слова они ориентируются. Работа над многозначными словами может идти по таким направлениям: называние слова, подбор к нему признаков и действий — составление словосочетаний, затем предложений и использование многозначных слов в связном тексте.

В процессе словарной работы (и решения других речевых задач) необходимо добиваться реализации таких качеств речи, как точность, правильность, связность, выразительность. В конечном итоге необходимо выработать у детей умение отбирать для высказывания те лексические средства, которые точно выражают замысел говорящего.

§ 3.2: ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Проблема формирования грамматического строя устной речи дошкольников включает усвоение:

- морфологии, изучающей структуру слова и грамматические значения в пределах слова;
- словообразования (аспекты создания, функционирования и строения производных и сложных слов);
- синтаксиса (сочетаемость и порядок следования слов, общие свойства предложения).

Выше говорилось о лексическом значении слова, сейчас рассматривается грамматическое значение, в которое входят части речи, все общие и частные значения (у имени — род, число, падеж; у глагола — вид, залог, время, лицо, наклонение). В слове грамматика рассматривает возможности его синтаксической сочетаемости (интенция слова, его валентность) и тенденцию вбирать в себя семантические и грамматические характеристики своего лексико-грамматического окружения.

Другая важнейшая единица грамматического строя языка — предложение, она существует в языке в различных формах и модификациях, функционально нагруженная и интонационно оформленная. Предложение, как и слово, вступает в синтаксические отношения с другими предложениями, образуя разные виды сложных предложений или входя в строй текста как конструирующий компонент (А.Х. Востоков, А.А. Потебня и др.).

Словообразование, морфология и синтаксис во взаимной сочетаемости представляют собой грамматический строй языка и являются сложной языковой организацией (Н.Ю. Шведова). Грамматическое значение в слове существует вместе с его лексическим значением, в предложении — вместе с его семантической структурой.

Грамматика тесно связана с другими сторонами языковой системы: ее звуковым строем, лексикой (в сфере производства слов и словосочетаний), а также с фразеологией. Важнейший вид лексико-семантического соединения слов — словосочетание, обладающее грамматической целостностью и представляющее грамматическое единство (В.В. Виноградов, Д.Н. Шмелев, В.А. Белошапкова, Э.М. Медникова, Л.Д. Чеснокова).

Мы рассматриваем соотношение языковых единиц — слов, словосочетаний, предложения — и через это соотношение видим выход в текст, в построение связного монологического

высказывания. При всей важности работы над морфологической и словообразовательной стороной языка подчеркнем, что синтаксис играет особую роль в формировании и выражении мысли.

Правила построения высказывания А.А. Леонтьев выводит из закономерностей его синтаксической организации. Синтаксическая структура высказывания не задается с самого начала, она достраивается в процессе порождения. Это положение предполагает возможность различных способов построения высказывания — для нашего исследования важным является именно оно.

Соотношение дискурса и предложения рассматривает В.А. Звегинцев. Под дискурсом в данном контексте подразумевается связная речь, т.е. «два или несколько предложений, находящихся в смысловой связи» [121, 119]. Звегинцев считает, что вне дискурса предложение не существует, поэтому «главные, основные признаки предложения надо искать не внутри предложения, не в его внутренних структурных и формальных качествах, а вне — на уровне дискурса, где и определяются границы предложения как отдельной, “выделимой” единицы» [121, 98]. В устной форме речи тема объединяет отдельные предложения в дискурс, устанавливает между ними смысловые отношения и актуализирует их (Ш. Балли).

По М.М. Бахтину, предложение «обладает законченностью значения и законченностью грамматической формы, но эта законченность значения носит абстрактный характер ... это законченность элемента, но не завершенность целого» [26, 115]. Предложение становится выражением позиции говорящего к конкретной ситуации общения.

Интересными представляются и высказывания Бахтина относительно соотношения грамматики, лексики и стилистики. Он считает, что иногда граница между грамматикой и стилистикой как бы стирается, потому что «самый выбор говорящим определенной грамматической формы есть акт стилистический» [26, 180].

Говоря о выборе речевого жанра, который определяется спецификой сферы речевого общения, конкретной ситуацией, Бахтин подчеркивает, что наши высказывания обладают относительно устойчивыми типическими формами построения целого «Родной язык — его словарный состав и грамматический строй — мы узнаем не из словарей и грамматик, а из конкретных высказываний, которые мы слышим и которые мы сами воспроизводим в живом речевом общении с окружающими нас людьми... Научиться говорить — значит научиться строить высказывания (потому что говорим мы высказываниями, а не отдельными предложениями и уж, конечно, не отдельными словами). Речевые жанры организу-

ют нашу речь почти так же, как ее организуют грамматические формы (синтаксические)» [26, 182].

Изучая формирование мыслительных операций в развитии речевых навыков, исследователи подчеркивают значение работы над грамматикой родного языка (Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, Л.И. Божович, С.Ф. Жуйков, Н.И. Жинкин, Н.С. Рождественский, М.П. Феофанов, А.А. Люблинская, Д.Н. Богоявленый, А. Менчинская, Д.Б. Эльконин). С.Ф. Жуйков рассматривал формирование грамматических операций в тесной связи с развитием мыслительных процессов.

В психологических исследованиях, посвященных обучению школьников языку, отмечается, что при анализе языковых фактов в одних случаях учащиеся ориентируются на содержание (имеют в виду лишь значение), в других — обращают внимание только на формальные признаки (А.А. Люблинская, Д.Е. Богоявленский, С.Ф. Жуйков). Осознание грамматических явлений языка происходит на основе обучения, начинает формироваться чувство языка, способность к обобщению (Л.И. Божович). Умение применять грамматические знания в процессе формулирования речевого высказывания изучалось многими исследователями. Выявлялось, как ученики овладевают системой грамматических операций, «выполнение которых ведет к осознанию фактов языка, к формированию грамматических понятий и умений» [113].

Психологи изучали овладение грамматическим строем в разных аспектах (А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, Н.И. Жинкин, А.В. Запорожец, А.В. Захарова, С.Н. Карпова, Ф.А. Сохин, М.И. Попова). Позиции исследователей нас в данном случае интересуют в плане изучения ими роли грамматических значений слова при создании новых высказываний.

Говоря о путях отработки новых значений в построении текста, Н.И. Жинкин отмечал, что значения приобретают определенность лишь в контекстах (имеется в виду и невывказанный текст), поэтому так важно развивать понимание речи. А чтобы произвести связный текст, необходимо формировать у ребенка смысловые связи слов: для этого надо поставить его в условия решения мыслительной задачи. Необходимо разработать у него способность генерировать микротему, а затем уже переходить к сочетанию микротем.

Как подчеркивал Д.Б. Эльконин, овладение грамматическим строем языка активно происходит на основе диалогической речи ребенка и взрослого. Он приводил данные в отношении усвоения грамматического строя русского языка в раннем детстве (по А.Н. Гвоздеву) и отмечал, что показателем развития связной речи служит употребление союзов. «Таким образом, уже в пределах диалогической формы речь ребенка приобретает довольно связный характер и позволяет выра-

жать многие отношения» [319]. По мнению Эльконина, овладение языком в раннем детстве служит основой для всего психического развития ребенка.

Так, А.В. Запорожец считал важным период развития речи, когда дошкольник научается грамматически правильно строить предложения и связывать их друг с другом. Он подчеркивал, что в отличие от школьника ребенок дошкольного возраста не заучивает правила, усваивая их практическим путем. При этом Запорожец обращал внимание на образование у ребенка эмпирических обобщений и формирование чувства языка.

Рассматривая чувство языка как существенное условие правильного построения устной речи дошкольника, психологи видят в сознательном усвоении грамматического строя речи предпосылки для развития связной монологической речи, осознания ее особенностей. Исследования, посвященные усвоению разных сторон грамматического строя речи ребенком дошкольного возраста, отмечают особенность этого усвоения.

В фундаментальном труде А.Н. Гвоздева «Формирование у ребенка грамматического строя русского языка» [83] раскрыты все стороны грамматической стороны речи: морфология, словоизменение и словообразование, синтаксис. По данным Гвоздева, ребенок овладевает грамматической структурой языка поэтапно (I стадия одно- и двусловных предложений, II — до 3 лет идет формирование разных форм для выражения синтаксических отношений, III — до 7 лет — период усвоения морфологической структуры языка, оформление грамматических категорий).

Результаты усвоения родного языка Гвоздев формулирует следующим образом: «Достижимый к школьному возрасту уровень овладения родным языком является очень высоким. В это время ребенок уже в такой мере овладел 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» [81]. Подчеркнем еще раз важность идей Гвоздева относительно сознательности и самостоятельности усвоения языка, так как он постоянно фиксировал внимание на понимании ребенком слова, его грамматической формы, осознании неправильности в своей и чужой речи. А критериями этих положений исследователь считал правильность употребления разнообразных элементов языка, самостоятельное конструирование «неправильных» слов и форм, отражающих усвоение словообразовательных моделей, а также оценку речи ребенком.

Исследования отечественных и зарубежных психологов, лингвистов и психолингвистов доказали, что овладение грамматическим строем языка характеризуется формированием языковой системы, основанной на генерализации, анализе и обобщении явлений языка и речи (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Ф.А. Сохин, Д. Слобин, А.М. Шахнарович).

Интересные мысли высказал Д. Слобин, рассматривая когнитивные предпосылки развития грамматики. Он доказал, что закономерности речевого развития ребенка носят универсальный характер и считает, что каждый нормальный ребенок сам конструирует для себя грамматику родного языка.

В современных исследованиях по психолингвистике изучаются разные проблемы усвоения грамматического строя речи ребенком:

- место семантического компонента в языковой способности (А.М. Шахнарович);
- стратегия усвоения ребенком грамматических категорий (Н.И. Лепская, С.Н. Цейтлин);
- семантический синтаксис и ориентация на порядок слов в онтогенезе (Т.В. Ахутина, Б.М. Величковский, Л.Р. Аносова, Е.Ю. Протасова).

Как считает С.Н. Цейтлин, «овладеть языком — это значит усвоить не только элементы языковых границ, но также правила их создания и употребления» [301]. Она подчеркивает, что усвоение содержательной стороны грамматической категории возможно после того, как ребенком достигнут необходимый уровень когнитивного развития.

Лингвисты анализируют связи между семантической и формальной стороной каждой языковой единицы. Н.И. Лепская, изучая этапы формирования текста в онтогенезе, исследует, как ребенок от отдельных расчлененных высказываний переходит к построению диалога, а затем и монолога. На первых порах реплики ребенка представляют собой эхоталлический повтор фрагментов высказывания взрослого, а затем ребенок научается отвечать на реплики собеседника.

Проблема сходства между некоторыми явлениями сознания и языка ребенка и фактами развития человеческого мышления и языка интересовала Н.И. Лепскую. Эти параллели она прослеживает на анализе формирования способов слогаделения, частей речи и на примерах словотворчества. По мнению Лепской, совпадения слов, созданных детьми и имеющих в диалектах русского языка, свидетельствует о том, что дети применяют такие же методы, как и народ (об этом говорил и К.И. Чуковский).

Рассматривая формирование логико-грамматических отношений в языке ребенка, Лепская отмечает этапы усвоения этих отношений. Надо отметить, что для нашего исследова-

ния формирование связей, обусловленных ситуацией, понимание ребенком языкового выражения смысловой последовательности действий представляет большой интерес.

В психолингвистических исследованиях рассматривается и оформление высказывания, которое требует не только владения значениями слов, но и учета лингвистических и психологических законов их сочетания. Понимание высказывания во многом зависит от ситуации общения, от точки зрения говорящего и конструкции фразы, а также от порядка слов (О.В. Сиротинина, И.И. Ковтунова, Е.Ю. Протасова, В. Kraft, К. Meng). Так, в исследовании В. Крафт показано, как реагируют взрослый и ребенок на одну и ту же коммуникативную ситуацию, и, конечно, высказывания имеют различную структуру.

Изучая порядок слов в процессе организации высказывания детьми от 3 до 6 лет, Е.Ю. Протасова отмечает: младшие дошкольники не осознают, что порядок слов влияет на правильность предложения в целом, а в составлении описания с наглядной опорой они осмысливают изображение параллельно с высказыванием. С возрастом формируется логика изложения — временная и причинно-следственная. Подчеркнув, что при усвоении грамматического словоупорядка важную роль играет диалог взрослого и ребенка, обучение ответам на вопросы, Протасова считает, что «порядок слов формируется в тесной взаимосвязи с развитием познавательных и мыслительных структур ребенка [233].

В педагогических исследованиях вопросы формирования грамматического строя речи также рассматриваются с разных точек зрения. В.И. Ядэшко, изучая особенности овладения детьми различными типами и видами предложений, подчеркивала, что появление в речи грамматических оформленных предложений возможно при условии овладения ребенком достаточно большим словарем и грамматическими формами. Наблюдая за высказываниями детей во время игр, бесед, занятий, исследователь сделала вывод, что дети 3—4 лет чаще употребляют простое нераспространенное предложение, а на пятом году жизни увеличивается количество полных распространенных и смежных предложений. Автор доказывает необходимость побуждения ребенка к высказыванию мыслей в форме сложного предложения, а для этого предлагает ставить детей в такие ситуации, чтобы они были вынуждены использовать эти формы.

В специальном исследовании, посвященном формированию сложных синтаксических конструкций в речи старших дошкольников, проведенном М.С. Лаврик с молдавскими детьми, доказано, что работа над предложением является важным звеном в развитии связной монологической речи.

Разработанная М.С. Лаврик и Ф.А. Сохиным методика раскрывает пути создания и совершенствования разнообразных синтаксических конструкций в ситуации письменной речи (когда ребенок диктует текст, а взрослый записывает его). Речь ребенка, оставаясь устной по форме, становится письменной по своей функции, только эту функцию выполняет взрослый. Эта ситуация приводит к усложнению синтаксиса, развивает точность речи, оказывает влияние на связность высказывания.

В исследовании Г.П. Беляковой, посвященном формированию у дошкольников осознания смысловой структуры предложения, определяемой его актуальным членением (логическим ударением), смысловым различием предложений при разном словоупорядке и интонации, доказано, как важно такое осознание для овладения письменной речью.

Формирование у старших дошкольников начальных лингвистических знаний и представлений о слове как основной единице языка (на основе остенсивного определения), о словесном составе предложения имеет значение для общеречевого развития (формирования умений отбора слов, произвольного, осознанного построения высказывания).

В исследовании Р.Х. Гасановой рассматривались вопросы развития связной русской речи старших дошкольников в многонациональном детском саду. На основе комплексного использования разных речевых задач (фонетических, лексических, грамматических), с учетом общих особенностей дагестанских языков, экспериментатор сосредоточил внимание на формировании синтаксиса, который явился ядром в развитии связности русской речи, реализуясь в специальной коммуникативной речевой ситуации. В данном случае снова использовалась «ситуация письменной речи» (взрослый записывал высказывание ребенка, четко повторяя за ним отдельные слова, словосочетания и предложения). Однако обучение проводилось не на родном, а на втором языке. Поэтому так тщательно продумывалась методика работы над последовательностью введения сложных синтаксических конструкций в высказывания детей. Осуществлялась и большая индивидуальная работа, учитывающая особенности синтаксиса дагестанских языков. В результате такого обучения у детей было сформировано умение строить связное высказывание грамматически правильно, с использованием разнообразных типов простых и сложных предложений.

Исследования, посвященные проблеме словообразования и словотворчества в дошкольном возрасте, рассматривают обучение словообразованию как развивающее, обеспечивающее формирование собственно языковых лексико-грамматических и фонетических обобщений, а не как нацеливание на коррекцию ошибок.

Исследователи детской речи издавна отмечали, что в определенный период начинается морфологизация речи: усвоение падежных окончаний, суффиксов. При этом подчеркивается, что свидетельством усвоения морфологических средств являются так называемые образования по аналогии (молотком — пилом, котенок — лошадеенок). Факты детского словотворчества, особенно детально освещенные К.И. Чуковским, представляют собой частный случай образований по аналогии. Чуковский показал, что словотворчество является закономерным этапом в освоении норм и правил словообразования. По его мнению, ребенок усваивает словарный состав и грамматический строй родного языка путем аналогий. С.Н. Цейтлин также считает, что все детские новообразования (инновации) порождены словообразовательной системой современного языка.

Опираясь на психолингвистические работы в области словотворчества (Н.Х. Швачкин, Т.Н. Ушакова и др.), педагогические исследования доказывают, что дошкольники, экспериментируя со словами, ориентируются как на смысловую, так и на грамматическую сторону языка.

Словотворчество, с одной стороны, является ярким свидетельством усвоения морфологической системы языка. С другой стороны, оно вскрывает важный механизм усвоения лексики: ребенок не только усваивает слова как готовые единицы, но и сам создает, конструирует их. Раскрыв закономерности этого процесса, исследователи получили возможность управлять обогащением словаря путем формирования продуктивных способов словообразования.

В исследовании Э.А. Федеравичене формирование словообразовательных знаний и умений рассматривается как важнейшее условие обогащения словаря, совершенствование грамматического строя, что необходимо ребенку для более точного выражения мысли в связной речи. Элементарные знания о структурно-семантических связях слов и умение проводить словообразовательный анализ используются при построении развернутых высказываний, совершенствуют монологическую речь.

В исследовании А.Г. Тамбовцевой детское словотворчество рассматривается как закономерный путь овладения грамматикой языка, словообразованием. Понимание словотворчества как специфически детского способа обследования мотивированного слова позволило доказать, что центральным звеном обучения детей способам словообразования являются работа по обогащению словаря мотивированной лексикой активизация ее в связной речи. Исследователем показано, что наряду с общими чертами усвоение словообразования и словоизменения имеет и различие. Первое не возникает без формирования ориентировки на семантику слова и формально-семантические отношения между словами. А самое главное, исследо-

вание Тамбовцевой показало, что для усвоения словообразования наряду с некоторым уровнем общего интеллектуально-го развития необходимо формирование лингвистических способностей, обеспечивающих владение операциями словопроизводства.

В диссертации Г.И. Николайчук рассматривает формирование способов глагольного формо- и словообразования в процессе развития речи младших дошкольников. Важность этой задачи объясняется тем, что глаголу, как самой динамичной части речи русского языка, присуща особая система грамматических форм словообразования и словоизменения. Играя ведущую роль в формировании предложения, глагол имеет первостепенное значение для совершенствования структуры предложений в связной речи детей. В исследовании доказано, что формирование глагольной семантики в младшем дошкольном возрасте обеспечивает перенос усвоенных отношений на новый лексический материал, и если эта работа сочетается с развитием связной речи, то происходит полноценное освоение системы грамматических категорий, формируется навык пользоваться усвоенными умениями в продуктивной речевой деятельности и воспитывается особое лингвистическое отношение к языку. Обучение через игру (подвижную, дидактическую, драматизированную) создает условия для дальнейшего развития детского творчества.

В исследовании Л.А. Колуновой, которое находится на стыке лексики и грамматики и раскрывает работу с дошкольниками над словом (его смысловыми оттенками), словосочетанием, предложением в процессе формирования связной речи, развитие лексического значения слова прослеживается в тесном взаимодействии с освоением грамматического строя языка, а семантический отбор слов при построении связного высказывания рассматривается как необходимое условие осознания явлений языка и речи. Исследование доказало, что работа над смысловыми оттенками слова и точностью словоупотребления влияет на развитие умения осознанно использовать разнообразные языковые средства в самостоятельном высказывании в соответствии с контекстом и конкретной речевой ситуацией.

Во всех вышеперечисленных исследованиях, посвященных той или иной стороне формирования грамматического строя речи, виден новый подход к формированию грамматических навыков в контексте речевой деятельности в единстве с формированием ее эмоционально-мотивационного, ориентированного и исполнительского звена.

Это направление исследований противопоставлено такому отношению к формированию грамматического строя речи детей, когда основное внимание уделяется отработке, затвер-

живанию отдельных трудных разрозненных грамматических форм и конструкций.

В педагогической практике учитываются не все возможности становления грамматической стороны речи, выявленные в исследованиях. Внимание педагогов в основном направляется на исправление и предупреждение грамматических ошибок в речи дошкольников, причину которых они видят в трудности усвоения единичных, традиционных форм.

Исследования, посвященные формированию разных аспектов грамматического строя речи, экспериментально доказали, что для овладения устной и письменной речью необходимо развитие чувства языка, «интуитивной», «подсознательной грамматики» (термин А.М. Пешковского), что чувство языка имеет объективную обусловленность и поддается воспитанию. Создание условий для оптимального овладения языковыми закономерностями возможно в том случае, если ведущим в обучении выступает не предъявление речевых образцов педагога, а формирование языковых обобщений, которые «составляют ядро психологического механизма усвоения языка» (Ф.А. Сохин).

Формирование языковых обобщений связано с элементарным осознанием явлений языка и речи, и развитие этого осознания необходимо специально осуществлять при обучении родному языку, поскольку на этой основе формируется ориентировка в языковых явлениях, создаются условия для самостоятельных наблюдений над языком, для саморазвития речи. Кроме того, у детей повышается уровень самоконтроля при построении высказывания, что особенно важно для развития связной монологической речи.

В современных исследованиях, посвященных формированию грамматического строя речи школьников, рассматривается влияние учебного процесса и методических средств на развитие их устной и письменной речи (Н.С. Рождественский, М.Р. Львов, Л.П. Федоренко, Т.А. Ладыженская, Г.Г. Гордилова, Т.Г. Рамзаева и др.).

Так, М.Р. Львов подчеркивает важность работы в начальных классах над словосочетаниями, связями слов в предложении, над умением подготавливать высказывание на уровне внутренней речи, синтезируя предстоящую единицу речи. Особенно необходима работа над предложением, именно она обеспечивает овладение правильными синтаксическими связями. По мнению Львова надо совершенствоваться как синтаксический, так и морфологический строй речи, а для этого следует учить детей наблюдению над языком и постоянному повышению культуры речи, чтобы грамматика была живой и работающей. А Т.Г. Рамзаева указывает на важность взаимосвязи между лексикой, грамматикой, орфографией и стилис-

тикой, доказав, что усвоение синтаксических понятий зависит от осуществления связи с морфологией, и вообще усвоение многих грамматических признаков невозможно без осознания этих взаимосвязей.

Много упражнений, которые помогают не только овладению грамматической теорией, но и умению выбрать нужные слова, правильно строить предложения и связный текст разработала В.А. Кустарева. Составление связного высказывания она напрямую связывает с умениями самостоятельно выстраивать план, выбирать подходящую лексику и синтаксическую структуру.

Устную речь М.Е. Львова рассматривает как первооснову синтаксиса письменной речи, отмечая, что работа на уроках грамматики должна проводиться систематически. Разные аспекты работы над формированием грамматического строя речи школьников оказывают влияние на развитие связности монологических высказываний: это и работа над морфологией (М.Ф. Скорнякова, Е.Г. Шашкова), и усвоение грамматических понятий (Д.Н. Богоявленский), и работа над синтаксисом (А.Ю. Купалова, Г.А. Фомичева). Проведя аналогию с обучением детей дошкольного возраста, отметим важность работы над всеми составляющими грамматического строя речи именно в дошкольном детстве.

Исходя из вышеизложенного, при составлении программы по развитию речи в нее включили задачи по формированию морфологической словообразовательной и синтаксической сторон речи.

Итак, в процессе овладения речью ребенок приобретает навыки образования и употребления грамматических форм. Формирование грамматического строя речи у ребенка-дошкольника включает работу над морфологией (изменение слов по родам, числам, падежам), словообразованием (образование одного слова на базе другого с помощью специальных средств), синтаксисом (построение простых и сложных предложений).

Морфологический строй речи дошкольников включает почти все грамматические формы (за исключением некоторых); он усложняется с возрастом детей. Самое большое место занимают существительные и глаголы, однако в процессе речевого развития детей растет употребление других частей речи: прилагательных, местоимений, наречий, числительных.

Имена существительные, обозначающие предметы, вещи, людей, животных, отвлеченные свойства, чаще всего употребляются в речи детей. Грамматические категории рода, числа и падежа используются ими не всегда правильно. Отсюда вытекает задача — упражнять детей в правильном употреблении падежных форм (особенно в форме родительного падежа множественного числа: слив, апельсинов, каравдашей).

В предложении существительное является одним из важнейших компонентов, оно согласуется с прилагательными в роде, числе и падеже, координируется с глаголом. Детям показываются разнообразные способы согласования существительного с прилагательными и глаголами. Второй по частоте употребления частью речи является глагол, который обозначает действие или состояние предмета, различается по виду (совершенному или несовершенному), изменяется по лицам, числам, времени, родам и наклонениям. Детей учат правильно употреблять глаголы в форме 1-го, 2-го и 3-го лица единственного и множественного числа (я хочу, ты хочешь, вы хотите, мы хотим, они хотят). Дополнители должны правильно употреблять и категорию рода, соотнося действие и предмет женского (девочка сказала), мужского (мальчик читал) или среднего рода (солнце сияло) с глаголами прошедшего времени.

Изъявительное наклонение глагола выражается в форме настоящего, прошедшего или будущего времени (он играет, играл, будет играть). Детей учат образованию повелительного наклонения глагола — действия, к которому кто-либо побуждает кого-либо (иди, беги, идем, бежим, пусть бежит, идемте), и к образованию сослагательного наклонения — возможного или предполагаемого действия (играл бы, читал бы). Владение разными категориями и формами глаголов необходимо для построения разного типа предложений.

Знакомство с именем прилагательным, которое обозначает признак предмета и выражает это значение в грамматических категориях рода, числа, падежа, происходит не изолированно, а в согласовании существительного и прилагательного в роде, числе, падеже. Затем идет ознакомление с полными и краткими прилагательными (веселый, весел, весела, веселы), со степенями сравнения прилагательных (добр — добрее, тихий — тише).

В процессе обучения дети овладевают и умениями употреблять в своей речи и другие части речи: местоимения, наречия, союзы, предлоги.

Словообразование, как отмечалось выше, — важная часть работы над формированием грамматического строя речи. Детей подводят к образованию какого-либо слова на базе другого однокоренного слова, которым оно мотивировано (выводится из него по смыслу и по форме), с помощью аффиксов (окончаний, приставок, суффиксов). Способы словообразования в русском языке многообразны: суффиксальный (учить — учитель), префиксальный (писать — переписывать), смешанный (застольный, разбежаться). Дети могут от исходного слова подобрать словообразовательное гнездо (снег — снежинка, снежный, снеговик, подснежник). Овладение разными способами словообразования помогает дошкольникам правильно употреблять

название детенышей животных (зайчонок, лисенок), предмет посуды (сахарница, конфетница), направление действий (ехал, поехал, выехал) в связном высказывании.

Особую роль играет работа над синтаксисом. Детей обучают способам соединения слов в словосочетания и предложения разных типов — простые и сложные. В зависимости от цели сообщения предложения делаются на повествовательные, вопросительные и побудительные. В процессе упражнений дети понимают, что особая эмоциональная окрашенность, выражающаяся социальной интонацией, может сделать любое предложение восклицательным. Обучаются дети и умению обдумывать словосочетания, затем правильно связывать слова в предложениях.

Формирование сложных синтаксических конструкций в высказываниях детей проводится в «ситуации письменной речи», когда ребенок диктует, а взрослый записывает его текст. Большое внимание при обучении детей умению правильно строить предложения уделяется упражнениям, развивающим употребление правильного порядка слов, устранение повторения однотипных конструкций (преодоление синтаксического монотона), правильное согласование слов.

У детей необходимо сформировать элементарное представление о структуре предложения и о правильном использовании лексики в предложениях разных типов. Для этого они должны усвоить разные способы сочетания слов в предложении, понимать некоторые смысловые и грамматические связи между словами и уметь интонационно оформить предложение, соблюдая интонацию его конца.

Мы должны научить ребенка сознательно пользоваться языковыми средствами (словами, словосочетаниями, предложениями) при передаче своих мыслей, чтобы в процессе формирования грамматического строя речи обеспечить сознательный выбор необходимых средств в процессе построения связного монологического высказывания.

§ 3.3. ВОСПИТАНИЕ ЗВУКОВОЙ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

Фонетика, изучающая звуковую сторону речи, рассматривает звуковые явления как элементы языковой системы, которые служат для воплощения слов и предложений в материальную звуковую форму.

Лингвисты изучали звуковую сторону языка с разных точек зрения. По Ф. де Соссюру, основные единицы языка (слова, словосочетания, предложения) имеют смысловую сторону (значение) и материальную (они — ряд звуков). Такой двусторонностью обладают знаки, у которых есть *обозначаемое* (смысл) и *обозначающее* (материальная данность). Звуки и их сочетания являются обозначающими. Звуковые единицы языка: звук, слог, такт, фраза — связаны между собой и составляют систему. *Звук* характеризуется высотой и тембром, *слог* состоит из нескольких звуков, *такт* — группа слогов, объединенная одним ударением, *фраза* (или синтагма) состоит из нескольких тактов, объединенные интонацией. Эти единицы речи, обладающие самостоятельной протяженностью, называют *линейными*.

Различают и *просодические* единицы, которые выступают одновременно с линейными (ударение и все элементы интонации: мелодика, сила произношения, темп речи, различные виды ударения — фразовое, логическое, эмоциональное). От звукового оформления речи во многом зависит сила воздействия на слушателей, поэтому необходима специальная работа над звуковой стороной речи.

Русский язык обладает сложной звуковой системой, поэтому на него обращают внимание многие исследователи, которые занимаются теорией звучащей речи. Именно на основе анализа звукового строя языка создается база для теоретического осмысления процессов, происходящих в языке. Ученые характеризуют звуковые единицы языка с точки зрения *образования звука* (это артикуляционные свойства языка), *звучания* (акустические свойства) и *восприятия* (перцептивные качества). Все эти единицы взаимосвязаны.

А.Н. Гвоздев показал, какую большую работу проделывает ребенок, овладевая фонологическими средствами языка. Для усвоения отдельных звуков речи ребенку требуется разное время. Правильные условия воспитания и обучения ребенка приводят к усвоению грамматической и звуковой сторон слова.

Исследования лингвистов, психологов, педагогов дают основание полагать, что именно звуковая сторона языка рано становится предметом внимания ребенка (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Н.Х. Швачкин, Ф.А. Сохин, М.И. Полова, А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович, Е.И. Негневицкая, Л.Е. Журова, Г.А. Тумакова).

Говоря об усвоении ребенком знаковой стороны языка, Л.С. Выготский подчеркивал, что сначала ребенок овладевает внешней структурой знака, т.е. звуковой. Д.Б. Эльконин писал: «Очевидно, что развитие связной речи у ребенка и тесно связанное с ним усвоение грамматического строя невозможны вне овладения звуковой системой языка» [31, 374].

Последнее, по мнению Эльконина, представляет собой основу становления речи ребенка. «Овладение звуковой стороной языка включает два взаимосвязанных процесса: формирование у ребенка восприятия звуков языка, или, как его называют, фонематического слуха, и формирование произнесения звуков речи» [31, 374].

Количество правильно произносимых звуков психологи связывают с расширением запаса активно используемых слов. Методика обучения дошкольников чтению, разработанная Эльconiным и его последователями, основана на действии со звуковой стороной языка. Обучение чтению начинается с введения ребенка в звуковую действительность языка, «чтобы обеспечить последующее усвоение грамматики и связанной с ней орфографии» [114].

Фонетические наблюдения детей за артикуляцией создают основу не только для формирования речевого слуха, но и для развития культуры устной речи в ее произносительном аспекте. Л.В. Щерба подчеркивал, что изучение грамматики живого, произносимого языка приучает ученика к наблюдению над собственным языком: понимая значение слова, он связывает его со звуками, составляющими это слово. Отсюда начинаются наблюдения за произношением слова, явлением чередования гласных и согласных; дети начинают задумываться о роли ударения в русском языке, значения интонации.

Работа над звуковой стороной речи с детьми школьного и дошкольного возраста включает упражнения со всеми элементами фонетики, однако нас интересуют те из них, которые связаны с формированием высказывания. Конечно, можно рассмотреть роль каждого элемента звуковой культуры речи в построении связного высказывания. Однако остановимся сначала на интонационной характеристике произносимой речи. Мастера устного рассказа считают диапазон интонаций, расширяющих смысловое содержание речи, беспредельным. А учителя считают формирование интонационных навыков важными и для восприятия письменной речи.

Изучая фонетические признаки в процессе речи, исследователи подчеркивают синтагматическое ударение и мелодическое оформление, а фразу цементирует фразовое ударение и в целом весь комплекс интонационных средств (Л.Р. Зиндер, Л.В. Бондарко, Т.М. Николаева). Некоторые исследователи связывают речевое развитие ребенка с процессом овладения интонационной системой языка (Н.М. Аксарина, М.И. Кольцова и др.).

Снова обратимся к М.М. Бахтину. Рассматривая предложение как единицу языка, он подчеркивал, что оно обладает грамматической интонацией — законченности, пояснения, разделения, перечисления. Особое место он отдает интонации

повествовательной, вопросительной, восклицательной и побудительной, а экспрессивную интонацию предложение приобретает только в целом высказывании. Интонация передает не только содержание высказывания, но и его эмоциональные особенности.

В педагогических исследованиях подчеркивается, что у дошкольника интенсивно развивается интонационная сторона речи, одновременно и его речевой слух: ощущение высоты тона, силы звука, тембра и ритма.

Интонацию Т.А. Ладыженская рассматривает в одном ряду с такими произносительными средствами речи, как логическое ударение и основной тон высказывания. Монологическая речь учеников часто свойственна монотонность, неумение выделить голосом главное, интонационная неопределенность высказывания, несоответствие содержания и эмоциональных средств его передачи. По мнению Ладыженской, эти навыки необходимо развивать, причем не изолированно, а в связи с обучением определенным композиционным формам устного высказывания. В качестве интонационного средства эмоционально-смысловой выразительности текста ею рассматривается основной тон высказывания, который связан с жанровой принадлежностью (повествовательный, описательный текст), его целью (просительный, волевой тон), настроением говорящего.

Важными смысловыми средствами звучащего слова являются: логическое ударение (повышение или понижение тона голоса); паузы, с помощью которых акцентируется внимание на основной мысли высказывания; темп речи, который определяется замыслом высказывания и условиями общения. А изменением громкости голоса лучше связать со смыслом и значением отдельного предложения или высказывания в целом. Ладыженская показала возможность и необходимость формирования у детей всех средств выразительности речи, чтобы они способствовали лучшему взаимопониманию собеседников и соответствовали выражаемым ими мыслям и чувствам.

Рассматривая аспекты взаимосвязи различных элементов звуковой стороны речи с развитием связной речи, Н.Е. Богуславская пишет: «Связный текст с общим тоном, темпом, громкостью произношения, хотя и создается по законам языка, является собственно речевым произведением. Интонационная оформленность текста складывается из интонационных свойств фраз и сверхфразовых единиц, а кроме того, характеризуется такими общими свойствами целого, как тон, темп, громкость произношения, обусловленными смысловым и эмоциональным наполнением текста, а также ситуацией его произнесения».

Специальные исследования установили, что интонационная бедность и монотонность высказывания присутствуют там,

где существует нечеткость мысли, порождающая нечеткость синтаксического и интонационного оформления текста. Даже если учащиеся понимают семантико-синтаксические отношения в тексте, они не всегда точно воспроизводят интонационный рисунок высказывания, передавая его эмоциональное содержание. Все исследователи делают важный вывод о том, что необходима специальная работа по формированию произносительной речи детей.

Звуковая сторона речи дошкольников изучалась в разных аспектах: развитие восприятия речи и формирование речедвигательного аппарата. Многие исследователи подчеркивают роль развития осознания детьми звуковой стороны речи. Дети рано начинают замечать недостатки в своей и чужой речи. От понимания особенностей звуковой стороны речи можно протянуть нить к осознанию речи в широком смысле слова — как осознанию явлений языка и речи дошкольниками, как условие формирования произвольности речи.

Ознакомление детей со звуковой стороной слова Г.А. Тумакова связывала с развитием диалогической и монологической речи. В играх и упражнениях, которые демонстрируют ребенку линейность речи, помогают ему осознать звуковую окраску слова и точно употреблять термины «звук», «слово», «предложение», активизируется словарь ребенка, совершенствуется его грамматический строй и связная речь. Постепенно дети переходят от простого называния предметов к образному описанию, научаются сравнивать явления и составлять рассказы и сказки. По мнению Тумаковой, работа со звучащим словом наталкивает ребенка на экспериментирование, самостоятельную ориентировку в явлениях языка и речи, а это заставляет его думать над словом. Все эти умения необходимы ребенку в словесном творчестве.

Среди общих характеристик звуковой культуры речи внимание исследователей привлекал такой показатель, как темп. Именно он имеет самое непосредственное отношение к развитию связной речи. В литературе имелись лишь беглые указания на повышенную скорость речи дошкольников в связи с недостаточным развитием контроля за своей речью и слабостью тормозных процессов.

Возможности дошкольников в регуляции темпа речи проследил А.И. Максак. Полученные данные свидетельствовали о том, что дети легче ускоряют темп речи, чем замедляют его, темп во многом зависит от содержания высказывания, его сложности. При воспроизведении детьми простых, легких по содержанию рассказов скорость речи взрослого не оказывала существенного влияния на точность и последовательность передачи текста ребенком. При использовании более сложных текстов правильно передали его лишь те дети, кото-

рые слушали рассказ в замедленном темпе. Был сделан вывод о том, что темп речи взрослых имеет немаловажное значение для точного и правильного восприятия и понимания речи детьми дошкольного возраста.

Конечно, такие характеристики речи, как темп, громкость, дикция, во многом зависят от индивидуальных особенностей ребенка, его темперамента, условий воспитания и той речевой среды, которая его окружает. Поэтому необходима специальная работа, чтобы научить ребенка в зависимости от речевой ситуации менять силу голоса и темп речи, чтобы пользоваться выразительными средствами речи уместно и осознанно.

Подводя итог вышесказанному, подчеркнем роль разных элементов звуковой стороны речи при построении связного высказывания. Каждый из этих элементов по-разному влияет на связность изложения текста: от темпа речи, ее громкости во многом зависит понимание содержания, от дикции также зависит смысловое восприятие произносимого высказывания. В конечном итоге от осознания звуковой стороны речи во многом зависит сила и глубина воздействия высказывания на слушателя.

Требования к звуковой культуре речи можно представить следующим образом. Овладевая звуковыми средствами языка, ребенок опирается на речевой слух (способность слышать, распознавать фонологические средства языка). Прежде всего он усваивает линейные звуковые единицы: звук, слог, слово, фразу, текст, которые обладают самостоятельной протяженностью, следуют один за другим. Одновременно с ними выступают просодические средства: словесное ударение, интонация (мелодика речи, сила голоса, темп и тембр речи). Практическое владение языком предполагает умение различать на слух и правильно воспроизводить все звуковые единицы родного языка, поэтому работа по формированию звукопроизношения у дошкольников должна проводиться систематически.

Важными средствами звуковой выразительности речи являются тон, тембр, паузы, разные типы ударений. Необходимо научить детей правильно пользоваться интонацией, строить интонационный рисунок высказывания, передавая не только его смысловое значение, но и эмоциональные особенности. Параллельно с этим идет формирование умения правильно пользоваться темпом, громкостью произношения в зависимости от ситуации, отчетливо произносить звуки, слова, фразы, предложения (дикция).

Воспитывая у детей внимание к интонационной стороне речи, взрослый развивает его речевой слух, чувство тембра и ритма, ощущение силы звука, что в дальнейшем оказывает

влияние и на развитие музыкального слуха. Работа над интонацией, звуковой выразительностью речи необходима для того, чтобы дети учились выражать голосом свое отношение к высказыванию, повышая или понижая голос в соответствии с контекстом, логически и эмоционально подчеркивая произносимый текст. Для этого надо чаще давать задания, в которых они упражнялись бы в выражении вопросительной, восклицательной, пояснительной интонации. Именно эти умения необходимы будут ребенку для построения связного высказывания разных типов — повествования, описания, рассуждения, так как каждый из них требует разного интонационного оформления.

Развивая звуковую сторону речи, воспитатель учит ребенка учитывать соответствие высказывания целям и условиям коммуникации в зависимости от предмета, темы высказывания и от слушателей. Громкость речи должна быть уместной, скорость должна соответствовать окружающей обстановке и цели высказывания. Важным показателем хорошей, правильной речи является плавность изложения. Тесная связь артикуляционных и интонационных способностей предполагает формирование слуховых и артикуляционно-произносительных умений в широком смысле слова.

Проводимые упражнения помогают детям на слух определять звуковой состав слова, место ударения в слове, развивают чувство рифмы и ритма, формируют четкую дикцию, вырабатывают умение передавать разные интонационные характеристики слова, фразы, предложения. Формирование этих сложных речевых навыков требует повторяемости фонетических упражнений, систематичности их проведения.

§ 3.4. РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

Начало изучения проблемы развития связной речи (1972—1974) включало ознакомление с психологической, лингвистической и педагогической литературой, постановку задач и направлений экспериментальной работы. Исходя из полученных разработанных Ф.А. Сохиным на основе проведенных исследований, формирование связной речи — важнейший раздел речевой работы в детском саду. Связная речь аккумулирует все достижения ребенка в овладении родным языком, хотя значение разных уровней языка для связности речи различно.

Все задачи развития речи детей дошкольного возраста (обогащение словарного запаса, формирование грамматического строя речи, звуковая культура) не достигнут своей цели, если не найдут завершающего выражения в развитии связной речи. В процессе обучения все качества связной речи выступают во взаимосвязи.

Связной считается такая речь, которая организована по законам логики и грамматики, представляет единое целое, систему, обладает относительной самостоятельностью, законченностью и расчленяется на более или менее значительные части, связанные между собой (А.В. Текучев).

Одной из важнейших задач считали разработку критериев связности, и велась эта работа с двух сторон: теоретический анализ сочетался с анализом конкретного материала детской речи. Виды рассказывания, определяемые программой, широко используются в практике работы детского сада: пересказ литературных произведений (знакомых сказок, рассказов), разные виды творческого рассказывания (об игрушке, из детского опыта, по картинке, заданной теме или выбранной самостоятельно).

Первая экспериментальная проверка (1972—1976) особенностей развития связной речи в разных видах рассказывания (пересказ и рассказ по картинке) проводилась в четырех возрастных группах (более 200 детей): младшей (3—4 года), средней (4—5 лет), старшей (5—6 лет), подготовительной (6—7 лет).

На основе анализа результатов исследования были уточнены некоторые критерии оценки связности высказываний. Обработка материалов проводилась на основе самых общих критериев: содержательность, последовательность изложения, объем высказывания и правильность грамматического оформления текста.

Выявилась интересная особенность, которую в дальнейшем сделали предметом специального исследования. В рассказывании по картинке значительно снижалась связность речи (по сравнению с пересказом литературного произведения). Был сделан и такой вывод, что ситуативность речи не является функцией возраста, она меняется у одних и тех же детей в зависимости от задач и условий общения. Эту зависимость нужно было проследить, тщательно анализируя функции разных видов рассказывания в структуре коммуникативной ситуации у детей разных возрастных групп. Отсюда вытекала задача обоснования форм и методов обучения детей связной речи. И здесь особый интерес представляло выяснение особенностей творческого рассказывания, в котором коммуникативная и эстетическая функции выступают в единстве.

В связи с тем, что в 1973 г. большая часть конкретных исследований проводилась в русле общепедagogической госу-

дарственной темы «Подготовка детей к школе» особое внимание было уделено анализу высказываний детей подготовительной группы. Разрабатываемый проект «Типовой программы обучения и воспитания в подготовительной группе детского сада» включал новую задачу, которая в предыдущих группах не ставилась: речь впервые становилась для детей предметом изучения, у них развивалось отношение к устной речи как к языковой действительности.

В двух подготовительных группах проводилось констатирующее обследование связности речи детей. Его задачей являлось проведение всестороннего анализа речевых высказываний детей, определение уровня развития связной речи, выявление критериев связности и выявление взаимоотношений различных показателей. К началу года в речи детей были обнаружены недостатки, имеющие самое непосредственное отношение к связности высказываний. Важным моментом проведенного анализа стало выявление соотношения уровня связности речи и уровня владения грамматикой (прежде всего синтаксисом) и словарем.

Процесс построения высказывания имеет несколько этапов. Прежде чем начинать высказывание, надо иметь план или содержательный замысел, т.е. ребенок должен отчетливо представлять себе, о чем он будет говорить. Происходит программирование речевого высказывания. Несомненно, это программирование зависело от сложности поставленной перед детьми задачи. Когда давали ребенку литературный текст, он имел дело с готовым содержанием в наилучшем речевом оформлении и программировал последовательность высказывания. Он мог пользоваться словами и выражениями, которые ему были предложены, или выбрать свои, новые, но так, чтобы они не противоречили смыслу произведения. Ранее мы рассматривали соотношение особенностей пересказа готового текста и самостоятельного рассказывания. Здесь же только уточним эти особенности.

Задача пересказать текст не создает ситуации коммуникативности. Текст уже известен и тому, кто его прочитал, и детям, которые его прослушали. Перед ребенком осталась чисто учебная задача — учиться пересказывать, чтобы уметь правильно говорить. Высказывания некоторых детей носили чисто информационный характер, они передавали основное содержание рассказа или сказки и совершенно не задумывались над формой изложения. Это один уровень. Другие дети старались передать содержание и облечь его в форму, соответствующую данному художественному произведению. Это другой уровень.

При передаче самостоятельного текста ставилась другая задача: придумать содержание и найти соответствующую фор-

му именно для этого содержания. Менялась и коммуникативная ситуация: детям и взрослым было неизвестно содержание, которое придумывал ребенок, — им интересно слушать, а говорящему интересно рассказывать.

Сравнивая пересказанные тексты и самостоятельно придуманные рассказы, мы сделали вывод, что показатели гораздо ниже в самостоятельном рассказывании. Причина была в том, что дети не могли программировать свое высказывание и закрепить его в определенных словах, точно отражающих замысел рассказчика. Конечная задача построения текста выполняется тогда, когда говорящий, претворяя свой замысел, передает новую информацию, облеченную в соответствующее словесное выражение.

Ребенку предстоит осознать весь замысел в целом и отдельные его детали. Сначала он представляет себе всю композицию высказывания и начинает передавать его по частям. Высказывание начинается с составления предложения (это операция синтеза слов). Очень важное умение ребенка — выбрать из памяти слово, которое наиболее полно и точно характеризует данное явление. Одни дети стремились составить предложения из таких слов, которые лучше всего передают смысл высказывания. У других детей наблюдалось повторение отдельных слов, фраз и предложений. Это могло означать как осознание уже сказанного, так и обдумывание дальнейшего высказывания.

Таким образом, подводя итог констатирующему эксперименту и анализу словесных высказываний детей, отметим, что связность существенно зависит от владения построением отдельного предложения, от сформированности программирования речевого высказывания самой различной сложности.

В 1974 г. продолжалось обследование состояния связной речи у детей новых двух подготовительных групп. Задания включали все основные виды рассказывания: пересказ сказки «Лиса и козел» и рассказа В. Бианки «Купание медвежат», составление рассказа по картинке и об игрушке, а также на заданную тему (всего было записано 275 текстов).

Анализ детских пересказов и рассказов проводился:

- по показателям содержательности (насколько полно и интересно ребенок передавал содержание готового литературного текста и собственного рассказа);
- логической последовательности (логичный переход от одной части рассказа к другой, умение начать и правильно закончить рассказ, не допуская излишний вставок и повторов, не пропуская существенных эпизодов);
- грамматической правильности речи (правильное построение предложений, связь предложений, т.е. грамотное оформление высказывания);

— точности речи (умение передать мысль в соответствии с излагаемым текстом);

— богатства языковых средств (использование в речи разнообразных лексических средств).

Анализ высказываний детей по такому показателю, как содержательность, показал, что при пересказе готового литературного текста передавали содержание в соответствии с предъявляемыми требованиями 72% детей, а при самостоятельном рассказывании у 50% детей обнаружилось отсутствие содержательности речи, неумение придумать и построить сюжет рассказа.

Оценка речи детей по такому показателю, как логическая последовательность, свидетельствовала об отсутствии навыков композиционного построения рассказа: неумение начать рассказ, придумать кульминацию и логично завершить повествование. Этот показатель тесно связан с содержательностью: интересно задуманное содержание заставляет ребенка искать форму его выражения, он старается передать это содержание в логической последовательности.

Грамматическая связность (правильность) отдельного предложения и связность развернутого высказывания — разные характеристики речи. Однако данные показывают, что имеется определенное соответствие уровней того и другого, особенно ярко это выступает в самостоятельном рассказывании.

Большое влияние на связность высказывания оказывала точность речи. Выявилась и характерная особенность речи с точки зрения показателя, который был назван «богатство языковых средств». В количественном выражении этот показатель был намного меньше, чем в пересказах. Эмоциональная окраска слов была бедна, а средства художественной выразительности почти не использовались. Правда, при описании игрушек дети использовали прилагательные, но только для называния внешних свойств (цвет, форма, величина), и лишь немногие давали эмоциональную характеристику, используя эпитеты. Такой прием, как сравнение, встречался очень редко. Особенно показательным было выявление способов связи между предложениями и частями высказывания и прежде всего в пересказе готового литературного текста.

Вторичный срез был проведен в конце учебного года, снова были записаны пересказы и самостоятельные рассказы детей. Анализ проводился по тем же показателям. Связность рассказов детей к концу года повысилась прежде всего за счет того, что дети научились грамматически правильно оформлять синтаксические структуры и связывать их в тексте.

Был сделан следующий вывод: дальнейшее формирование связности речевого высказывания должно идти в русле общей работы по развитию речи. Однако были выделены неко-

торые центральные звенья этой работы, непосредственно относящиеся к связности речи.

Исходя из положения лингвистики, что значительные стилистические возможности заключены в синтаксисе, предположили, что для развития связного речевого высказывания необходима работа по синтаксической стилистике: учить детей строить грамматически правильно простое и сложное синтаксическое целое, развивать осознание способов связей предложения и частей высказывания. Особое внимание следовало уделить развитию синонимии словосочетаний, умению связывать по смыслу слова в предложении, а затем использовать разные типы связей между частями высказывания.

Грамматические средства цепной связи между предложениями широки и разнообразны. Если научить детей правильно выстраивать каждое отдельное предложение, а затем соединять предложения и по смыслу, и синтаксически, тогда цепная связь между предложениями будет выступать зримо и выразительно. Для совершенствования связности речи важно, чтобы дети умели разнообразить и общую структуру текста.

С сентября 1974 г. по май 1975 г. проводилась экспериментальная работа, выявляющая влияние различных коммуникативных ситуаций (учебной и собственно коммуникативной) на связность речевого высказывания. С этой целью был проведен эксперимент в двух подготовительных группах. Детям давалось задание: продолжить рассказ, начатый воспитателем, т.е. продумать композицию (основное событие и завершение рассказа). Затем то же самое задание давалось в других условиях (ребенок выступал как «диктор», по телевизору, а другие дети слушали его сочинение).

Другое задание — придумывание сказки на заданную тему. Ребенок самостоятельно строил композицию и продумывал словесную форму. Это же задание давалось в другой ситуации.

Все высказывания детей обеих групп (оба задания) были записаны на магнитофонную ленту.

Содержание рассказов первого задания в какой-то степени было обусловлено тем, что детям давалось начало сюжета, а они должны были придумать его продолжение и завершение. Поэтому было решено провести еще один эксперимент: придумывание сказки на тему, предложенную в разных ситуациях. Это была сказка «Как заяц по лесу гулял».

Сначала детям предлагалась тема и индивидуально на магнитофон записывались детские ответы. Другое задание выполнялось на занятии в группе. Педагог говорил: «Дети, вы недавно придумывали сказку «Как заяц по лесу гулял»». У многих детей получились интересные сказки. Если их переписать в альбом и сделать рисунки, получится книга

вашей группы. Вы сами будете решать, какую сказку записывать в альбом. Она должна быть интересной, короткой и законченной».

Детям было понятно задание, что сказка должна быть законченной, так как в течение года на занятиях по обучению рассказыванию мы специально работали над композицией рассказа или сказки, при оценке обращали внимание на то, как начинался рассказ, какими словами заканчивался.

Детям предлагалось внимательно прослушать товарищей и при оценке сказки обосновать, почему данную сказку можно переписать в альбом. Особое внимание обращалось на содержание (интересно ли придумана сказка) и на то, какими словами говорится о героях сказки и природе, которая их окружает, а также отмечались грамматическая правильность (как построены предложения) и структурное оформление высказывания.

При анализе экспериментальных материалов выяснилось, что большинство детей при изменении коммуникативной ситуации стремится внести изменение в свое высказывание. Удочных детей это изменение касается содержания рассказа или сказки (10%), у других изменяется форма изложения того же самого содержания (25%), около 50% детей в новой ситуации изменяют содержание и форму остальные (15%) оставили содержание и форму рассказа в прежнем виде. Было проведено также сопоставление типов связей между предложениями в условиях разных коммуникативных ситуаций (табл. 2). В эксперименте участвовало 40 детей.

Этот эксперимент показал, что большинство детей при изменении коммуникативной ситуации стремятся внести изменение в высказывание. Вместе с тем показатели связности были выше в I подготовительной группе, где проводилась работа по формированию у детей представлений о структуре текста и велась углубленная работа по обогащению словаря и

Таблица 2

Результат эксперимента	Рассказ	Сказка
После изменения коммуникативной ситуации оставили содержание и форму рассказа или сказки в том же виде	9	7
Изменили содержание, сохранив прежний сюжет (рассказ стал интереснее)	4	3
Изменили форму в прежнем содержании	10	12
Изменили содержание и форму	17	18

формированию грамматического строя речи. Был сделан вывод о том, что одно из условий развития связности речи — создание различных коммуникативных ситуаций, помогающих детям сделать содержание высказывания интересным, а структуру текста более стройной. При всей специфичности построения связного сложного высказывания собственно связность существенно зависит от уровня владения построением отдельного предложения.

Этот вывод и натолкнул на выявление роли лексической работы, а также работы по формированию грамматического строя речи (и прежде всего синтаксиса) на связность речевого высказывания. Эксперимент был начат в 1976 г. (снова в подготовительной группе) совместно с Е.М. Струниной. Его результаты описаны в § 3.1, поэтому не будем здесь на них останавливаться. Однако следует подчеркнуть, что важным выводом, помимо роли лексической работы в развитии связности детских высказываний, был вывод о необходимости изучать развитие связной речи на всех возрастных этапах и во взаимосвязи со всеми другими речевыми задачами.

В 1976 г. параллельно с исследованиями, проводившимися в старшей и подготовительной группах, была начата работа в младшей группе детского сада. Это был первый эксперимент с младшими дошкольниками. Первоначальная задача его — составление конспектов занятий, в которых необходимо было соединить все стороны речевой работы. В традиционной методике основное внимание уделялось воспитанию звуковой культуры речи, и лишь в небольшой части занятий решались задачи по развитию связной речи (это пересказ хорошо знакомых сказок, а также беседа по картинке и об игрушках). Однако систематическая работа и продуманные вопросы в рассматривании картинок и игрушек оказали влияние на развитие речевой активности детей, в средней группе (1977) и особенно в старшей и подготовительной группах у детей развился устойчивый интерес к занятиям по развитию речи и заметно повысился уровень связности речевых высказываний, который выявлялся по методике, изложенной выше.

Это второе лонгитюдное исследование (1976—1980) прежде всего выявило роль взаимосвязи разных речевых задач. Дальнейшее уточнение методики шло по линии установления связей между фонетической, лексической, грамматической сторонами речи и развитием связной речи. В эти годы и была разработана первичная система занятий по развитию речи для разных возрастных групп детского сада и представлены программные требования к речевому развитию дошкольников.

Новым в содержании работы по развитию речи стало четкое выделение собственно речевых, языковых задач: усиле-

ние работы над смысловой стороной слова, выделение конкретных задач по воспитанию звуковой стороны речи и формированию грамматического строя речи.

В разработанной системе основным принципом построения занятия, в отличие от общепринятой методики, явилась комплексность. Она выступила не только как реализация на одном занятии разных аспектов речевой работы (звуковой, лексической и т.д.), но и как осуществление внутренней взаимосвязи.

Все эти аспекты были тесно связаны между собой. Так, разработка методов совершенствования звуковой стороны речи детей, воспитания звуковой культуры речи в конечном счете была направлена на совершенствование речевого общения. Так же обстояло дело и в отношении усвоения лексики и грамматики. При этом во всех случаях затрагивались вопросы осознания детьми речи, языковых явлений: особенностей звукопроизношения в своей и чужой речи, семантических отношений между словами, между разными значениями многозначного слова и др. Осознание речи, языковых явлений рассматривалось как важное звено и в формировании связности речи.

Основная задача проводившихся в 1976—1980 гг. исследований состояла в том, чтобы совершенствовать содержание и методы развития речи дошкольников в детском саду и на этой основе внести необходимые изменения и уточнения в разрабатываемую Институтом программу для детского сада. При этом значительное внимание уделялось решению вопросов преемственности в речевой работе при переходе от младшей к последующим группам.

Во всех возрастных группах проводилось по одному занятию в неделю, поэтому каждое занятие строилось комплексно. Комплексность заключалась в сочетании разных аспектов развития речи (обогащение словаря и формирование грамматического строя речи, работа над звуковой стороной и развитие связной речи). Так, при обучении детей рассказыванию по картинке «Лиса с лисятами» давались задания на словообразование (длинный хвост — длиннохвостая), подбор синонимов и синонимических словосочетаний (тихо подползает — крадется), а затем предлагалось составить рассказ.

Конспекты занятий по развитию речи включали новое содержание работы по *воспитанию звуковой культуры речи* детей в младших и последующих возрастных группах, были разработаны игры и упражнения для развития слухового восприятия, звукопроизношения, темпа речи, ее интонационной выразительности. При этом существенно учитывалась преемственность, постепенное усложнение материала, его повторение. Последовательность закрепления и дифференциации звуков давалась с учетом трудности их произнесения и последо-

вательности их появления в процессе речевого развития (А.И. Максаков, Г.А. Тумакова).

Экспериментальные исследования, посвященные *развитию лексической стороны речи* детей, позволили значительно обогатить работу над семантикой, смысловым содержанием слова, наметить пути преодоления такого подхода, когда основное внимание уделяется количественному росту словаря, увеличению его объема. Исследования дали возможность уточнить преемственные связи в работе над смысловой стороной слова, разработать некоторые новые методические приемы раскрытия значений многозначного слова, разъяснить синонимические и антонимические отношения и формирования семантической точности словоупотребления в связном высказывании (Е.М. Струнина).

В отношении *формирования грамматического строя речи* главной задачей совершенствования программного содержания и методики явилось усиление роли грамматической работы с детьми. Такой подход был обусловлен тем, что в детских садах основное внимание уделялось предупреждению и исправлению грамматических ошибок в речи, заучиванию *единичных*, исключительных форм. Между тем главным должно быть формирование грамматических *правил*, естественно, имелось в виду практическое использование того или иного правила в речи, а не осознание, формулирование его (например, правила выбора окончания существительных в родительном падеже множественного числа). Важной задачей являлось также обучение составлению разных типов предложений в развернутом высказывании (А.Г. Тамбовцева).

При построении занятий (они, как отмечалось выше, были комплексными) задания, направленные на *развитие связной речи*, тесно связывались с заданиями по обогащению словаря и формированию грамматического строя речи: при пересказе литературного произведения, рассказывании по картинке или об игрушке, а также при самостоятельном, творческом рассказывании.

На основе данных, которые были получены в исследованиях, посвященных формированию у детей элементарного осознания языковых явлений, в программное содержание и систему речевой работы с дошкольниками были включены некоторые задачи развития такого осознания (Ф.А. Сохин, Г.П. Белякова).

Проведенные исследования выявили скрытые резервы занятия как основной формы обучения родному языку и развития речи детей в детском саду. Было показано, что основное условие оптимизации образовательной работы на речевом занятии — установление взаимосвязей фонетической и лексико-грамматической работы с обучением детей связной речи и

рассказыванию. Доказано, что специальное выделение речевых, языковых задач на занятии, их комплексное решение с учетом преемственности между возрастными группами обеспечивают благоприятные условия для своевременного и правильного речевого развития каждого ребенка. Эти результаты имели существенное значение для теории и практики дошкольного воспитания.

Исследования 1980—1984 гг. уточняли программное содержание по развитию связной речи в разных возрастных группах. Особое внимание уделялось изучению иерархии взаимосвязей различных сторон речевого развития (формирование фонетики, лексики и грамматического строя речи) на более младших ступенях дошкольного детства с целью выявления на каждом возрастном этапе ведущего звена, определяющего развитие остальных сторон речевой деятельности.

Стояла задача уточнить структуру взаимосвязей разных разделов речевой работы на занятиях в разных возрастных группах, так и изменение этой структуры (удельного веса того или иного раздела) при переходе от группы к группе.

Эти исследования помогли выделить основную задачу по каждому разделу развития речи, т.е. приоритетную линию работы над словом (семантический аспект) грамматическим строем речи (формирование языковых обобщений), связностью высказываний (представление о типах и структуре текстов и способах связи). Был сделан вывод, что эти задачи должны быть соотнесены «вертикально», синхронически. Например, работа над синонимическими сопоставлениями служит как обогащению лексики, так и формированию цепной синонимической связи при построении связного высказывания. Вместе с тем основная задача работы по данному разделу развития речи в данной группе должна быть органично связана с аналогичными задачами, которые решаются в предыдущей и последующей возрастных группах, т.е. связана «горизонтально», диахронически.

Такие выводы позволило сделать экспериментальное обучение, которое проводилось в двух возрастных группах (начиная с 1980 г.) параллельно: в младшей и старшей, затем средней и подготовительной. Таким образом дети выпускались из подготовительной группы в школу в 1980, 1982, 1984 гг. и т.д.

Исследования показали, что углубленная, обогащенная по содержанию и построенная с учетом преемственных связей работа по развитию речи детей, которая начинается по меньшей мере с младшего возраста, дает к концу воспитания и обучения их в детском саду (в подготовительной или в старшей группе) очень большой эффект. Выпускники детсада, прошедшие вышеописанное обучение, намного успешнее свер-

стников усваивали программу школьного обучения родному языку — в отношении как лингвистических знаний, так и развития речи, устной и письменной.

Каждое лонгитюдное исследование помимо общеречевых задач решало и разные аспекты развития связной монологической речи.

I. 1972—1976 гг. — выявлялись особенности связной речи старших дошкольников, а затем младших и средних — в пересказе литературных произведений (сказки, рассказа) и разных видах рассказывания (по картинке, об игрушке, на тему).

II. 1976—1980 гг. — изучались взаимосвязи разных сторон речевого развития, влияние разнообразных коммуникативных ситуаций на связность высказывания.

III. 1978—1982 гг. — уточнялись программные требования к развитию речи детей разных возрастных групп, вычленились приоритетные линии развития каждой речевой задачи.

IV. 1980—1984 гг. — выявлялись особенности составления связных высказываний на основе формирования представлений о структуре текста (начало, середина, конец).

V. 1982—1986 гг. — изучалось влияние серий сюжетных картин на связность речи дошкольников, начиная с младшей группы.

VI. 1986—1990 гг. — определялись центральное направление работы по развитию связной речи и роль индивидуально-воздействия на развитие речи каждого ребенка.

VII. 1990—1994 гг. — выявлялась взаимосвязь всех речевых задач, обучение проводилось на основе всех проведенных исследований.

Именно эффективность разрабатываемой методики поставила вопрос о возможности и необходимости ее совершенствования. В дальнейшем это осуществлялось прежде всего как уточнение и углубление преемственных связей содержания и методов развития речи в разных возрастных группах детского сада. Так, более четко была определена последовательность работы над смысловой стороной слова (антонимическими и синонимическими сопоставлениями и др.), формированием повествовательной и описательной речи, интонационными характеристиками речи, формированием элементарного осознания языковых и речевых явлений.

Итак, по отношению к дошкольникам рассматривается развитие двух форм речи — диалогической и монологической. В диалоге представлены все разновидности повествовательных, побудительных (просьба, требование), вопросительных предложений с минимальной синтаксической сложностью. Необходимо развивать у детей умение строить диалог (спросить, ответить, объяснить, попросить, подать реплику),

пользуясь при этом разнообразными языковыми средствами в соответствии с ситуацией.

Для этого могут использоваться беседы на самые разнообразные темы, связанные с жизнью ребенка в семье, детском саду, с его отношениями с друзьями и взрослыми, его интересами и впечатлениями. Именно в диалоге развивается умение выслушать собеседника, задать вопрос, ответить на него. Все эти навыки и умения необходимы для развития монологической речи детей.

При обучении детей построению развернутого высказывания необходимо формировать у них элементарные знания о структуре текста (начало, середина, конец), представление о связях между предложениями и структурными частями высказывания. Именно этот показатель (средство связи между предложениями) выступает как одно из важных условий формирования связности речевого высказывания. В обучении дошкольников построению связных текстов необходимо развивать умение раскрыть тему и основную мысль высказывания, озаглавить его.

Большую роль в организации связного высказывания играет интонация, поэтому формирование умения правильно использовать интонацию отдельного предложения способствует оформлению структурного единства и смысловой законности текста в целом.

По способу передачи информации или по способу изложения выделяются следующие типы высказывания: описание, повествование, рассуждение. Дети должны обучаться построению всех этих высказываний, знакомиться с особенностями каждого из них.

Глава 4.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП

§ 4.1. РАЗВИТИЕ ПРЕДПОСЫЛОК СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Исследования, раскрытые в гл. 3, показали, что в развитии связной речи чрезвычайно большое значение имеет начальный этап, *прямое обучение* элементам монологической речи, простейшим формам составления описательного и повествовательного рассказа (вместо *традиционной подготовки* к обучению рассказыванию, осуществляющейся внутри диалога).

Прежде чем излагать логику проведения исследования особенностей развития связной речи у младших дошкольников, коротко остановимся на теоретических основах изучения речи детей раннего возраста.

Анализ психологической, лингвистической и педагогической литературы показывает, что не все дети одинаково успешно овладевают в раннем детстве фонетической, лексической и грамматической сторонами речи, поэтому далеко не у всех дошкольников развито умение связно выражать свои мысли.

В психологических исследованиях, посвященных развитию речи и мышления, дается характеристика разных сторон речи ребенка (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, П.П. Блонский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, Н.Х. Швачкин). В гл. 1 рассмотрены психологические исследования, посвященные проблемам развития речи в дошкольном детстве, поэтому здесь ограничимся лишь характеристикой некоторых особенностей речи детей младшего дошкольного возраста.

Исходя из коммуникативной функции речи, С.Л. Рубинштейн выявил периоды становления ситуативной и контекстной речи. А.Р. Лурия подчеркивал роль диалогической речи как первоначальной формы речевого высказывания. Д.Б. Эльконин отмечал значение речи ребенка для налаживания сотрудничества с взрослым. Он же говорил о том, что надо вызвать активность ребенка, иначе речь будет отставать в своем развитии именно на стадии ситуативной речи. Раскрывая содержание речевого общения ребенка раннего воз-

раста, М.М. Кольцова объясняет несовершенство речи младших дошкольников малым ассоциативным полем слов и предположений. Вместе с тем исследователи подчеркивают, что отдельные элементы монологической речи появляются у ребенка к 2—3 годам (А.Н. Гвоздев, А.М. Леушина, М.И. Попова). Появление контекстной речи у младших дошкольников зависит от задач и условий общения, содержания речи, а также от индивидуальных особенностей ребенка. В свою очередь развитие индивидуальных особенностей перекликается с коммуникативной деятельностью ребенка.

Проблему понимания речи в процессе общения зарубежные исследователи рассматривают в зависимости от уровня самостоятельности ребенка, безошибочного применения взрослым грамматических правил в контексте общения, умения ребенка выразить просьбу или утверждение в речевом акте. Интересны наблюдения исследователей Г. Кларк и Е. Кларк, анализировавших высказывания детей на этапе раннего возраста. Взрослые используют целый ряд синтаксических средств, сообщая слушателям уже известные факты и новую информацию. Дети в ответ говорят только о новом, но эта информация является таковой лишь для самого ребенка, а не для слушающего. И только позже дети обучаются принимать слушателя в расчет, чередуя роли в беседе.

Эту самостоятельную деятельность маленького ребенка А.А. Леонтьев характеризует как творческую, потому что ребенок строит свое высказывание из известных ему элементов, однако составляет новые (для него) предложения. Творческий характер усвоения языка отмечали и другие исследователи (Т.Н. Ушакова, А.М. Шахнарович, Н.И. Лепская, С.Н. Цейтлин, Е.Ю. Протасова, К. Meng, В. Kraft).

Монологическая речь возникает из недр диалогической речи, поэтому важно начинать формирование понимания речи и развитие смысловых связей с раннего возраста. Не случайно многие педагогические исследования, посвященные изучению речи детей в раннем и младшем дошкольном возрасте, подчеркивают роль целенаправленного воспитания и развития всех сторон речи в сенситивный период.

Развитие активной речи рассматривается в этих исследованиях как ответ на обращение взрослого в процессе беседы, разглядывания игрушек и картинок, причем этот период считается фундаментом для дальнейшего развития всех сторон речи, в том числе и ее связности. *Воспитание звуковой культуры* речи всегда считалось одной из ведущих задач речевого развития в младшем дошкольном возрасте (А.Н. Гвоздев, Н.Х. Швачкин, Е.И. Радина и др.). Исследователи подчеркивали, что наряду с работой над правильным звукопроизношением важно работать над всеми элементами звуковой сторо-

ны речи — темпом, дикцией, силой голоса, интонацией для оформления высказывания.

Исследователи словаря детей равного и младшего дошкольного возраста особую роль отводят проблемам понимания речи, обогащения ее смысловым содержанием, формирования обобщающей функции слова и подведения к осознанию смысловой стороны слова (Н.Х. Швачкин, А.Н. Богатырева и др.). Некоторые исследователи считают работу над словом важным этапом обучения рассказыванию по картинкам и об игрушках (В.И. Коник, А.П. Иваненко, Н.П. Иванова).

Формирование грамматического строя речи у младших дошкольников рассматривается как фундамент овладения языком.

Исследования раскрывают основные этапы значений грамматических форм (Ф.А. Сохин), роль формирования ориентировки в звуковой стороне слова на согласование существительных и глаголов (М.И. Попова), овладение грамматической категорией падежа и усвоение форм склонения (А.В. Захарова). Дети овладевают основными грамматическими формами через слово. Именно в младшем дошкольном возрасте они начинают экспериментировать со словами, создавая новые, и проявляют большой интерес к языковой действительности. Особенно ярко это проявляется в процессе словообразования и словотворчества.

В уже упоминавшемся исследовании Г.И. Николайчук, посвященном формированию способов словообразования глаголов у младших дошкольников, доказано, что важное средство обогащения речи производными глаголами — подвижная игра, так как в ней осуществляются связи между грамматической формой, выражающей качество движения, и самим движением ребенка. Учитывая особенности детей младшего дошкольного возраста, Николайчук широко использовала в экспериментальном обучении игры. Именно в играх она видит возможность осуществления связи формирования способов словообразования с развитием связной речи, считая, что благоприятные условия для использования сформированных способов создаются в играх-драматизациях.

Эти положения были доказаны и в работе В.В. Стерликовой, рассматривавшей развитие речи детей четвертого года жизни в условиях разновозрастной группы сельского детского сада. Совместные игры детей разного возраста влияют на развитие всех сторон речи младшего дошкольника, но особенно на формирование связной речи. Процесс формирования отдельных сторон речи изучался по отношению к детям младшего дошкольного возраста достаточно полно, а вопрос формирования связности речи рассматривался лишь частично.

Правда, А.М. Леушина [174] изучала закономерности становления контекстной речи и при переходе от ситуативной речи. Она предлагала ставить ребенка в такие ситуации, которые вызывают у него инициативное высказывание. Для развития контекстной речи, по мнению Леушиной, необходимо преодоление ситуативности, обогащение детского опыта опосредованным путем, постоянное решение интеллектуальных задач, побуждающих к поиску точных слов в связном высказывании.

Учитывая все эти особенности фонетической, лексической и грамматической сторон речи, было проведено исследование формирования связной речи в младшей группе, которое в дальнейшем вошло в систему речевой работы. Рассмотрим методы и приемы, отраженные в программе и спектрах занятий по развитию речи.

Первый этап (1976) — уточнялось количество занятий по развитию речи, отработывался объем материала для обучения рассказыванию, выявлялось сочетание заданий для развития всех сторон речи при пересказе знакомых сказок, рассматривании картинок и игрушек. В результате был разработан первый вариант занятий по развитию речи.

Второй этап (1978) — выявлялись особенности пересказывания знакомой сказки и анализировалось умение составлять предложения и связывать их между собой.

Констатирующие опыты были проведены в начале учебного года. Сначала каждому ребенку прочли сказку «Курочка Ряба», после чего предложили ему рассказать ее. Одновременно фиксировались недостатки звукопроизношения и других элементов звуковой культуры речи (дикция, темп, сила голоса, интонационная выразительность), грамматические ошибки (в построении предложений, согласовании слов и т.п.).

Из 20 детей младшей группы можно было выделить четыре уровня пересказа.

I уровень — передача короткого литературного текста (сказки) самостоятельно, без помощи взрослого (полно, связно, выразительно, без грамматических ошибок, в умеренном темпе) — 1 ребенок.

II уровень — передача текста с небольшой помощью взрослого (без грамматических ошибок, выразительно, в умеренном темпе) — 2 ребенка.

III уровень — пересказ с подсказкой текста взрослым — 6 детей.

IV уровень — не сумели пересказать или говорили только отдельные слова — 11 детей.

Это деление на уровни условно, однако было интересно проследить, с какими речевыми умениями и навыками дети пришли из семьи в детский сад. Что касается звуковой куль-

туры речи, то почти у всех были зафиксированы недостатки звукопроизношения, в основном это группы шипящих и сонорных звуков, у многих детей недостаточно четкая дикция, неумение регулировать силу голоса, у некоторых темп речи был замедлен или убыстрен.

В течение учебного года дети обучались по конспектам, разработанным в лаборатории развития речи. Это обучение дало в конце года следующие результаты: по пересказу той же сказки были выделены те же четыре уровня. Самостоятельно, без всякой помощи взрослого смог пересказать сказку снова только Саша С. (как и в начале года). Три ребенка нуждались в незначительной помощи — это тоже хороший уровень. Уже 11 детей смогли пересказать сказку с помощью взрослого. И только 2 ребенка не сумели выполнить задание.

Интересно отметить, что помощь экспериментатора заключалась в том, что он начинал предложение, а его интонационная незавершенность показывала ребенку, что надо закончить фразу. И некоторые дети поняли это задание. Вот здесь-то и возникла мысль выявить именно на младших дошкольниках, как они понимают связь предложений между собой, даже самую простейшую. Детей, которые пересказывали знакомую сказку, продолжали обучать по разработанной в лаборатории методике, проверяя особенности пересказа сказки этими детьми в средней, старшей и даже в подготовительной группе.

Третий этап (1980) — выявлялась возможность составления детьми совместных высказываний по заданной взрослым схеме и самостоятельно.

В начале учебного года детям давали два задания на выявление наличия цепной местоименной связи в построении простейшего высказывания и одно задание на самостоятельное рассказывание. Эксперимент проводился индивидуально с каждым ребенком, ответы детей фиксировались в отдельных протоколах.

Задание 1. Экспериментатор показывал ребенку игрушку (собачку) и говорил: «Посмотри, какая у меня игрушка. Кто это? Давай про нее вместе расскажем. Я начну рассказывать, а ты продолжай». Задавалась цепная местоименная связь: «Собачка белая. Она...» (собачка — она: подлежащее — подлежащее). В первом предложении подлежащее выражено именем существительным, во втором — местоимением.

Выделилось несколько групп детей, которые по-разному выполняли это задание.

I группа — 2 детей повторяли заданные слова и продолжали предложение, начатое экспериментатором, добавляли новое со сказуемым, выраженным глаголом. «Собачка белая. Она может играть и лаять. Собачка хорошая» (Валя П.). «Собачка белая. Она играет и бегают» (Катя К.). В этих ответах

видна структурная соотнесенность предложений (подлежащее — подлежащее). Второе предложение обусловлено характером первого и видом цепной связи.

II группа — 2 детей заканчивали предложение одним словом (сказуемое, выраженное глаголом) и продолжали высказывание (говорили о своем отношении к персонажу). «Собачка белая. Она... пусть она продолжает. У меня есть собачка маленькая. Она упала, и я ее помыла» (Вера К.). У этих детей связь есть, но зафиксировано отвлечение от содержания.

III группа — 6 детей заканчивали начатое предложение одним словом (или повторяли первое предложение, сказанное экспериментатором, и добавляли слово). Получалась следующая конструкция: «Собачка белая. Она... бегают... играют... смотрит... гавкает... лает». Эти дети чувствуют связь между предложениями и могут передать ее хотя бы одним словом.

IV группа — 8 детей не обращали внимания на заданное слово, говорили о себе, о других животных («У меня есть ботинки красные», «У меня шапка новая», «Я птичку видела»).

И, наконец, *V группа* — 2 детей совсем не ответили ни на один вопрос, молча смотрели на игрушки.

Итак, из 20 детей 10 выполнили главное задание: они смогли связать два предложения, хотя большинство из них для связи использовали всего одно слово.

Задание 2. Ребенку показывали другую игрушку (кошку), давая возможность рассмотреть ее. Связь задавалась другая: «Кошка серая. У нее...» (подлежащее — дополнение). Подлежащее первого предложения выражено существительным, дополнение выражено местоимением с предлогом. Выполнение этого задания также было различным. Как и в первом случае, некоторые дети заканчивали высказывание небольшим сюжетом или давали описание кошки.

«Кошка серая... У нее глаза синие, рост красный... Лапки... Кошка серая. Она играет с котенками» (Катя К.). «Кошка серая. Она гуляет. У нее есть котята. Они ее ждут» (Валя П.).

Некоторые дети не обращали никакого внимания на заданную связь и просто рассказывали про кошку. «Кошка пошла в лес. А там в лесу грибы. Птички летают» (Вера К.). «Я видела кошку. У меня тоже есть кошка» (Настя К.).

Большинство детей совсем не смогли выполнить это задание, в котором выражена цепная местоименная связь подлежащее — дополнение с предлогом, оно оказалась для детей сложным.

Задание 3. Детям показывали игрушку (зайчика) и предлагали рассказать про него. Составить небольшой рассказ (2—

3 предложения) смогли 6 детей. Еще 6 детей сказали лишь по одному предложению («Зайчик серый», «Зайчик бегаёт»). Ничего не смогли сказать 8 детей. Таким образом, констатирующий срез выявил тот речевой уровень, с которым дети пришли из семьи в детский сад.

Начиная с октября, в младшей группе проводились занятия по развитию речи, в которые включались совершенно новые задания на формирование цепной местоименной связи, когда взрослый начинал рассказывать, задавал цепную местоименную связь, а дети продолжали рассказ. При рассмотрении картинок, игрушек или предметов дети активно включались в процесс рассказывания.

Сначала выполнялись упражнения (грамматические и лексические), а затем сразу следовало задание на составление совместного описательного или сюжетного рассказа. Например, рассматривая картинку «Катаемся на санках», дети отвечали на вопросы педагога.

— Посмотрите внимательно на картинку и скажите, когда это было? (*Зимой.*)

— Почему вы думаете, что это зима? (*Потому что уже снег выпал.*)

— Летом тепло, а зимой? (*Холодно.*)

— Кто везет санки? (*Большой мальчик.*) Как его зовут? (*Дима.*)

— Один мальчик большой, а другой? (*Маленький.*) Как зовут младшего брата Димы? (*Сергея.*) А сестренку как зовут? (*Таня.*)

— Как одеты дети? (*В шубе, шапке, курточка синяя, курточка не синяя, а голубая с белым.*)

— Что случилось с Сергеем? (*Он упал.*)

Затем экспериментатор начинал рассказывать: «Мама и дети гуляют. Старший брат Дима посадил сестру Таню на санки. Он...». Детям предлагалось продолжить рассказ. Смысл этого был в том, чтобы дети почувствовали структурную соотносительность предложений и смогли составить новое предложение, соединив его с предыдущим смысловой и грамматической связью, продолжив предложение словами «Он посадил еще Сережу и повез».

Только одного предложения уже было достаточно для связи и дальнейшего выстраивания текста. Педагог продолжал: «Дима быстро побежал, малыш не удержался и упал. Ему... (было больно, но он не плакал). Мама закричала старшему мальчику: «Остановись, Сережа упал». Дима... (остановился и поднял его). Посадила мама Сережу на санки и сказала... (Дима, не бегай быстро.)».

Интересно отметить, что полного образца рассказа здесь не давалось, однако дети активно участвовали в его составле-

нии. Когда сразу после рассматривания картинки дается образец рассказа по ней, детям ничего не остается делать, как повторить за взрослым и смысловое, и грамматическое оформление предложений. А в совместном составлении предложений видна вариативность, примеры синонимической замены (Дима — старший брат — большой мальчик; Сережа — малыш — младший брат; Таня — сестренка, включение антонимов (большой — маленький, упал — встал), введение прямой речи.

Затем детям предлагалось рассказать по картинке самостоятельно. «Дети катались на санках. Дима катает их, а Сережа упал. Мама говорит: «Держись за сестренку и не упадешь!» (Юля Б.). «Мама и дети катаются на санках. Сережа упал, а мама сказала: «Не бегай быстро!» (Катя С.).

То, что дети дали разные варианты окончаний рассказа, убеждало в необходимости работать над умением по-разному заканчивать рассказ, развивая даже самый простой сюжет.

Результаты обучения показали, что в конце учебного года произошли существенные изменения в речи детей. Каждому ребенку снова давалось два задания на завершение высказывания: «Собачка белая. Она...», «Кошка серая. У нее...». До обучения лишь двое детей смогли не только закончить предложение, но и составить небольшой сюжетный рассказ. После обучения уже 16 детей выполняли задание правильно.

В контрольном срезе было и задание на самостоятельный рассказ про игрушку (зайчика). Перед обучением составить элементарный рассказ (2—3 предложения) — описательный или сюжетный — смогли 6 детей, другие 6 — сказали лишь по одному предложению («Зайчик серый», «Зайчик бегаёт»), а 8 детей задания не выполнили. В конце учебного года уже 15 детей смогли составить сюжетный или описательный рассказ (конечно, элементарный); трое детей сказали по одному предложению и только двое ничего не смогли рассказать.

В развитии связной речи большое значение имеет формирование синтаксиса предложения (для младших дошкольников — прежде всего простого предложения). Исследования показали, что из большого разнообразия структурных схем простого предложения — в русском языке их около 40 — младшие дошкольники активно используют только 2—3, при этом на схему «подлежащее (существительное или местоимение) — сказуемое (сопрягаемая форма глагола)» приходится до 90% всех используемых детьми простых предложений. Был сделан вывод о возможности и целесообразности более раннего (со второй младшей группы) начала обучения детей связной монологической речи, что в дальнейшем должно повысить уровень речевого развития старших дошкольников.

Эти результаты показали, что необходимо более глубоко исследовать проблему развития связной речи в младшем дошкольном возрасте, именно в аспекте формирования умений надо строить разные типы текстов: описательные и повествовательные.

Четвертый этап (1982) и был направлен на разработку методики совместного рассказа во взаимосвязи с работой над другими сторонами речевого развития. Схема рассказа составлялась так, что она наталкивала ребенка на описание: «Это кошка. Она серая» или «Пошла кошка... Встретила она... и стала...».

В обучение включили элементы совместного рассказывания при рассматривании картинки или игрушки. Дети, включаясь в этот процесс, учились интонационному завершению предложения. Педагог иногда добавлял одно слово, однако оно показывало ребенку, что надо закончить предложение, причем каждый ребенок находил свои слова. Это обучение еще раз показало, что в младшей группе надо чаще использовать не образец рассказа взрослого, а совместное рассказывание, когда ребенок дает свой вариант окончания предложения (рассказа).

Одна из особенностей такого метода обучения — обращение внимания на характер установления связи между двумя смежными предложениями при построении связного высказывания, прежде всего на самую распространенную — цепную местоименную связь («Кошка лежит на полу. Она спит») и на лексический повтор («Кошка спит. У кошки...»).

В обучении использовались разные методы, показывающие детям возможность связи между предложениями и частями высказывания. Результаты этого опытного обучения выявили способность младших дошкольников строить элементарные высказывания описательного и повествовательного типа. Выявилась и такая интересная особенность: некоторые дети тяготели к составлению описаний, другие стремились к развитию сюжета в рассказе (даже если он состоял из 3—4 предложений).

Этот эксперимент выдвинул много проблем, которые нуждались в специальном изучении. Необходимо было уточнить, какие стороны каждой речевой задачи (фонетической, лексической, грамматической) влияют на построение связного высказывания, в какой степени возможно обучение структурной оформленности разных типов высказывания и формирование различных способов связи предложений в повествовании и описании, в какой последовательности проводить это формирование. Предстояло выяснить и особенности фронтальных и индивидуальных видов работы с использованием игровых форм обучения.

Эти вопросы стали предметом исследования Л.Г. Шадриной в труде «Формирование предпосылок связной речи у детей младшего дошкольного возраста», проведенного в 1986—1990 гг. в детских садах № 8, 174 г. Ульяновска и № 732 Москвы.

В констатирующих опытах детям четвертого года жизни предлагалась для рассказывания игрушка (задание А), сюжетная и предметная картинка (Б, В), тема для рассказывания из опыта (задание Г).

Педагог в игровой ситуации (от лица котенка) предлагал ребенку рассказывать вместе. Он начинал фразу (называя одно-два слова, тем самым задавал связь, на которую надо было ответить): «Это... Он... У котенка... Котенок умеет...», а ребенок заканчивал фразу. Методика совместного рассказывания позволяла выяснить, ориентируются ли дети на средства выражения логических связей между предложениями. Затем ребенок рассказывал самостоятельно.

Анализ высказываний показал, что словарь большинства младших дошкольников беден. Типичными особенностями детской речи являлись: частая замена различных частей речи местоимениями, неточное обозначение некоторых объектов или действий, смешение близких по смыслу понятий, наличие упрощенных слов, характерных для детей раннего возраста. Предложения в основном простые и короткие. Однако выявились две группы высказываний — описательного и повествовательного типа. Часть детей вообще не справилась ни с одним заданием. Это свидетельствовало о больших индивидуальных различиях в развитии речи дошкольников одной возрастной группы. Эти данные были сходны с теми, которые были получены в констатирующих опытах, проведенных в начале учебного года.

Экспериментальное обучение, проведенное Шадриной, строилось на основе взаимосвязи разных задач (словарной работы, формирования грамматического строя речи, воспитания звуковой культуры) с включением специальной работы по развитию связной речи. Обучение осуществлялось как фронтально (одно занятие в неделю), так и индивидуально (3 раза в неделю).

На *первом этапе* педагог привлекал внимание детей к отдельным признакам объектов, описывая игрушки (в играх «Узнай по описанию», «Угадай, что за зверь», «Угадай игрушку»), предлагая детям найти описываемые объекты. Сначала указывалось на один-два признака, затем их число увеличивалось до трех-четырех.

Развитию внимания и наблюдательности способствовали игры типа «Выполни команду», «У кого?», в которых взрослый предлагал выполнить упражнения определенной группе

детей (присесть детям в белых носочках, подпрыгнуть мальчикам с красными кубиками в руках).

В последующем детей приучали выделять объект, его признаки и называть их в играх «Что за предмет?», «Что за овощ?», «Что у кого?», «Скажи, какой?». Если сначала подбирались яркие игрушки с большим количеством новых признаков, то затем использовались предметы (овощи, фрукты, одежда), описывая которые, дети называли не только видимые признаки, но и показывали знания о свойствах и качествах предмета (яблоко круглое, красное, с боку зеленое, большое, сладкое, кислое, вкусное). Здесь обращалось внимание и на правильное согласование существительных и прилагательных в роде, числе и падеже.

Формированию умений видеть начало и конец действий способствовали задания на раскладывание картинок, изображающих действия героев в их последовательности. Ребенку задавались две картинки: одна девочка спит, другая — делает зарядку.

Для активизации глагольной лексики проводились упражнения: «Кто что умеет делать», в которых дети учились подбирать глаголы, обозначающие характерные действия животных (белочка — скачет, прыгает, грызет); «Где что можно делать» (в лесу — гулять, собирать грибы, ягоды; на реке — купаться, плавать, ловить рыбу).

В играх «Скажи, что сначала, что потом», «Добавь слово» («Оля проснулась и... стала умываться; зайчик испугался и... убежал») дети учились называть предшествующие и последующие события.

На *втором этапе* внимание детей обращалось на то, что сначала нужно назвать предмет, затем его части, признаки и указать на назначение предмета или дать ему оценку. Тема следующих занятий — развитие навыков самостоятельного описания (игры «Магазин», «Загадки»). Взрослый предлагал ребенку схему описания: «Это... Он... На голове у него... Зверек любит...». Эта логико-синтаксическая схема рассматривалась как план рассказа, который определяет не столько содержание высказывания, сколько последовательность и связь между его частями.

Формирование навыков повествовательной речи проходило в играх типа «Кто знает, тот дальше продолжает», основная задача которых — составление совместно с воспитателем сюжетных рассказов. Детям предлагались различные схемы рассказов в виде начала предложения: «Пошел ослик... Там он встретил... Они стали...». Большое значение при использовании подобных схем придавалось интонации. Дети должны были почувствовать начало повествования, кульминацию (если она имела место) и конец рассказа. Постепенно основ-

ная часть текста в совместных рассказах усложнялась, включались элементы описаний, распространение действий героев: «Мама купила Алеше... Она была... Алеше захотелось... Тут пришел... Они стали...». Намечался сюжет, в рассказ вводили глаголы общения, которые образуют семантический ряд: спросил — ответил; попросил — сказал; закричал — обиделся. Дети, ориентируясь на значение глаголов, передавали разговор действующих лиц. Взрослый следил за правильностью использования интонации вопроса, сообщения, восклицания.

Параллельно велась работа над структурой высказывания, постоянно использовались термины «начало», «середина», «конец» рассказа. Об окончании второго этапа свидетельствовало безошибочное составление младшими дошкольниками рассказов по предлагаемой схеме.

На *третьем этапе* совместная деятельность взрослого с ребенком принимала более разнообразные формы. Дети подводились к самостоятельному развернутому высказыванию в игре, им ненавязчиво подсказывалась определенная последовательность описания или повествования, необходимые средства связей между фразами. Проводились игры в виде инсценировок, драматизаций знакомых сказок. В данном случае имелись в виду не подготовленные инсценировки с заранее разученными ролями, а игры, предполагающие импровизированные диалоги и монологи действующих лиц.

Индивидуальная работа с детьми включала описание игрушек, картинок, составление совместных рассказов со взрослым, затем самостоятельно. Эта работа проводилась не только с детьми, пропустившими ряд занятий по развитию речи, отстающими от других детей по формированию коммуникативных умений, но и с детьми, имеющими высокий уровень речевого развития. Индивидуальная работа проходила в утренние и вечерние часы и ставила своей целью развитие речевых способностей каждого ребенка, она предлагалась в форме игры, без излишнего дидактизма, в обстановке естественного общения партнеров по игре. С отдельными детьми проводились фонетические, лексические и грамматические упражнения.

Содержание индивидуальной работы зависело также от того, к какому типу речи тяготел ребенок в самостоятельном высказывании. Дети с описательным типом речи подводились к построению повествовательного высказывания, а рассказчики, увлекающиеся повествованием, побуждались к включению описаний в сюжет рассказа.

О результативности индивидуальной работы свидетельствовали многочисленные факты повышения речевой активности малоразговорчивых детей как на занятиях, так и в повседневной жизни. Они смелее брали на себя роли в инсценировках и все меньше нуждались в помощи взрослого.

Таблица 3

Уровни	ЭГ		КГ	
	Д	П	Д	П
I	0	15	0	0
II	1	7	4	11
III	13	1	14	9
IV	9	0	5	3

Еще до обучения было выделено четыре уровня высказываний детей как в ЭГ, так и в КГ, где обучение велось по традиционной методике. Дадим краткую характеристику уровней связанных высказываний.

I уровень предполагал определенную структуру описания (начальное предложение, раскрытие микротем, оценка) и повествования, в котором структурные части следовали одна за другой, использовались диалоги действующих лиц.

II уровень — в описании и повествовании отсутствовала одна структурная часть, микротемы раскрывались лишь частично.

III уровень отмечался незавершенностью текстов и наличием формально-сочинительной связи.

IV уровень предполагал лишь перечисление отдельных действий, неумение составить связный текст.

В табл. 3 представлены результаты опытного обучения до (Д) и после (П) экспериментальной работы.

В целом, опытное обучение подтвердило правильность разработанной методики формирования предпосылок связной речи у младших дошкольников. Дети овладели умением интонационного расчленения предложений, правильного построения разных типов предложений, использования различных частей речи и некоторых выразительных средств.

Проведенное исследование показало возможность и необходимость внесения в программу воспитания и обучения дошкольников, начиная с младшей группы, задач формирования связной речи, включая умение строить самостоятельные высказывания разных типов.

В исследовании Л.Г. Шадринной уточнены приоритетные линии развития разных сторон речи младших дошкольников. Так, не отрицается важное влияние работы по воспитанию правильного звукопроизношения у малышей для их умственного и речевого развития, но подчеркивается, что необходимо уделять более пристальное внимание воспитанию интонационного чувства, дикции, темпа речи, поскольку в этих умениях заложено наиболее важное условие становления связной речи. Работа над

интонационной выразительностью речи помогает избежать таких недостатков связного высказывания, как монотонность, нерасчлененность речи, так как от звукового оформления речи зависит эмоциональность и выразительность высказывания.

В решении задач формирования словаря на первое место была выдвинута работа над смысловой стороной слова, так как понимание детьми значений слова и его оттенков является предпосылкой полноценного речевого общения. Именно работа над смысловой стороной слова развивает такие качества речи, как правильность, точность, выразительность, содействует формированию умения свободно выбирать языковые средства, которые наиболее правильно сочетаются по смыслу и точно отражают замысел говорящего.

Работа над грамматической формой слова и предложения, т.е. формирование грамматического строя речи, рассматривалась в тесной связи со словарной работой и развитием связной речи. Выполняя грамматические упражнения, дети учились правильно согласовывать существительные и прилагательные в роде, числе, падеже. В дальнейшем это должно привести к правильному употреблению этих форм в связном высказывании. Для создания самостоятельного высказывания особое значение приобретает работа над синтаксисом. Здесь на первый план выступила задача обучения правильному построению разных типов предложений, согласованию слов в предложении. Очень важно было научить детей способам создания разных типов текстов (описательных и повествовательных), в которых соблюдается общая структура, используются разнообразные средства связи между отдельными предложениями и между частями высказывания.

Проведение индивидуальной работы наряду с фронтальными занятиями помогло развитию у каждого ребенка имеющихся речевых задатков, реализации всех его речевых возможностей.

§ 4.2. РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ПЯТОГО ГОДА ЖИЗНИ

Особую чувствительность к звуковой, смысловой и грамматической стороне слова детей пятого года жизни отмечали многие исследователи. Они подчеркивали, что в этот период происходит становление монологической речи (А.Н. Гвоздев, К.И. Чуковский, Д.В. Эльконин и др.).

Сравнивая речь среднего и младшего дошкольника, А.В. Запорожец отмечал, что и по содержанию, и по своему строению речь первого сложнее. Ребенок пятого года жизни расширяет сферу своего общения, он уже в состоянии рассказать не только непосредственно воспринимаемые обстоятельства, но и то, что было воспринято или сказано раньше. Начинается активное употребление определений. Изменение в строении речи (подчинение предложений в соответствии с характером описываемых явлений), по мнению Запорожца, связано с появлением рассуждающего, логического мышления. Вместе с тем в речи ребенка пятого года жизни сохраняются черты предыдущего этапа развития: в рассказывании ребенок часто пользуется указательными местоимениями «этот», «там»; встречаются и самые разнообразные ошибки в звуковом оформлении высказывания. Д.Б. Эльконин считал, что на пятом году жизни у ребенка появляется форма речи-сообщения в виде монолога.

В педагогических исследованиях, посвященных развитию речи детей среднего дошкольного возраста, рассматриваются разные аспекты их овладения родным языком. Г.М. Лямина, анализируя использование языковых средств в высказываниях детей средней группы детского сада, подчеркивает роль всех сторон речи в становлении связной монологической речи.

В воспитании звуковой культуры речи детей пятого года жизни ученые отмечают некоторое противоречие: с одной стороны, особую чувствительность к явлениям языка, осознание произносительных умений, а с другой — несовершенство произношения многих звуков (Е.И. Радина, М.М. Алексеева, А.И. Максаков, М.Ф. Фомичева, Г.А. Тумакова). Именно на пятом году жизни у ребенка совершенствуются элементы звуковой стороны слова, необходимые для оформления высказывания: темп, дикция, сила голоса и интонационная выразительность. Так, Алексеева считает, что от владения ребенком произносительной нормой и использования им просодических единиц будет зависеть стиль его связной речи.

Вопросы развития *словаря детей* пятого года жизни рассматривались с точки зрения его обогащения, понимания значения, точности словоупотребления в активной речи (В.И. Логинава, А.П. Иваненко, В.И. Яшина, А.А. Смага). Почти все исследователи отмечают роль работы со словом в развитии связной речи, особенно это относится к работе над смысловой стороной слова, потому что только углубленная лексическая работа формирует осознанное употребление языковых средств в речевом высказывании.

Формирование *грамматического строя речи* детей пятого года жизни изучали в том или ином аспекте Э.А. Федерави-

чене, А.Г. Тамбовцева, В.И. Ядэшко, Г.М. Лямина, М.С. Лаврик. Г.М. Лямина подчеркивает, что на пятом году жизни морфологический строй речи детей значительно усложняется. В их высказываниях появляются разнообразные части речи и слова, которые выражают состояние и переживание. Все это позволяет сделать вывод, что пятый год жизни благоприятен для развития связной речи.

Так, В.И. Ядэшко отмечает возрастание количества сложных предложений в речи детей пятого года жизни, и этот факт она связывает с увеличением случаев неправильного согласования слов в предложениях, «в то время как грамматическое оформление союзной связи между отдельными предложениями значительно улучшается» [323]. Усложнение структуры предложений связано, по мнению Ядэшко, с расширением словарного запаса, пониманием значения слова, а следовательно, с развитием мышления. Вместе с тем в высказываниях детей встречаются грамматические ошибки, затрудняющие изложение, не всегда соблюдается в высказываниях необходимая временная последовательность. Все эти особенности относятся к характеристике речи детей среднего дошкольного возраста.

Развитие *связной речи* детей средней группы рассматривалось чаще как подготовка к обучению рассказыванию в старшем дошкольном возрасте. Правда, в «Программе воспитания в детском саду», начиная с 1962 г., именно со средней группы ставилась эта задача, но конкретная методика опиралась не столько на экспериментальные исследования, сколько на общепринятые подходы.

Возможности детей пятого года жизни в овладении связной монологической речью типа описания изучались в специальном исследовании А.А. Зрожевской, выполненном в лаборатории развития речи под руководством Ф.А. Сохина [268]. Исследование подтвердило необходимость формирования у детей пятого года жизни элементарных знаний и представлений о структуре текста, наличии микротем и способах связи между частями высказывания.

В процессе обучения дети сначала учились описывать предметные картинки, затем игрушки и, наконец, сюжетные картинки; затем вводилось «словесное рисование». При этом у детей формировалось представление о структуре и функциях описательного текста, о последовательном выделении и раскрытии микротем и об использовании разнообразных внутритекстовых связей.

Результаты обучения подтвердили эффективность разработанной методики и доказали, что дети среднего дошкольного возраста могут четко выделять структурные части описания, раскрывая микротемы, пользуясь разнообразными спо-

собами связей между частями высказывания и в сравнительном описании.

Аналогичные выводы были сделаны и в наших исследованиях, которые проводились в средней группе, начиная с 1977 г.

Исследование связной речи детей среднего дошкольного возраста начиналось как апробирование конспектов занятий по развитию речи. На *первом этапе* (1977) выявлялись особенности речевого высказывания детей разных возрастных групп, в том числе и средней группы. В дальнейшем исследование связной речи было направлено на разработку методики обучения рассказыванию.

Второй этап (1979) включал выявление особенностей пересказа готового литературного произведения (сказки). Целый год велось обучение этих детей в младшей группе (§ 4.1). Когда же они перешли в среднюю группу, их пересказы записали в начале и в конце учебного года (давались та же сказка «Курочка Ряба» и задание составить рассказ на предложенную тему). Каждый срез показывал заметное продвижение детей: увеличивался объем высказываний, усложнялась структура предложений. К концу учебного года дети средней группы имели достаточный запас слов, могли составить описательный рассказ, небольшие сюжетные рассказы, умели точно обозначать предмет, его качества, свойства, признаки и действия, а главное, строили связное высказывание грамматически правильно. Более развитой стала интонационная выразительность их речи. Из 20 детей 16 могли самостоятельно составить рассказ на заданную тему, 4 — рассказывали с помощью взрослого. Особую роль здесь сыграла ответственность в решении речевых задач с младшей группой. Задачи по развитию связной речи усложнялись от занятия к занятию, и это сказалось на связности изложения текстов детьми.

Таким образом подтвердилась правильность комплексного подхода в решении речевых задач. Именно взаимосвязь всех речевых задач создавала предпосылки для более эффективного усвоения речевых умений и навыков, являясь экономичным путем для передачи знаний детям и формирования у них необходимых умений, необходимые им для построения связного высказывания и осуществления коммуникативных задач.

Третий этап (1981) выявлял умение детей средней группы совместно со взрослым составить рассказ. Несколько изменилась схема по сравнению с той, которая давалась детям младшей группы.

Задание давалось следующим образом. Воспитатель показывал ребенку игрушку (кошку), предлагал рассмотреть ее и составить совместный рассказ. «Я начну, а ты будешь про-

должать. Это... (кошка). Она... У нее... Кошка любит... Ее зовут... Это кошка-мама. У нее есть... Она любит своих...». Из 20 детей — 15 свободно завершали высказывание и могли составить рассказ.

В обучение были включены задания на составление описательных и повествовательных рассказов, задавалась та или иная связь. Речевые упражнения были направлены на правильное грамматическое оформление высказывания, обращалось внимание на звуковую сторону изложения, точность и разнообразие используемых лексических средств. В конце учебного года был проведен контрольный срез. Давалось задание на составление описательного рассказа («Это кошка... У нее...») и повествовательного («Пошла кошка... И встретила... Стали они...»). Из 20 детей — 18 выполнили задание на совместное рассказывание, а 10 — смогли составить и самостоятельный рассказ.

Вместе с тем выявилось, что наибольшие затруднения дети испытывают в связывании предложений разными способами и в структурном оформлении текста. Видимо, тех заданий, которые дети выполняли на занятии, было недостаточно — не все дети овладевали необходимыми умениями в выстраивании связного высказывания, поэтому перед нами встала задача найти новые методы и приемы обучения разным типам высказывания.

Четвертый этап опытного обучения проводился в средней группе в 1983 г. В начале учебного года был выявлен уровень речевого развития 20 детей, обучавшихся с младшей группы.

Мы не будем подробно останавливаться на выявлении особенностей развития всех сторон речи (звуковой, лексической, грамматической), хотя констатирующие опыты фиксировали выполнение заданий по звуковой культуре речи, овладению словарным запасом и грамматическим строем языка. Отметим лишь, что фиксировались основные недостатки звуковой стороны речи (осознание собственного звукопроизношения — дикция, темп, сила голоса, интонационная выразительность). Очень показательным было задание на осознание своего звукопроизношения. Детей спрашивали: «Ты говоришь правильно? Все звуки выговариваешь? Какие у тебя не получаются?» Из 20 детей — 16 имели недостатки в произношении. Из них только пятеро осознали, что они не все звуки выговаривают чисто, и поняли, как они говорят и что у них не получается.

Объем словаря и грамматическая правильность речи выявлялись и в связном высказывании, и при ответах на вопросы по предметным картинкам (активизация прилагательных и глаголов). Дети отвечали на вопросы: Какая кошка? Что

она умеет делать? Какая собака? Что она умеет делать? Кто детеныш у кошки? У собаки? Собака большая, а щенок... (маленький). Кошка большая, а котенок?

Некоторые дети совсем не отвечали на эти вопросы, другие называли 2—3 прилагательных (кошка — белая, серая; собака — большая, рыжая), 2—3 глагола (кошка — мяукает, царапает; собака — лает, кусается, спит). В основном это были качества, обозначающие цвет, и действия, присущие этим животным.

Для выявления уровня развития связной речи детям давалось задание составить рассказ по трем сюжетным картинкам (1-я — кошка гонится за мышкой, 2-я — мышка заскочила в рваный башмак, 3-я — кошка залезает лапой в башмак, мышка выскакивает из дырки и убегает).

Детям предлагали посмотреть картинки и задавали вопросы:

— Кто нарисован на картинке? (Показывалась 1-я картинка.)

— Что делает мышка? (Показывалась 2-я картинка.)

— Куда заскочила мышка? (Показывалась 3-я картинка.)

— Что сделала кошка? Чем все это закончилось?

Затем детям предлагали составить рассказ про кошку и мышку (опрос проводился индивидуально).

Восемь детей могли составить рассказ по предложенной картинке (из них три рассказа состояли из 2—3 предложений), 8 детей рассказывали только по вопросам и четверо совсем ничего не смогли рассказать, даже при помощи взрослого.

«Нашла кошка ботинок, а он был с дыркой... И потом она туда лапу засунула, и оттуда выскочила мышка» (Вера Б.).

«Кошка ловила мышку, а она забежала в башмак. Кошка нюхала его, нюхала. Потом засунула лапку в башмак, а оттуда, из башмака, выбежала мышка» (Юля Г.).

«Кошка нашла мышку. А мышка спряталась в ботинок. А кошка туда лапу засунула, и у нее туда лапа не пролезла, потому что ботинок был маленький. А мышка выскочила и побежала от кошки» (Митя М.).

Рассказы можно анализировать с разных точек зрения. Один и тот же сюжет, а у всех детей разное словесное оформление текста. Объем — от двух до пяти простых (в основном) и сложных предложений.

Некоторые дети не выстраивали все картинки в единый сюжет и нарушали логику изложения рассказа, хотя рассматривание картинок и вопросы по ним шли в строгом порядке. Связь предложений у всех детей разная. В основном это связь через союзы «а» и «и» (союзная связь), у некоторых связь осуществляется через наречия «потом», «а потом», «и потом», «вот». Можно отметить, что некоторые дети за-

думывались над построением высказывания, но чаще всего рассказывали без длительных пауз. Двое детей вышли за пределы изображаемого и дали свою оценку сюжету («мышка боится кошку»). Большинство предложений — простые, из сложных — только сложносочиненные и только два сложноподчиненных предложения во всех восьми текстах. Описаний персонажей и предметов дети почти не давали. Однако надо отметить, что для начала учебного года этот уровень можно считать неплохим. Занятия по развитию речи, которые проводились в младшей группе, оказали влияние на общий речевой уровень этих детей, на осознание ими такого элемента, как звукопроизношение; кроме того, почти половина детей смогли составить небольшой рассказ по серии сюжетных картинок.

В экспериментальном обучении все речевые задачи (воспитание звуковой культуры речи, обогащение и активизация словаря, формирование грамматического строя речи) были тесно связаны с развитием связной речи. После рассматривания предметов и игрушек детям сразу же ставилось задание на описание этого предмета или игрушки. Большое внимание было уделено постановке вопросов, ответы на которые требовали от детей развернутого описания. Именно здесь ярко выступила связь словарной работы с развитием связной речи, происходил переход от отдельных слов и словосочетаний к соединению их в связное высказывание.

Упражнения, направленные на формирование грамматического строя речи, также оказывали влияние как на правильность построения предложений, так и на согласование слов. Некоторые задания по воспитанию звуковой культуры речи были связаны с развитием связной речи. Все это оказало влияние на развитие общего речевого уровня, особенно были отмечены достижения тех детей, которые в начале учебного года имели много ошибок в связной речи.

В конце учебного года были предложены задания, выявляющие уровень звуковой культуры речи (осознание правильности звукопроизношения), словаря (активизация глаголов и прилагательных, подбор антонимов), формирования грамматического строя речи (упражнения на словообразование и синтаксис), развитие связной речи (составление рассказа по серии сюжетных картинок).

Уровень звукопроизношения изменился так же, как и уровень его осознания. Дети, не произносившие некоторые звуки, осознавали это, они могли объяснить, что у них еще не все получается, и точно называли звуки или слова, которые они произносили неправильно.

Одиннадцать детей говорили правильно и тоже осознавали это, они уверенно отвечали «да» и тут же подтверждали это произнесением, особенно это относилось к тем детям, которые в начале года не могли произносить все звуки правильно.

Описание предметных картинок показало, что словарь детей расширился, они называли по 4—5 прилагательных, и это были не только внешние признаки (белая, серая), но и другие качества (пушистая, белолопая, ласковая, ловкая). У некоторых это были не ответы на вопросы, а короткий описательный рассказ о кошке или собаке (название их качеств и действий): «У кошки белые лапки, ушки белые с коричневым, глазки черненькие, она пушистая», «Я видел, что она умеет играть, прыгать, мяукать, она зовет котят “мяу-мяу”».

И особенно четко и ярко все достижения детей были видны при выполнении задания на составление рассказа по серии картинок, когда были предъявлены те же сюжетные картинки, что и на первом срезе. Приведем примеры рассказов детей.

«Кошка бежала и потом бежала мышка. И потом кошка увидела ботинок. Мышка залезла в ботинок, а ботинок оказался дырявый, а мышка через эту дырку выскочила. Потом кошка посмотрела в ботинок, а там нету мышки» (Саша Л.).

«Вот кошка ловила мышку, потом она залезла в ботинок. Кошка искала мышку, посмотрела в ботинок и увидела, что она в ботинке. И кошка ее съела» (Наташа С.).

«Сначала кошка нашла ботинок, потом мышка туда заскочила. Потом она хотела ее поймать, а кошка, нет, мышка выскочила из ботинка, потому что там была дыра» (Вера Б.).

«Кошка гонится за мышкой. Того и гляди, мышку поймает! А мышка залезла в ботинок, и кошка начала искать мышку, но не нашла, потому что в ботинке была дырка, и она убежала» (Антон Ш.).

«Хотела кошка поймать мышку, а мышка убежала от нее. Видит мышка — ботинок, залезла в ботинок. Кошка заглянула в ботинок, а там нету мышки. Мышка убежала, там дырка была» (Вита П.).

«Кошка хотела поймать мышку, а мышка от кошки схитрила: залезла в ботинок и притаилась, как будто там нету ее. Кошка тоже схитрила и залезла в ботинок, проверяла, проверяла, что там в ботинке... А в это время мышка выбежала из дырки. Кошке не досталась мышка!» (Юля М.).

Смогли составить короткие рассказы даже те дети, которые в начале учебного года отвечали только на вопросы воспитателя. В конце учебного года уже 18 детей смогли составить рассказ по картинке. Изменилось содержание расска-

зов, объем их стал больше, появились сложные предложения, стало больше интересных слов (юркнула, нырнула, выпрыгнула), большинство предложений было составлено правильно.

Что касается связи предложений, то многие дети среднего дошкольного возраста связывают их через союзы «а», «и» и через наречие «потом». Был сделан вывод о построении такой методики, которая развивала бы умение детей соединять предложения в связное высказывание. В дальнейшем это и стало предметом специальных исследований.

Результаты работы в средней группе детского сада показали, что средним дошкольникам доступно описание предметов, составление сюжетных рассказов по картинкам (по серии картинок). На развитие связной речи оказывает влияние вся речевая работа, проводимая на занятиях и вне занятий, во взаимосвязи всех задач.

Был сделан вывод о необходимости формирования у детей пятого года жизни различных типов связи предложений и частей высказывания, требовала изучения и проблема рассказывания по серии сюжетных картинок.

Очень показательным явилось выполнение заданий на осознание детьми умения говорить правильно. В дальнейшем предстояло проверить и осознание детьми правильного построения предложений, а также составления текста с точки зрения содержания и его словесного оформления. Выявилась еще одна интересная особенность: связность некоторых высказываний нарушалась из-за неточности словоупотребления, невнимания к содержательной стороне слова.

Работа над смысловой стороной слова углубленно проводилась с детьми старшего дошкольного возраста, но нарушение связности высказываний из-за непонимания значения того или иного слова натолкнуло на мысль — проверить возможности детей среднего дошкольного возраста в овладении разными значениями многозначного слова. С некоторыми синонимическими и антонимическими отношениями дети знакомились в контексте общеречевой работы, однако специально таким развитием мы не занимались.

Поэтому в 1988 г. это направление начала исследовать А.А. Смага. И хотя главной целью исследования стало изучение особенностей понимания смысловой стороны слова детьми пятого года жизни, одной из задач было определение роли лексической работы в формировании умений строить связное высказывание.

Исследование Смаги опиралось на теоретические положения лингвистической науки о слове как единице языка, лексико-семантических группах объединения слов на основе общности значения и предметно-логической соотнесенности, а

также на взгляды психологов и психолингвистов по проблеме овладения ребенком значением слова (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя, Т.Н. Ушакова, Ю.С. Степанов, А.М. Шахнарович и др.). В исследовании широко использовался ассоциативный эксперимент (ребенку задавалось слово — он отвечал своим), проведенный во всех возрастных группах и показавший, что у детей пятого года жизни наблюдалась повышенная чувствительность к языковым явлениям. Подтвердилось также, что выбор реакции ребенка в ответ на слово-стимул зависит от возраста, пола, индивидуальных особенностей личности, интеллектуального и речевого развития.

Экспериментальное обучение было направлено на ознакомление ребенка со значением слова, развитие умения соотносить по смыслу название предмета, его признаки, действия. Упражнения показывали детям способы построения предложений, а затем они составляли связные тексты на тему многозначного слова. Было показано, что раскрытие принципа лексико-семантического и тематического объединения слов по смысловому признаку помогает ребенку правильно и точно употреблять слова в связном высказывании. При этом большую роль играл показ разнообразных синонимических и антонимических отношений слов, а также многозначности слова. Использование ассоциативного метода помогало раскрыть перед детьми смысловые связи между словами и давало выход в речевой контекст.

В целом исследования, проведенные с детьми пятого года жизни, показали, что средний дошкольный возраст — период интенсивного развития всех сторон речи, поэтому взаимосвязь разных речевых задач и формирование связности высказываний на этой основе играют особую роль. В средней группе важно развивать и умение связывать предложения разными типами связи, и строить высказывания разных типов — описательные и повествовательные.

Преимущественное внимание необходимо уделять работе над смысловой стороной слова, так как раскрытие семантической точности употребления синонимов, антонимов, многозначных слов в соответствии с контекстом, речевой ситуацией актуализирует словарный запас, учит выбору слов при построении разнообразных типов предложений и связных высказываний.

Только развитие всех сторон речи у детей пятого года жизни подготовит их к дальнейшему совершенствованию связной речи как в плане отбора языковых средств, так и логики выстраивания связного высказывания.

§ 4.3. ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОСТИ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Связная речь старших дошкольников является мощным резервом их умственного развития. Именно с этих позиций интересны вопросы порождения речи, фазовая структура речевого акта, этапы развития речевого действия как процесса, формирование механизмов речи, роль мотивации в самостоятельном построении высказывания (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, А.С. Соколов, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, А.К. Маркова и др.).

Несомненный интерес в понимании необходимости формирования представлений о структуре связного высказывания представляют для нашего исследования мысли М.М. Бахтина. Он писал, что использование языка осуществляется в форме высказываний, которые характеризуются «не только своим содержанием (тематическим) и языковым стилем, т.е. отбором словарных, фразеологических и грамматических средств языка, но прежде всего своим композиционным построением» [26, 250]. Любое высказывание как единица речевого общения обладает «структурными особенностями, и прежде всего совершенно четкими границами» [26, 263]. Говоря о выборе речевого жанра, Бахтин полагал, что мы научаемся отливать свою речь в жанровые формы и, слушая чужое высказывание, угадываем его жанр, объем и определенное композиционное построение, предвидим конец, т.е. «с самого начала мы обладаем ощущением речевого целого» [26, 271].

Именно эти представления мы должны сформировать у дошкольников в самом начале становления речи. Выработка этого умения поможет развить у ребенка способность строить любое высказывание, представляя его как единое целое, во взаимосвязи структурных элементов.

Взгляды исследователей на лингвистику текста во многом определили подходы к изучению проблемы развития связной монологической речи у старших дошкольников и разработку методики ее формирования.

Актуальной эта проблема считается и в исследованиях педагогов начальной школы, которые отмечают, что к моменту поступления в школу далеко не все дети овладевают умением создавать связный текст. Так, Т.А. Ладыженская отмечает, что связная речь детей изучена недостаточно, не исследованы способы связи между самостоятельными предложениями, уместность употребления разнообразных языковых средств в определенном типе высказывания. Поэтому и подчеркивается необходимость ознакомления детей с правилами построе-

ния текста, его структурными частями и элементарными связями между ними.

Здесь мы не будем отдельно рассматривать особенности развития связной речи детей 6—7 лет (хотя различие, естественно, имеется), так как методика формирования связности высказываний детей старшей и подготовительной группы во многом сходна.

Первый этап исследований (его можно рассматривать как поисковый) включал выявление особенностей пересказа готовых литературных текстов и самостоятельного рассказывания; изучение способностей старших дошкольников использовать разные способы связей предложений и частей высказывания, а также создание системы работы по развитию связной речи в старшей и подготовительной группах.

Второй этап выявлял особенности пересказывания знакомой сказки, способности осознания смысловой стороны слова и построения самостоятельного высказывания.

В начале учебного года речевые умения детей выявлялись при выполнении заданий по разным аспектам речевого развития (владение звуковой стороной, грамматическим строем речи, словарным запасом и умение составлять связные высказывания при пересказе готового текста и на предложенную тему). Не раскрывая всех направлений проведенного исследования, остановимся на выполнении заданий, относящихся к составлению связного высказывания.

Задание 1. Пересказ сказки «Курочка Ряба» (мы специально оставили именно ее, чтобы можно было сравнить с текстами, которые детям давали в младшей и средней группе). Однако задание было поставлено совсем по-другому. Ребенка спрашивали: «Ты помнишь сказку «Курочка Ряба»? Можешь ее рассказать?» После пересказа ребенку читали оригинальный текст сказки и спрашивали: «Как тебе кажется, ты все правильно рассказал? Или в тексте сказано по-другому?» Интересно отметить, что не все дети осознавали несоответствие своего и литературного текстов. Основная их ориентация — на смысл. Они так и отвечали, что содержание сказки передано: «Я про все рассказал». А дети высокого уровня развития отвечали: «В сказке другими словами об этом говорится».

Задание 2 давалось так: «Я расскажу тебе про веселого зайчика. Погулял он в лесу, настроение у зайчика было веселое. Как про него другими словами сказать, но чтобы было видно, что он веселый? Подбери слова близкие по смыслу, к слову «веселый»». Аналогично давалось задание рассказать про грустного зайчика.

Выполняя это задание, далеко не все дети подбирали синонимы (даже ситуативные), больше было слов с против-

положным значением (невеселый, обиженный, заплаканный).

Задание 3 было трудным: ребенку предлагали самому придумать рассказ про веселого зайчика, но из него должно быть видно, что зайчик действительно веселый. Из 20 детей — 14 составили рассказ, из них только три были связаны с темой. Приведем примеры.

«Скачет по лужку быстроногий заяц. Он наступил на одуванчик, и пушинки полетели. Ему стало смешно. И он еще один одуванчик нашел и прислонил его к себе, а он чуть-чуть пожелтел и тоже облетел. Он побежал и встретился со своим братом, и показал ему одуванчик — брат тоже засмеялся. Им было весело» (Саша С.).

«Жил-был зайчик, очень веселый. Пошел он один раз гулять и нашел гриб. Зайчик подошел, обнюхал гриб и вдруг увидел, что этот гриб есть нельзя, на нем живут какие-то муравьи. Ему захотелось подружиться с этими муравьями, и он стал спасать их от жуков, которые на них нападали. Муравьи продолжали веселиться вместе с зайцем и пригласили его к себе в гости. И началось веселье» (Егор Г.).

«Идет заяц по лужку, играет на скрипке и собирает цветы весенней радуги. Идет он, веселится, идет к себе домой» (Лена Т.).

Эти рассказы соответствовали заданию, а Лена отметила, что у нее даже немножко складно получилось. Остальные сочинения были просто про зайчика. «Шел заяц по тропинке и нашел ягоду. И пошел он еще ягоды искать, но так и не нашел больше ни одной ягоды» (Аня В.). По объему все рассказы были также различны: от самых коротких, как у Ани, до довольно больших.

Таким образом, к началу учебного года в старшей группе было видно, что дети уже могут самостоятельно создавать рассказы (хотя не всегда в соответствии с заданной темой), повысился уровень пересказывания знакомого литературного текста, у некоторых детей отмечено осознание передачи полноты текста, соответствие своего высказывания заданному образцу.

В обучении основное внимание уделялось работе над смысловой стороной слова и умению составлять рассказы в соответствии с заданной темой.

В конце учебного года выявилось умение придумать сказку на заданную тему «Приключение зайца». Все 20 детей справились с этим заданием, лишь в двух случаях было зафиксировано нарушение грамматических правил построения текста. Приведем примеры двух сказок.

«Заяц (его звали Пушок) с мышонком Пиком пошли погулять. Они пошли на лед: покататься на коньках. Там были

другие мышата, и они делали разные фигуры: тодес и все остальные. А Пушок не умел кататься на коньках. Что делать? Мышонок предложил ему скатываться с ледяного бортика. Так он научил зайчонка кататься на коньках, и они стали вместе делать разные фигуры» (Саша С.).

Здесь видно, как повлияла лексическая работа на связность текста: очень удачно используются синонимы (заяц, Пушок, зайчонок), отсюда цепная связь предложений, составленных грамматически правильно.

И еще один пример, подтверждающий, как повысилась образность речи. «Вышел заяц погулять на тропинку и увидел летающие цветы. Он им сказал: “Здравствуйте!” — и хотел подойти к ним, а цветочки полетели еще выше. И тогда заяц понял, что это бабочки!» (Лена Т.).

Подводя итоги обучения детей старшей группы, отметим, что уровень рассказывания (это относится и к содержательности рассказов, и к их словесному оформлению, грамматической правильности и точности речи) заметно повысился. Разнообразнее стали и типы связей между предложениями, внутри предложений и между словами. Можно отметить, что и плавность изложения, которая также является критерием связности изложения текста, стала намного лучше. При рассказывании у детей зафиксировано совсем мало остановок, пауз, срывов, запинок.

Главный итог — уже все дети стали принимать участие в составлении рассказов (сказок). Важно также, что сочинения большинства детей старшей группы стали интересны по содержанию, образности и словесному оформлению.

Таким образом, к подготовительной группе дети пришли с умением составлять сюжетные и описательные рассказы, подбирать синонимы и антонимы, заданные в ситуации и изолированно.

Коротко охарактеризуем работу, которая проводилась с детьми на занятиях в подготовительной группе.

Очень интересно стало проходить выполнение различных упражнений — по словарю, формированию грамматического строя речи, воспитанию звуковой культуры речи. Самое главное — можно проследить динамику речевого развития каждого ребенка.

Не останавливаясь на ходе обучения и результатах, полученных в середине учебного года, отметим, что речевое развитие детей экспериментальной группы отличалось от развития даже тех детей, которые ранее обучались по нашим конспектам в течение 1—2 лет; он был значительно выше.

В конце учебного года был проведен контрольный срез. Каждому ребенку (индивидуально) давалось несколько заданий:

1) подбор синонимов и антонимов к слову, выбранному самим ребенком;

2) составление рассказа по этому слову (соответствие содержания рассказа его заглавию);

3) составление рассказа со словами, близкими по смыслу или противоположными.

Срезы проводились в течение месяца, каждого ребенка записывали 3 раза. Первое и второе задания давались так. Экспериментатор говорил ребенку: «На занятии мы подбирали слова, близкие по значению слову “веселый”. Зайчики бывают разные — умные, добрые, аккуратные. Про какого зайчика ты хотел бы рассказать?» Ребенок выбирал: «У меня будет умный заяц». Тогда ему предлагали сначала подобрать к этому слову синонимы и антонимы. «У тебя умный (добрый, сильный, серьезный) заяц. Как о нем сказать по-другому? К слову... (называется слово, выбранное ребенком) подбери слова, близкие по значению (затем противоположные)». С этим заданием справились все дети.

После выполнения этого задания ребенку предлагали придумать рассказ (сказку) про определенного зайца, но чтобы из рассказа было видно, что этот заяц действительно такой (умный, серьезный, трусливый и т.п.). Это задание выполнили также все дети, однако не у всех отмечено соответствие выбранному слову, перечисление синонимов которого может продемонстрировать разнообразные варианты его выполнения:

«Умный заяц» (толковый, сообразительный, разумный, задумчивый; глупый, бестолковый, несообразительный, непонимающий).

«Трудолюбивый заяц» (любит трудности, работающий, прилежный; ленивый, работать не любит).

«Серьезный заяц» (хмурый, задумчивый, думающий; несерьезный, мало думает, легкомысленный).

«Хороший заяц» (пушистый, симпатичный, добрый; плохой, облезлый, некрасивый).

«Глупый заяц» (неумный, бестолковый, неразумный; умный, понимающий, все знает, сообразительный).

«Грустный заяц» (невеселый, плохое настроение, печальный, обиженный; веселый, веселящийся, улыбающийся, шустрый).

«Прыгающий заяц» (скачет, смеется, бегающий, кувыркается; те же слова с отрицанием «не»).

«Быстрый заяц» (быстроногий, шустрый, резвый, подвижный; медлительный, тихий, прибитый).

«Веселый заяц» (радостный, оживленный, шустрый, быстрый, улыбающийся, живой; грустный, печальный, хмурый, пасмурный, обиженный).

Приведем пример такого задания. «Жил-был заяц. Он был умный, добрый, но не очень веселый. Жилось ему хорошо. Он ел капусту со своего огорода, жевал морковку. Жилось ему не весело и не грустно. Когда он выбежал погулять, он увидел гриб, ему захотелось съесть его. Гриб был вкусный, и некоторые запасы (кусочки от гриба) он унес домой. И стало ему весело. Один раз он встретил лису. Лиса нюхала что-то по следу. Заяц понял, что ему надо спастись, и прыгнул на дерево. Лиса сказала ему: "Заяц, слезь ко мне, ты же не умеешь по деревьям лазать, а я тебя накормлю". Но заяц не слез, он подождал, когда лиса убежала и... раз в свой дом! А там грибов поел и зажил в своем доме хорошо и весело» (Егор Г.).

На вопрос о том, получился ли у него рассказ именно про умного зайца, Егор ответил: «У меня умный и веселый заяц, но он... разный. Он умный, потому что разобрался, что гриб вкусный, его можно было есть, и лисе он не поддался».

Можно отметить, что сказка Егора составлена грамматически правильно, содержание соответствует заглавию, присутствует завершенность текста, соотносены все линии сказки. Первая линия — характеристика зайца, описание его жизни. Затем прогулка, встреча с грибом — эта линия введена для того, чтобы ввести фразу «ему стало весело». Далее идет новое содержание, новая микротема — его встреча с лисой, отсюда выводится линия, когда заяц не послушал лису и не спустился с дерева (надо же доказать, что заяц умный). И конец очень примечателен тем, что не забыта линия, которая рассказывает про гриб (а иначе зачем было вводить в сказку отношение к грибу?).

В данном случае хочется отметить и тематическую обусловленность лексикой. Сказка рассказывалась чрезвычайно выразительно, без остановок и запинок, были выдержаны и логические паузы.

Сказка Кати Ч. называлась «Обиженный заяц». «Один раз заяц проснулся и выбежал гулять, а из-за дерева выглядывала лиса. Заяц прибежал к этому дереву, и лиса его сразу схватила за лапы, а он от нее вырвался и сразу побежал к себе. Он запыхался, когда прибежал в норку. Заяц очень обиделся на лису, и настроение у него грустное». На вопрос, получилась ли у нее сказка про обиженного зайца, Катя ответила: «Да, он обиженный, его обидели, и настроение у него было грустное». Девочка подобрала следующий ряд к слову «обиженный»: грустный, печальный, расстроенный.

Сережа Н. дал неожиданное название своей сказке — «Радужный заяц». «Пошел заяц с мамой-зайчихой в лесной магазин, и купили они там пять морковок: дедушке, бабушке, маме, папе и зайчонку. И вдруг к ним неожиданно при-

шел гость. У зайчонка было самое лучшее место и он уступил его гостю, а сам сел на другое. Они гостя не ждали, морковки для него не было, и зайчонок отдал ему свою морковку. Она была крупная, сочная и красная. Зайчонку было не жаль морковки, потому что он был добрый, радушный и гостеприимный».

Синонимический ряд к слову «радушный» Сережа дал такой: гостеприимный, радостный, добрый, приветливый, вежливый. На вопрос, получилась ли у него сказка про радужного зайца, мальчик ответил: «Да, это самый добрый и радушный заяц». Здесь видно самое глубокое понимание соответствия названия и содержания сказки, сюжет придуман интересно и оформлен грамматически правильно.

Таких примеров можно привести много. Все дети, участвовавшие в контрольном срезе, смогли выполнить задание как на подбор синонимов, так и на составление сказки. У большинства из них вывилось умение придумывать самостоятельное высказывание в соответствии с выбранной темой.

Большую роль сыграла и ситуация письменной речи, когда дети рассказывали сказку, а взрослый записывал. Они обдумывали каждое предложение, и поэтому почти все тексты составлены грамматически правильно. В них встречаются простые и сложные предложения разных типов, вводится прямая речь. Четко выявились умения отграничить одно предложение от другого, интонационно завершить каждое предложение. Дети выразительно передавали прямую речь каждого персонажа, некоторые слова выделяли специальной интонацией, это были слова, характеризующие какие-то черты описываемого героя.

Если это был веселый заяц, то и интонации были радостные, про грустного зайца говорили тихим, печальным голосом, передавая настроение персонажа. Все речевые достижения детей ярко проявились при построении связного высказывания.

Таким образом, система занятий по развитию речи положительно повлияла на связность речевого высказывания.

Третий этап выявлял особенности структурного оформления высказываний разных типов (описание и повествование).

В начале учебного года детям старшей группы было дано задание (которое они выполняли в младшей и средней группе) на окончание предложения, начатого экспериментатором («Собачка белая. Она...», «Кошка серая. У нее...»). Все 20 детей, которые прошли обучение с младшей группы, составляли рассказы: 16 детей — сюжетный рассказ с включением описания, 4 — описательный рассказ. Почти все предложения были построены грамматически правильно, использо-

лись разнообразные связи: цепная местоименная, параллельная и др. Поэтому для детей начальное предложение выступало как стимул развития сюжета, и они выстраивали высказывание, ориентируясь на заданное начало.

В конце учебного года, как всегда, проводился контрольный срез. Не останавливаясь на всех заданиях, которые предъявлялись детям старшей и подготовительной групп, отметим, что наиболее показательным для выявления умения строить связный текст явилось задание на заполнение отсутствующих частей текста и осознание недостающей части.

Так проверялось осознание детьми структуры текста. И давали начало и конец сказки, соотнесенные между собой только персонажами. Ребенок должен был ответить, получилась ли сказка и что надо сделать для того, чтобы она получилась, т.е. заполнить отсутствующие в тексте структурные части.

Экспериментатор вводил ребенка в такую ситуацию: «У меня записана сказка, но некоторые строчки записаны нечетко. Послушай текст. «Подружилась лиса с зайцем, пригласила она зайца на концерт... (пауза). Здесь непонятно написано... (пауза). Заглянула лиса в норку, а заяц уже спит». Как ты думаешь, получилась ли здесь сказка?» Если ребенок отвечал «нет», ему задавали дополнительный вопрос: «Что надо сделать, чтобы она получилась?»

Приведем примеры ответов детей: «Нет, не получилась сказка, надо заполнить», «Нет, надо рассказать по-другому», «Нет, надо еще что-то придумать», «Нет, потому что она не может сразу заглянуть в норку, тут пропущено что-то», «Нет, не получилась, здесь только половина, надо рассказать целиком», «Немножко не получилась, надо добавить, как он собирался на концерт» и т.п. Эти ответы показывали, что дети старшей группы способны осознавать структурные части сказки, смысловую соотнесенность частей.

Это же задание давалось детям через год, когда они были в подготовительной группе. И здесь ответы детей были разные: «Надо добавить в середину», «Нет, потому что там не рассказано, как он ушел, как они разошлись, надо рассказать о том, какой был концерт», «Нет, потому что он короткий и какой-то чудной, надо сочинить еще, чтобы получилось», «Надо придумать середину», «Нет, надо его как-нибудь изменить», но суть ответов одна — дети поняли незавершенность сказки и предложили вариант заполнения текста, и именно середины текста. Они осознали логико-композиционное построение текста.

Приведем примеры того, как дети предлагали заполнить текст.

«Подружилась лиса с зайцем. Пригласила она зайца на концерт. Согласился заяц, но сказал: "Давай возьмем с собой

белочку, она так любит музыку". Лисе это не понравилось, но она согласилась. Посмотрели они концерт. Заяц пошел провожать белочку. А лиса рассердилась и решила зайца наказать. Пошла она к зайцу, заглянула к нему в норку, а заяц уже спит».

Егор быстро ответил на вопрос, получилась ли сказка, которую ему прочитали. Он сказал, что не получилась и надо что-то добавить в середину. А когда он рассказал свою сказку, его снова спросили: «А сейчас сказка получилась?» Мальчик ответил: «Да, сейчас все правильно получилось, а сначала было непонятно». Здесь и в самом тексте сказки видно осознание им структурной соотнесенности текста и связей между частями сказки. Все предложения в середине текста построены правильно, мальчик вводит в текст прямую речь, весь текст получился логичным и интересным.

Еще пример. «Подружилась лиса с зайцем. Пригласила она зайца на концерт. И говорит ему: "Какой интересный концерт сегодня будет! Садись поудобнее". Заяц сел, тогда погасил свет, и началось представление. Заяц посмотрел чуть-чуть и сказал: "Лиса, теперь я сам увидел, что твои слова — правда". Посмотрели они концерт и пошли домой. Лиса ушла к себе, а заяц — в свою норку. Лисе снова захотелось погулять. Она пошла к зайцу, заглянула в норку, а заяц уже спит».

Когда Аню спросили, получилась ли у нее сказка, она ответила: «Да, сейчас получилась, а то было непонятно: пригласили зайца на концерт, а он УЖЕ спит». (Девочка выделила именно это слово, которое подчеркивает незавершенность текста и предполагает наличие какого-то содержания, которое должно объяснить слово «уже».) Текст сказки Ани построен логично, правильно, связно и цельно. Здесь можно говорить о высоком уровне осознания структуры текста и умения его строить.

Результаты проведенного обучения позволили сделать вывод, что в построении связного высказывания старшими дошкольниками большое значение имеет осознание логико-композиционного построения текста, умение заполнить недостающие части текста (имеется в виду и смысловое содержание текста, и заполнение его недостающими синтаксическими конструкциями).

Специальный анализ текстов с точки зрения структурной соотнесенности частей, связей между частями высказывания, показал, что необходима специальная работа над каждой структурной частью связного высказывания и формирование представлений детей как о типах высказывания, так и о специфике композиционного строения текста в зависимости от его основного типа — описания, повествования или рассуждения.

Все эти вопросы нашли отражение в исследовании Н.Г. Смольниковой, выполненном в 1982—1986 гг. в детском саду № 768 г. Иркутска. В работе выявлены возможности и пути формирования у старших дошкольников структурно-композиционных умений построения текста, способов связи между его частями.

В исследовании дана характеристика особенностей построения повествовательного текста детьми шестого года жизни (структурная целостность и связность, использование разнообразных типов связей между предложениями и частями высказывания). Доказано, что осознание категориальных признаков текста играет большую роль в становлении связной монологической речи.

Рассматривая психологическую природу связной речи, Смольникова опирается на многочисленные исследования психологов, лингвистов, педагогов, рассматривающих процесс развития речи как важную задачу речевого воспитания подрастающего поколения (они представлены в гл. 1 этой книги). Напомним основные положения. Раскрывая психологические процессы, лежащие в основе порождения речевого высказывания, исследователи выдвигают на первый план мотивацию, рассматривая ее как импульс для всего речевого производства. Предмет и цель высказывания определяют его логическую последовательность и синтаксическое оформление. Очень важен механизм регулирования отбора слов, необходимый для построения связного высказывания. Сам же он регулируется определенной системой правил (темой, задачей), т.е. высказывание должно подчиняться общим закономерностям построения речевого текста.

Рассматривая лингвистический аспект своего исследования, Смольникова анализирует работы, раскрывающие характеристики текста, смысловые и грамматические связи его частей. Связность текста характеризуется логикой изложения, особой организацией языковых средств, коммуникативной направленностью, композиционной структурой.

Понимание структурных частей текста зависит от смысловых и грамматических связей предложений. Синтаксический анализ текста включает в себя исследование связей между предложениями, средств выражения этих связей. Структурная соотнесенность может выражаться в цепных и параллельных связях, при которых предложения не сцепляются, а сопоставляются или даже противопоставляются друг другу. Существуют и другие виды связей между предложениями и частями высказывания (использование союзных слов, лучевая связь), некоторые авторы рассматривают темпоральные (временные) связи (одновременность или последовательность во времени) и причинные связи (О.А. Нечаева).

По выполняемой функции тексты разделяют на три типа: описание, повествование, рассуждение. Структурная организация каждого типа текста обусловлена наличием определенной схемы построения (зачин, разработка темы, концовка). В зависимости от типа высказывания структурные части различным образом сочетаются между собой.

Педагогический аспект исследования Смольниковой представлен следующими положениями. Развитие связной речи должно вестись от плановой и систематической работы над пересказом литературного произведения к обучению самостоятельному рассказыванию (Е.И. Тихеева, А.М. Леушина). Содержание детских рассказов необходимо обогащать на основе наблюдения за окружающей действительностью, нужно учить детей находить точные слова, правильно строить предложения и соединять их в логической последовательности в связный рассказ (Е.А. Флерина, М.М. Кониная, Л.А. Пеньевская); при обучении рассказыванию следует проводить подготовительную, пропедевтическую работу (Н.А. Орланова, Э.П. Короткова, Л.В. Ворошнина).

Первая серия констатирующих опытов включала шесть заданий: выявлялось понимание детьми темы прочитанного литературного произведения, выделение ими основных структурных частей текста; последовательность передачи текста, использование средств связи, понимание детьми нарушения целостности предъявляемого текста при опускании в нем начала, середины (основной части), конца рассказа.

Выяснилось, что начало и конец рассказа вычленились детьми более четко, а определение середины вызывало затруднения, что говорило о несформированности умения выделять структурные части текста. Анализ структуры текста был для детей сложным. Наличие правильных ответов свидетельствовало о способности устаивать логические связи в тексте, однако не все могли самостоятельно определить наличие и отсутствие какой-либо структурной части, а также ее границы. Таким образом, у детей экспериментальной и контрольной групп до обучения имелись неотчетливые представления о структуре повествовательного текста (рассказа).

Большинство детей испытывало трудности в определении темы произведений со сложной фабулой, прослеживалась прямая зависимость между умением определить тему и умением озаглавливать рассказ, эти умения зависели и от уровня понимания содержания текста.

Дети продемонстрировали необходимые умения в определении структуры литературного текста, в построении самостоятельного высказывания, однако терминами «начало», «середина», «конец» они пользовались крайне редко. У большинства старших дошкольников представления о структу-

ре текста носило недостаточно осознанный характер. Это сказывалось на построении высказывания. Они испытывали затруднения в организации зачина (начала), раскрытия основной части высказывания (середины) и оформления концовки.

Связь в тексте осуществлялась различными средствами. На первое место выступала видо-временная соотнесенность глагольных форм. Наиболее употребительна в речи детей цепная местоименная связь, широкое распространение находила и цепная связь посредством лексического повтора, а цепная синонимическая связь (ежик — колючий друг) встречалась очень редко.

То, что дети могли использовать различные средства связи, является показателем достаточно высокого уровня владения родным языком, поэтому одна из тем при работе по развитию связной речи — обучение употреблению разнообразных средств связи и формирование структуры связного повествовательного высказывания.

Для экспериментального обучения использовались тексты художественных произведений, картинки, модель. Сначала детей учили понимать тему (литературного произведения, рисунка), развивали у них умение озаглавливать текст. Затем формировали представление о первой структурной части — начале (завязке), дети обучались разным способам синтаксической организации зачинов (динамическому, повествовательному, временному) и в соответствии с этим усваивали необходимость использования средств связи, заданных той или иной завязкой. После этого проводилась работа над средней частью связного высказывания (кульминация), у детей формировалось представление, что середина — это основная часть текста, поэтому необходимы специальные средства связи, чтобы перейти к окончанию, завершению высказывания. Специальные занятия были посвящены формированию знаний о концовке рассказа.

И наконец, проводилась работа с моделью (кругом, разделенным на три части), которая воспроизводила структуру текста.

Контрольный эксперимент, проведенный после обучения, показал, что у детей сформировалось умение анализировать композицию художественного текста, они самостоятельно выбирали тему и составляли связное высказывание, соблюдая общую структуру текста, отбирая точные лексические средства и разнообразные средства связи внутри предложений и между отдельными частями текста.

Разработанная в обучении методика, включающая анализ текста, применение модели, рассказывание по серии сюжетных картинок, оказала положительное влияние на развитие

осмысленности восприятия и умение анализировать структуру связного высказывания, понимание значения каждого элемента структуры и использование этих знаний в самостоятельном творчестве.

Исследование Смольниковой подтвердило предположение о возможности формирования у старших дошкольников глубокого понимания роли структурных частей в построении связного высказывания. Использование в обучении серий сюжетных картинок показало, что эта методика должна найти свое место в общей системе работы по развитию связной речи и необходимо продолжать исследования по формированию связности высказываний.

Четвертый этап исследования выявлял представление детей о сюжете, их умение связывать между собой части высказывания. Эта же методика использовалась в старшей, а затем и в подготовительной группе (рассказывание по серии сюжетных картинок). Бралась те же картинки, которые давались детям в средней группе (кошка ловит мышку, которая спряталась в рваный башмак, а затем убежала в дырку). Выявлялись изменения словесного оформления и структуры рассказа, включение каких-то иных типов связей между предложениями, внутри предложения, а также между частями рассказа, которые были определены последовательной серией картинок.

Рассказы, придуманные детьми подготовительной группы в конце обучения, показали, что дети не только овладели структурой связного высказывания (в каждом из них было начало, середина, конец), но и выходили за рамки изображенного на картинках. Было видно, что старшие дошкольники могли составить текст и по большему количеству картинок с более сложным содержанием. Специальный анализ, с точки зрения структурной соотнесенности частей, логического выстраивания текста, связей между частями высказывания, построения простых и сложных предложений, показал, что тексты, составляемые детьми для дополнения, были логичны, последовательны, интересны по содержанию и правильны по грамматическому оформлению.

Эта проблема требовала специального исследования. Необходимо было выяснить, могут ли сюжетные картинки выступать в качестве модели структуры повествовательного текста, в какой степени они влияют на выстраивание сюжетной линии рассказа, стимулируют поиск образных слов и различных средств связи между смысловыми частями текста. Эти вопросы стали предметом исследования Е.А. Смирновой, посвященного формированию связности речи старших дошкольников в рассказывании по серии сюжетных картинок. Исследование проводилось в детских садах № 6, 38 г. Шуи Иванов-

ской области и в детском саду № 1021 г. Москвы. Основное обучение началось в 1986 г. в старшей группе (это были дети, которые уже обучались с младшей группы) и закончилось в подготовительной группе.

Проведенный Смирновой глубокий анализ психологической, лингвистической и педагогической литературы дал основание выделить основные теоретические позиции, на которых выстраивалось экспериментальное обучение. Особенно глубоко были изучены исследования, раскрывающие роль наглядности в системе работы по совершенствованию содержания и методов обучения. Необходимость использования наглядности в системе работы по развитию речи детей дошкольного возраста общепризнана. Еще Ян Амос Коменский говорил о том, что знакомство детей с предметами и их изображениями развивает «восприятие чувств». Особенно страстно о роли наглядности в развитии наблюдательности, мышления, «дара слова» говорил К.Д. Ушинский.

Современные психологи связывают использование наглядности с формированием конкретных представлений и понятий, обогащением чувственного опыта, а также с развитием восприятия, образной памяти, логики мышления, воображения, способности к поиску наиболее точных и выразительных языковых. Многие исследователи отмечали, что в развитии изобразительного, музыкального творчества, художественно-речевой деятельности важную роль играет восприятие, воображение, подчеркивая, что в дошкольном возрасте необходимо развивать активные формы восприятия.

Методику развития речи и, в частности, использование картинок как фактор умственного развития дошкольников разработала Е.И. Тихеева. Она отмечала, что рассматривание картинок в раннем детстве преследует тройную цель:

- 1) упражнение способности к наблюдению;
- 2) поощрение сопутствующих наблюдению интеллектуальных процессов (мышления, воображения, логического суждения);
- 3) развитие языка ребенка [275].

Развивая положения Тихеевой, многие исследователи считают рассказывание по картинке как действенное средство развития связной речи дошкольников. Соловьева рекомендовала обучать составлению рассказов по серии сюжетных картинок, где сюжет раскрывается постепенно. М.М. Кониная разработала методические указания к использованию разных типов картинок и требования к ним. Она подчеркивала, что именно сюжетная картинка должна использоваться для развития связной речи дошкольников. Педагогические исследования, посвященные обучению рассказыванию по картинке, помогли разработать содержание, методы и приемы работы с

картинками, показали их роль в развитии логического мышления, внимания, воображения, связной речи. В практике работы детских садов используются серии картинок, разработанные О.И. Соловьевой, Е.И. Радиной и др.

Анализ вышеперечисленных работ дал основание сделать вывод о том, что проблема развития связной речи по серии картинок разработана недостаточно: нет специально разработанных сюжетных картинок, в которых бы четко выступала логическая и смысловая связь между картинками; отсутствует методика работы, основанная на лингвистической характеристике текста и возрастных особенностях восприятия дошкольников.

Поэтому исследование и выдвинуло задачу выявления особенностей восприятия и умений строить связное повествовательное высказывание по серии сюжетных картинок, специально разработанных для этого. Важной задачей явилась разработка методики обучения старших дошкольников умению выстраивать сюжетную линию, завершать текст, используя разнообразные средства внутритекстовой связи. При этом предполагалось, что эта работа окажет влияние на умственное развитие детей (наглядно-образное и логическое мышление).

В исследовании Смирновой были разработаны специальные серии сюжетных картинок, уточнены требования к их отбору, основанные на особенностях восприятия дошкольников, усовершенствована методика по их использованию для развития связной выразительной речи старших дошкольников.

Одна из главных задач исследования — разработка содержания и методики развития речи детей шестого года жизни по серии сюжетных картинок, однако в нем четко прослеживается взаимосвязь всех сторон воспитания — умственного, эстетического, нравственного, поэтому остановимся на результатах этого исследования подробнее.

При составлении серий сюжетных картинок учитывались особенности восприятия дошкольниками: содержание картинок было близким жизненному опыту детей, персонажи были выразительны, в сюжетах четко прослеживались последовательность и завершенность, содержание картинок было интересно детям не только внешним изображением, но и нравственным смыслом; учитывалось и их эстетическое оформление. Работа ребенка с серией картинок имела своей целью не только развитие речи (всех ее сторон — словаря, фонетики, грамматики, умений составлять связный текст), но и решение умственных задач.

Даже на одном занятии решалось несколько таких задач: — эстетические (развитие образности речи, подбор синонимов, определений к заданным словам);

- нравственные (содержание картинок воспитывало у детей чувство заботы и сострадания; кроме того, дети приучались к коллективной деятельности);
- операции анализа и синтеза (последовательное раскладывание всей серии картинок и составление единого сюжетного рассказа).

Что касается развития речи, то здесь проводилась словарная работа, выполнялись грамматические задания (дети составляли предложения разных типов, строя разнообразные синтаксические конструкции).

Разработанная методика включала различные варианты предъявления картинок для составления коллективного рассказа. В процессе рассматривания картинок проводились упражнения, показывающие детям способы построения разных предложений и грамматические средства связи между частями высказывания, а также средства художественной выразительности, которые можно использовать в рассказе. Рассмотрим некоторые из вариантов, каждый из которых решал свои задачи.

1. Каждому ребенку давалась серия сюжетных картинок, предлагалось разложить их в такой последовательности, чтобы получился рассказ. Затем воспитатель выставлял на доске незнакомый набор картинок, где заведомо была нарушена последовательность. Дети отыскивали ошибку и исправляли ее. Далее они выполняли лексические, грамматические упражнения, придумывали рассказ по всем картинкам, давали ему название. Этот вариант выявлял умения детей выстроить содержание картинок в логической последовательности.

2. Вся серия картинок выставлялась на доске: первая картинка открыта, вторая, третья, четвертая картинки закрыты. Детям предлагалось по такому расположению составить рассказ. После этого открывалась вторая картинка, и дети снова придумывали рассказ; затем третья и, наконец, последняя. В конце дети давали название рассказу, выбирая самое удачное. Такой вариант предъявления картинок помогал развитию воображения детей, способности предвидеть сюжет, действия персонажей, изображенных на первой картинке, учил детей подбирать наиболее точное название рассказа.

3. На доске выставлялась серия из четырех картинок: три первые закрыты, последняя открыта. Детей опрашивали: «Как вы думаете, что здесь могло произойти? Попробуйте составить рассказ, когда вы знаете, чем закончились события». Один ребенок рассказывал по такому расположению, затем открывалась первая картинка. Теперь детям были знакомы все герои рассказа, снова придумывался рассказ. После этого открывались все картинки, дети составляли коман-

ду и рассказывали вчетвером, давая название рассказу, выбирая лучшее.

Такой вариант закреплял представление детей о композиции (детям известен конец рассказа, а начало и середину они придумывали самостоятельно, не видя персонажей на закрытых картинках). Такой прием развивал воображение, логику мышления ребенка.

4. Воспитатель показывал детям одну картинку, дети рассматривали ее, затем один ребенок придумывал рассказ по одной картинке. Задавались вопросы: Может ли быть продолжение у этого рассказа? Каким оно может быть? Что может произойти с героями этого рассказа? Затем на доске выставлялась вся серия из пяти картинок. Открывались они через одну: открыты первая, третья и пятая. Дети составляли рассказ по такому расположению. Открывалась вторая картинка, снова дети рассказывали; наконец, открывались все картинки, и команда из пяти детей составляла новый рассказ.

Этот вариант позволял опросить почти всех детей группы. Детям сначала приходилось вообразить, что может произойти с героями, изображенными на первой картинке, затем последовательно восстанавливался весь сюжет.

5. Выставлялась серия из четырех картинок, открывались первая и четвертая картинки. Дети придумывали рассказ, давали ему название. Затем рассказ составлялся группами по всем картинкам. Этот вариант закреплял представление о композиции (известно начало и конец рассказа, дети предполагают, что может быть изображено в середине).

При рассказывании (индивидуальном и коллективном) по сериям картинок формировалось умение связывать слова в простых и сложных предложениях, соединять смысловые части высказывания, соблюдать структуру текста, использовать разнообразные зачины рассказа, синонимические замены при назывании героев, их действий, состояний. Таким образом, рассказывание по сериям сюжетных картинок обеспечивало решение многих речевых задач в единстве, включая развитие образности речевого высказывания, а также эстетического восприятия сюжетных картинок. Анализ результатов проведенного Е.А. Смирновой исследования показал, что в высказываниях детей стала четко прослеживаться сюжетная линия, определялись смысловые части рассказа при переходе от картинки к картинке, прослеживалась структурная организация текста (начало, середина, конец), обнаружилось умение использовать разнообразные средства связи между смысловыми частями высказывания.

Обучение, начинавшееся со 2 младшей группы, включало формирование у детей элементарных знаний о сюжете, структуре и внутритекстовой связи.

Экспериментальное обучение выявило влияние формирования связности повествовательного высказывания по серии сюжетных картинок на развитие наглядно-образного и логического мышления детей.

Четко прослеживалось нравственное воздействие предлагаемой методики: прежде всего оказывает влияние содержание картинок («Большая белочка», «Верный друг», «Помогли ветерану» и т.п.). Умение детей рассказывать совместно группами (командами) учит их договариваться между собой, распределять части высказывания, в случае необходимости помогать товарищу, уступать и т.д.

В ходе подбора команд дети учитывали способности сверстников, их речевые умения. Так, дошкольники со средним уровнем речевого развития чаще подбирали детей, которые хорошо выполняли задание, себе брали задание более легкое (например, закончить рассказ, когда соответствующая картинка открыта). Ребенок с высокой речевой подготовкой подбирал группу из своих друзей независимо от уровня их речевого развития, а сам выполнял наиболее трудное задание. Бывало, что дети распределяли задание сначала в одном порядке, а затем меняли свое решение. У детей постепенно вырабатывалось умение более объективно оценивать способности и возможности своих товарищей, а также и собственные. Рассказы стали отличаться связностью, цельностью, выразительностью, грамматической правильностью.

Использование некоторых методических приемов развития связной монологической речи детей способствовало формированию не только этических знаний и нравственных чувств, но и нравственного поведения детей. Когда они договаривались о последовательности рассказывания (кто начинает, продолжает, завершает текст), то, с одной стороны, четыре человека выступали как живая модель структуры рассказа, с другой — устанавливались взаимоотношения, необходимые для совместной деятельности. Коллективное рассказывание осуществлялось по-разному: команду мог выбрать педагог, а могли и дети. Любой форме выбор давал возможность создания положительных взаимоотношений детей.

В исследовании были разработаны содержание и методики формирования связности речи старших дошкольников (в старшей и подготовительной группах) на основе использования серий сюжетных картинок. Показано, что формирование повествовательной речи по серии картинок способствует развитию умения правильно выстраивать сюжетную линию рассказа, приобретению элементарных знаний о композиции повествования, умения использовать разнообразные связи между смысловыми частями текста и предложениями. Доказано, что обучение рассказыванию по серии сюжетных картинок, выс-

тупающей в качестве наглядной модели структуры повествовательного текста, существенно влияет на умственное развитие старших дошкольников. Определение уровня наглядно-образного и логического мышления детей проводилось в конце обучения в подготовительной группе по диагностической методике, разработанной в лаборатории психологии института. Уровень наглядно-образного и логического мышления у детей, развитие речи которых во 2 младшей и средней группах осуществлялось по методике, созданной в лаборатории развития речи, был выше, чем у детей, экспериментальное обучение которых началось в старшей группе, а у последних — выше, чем у детей контрольной подготовительной группы, обучавшихся по традиционной методике.

Количество детей 1 и 2 экспериментальных групп (ЭГ) и контрольной группы (КГ), имеющих разный уровень наглядно-образного (Н/О) и логического (Л) мышления, представлено в табл. 4 (в скобках — данные в процентах).

Эти результаты довольно четко показывают эффективность работы по развитию связной речи и ее влияние на умственное развитие старших дошкольников.

В целом проведенные исследования по развитию речи детей разных возрастных групп позволяют сделать следующие выводы.

Таблица 4

Уровень	Первая ЭГ		Вторая ЭГ		КГ	
	Н/О	Л	Н/О	Л	Н/О	Л
В	12 (67)	14 (7)	4 (22)	6 (33.5)	1 (6)	4 (22)
ВС	4 (22)	2 (11)	4 (22)	2 (11)	4 (22)	— 4
С	2 (11)	2 (11)	8 (45)	6 (33.5)	4 (22)	8 (22)
НС	—	—	2 (11)	4 (22)	7 (39)	4 (45)
Н	—	—	—	—	2 (11)	— (11)

Примечание: В — высокий уровень, ВС — выше среднего, С — средний, НС — ниже среднего, Н — низкий.

Развитие речи дошкольников в детском саду осуществляется во всех видах деятельности, однако основным является обучение родному языку на специальных речевых занятиях. Структура занятий по развитию речи определяется принципом взаимосвязи различных разделов речевой работы: обогащение и активизации словаря, формирование грамматического строя речи, развитие элементарного осознания языковых явлений и т.п.; однако главная задача на занятии (особенно со старшими дошкольниками) — развитие связной монологической речи. Прямое обучение элементам пересказывания и рассказывания необходимо начинать со 2 младшей группы (четвертый год).

Обязательным условием развития речи в каждой возрастной группе должна быть преемственность содержания и методов развития речи. При этом необходимо соотносить структуру взаимосвязей разных разделов речевой работы на занятиях, чтобы каждая задача была органично связана со всеми другими.

В отношении развития речи дошкольников (как и в отношении обучения какому-нибудь школьному предмету) можно говорить о двух формах осуществления преемственности: линейной и концентрической расположении учебного материала (материала содержания и речевых умений и навыков, а также элементарных лингвистических знаний и представлений). Так, формирование связной монологической речи осуществляется линейно, поскольку от группы к группе идет постепенное усложнение задач обучения, смена задач (от пересказа простых текстов до выполнения заданий по творческому рассказыванию). Вместе с тем в этом усложнении на каждом этапе обучения сохраняется программное ядро — связывание предложений в высказывание. Формальная и семантическая связь двух предложений, доступная уже младшим дошкольникам, — это клеточка, из которой вырастает, развивается развернутое высказывание, в своей наиболее развитой форме выступающее в словесном творчестве.

Глава 5. ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗНОСТИ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ ЯЗЫКУ

§ 5.1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ

Проблема развития связной монологической речи в широком понимании входит в проблему становления словесного творчества детей дошкольного возраста, а еще шире — в формирование общих художественно-творческих способностей детей.

Исследователи рассматривают детское творчество как действенный и активный путь освоения окружающей действительности. Творческая деятельность развивает способности ребенка, выявляет его запросы и интересы, приобщает к искусству и культуре.

Сроки становления разных видов деятельности неодинаковы, и каждый вид творческой деятельности имеет свою специфику. Вместе с тем существуют и какие-то общие вопросы, которые решаются исследователями в любом виде деятельности ребенка, особенно в развитии художественно-творческих способностей. Это вопросы об источниках и условиях возникновения творчества у детей, создания художественной среды, роли руководства творческим процессом, понимания связей и отношений между обучением и творчеством, репродуктивным и продуктивным путями создания образа.

Как считает В.В. Давыдов, живопись, музыка, поэзия — виды единого процесса эстетического освоения действительности, имеющие общий источник и способы художественной деятельности, связанные с развитием воображения. Именно эту способность психологи считают универсальной по отношению к любому виду человеческой деятельности, и наиболее успешно способность воображения развивается в процессе творческой деятельности в области искусства.

Проблема развития творчества детей дошкольного возраста широко и всесторонне изучалась в разных направлениях в Институте дошкольного воспитания (сегодня РАО): анализ творческих компонентов в различных видах деятельности дошкольника (А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, Н.Н. Подьяков, Г.А. Репина, О.М. Дьяченко, К.В. Тарасова), развитие воображения в игре (Р.И. Жуковская, Н.Я. Михайленко,

Н.А. Короткова, Е.М. Гаспарова), формирование детского художественного творчества (Н.П. Сакулина, Н.А. Ветлугина, Т.С. Комарова, Т.Г. Казакова). Все исследования в той или иной степени затрагивают вопросы развития творческих способностей детей, рассматривая их как сочетание интеллектуальных, познавательных и эмоционально-волевых моментов.

Одной из важнейших проблем развития художественных способностей дошкольников Н.А. Ветлугина считала соотношение обучения и творчества. Важным показателем обучения является возникновение у ребенка интереса к художественной деятельности, самостоятельность и активность в процессе творчества.

Огромную роль в становлении детского творчества играет восприятие произведений искусства и накопление художественного опыта. Если говорить о словесном творчестве, то здесь на первый план выступает восприятие произведений художественной литературы, устного народного творчества, в том числе и произведений малых фольклорных форм (пословицы, поговорки, загадки, фразеологизмы) — в единстве содержания и художественной формы (П.М. Якобсон, А.В. Запорожец и др.). В содержание работы по развитию художественно-речевой деятельности дошкольников входит также развитие образной, выразительной речи.

Дошкольников знакомят с разными жанрами литературных произведений, их специфическими особенностями, ярким и образным языком; их вводят в мир художественных образов, развивая эмоциональное отношение к явлениям природы и взаимоотношениям людей. Дети дошкольного возраста способны воспринимать композицию произведения, развитие сюжета, динамику событий, взаимоотношения героев, разные средства художественной выразительности.

С произведениями литературного творчества ребенок встречается с первых лет жизни, однако далеко не все дети овладевают умением создавать собственные сочинения, да еще грамматически правильно, связно, выразительно. Психологи объясняют трудности развития словесного творчества многими причинами: недостаточной сформированностью психических процессов — мышления, восприятия, воображения, малым жизненным опытом, неразвитой языковой способностью, отсутствием опоры на внешние объекты, существующие в других видах деятельности (изобразительной, музыкальной и т.д.). Поэтому большинство исследователей подчеркивает необходимость специального обучения для развития творческих способностей в области слова.

Развитие образности как важной характеристики связной речи С.Л. Рубинштейн считал необходимым условием для построения контекста новыми речевыми средствами. Он писал, что как

ни существенна для речи связность ее построения, «проблема речи не сводится к одной лишь логической связанности (и точности); она включает и проблему образности ... так как образ, выражая обобщенное содержание, вместе с тем выходит за его пределы, вводит специфические оттенки, непередаваемые в отвлеченной формулировке обобщенной мысли» [246, 83].

Так, всякая метафора выражает общую мысль и в то же время вносит новые оттенки в эту мысль и содержит больше того, что дает формулировка. Все формы образности речи: метафоры, аллегории, сравнения — это специфические средства выражения различного смыслового содержания.

Чаще развитию образной речи уделялось внимание в школьном возрасте. Однако многие исследователи показали, насколько велики возможности дошкольников в понимании средств художественной выразительности и использовании этих средств в своей речи. Здесь большое значение имеет целенаправленное руководство взрослых.

Во всех исследованиях подчеркивается, что эмоционально-выразительная сторона развития речи имеет большое значение и для развития ее связности. Конечно, основой смыслового содержания речи является то, что она обозначает, однако подлинное владение построением связного высказывания непременно включает в себя понимание выразительных моментов, раскрывающих внутренний смысл, который вкладывает в него говорящий.

Так, С.Л. Рубинштейн считал, что если в процессе воспитания ребенка выразительность речи не развивается и для этого не создаются необходимые условия, то «...кривая развития выразительной речи у детей принимает характер западающей кривой. Это западение приходится на тот период, когда первоначальная произвольная выразительность, встречающаяся в речи маленьких детей-дошкольников, особенно младших, спадает, а основанное на знании выразительного эффекта той или иной конструкции умение сознательно придать своей речи выразительность еще не развито; речь детей в этот период, при таких условиях, становится по большей части маловыразительной» [246, 98]. Поэтому, по мнению С.Л. Рубинштейна, необходимо развивать выразительность речи для сознательного пользования речевыми средствами. А для этого нужно проводить большую и тщательную работу.

Как доказано А.М. Леушиной и другими исследователями, эмоциональность ребенка создает предпосылки и возможности для дальнейшего развития у него сознательных форм выразительности речи. Но для того, чтобы эти возможности претворить в действительность, необходимо проводить специальную работу и вооружить ребенка способами выражения в слове определенного художественного содержания.

Некоторые особенности развития выразительной речи детей отмечала Н.С. Карпинская. Она подчеркивала недостаточную осознанность и неустойчивость выразительности детской речи: «Чем старше ребенок, тем большей сдержанностью отличается его речь: чувства, переживания начинают все больше подчиняться сознанию и воле» [141]. Поэтому очень важно научить ребенка выразительной речи и включить в его деятельность элемент сознательности, преднамеренности. При этом развитие логичности речи надо проводить параллельно с развитием выразительности, так как нельзя в связной речи расчленять эти элементы. Только тогда мы сможем развивать сознательную речь, которая должна быть связной, точной и выразительной. Здесь мы говорим о выразительности в активном, а не в пассивном смысле, т.е. основная задача — не только понимать выразительность речи при восприятии литературного произведения, но и активно употреблять усвоенные средства выразительности в своей речи.

Это умение раскрывать не только семантическое содержание, но и эмоционально-выразительный подтекст высказывания является очень существенной чертой полноценного речевого развития и становления словесного творчества в целом.

Как уже отмечалось, важнейшая особенность словесного творчества дошкольников — его взаимодействие с восприятием произведений художественной литературы, которая является неисчерпаемым источником обогащения речи образными средствами. Взаимосвязь этих процессов (восприятия и творчества) исследователи прежде всего видят в том, что оба вида деятельности требуют специального целенаправленного развития, только тогда они будут влиять на образное восприятие художественного текста и перенос усвоенных знаний в свои сочинения.

§ 5.2. РАЗВИТИЕ СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА НА ОСНОВЕ ВОСПРИЯТИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Проблема восприятия литературных произведений разных жанров детьми дошкольного возраста сложна и многоаспектна. Ребенок проходит длительный путь от наивного участия в изображаемых событиях до более сложных форм эстетичес-

кого восприятия. Исследователи обратили внимание на характерные особенности понимания дошкольниками содержания и художественной формы литературных произведений. Это прежде всего конкретность мышления, небольшой жизненный опыт, непосредственное отношение к действительности. Поэтому и подчеркивается, что только на определенной ступени развития и лишь в результате целенаправленного воспитания возможно формирование эстетического восприятия и на этой основе — развитие детского художественного творчества.

В исследовании, посвященном развитию поэтического слуха как условию словесного творчества старших дошкольников, было показано, что на основе анализа литературного произведения в единстве его содержания и художественной формы, а также в активном освоении средств художественной выразительности дети овладевают способностью передавать в образном слове определенное содержание.

Под словесным творчеством подразумевалась деятельность детей, возникающая под влиянием произведений искусства и впечатлений от окружающей жизни и выражающаяся в создании устных сочинений — рассказов, сказок, стихов и т.п. Была обнаружена взаимосвязь между восприятием художественной литературы и словесным творчеством, взаимодействующих на основе развития поэтического слуха. В это понятие включается способность чувствовать выразительные средства художественной речи и в какой-то мере осознавать их. Сюда же относится и способность к различению жанров, понимание их особенностей, умение осознавать связь компонентов художественной формы с содержанием литературного произведения.

Исследование позволило сделать вывод, что развитие поэтического слуха — важный фактор формирования словесного творчества. Однако само по себе развитие поэтического слуха не приводит к творчеству, которое может быть развито только на основе специальной работы, направленной на создание условий для творческих проявлений детей. В исследовании было поставлено много вопросов, требующих дальнейшего изучения, в том числе и вопрос о развитии поэтического слуха (и на этой основе словесного творчества) уже в старшей и даже средней группе детского сада.

Вопросам восприятия литературных произведений была посвящена работа вьетнамской аспирантки Ле Тхи Ань Туэт, которая выявляла, как специально организованное обучение, направленное на формирование восприятия, способствует развитию словесного творчества и доказала возможность формирования у детей шестого года жизни элементарного осознания формы и содержания художественного произведения.

В диссертации Ле Тхи показано, что восприятие литературных произведений у большинства старших (вьетнамских) дошкольников находилось на невысоком уровне. Трудности, которые испытывали дети, отвечая на вопросы о различении жанров (сказки, рассказа, стихотворения), их специфических особенностях и особенно о языковых изобразительно-выразительных средствах, были сходны с теми, которые мы отмечаем, проводя свое исследование по развитию словесного творчества. Эти совпадения касались прежде всего и соотношения восприятия литературных произведений, и умения сочинять сказки, рассказы. Так как констатирующее обследование проводилось по нашей методике (лишь с некоторыми изменениями), мы вправе сопоставлять эти данные. Не вдаваясь в цифровые сопоставления (использовался математико-статистический анализ полученных данных по критерию «хи-квадрат»), можно отметить, что проявления словесного творчества, творческого рассказывания связаны с определенным уровнем художественного восприятия литературного произведения. Средняя сумма баллов, полученных детьми, не выполнившими задание на сочинение, оказалась одной и той же (6,3) в обоих исследованиях. Было подтверждено положение о том, что связь восприятия и творчества существует, однако причиной возникновения словесного творчества является не только достижение того или иного уровня восприятия.

Экспериментальное обучение проводилось Ле Тхи в трех формах: поисковое — в московском детском саду № 1021, пробное и основное — во вьетнамском. Целью поискового обучения было выявление эффективности формирования восприятия литературных произведений у детей, с которыми в предыдущих группах велась углубленная работа по развитию речи, включавшая и обучение творческому рассказыванию. В результате экспериментального обучения, проведенного на материале сказок, рассказов, стихов, переведенных с вьетнамского на русский язык, 15 из 20 детей выполнили задание в контрольных опытах — как по восприятию, так и по словесному творчеству. Таким образом, даже недлительное обучение, опирающееся на результаты углубленной работы по развитию речи, дало большой эффект.

В основном обучении, проведенном с вьетнамскими детьми, также был получен положительный результат. В ходе обучения совершенствовалось, углублялось восприятие литературных произведений, дети ярче проявляли эмоциональную отзывчивость во время чтения, а их творческие способности обнаруживались не только в сочинении ими рассказов и сказок, но и в изобразительной деятельности. Обогащалось не только понимание содержания произведения, но и восприятие его художественной формы. Систематическое использование на

занятиях творческих заданий (подбор сравнений, эпитетов, синонимов, антонимов) повлияло на создание сочинений, однако в полной мере формирование словесного творчества должно включать ознакомление с композицией связного высказывания, логикой выстраивания сюжета и другими сторонами содержания и формы литературного произведения. Основное же внимание в анализируемом исследовании уделялось выявлению роли восприятия в формировании художественно-речевой деятельности старших дошкольников.

Более подробно нерешенные вопросы восприятия произведений художественной литературы и формирования на этой основе словесного творчества были рассмотрены в исследовании, проведенном Р.П. Боша по теме «Использование латышской народной песни в формировании образной речи старших дошкольников» [41].

Была сделана попытка найти некоторые пути и формы использования дайн (латышских народных песен) в целях развития речи детей, прежде всего в отношении ее образности. Такая попытка была предпринята в связи с тем, что латышские народные песни как искусство слова в малой форме четверостиший выражают богатое содержание в отношении насыщенности их средствами художественной выразительности (сравнениями, эпитетами, метафорами, олицетворениями), поэтому они и оказывают существенное влияние на развитие образности речи детей в словесном творчестве.

Констатирующие опыты, выявляющие особенности восприятия сказки, стихотворения и народной песни, показали, что дети испытывали большие трудности в определении идеи (чему учат нас... народные песни?) и вычленении средств художественной выразительности, особенно сравнения, да и уровень сочинений по теме народной песни был низким.

Интересно отметить, что в этой работе соотношение восприятия и творчества было несколько иным, чем в рассматриваемом выше исследовании Ле Тхи Ань Туэт, — видимо, сказалась специфичность поэтического материала, который давался детям. В обучение включались непосредственное знакомство с народной песней, ее тематикой, идеей и средствами художественной выразительности, а также разнообразные приемы формирования творческого рассказывания, особенно поощрялись самостоятельное сочинение сказок, рассказов, выбор темы. Детей учили замечать сходство и различие в использовании выразительных средств в зависимости от направленности и тематики сочинений. Важным моментом было развитие желания слушать народную песню, высказывать свое отношение к художественному тексту.

Выполняя творческие задания (подбор эпитетов, сравнений, синонимов, антонимов, работа с многозначными сло-

вами, ритмом и рифмой), дети готовились к использованию языковых средств в собственной речи, художественному оформлению своего высказывания. Тем самым развивалась поэтичность восприятия народных песен и совершенствовалась эмоциональный настрой при создании сочинений. Интересно проходили и упражнения на составление предложений с многозначными словами или словосочетаниями, взятыми из народных песен.

Накопленный опыт восприятия народных песен и постоянное внимание к художественному слову привели к повышению активности и самостоятельности в словесном творчестве. Сам процесс речевого творчества стал приносить детям удовлетворение и радость. Использовался и такой прием, как составление книги сказок, в которую записывалось детское сочинение и ребенок рисовал к нему иллюстрацию. Если понимание средств художественной выразительности вызывало у детей затруднения в восприятии народных песен, им предлагались творческие задания, развивающие их представления. Это были вопросы: «С чем можно сравнить? Как можно сказать об...? Что думает береза, глядя на одуванчик? Могут ли вздыхать леса?» и т.п. Так дети учились осознавать сравнение, олицетворение (персонификацию), а затем они включали аналогичные средства в свои сочинения.

Анализ результатов экспериментального обучения выявил существенное обогащение сочинений детей как по содержательности и художественной выразительности. Был отмечен высокий уровень связности и образности речи старших дошкольников.

Своей работой Р.П. Боша показала, что благодаря систематическому использованию латышских народных песен на занятиях по художественной литературе и развитию речи обогатилось содержание детских сочинений (сюжеты стали интересными и оригинальными), развилось художественное восприятие дайн (дети стали замечать в них почти все художественные средства, даже самые тонкие: сравнения и олицетворения, гиперболы и литоты), повысилась образность речи в сочинениях по темам народных песен (дети свободно пользовались сравнениями, подбирали синонимы и антонимы), и в разговорной речи появились образные оценки.

Все вышеупомянутые исследования доказали, что образность речи является существенным качеством ее связности, она развивается параллельно с такими важнейшими компонентами связной речи, как композиция высказывания, использование разнообразных средств связи между предложениями и частями высказывания. Необходимо было продолжать изучение проблемы образности в связной речи, что было сделано в рассматриваемых далее исследованиях.

§ 5.3. ОБРАЗНОСТЬ РЕЧИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЕЕ КУЛЬТУРЫ

Образность как эстетическая категория рассматривается в каждом виде искусства (музыкальном, изобразительном, литературном) и в зависимости от этого имеет свои специфические особенности. Понятие художественного образа является центральным во всех видах искусства.

Рассмотрение образности поэтической речи, как особой разновидности языка, по выражению Л.П. Якубинского, «генетически восходит к Аристотелю» [324]. Именно он, раскрывая необходимость уместного использования стиля для достижения поставленной оратором цели, призывал приносить и возвышать слог «сообразно с трактуемым предметом, и это следует делать незаметно, чтобы казалось, будто говоришь не искусственно, а естественно, потому что естественное способно убеждать, а искусственное — напротив» [15].

Интересные мысли относительно экспрессивного момента, определяющего стиль высказывания, находим у М.М. Бахтина, который считал, что «...эмоция, оценка, экспрессия чужды слову языка и рождаются только в процессе его живого употребления...» [26, 21]. Приведем еще одну его мысль: «Слова языка ничьи, но в то же время мы слышим их только в определенных индивидуальных высказываниях, читаем в определенных индивидуальных произведениях, и здесь слова имеют уже не только типическую, но и более или менее ярко выраженную (в зависимости от жанра) индивидуальную экспрессию, определяемую неповторимо индивидуальным контекстом высказывания» [26, 102].

Именно эти аспекты (неповторимость, естественность, индивидуальность) отличают речь детей дошкольного возраста, поэтому и развитие такой черты как образность должно начинаться по возможности раньше. Образность речи многие исследователи считают важнейшим элементом эстетической функции языка, способностью языковых средств вызывать наглядно-чувственные представления (В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, Л.И. Тимофеев, М.Н. Кожина, И.М. Шанский и др.).

В широком понимании слова образность относится к культуре речи, и в этом смысле воспитание у ребенка интереса и бережного отношения к языковому богатству, его умение использовать разнообразные языковые средства в своей речи и при создании собственных сочинений становятся одной из важнейших задач речевого развития в дошкольном детстве.

Культура речи — явление многоаспектное, главным ее результатом считается умение говорить в соответствии с норма-

ми литературного языка; это понятие включает в себя все элементы, способствующие точной, ясной и эмоциональной передаче мыслей и чувств в процессе общения. Правильность и коммуникативная целесообразность речи считаются основными ступенями овладения литературным языком (Б.Н. Головин, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, Г.А. Золотова).

В современных условиях одна из опасностей для литературной речи — влияние штампов, «канцеляритов» (К.И. Чуковский), которые мертвят живую речь. Привычка орудовать штампами, слитными блоками казенных слов ведет к утрате живого языка, и это отражается на его грамматической стороне. «Пренебрежение выразительностью речи оборачивается и грамматической хаотичностью», — говорится в книге «Современный русский язык» [260].

В школьной практике высокий уровень речевой культуры обозначается с помощью термина «хорошая речь». В это понятие включаются как минимально достаточные три признака: богатство, точность и выразительность.

Богатство речи предполагает большой объем словаря, понимание и уместное употребление в речи слов и словосочетаний, разнообразие используемых в речи языковых средств.

Точность речи можно рассматривать как оптимальное словоупотребление: это выбор слов, наилучшим образом передающие содержание высказывания, раскрывающие его тему и главную мысль в логической последовательности. Здесь очень важно владение синонимикой, различение значений смысловых оттенков слова.

И наконец, *выразительность* речи предполагает отбор языковых средств, соответствующих условиям и задачам общения. Это качество обязательно должно соотноситься с функциональным стилем, пониманием ситуации, чтобы при выборе слов и выражений учитывать специфику условий речи.

Эти положения нашли отражение в работе Н.В. Гавриш «Формирование образности речи старших дошкольников в процессе обучения родному языку» [77]. Сама проблема решалась в нескольких направлениях: работа над овладением детьми всеми сторонами речи (фонетической, лексической, грамматической), восприятием разнообразных жанров литературных и фольклорных произведений и формирование языкового оформления самостоятельного связного высказывания. Произведения художественной литературы и устного народного творчества, в том числе и малые литературные формы (поговорки, пословицы, фразеологизмы, загадки, скороговорки), рассматриваются в исследовании как важнейшие источники развития выразительности детской речи.

Пути и закономерности усвоения значений слова дошкольником, который первоначально понимает слово только в его

основном, прямом значении изучала Н.В. Гавриш. С возрастом ребенок начинает понимать смысловые оттенки слова, знакомится с его многозначностью, учится понимать образную сущность художественной речи, переносное значение фразеологизмов, загадок, пословиц. Многие специалисты доказали, что природа речевой образности у детей и взрослых разная.

Психологическое объяснение процесса усвоения дошкольниками переносного значения словосочетаний дано в работе О.М. Дьяченко [105], раскрывающем механизмы развития продуктивного воображения детей, использующих разные по структуре образы воображения — «опредмечивающий» и образ «включение». Сначала ребенок расчленяет нечленимое в сущности словосочетание, а впоследствии может включать его в определенную речевую ситуацию.

Педагогические исследования рассматривают формирование культуры речи в контексте ознакомления с литературой и фольклором как универсальными средствами народной педагогики. Рассматривая развитие образности как важное звено в общей системе речевой работы, Гавриш подчеркивает, что показателем богатства является не только достаточный объем активного словаря, но и разнообразие используемых словосочетаний, синтаксических конструкций, а также звуковое (выразительное) оформление связного высказывания. В связи с этим и прослеживается связь каждой речевой задачи с развитием образности речи.

Так, *словарная работа*, направленная на понимание смыслового богатства слова, помогает ребенку находить точное слово в построении высказывания, а уместность употребления слова может подчеркнуть его образность.

В формировании *грамматического строя речи* в плане образности особое значение приобретает владение запасом грамматических средств, способность чувствовать структурное и семантическое место формы слова в предложении и целом высказывании. Именно здесь выступает развитое чувство стиля, умение использовать разнообразные грамматические средства (инверсия, соотнесенность синтаксиса с темой высказывания, уместное употребление предлогов и др.). Подчеркнем здесь и роль синонимии грамматических форм и конструкций в зависимости от их смысловых оттенков и их роль в построении связного высказывания. Синтаксический строй считается основной тканью речевого высказывания. В этом смысле разнообразие синтаксических конструкций делает речь ребенка выразительной.

Если же рассматривать *звуковую сторону речи*, то от нее во многом зависит и интонационное оформление высказывания, а отсюда — и эмоциональное воздействие на слушателя.

На связность (плавность) изложения текста влияют и такие характеристики звуковой культуры речи, как сила голоса (громкость и правильность произношения), четкая дикция, темп речи.

В констатирующих опытах предыдущих исследований, посвященных развитию словесного творчества (А.П. Ушакова, Ле Тхи Ань Туэт, Р.П. Боша), сначала выявлялась особенность восприятия литературных произведений, а затем умение создавать сочинения разных жанров.

В исследовании Гавриш в первой серии заданий выявлялось умение составлять связное высказывание — тем самым исключалось какое-либо влияние литературных текстов и бесед по их содержанию на использование в самостоятельном рассказе выразительных средств. Выяснялось, имеет ли ребенок опыт составления рассказа (сказки), с желанием ли откликается на предложение придумать сочинение, может ли он логически выстроить сюжет и структурно его оформить, какие лексические средства он будет использовать в своем высказывании.

Это задание не выполнили 30 детей из 71, в большинстве сочинений нарушались логическая последовательность и композиция текста, была зафиксирована зависимость между уровнем связности как качественной характеристики текста и уровнем образности (чем ниже был первый, тем ниже был и второй).

Вторая серия заданий выявляла особенности восприятия литературных произведений (сказки, рассказа, стихотворения). Поскольку вопрос развития образности речи в этом исследовании был центральным, то основное внимание при анализе ответов уделялось выделению средств художественной выразительности. Было отмечено, что значительные затруднения вызывали вопросы о таких средствах, как сравнение и метафора, не говоря уже о метонимии, олицетворении и гиперболе.

Третья серия заданий, выявляющая понимание детьми значения фразеологизмов («как в воду опущенный», «надуть губы», «сломя голову», «в поте лица» и др.), была совершена новой — в контексте восприятия литературных произведений она давалась впервые. Фиксировались и оценивались правильные и неправильные (буквальные, отрицательные) ответы, а также точность словоупотребления. Из 71 ребенка лишь 30 показали частичное или полное понимание фразеологизма.

Четвертая серия заданий выявляла понимание пословиц, а пятая серия — загадок. Результаты были аналогичны с выполнением заданий третьей серии.

В процессе обучения детей знакомили с малыми фольклорными формами (загадками, пословицами, поговорками, фра-

зеологизмами) в соответствии с тематикой литературных произведений разных жанров.

Основное содержание работы на занятиях по развитию речи — обучение способам наилучшего использования языковых средств для образного выражения задуманного содержания на основе развития всех сторон речи. Все лексические, грамматические и интонационные упражнения проводились на материале фразеологизмов, загадок, пословиц, которые уточняли представления детей о разнообразии жанров и образности речи и углубляли художественное восприятие литературных произведений. Такое обучение способствовало осознанному переносу сформированных представлений в словесное творчество. Причем формирование образности речи проводилось в единстве с развитием других качеств связного высказывания (структурного оформления и образной лексики в соответствии с выбранным жанром); обращалось внимание и на понимание целесообразного использования средств художественной выразительности в сказке, рассказе, басне.

В результате у детей сформировался эмоциональный отклик на образное содержание литературных и фольклорных произведений, что повлияло на построение связных высказываний и использование образных средств в сочинениях.

Эффективность методики проявилась не только в осознании образного содержания произведений малых фольклорных форм, но и в том, что значительно повысился уровень логического и наглядно-образного мышления детей. Этот факт объясняется тем, что усвоение переносного значения слов и словосочетаний, обобщений и аллегорий, заключенных во фразеологизмах, загадках, баснях, а кроме того, параллельное выполнение разнообразных творческих заданий, наталкивающих детей на объяснение использования тех или иных средств художественной выразительности, рассуждение о том, почему в загадке использовались сравнения, во фразеологизме — различные словосочетания, все это наряду с обогащением речи давало мощный толчок мыслительной деятельности старших дошкольников.

Методика, разработанная Н.В. Гавриш, частично использовалась в уже упоминавшейся работе Л.А. Колуновой «Работа над словом в процессе развития речи детей старшего дошкольного возраста» [146]. В ней, помимо ознакомления с литературными произведениями разных жанров, особое внимание детей направлялось на понимание смысловых оттенков слов и изменения значения слова в зависимости от суффикса в том или ином контексте.

В исследовании Колуновой показано, что у детей можно развить понимание различий значения слова в зависимости

ти от смысловых оттенков, дающих им дополнительные эмоционально-оценочные характеристики. Научаясь целесообразному употреблению слов в словосочетаниях и предложениях, дошкольники используют навыки отбора уместных языковых средств при сочинении своих рассказов и сказок, что является необходимым условием развития связной речи.

Специально организованная лексическая работа, направленная на формирование у дошкольников умений отбирать лексические средства, наиболее точно соответствующие раскрываемому замыслу, рассматривалась в контексте произвольности выстраивания связного высказывания.

Итак, работа над смысловой стороной слова выдвинулась на первое место, так как именно семантический отбор слов в соответствии с контекстом и речевой ситуацией (раскрытие значений многозначного слова, использование синонимов и антонимов) оказывает самое существенное влияние на формирование осознания явлений языка и речи. Поэтому работа над пониманием значения слов и их оттенков для использования полученных знаний в своих сочинениях стала в исследовании П. А. Колуновой основной.

Поисковый эксперимент основывался на следующих положениях. В развитии связной речи, наряду с формированием представлений о структурных элементах высказывания и способах внутритекстовой связи, большое внимание уделялось точному обозначению описываемых явлений и образному определению излагаемых в сочинениях событий. Особая роль при этом отводилась формированию художественно-речевой деятельности, ведь именно ознакомление с фольклорными и литературными произведениями развивало у детей понимание необходимости использования средств художественной выразительности при создании собственных сочинений. Формирование осознанного отношения к языку, когда для воплощения своего замысла ребенок начинает отбирать точные и образные средства, приводит к взаимодействию художественно-речевой деятельности с развитием связной речи.

Поиск путей развития словесного творчества на основе формирования чуткости к слову и оттенкам его значений предполагалось вести по разным направлениям. Прежде всего обращалось внимание на обогащение жизненных впечатлений, а для этого постоянно организовывались целенаправленные наблюдения (например, за проезжающим транспортом). Перед детьми ставился вопрос в необычной форме («Как по-сказочному сказать, о чем гудит-рокошет мотор?»), а затем они придумывали сказку о грузовике и грузовичке. Аналогично проводились наблюдения за деревьями: дети придумывали, о

чем те могут разговаривать, а затем сочиняли сказки о дереве и деревце.

После чтения сказок дети, отвечая на вопросы, отмечали необычные выражения и слова, различные по смысловым оттенкам (белка — белочка, лиса — лисонька). В своих сказках, тема которых давалась по аналогии с прочитанной, дети наделяли персонажей необычными качествами, используя антонимы и другие средства противопоставления, в которых имелись слова с разными смысловыми оттенками. А задание на составление сказок на основе парного сопоставления (о елке и елочке, ветре и ветерке) ставило детей в такую творческую ситуацию, в которой они задумывались над различными характеристиками сказочных персонажей.

Этот поисковый эксперимент показал, что для развития образности речи необходимо вводить детей в сказочную ситуацию и глубоко работать над пониманием прямого и переносного значения слова, его смысловых оттенков, что должно привести к уместному и точному употреблению образных слов и выражений в сочинениях детей.

Основной эксперимент сначала выявлял, как старшие дошкольники понимают смысловые оттенки значений знаменательных частей речи (домик — домище, играть — проиграть, умный — умнейший), смысловую близость и различие разнокоренных синонимов, а также понимание словосочетаний в переносном значении («лес дремлет», «злая зима»). Выявлялось и умение составить рассказ или сказку о зайце и зайчишке.

Выполнение этих заданий показало, что большинство старших дошкольников лучше ориентируется на уменьшительный, а не на ласкательный оттенок, на глаголы, обозначающие движения, и прилагательные, относящиеся к величине. Остальные задания, в том числе и составление связных высказываний на тему, отражающую различные смысловые оттенки слов, вызывали у детей затруднения.

Специально разработанные игры и упражнения — на образование смысловых оттенков значений существительных (книга, книжка, книжонка), глаголов (бежал, забежал), прилагательных (умный, умнейший), подбор синонимов и антонимов к изолированным словам и словосочетаниям (по всем частям речи), развитие понимания переносного значения многозначного слова — помогали тому, что дети переносили в свои сочинения слова с различными смысловыми оттенками, отражающими эмоциональное состояние, настроение, чувства героев, характеристику персонажей.

Исследование Колуновой показало, что, с одной стороны, речевые игры и упражнения качественно развивают словарь, а с другой — они являются важным подготовитель-

ным этапом для развития связной мнгологической речи. Вместе с тем необходимо отметить, что развитие умений строить связное высказывание требует и специального обучения (что было уже доказано предыдущими исследованиями). Однако здесь надо было искать такие пути обучения придумыванию сочинений разных жанров, которые соединяли бы работу над смысловыми оттенками и составлением связных текстов.

Так, при выборе темы детям не давали готового названия, а подсказывали возможные варианты развития сюжета, особенности характеров персонажей (сказка о послушном и шаловливом зайчонке). Или задавалось начало, в котором у героев были противоположные характеристики (строгий папа — ласковая мама). Широко использовались самые разнообразные ситуации, которые требовали точного речевого обозначения, продолжения, завершения. Таким образом, работа над композицией, структурным оформлением высказывания являлась как бы фоном, на котором шла работа над образными средствами, в том числе и смысловыми оттенками значений слова. В целом же работа над смысловой стороной слова не только углубляла понимание синонимических и антонимических отношений, но и влияла на замысел рассказа, помогала в развитии сюжета, активизировала воображение.

Под влиянием обучения изменились сочинения детей: от схематичного перечня, описания событий и фрагментарного повествования дети перешли к созданию занимательных сюжетов, правильному композиционному построению, динамичности и четкой завершенности связного высказывания.

Понимание смысловых оттенков значения слова помогало оригинальности творческих замыслов, необычности поступков героев сказок, неожиданности развязки. Изменилось и отношение детей к своему творчеству: оно стало критичным и осмысленным. А самое главное — дети оценивали не только сюжет, но и язык повествования, выделяя разнообразные средства выразительности.

Контрольные опыты показали, что от уровня развития чуткости к смысловым оттенкам слова зависит и уровень развития словесного творчества, так как у детей повышается смысловая точность речи, совершенствуется грамматический строй, а это позволяет пользоваться усвоенными навыками в любом самостоятельном высказывании.

Был сделан вывод о том, что развитие у ребенка творческого воображения тесно связано с развитием языковой способности.

Это положение было развито и доказано в работе Е.В. Савушкиной «Развитие образной речи старших дошкольников

в процессе восприятия произведений изобразительного искусства» [249]. В нем доказывается роль работы с произведениями изобразительного искусства в развитии такого качества связной речи, как образность, так как формирование эстетического восприятия произведений живописи оказывает влияние на использование средств художественной выразительности в разных видах высказывания — описании, повествовании, рассуждении, — которые зависят от жанра картины. Возможности старших дошкольников понимать художественный образ являются условием переноса этих представлений в словесное творчество, а взаимосвязь разных видов искусства (музыки, литературы, живописи) влияет на употребление разнообразных языковых средств при построении связных высказываний.

Своей целью Е.В. Савушкина ставила проследить, как старший дошкольник воспринимает художественный образ живописного произведения и соотносит это восприятие с созданием словесного образа, который он передает в собственном сочинении. Здесь речь идет не о прямом описании или рассказе по содержанию картины (что часто наблюдается в практике работы дошкольных учреждений), а о восприятии образа произведений, будь то пейзаж, натюрморт или жанровая картина, и о дальнейшем осмыслении его, об умении передать свои впечатления в словесном творчестве. В связи с этим рассмотрен искусствоведческий аспект проблемы, выясняющий роль эстетического воспитания детей и особенности разных видов искусства, отличающихся структурой художественного образа. Существуют виды искусства, которые прямо изображают явления жизни (живопись, художественная литература, театр), а также выражающие эмоциональное состояние художника (музыка, декоративно-прикладное искусство). Подчеркивая уникальность каждого вида искусства, имеющего определенные преимущества (равно как и известные ограничения) по сравнению с другими видами в изображении тех или иных сторон жизни, исследователь отмечает и стремление разных видов искусства использовать опыт смежных искусств.

Характеристика разных видов изобразительного искусства (живопись, натюрморт, пейзаж, жанровая и историческая картина, портрет) дается для того, чтобы подчеркнуть, какие специфические особенности каждого жанра доступны пониманию дошкольников (сюжет, композиция, колорит). Картина раскрывает перед ребенком новое содержание, будит новые впечатления и ассоциации, развивает воображение. Ознакомление с разными жанрами живописи позволяет детям в линиях, красках, композиции угадывать выражение чувств и мыслей художника, понять, какую важную

роль играют художественные средства в создании того или иного образа.

Поисковые констатирующие опыты были проведены с детьми младших, средних и старших групп — выявлялось их умение высказать свое впечатление от картин (натюрморт «Сирень» П.П. Кончаловского и пейзаж «Зима» И.И. Шишкина) и дать им названия. Самые объемные высказывания по картине давали дети старшего и некоторые дети среднего дошкольного возраста. Именно эти результаты подсказали, что подготовительную работу надо вести с детьми пятого года жизни, тогда к старшей группе у них будет накоплен опыт общения с произведениями изобразительного искусства. Даже ознакомление с десятью картинами разного жанра привело к тому, что у детей развился интерес к произведениям искусства, они могли охарактеризовать героев, дать название картинам.

Экспериментальное обучение, проведенное с этими детьми в старшей группе, включало развитие умения видеть, понимать художественный образ произведения живописи, высказываться на тему картины, видеть в ней главное. Параллельно шла работа по обогащению речи детей выразительными средствами (метафорами, эпитетами), развитию умений строить высказывание, используя предложения разных типов, соблюдая структуру.

Ко всем занятиям были подобраны фольклорные, литературные и музыкальные произведения, которые углубляли впечатление детей от рассматриваемой картины, заставляли их находить новые языковые средства для выражения своих впечатлений.

Разработанная Савушкиной методика включала разные виды занятий:

- посещение музея, рассматривание и рассказывание на тему жанровой картины, пейзажа, натюрморта и портрета, рассказывание по двум картинам разных художников на одну тему;
- использование метода «вхождения» в картину и словесного рисования;
- проведение выставок картин.

Взаимосвязь разных видов искусств углубляла эмоциональное впечатление детей, развивала их чувства и образную речь. Высказывания детей характеризовались наличием четкой структуры, содержали разнообразные средства выразительности (эпитеты, метафоры, сравнения).

Экспериментальное обучение повлияло на умение детей высказываться об известных им жанрах связно и образно. Они не только могли составить рассказ или сказку на тему, изображенную на картине, но и замечали настроение худож-

ника, переданные им чувства, соотносили содержание картины с литературными или музыкальными произведениями, выражая свои впечатления ярко и образно.

Исследование выявило и такую чрезвычайно интересную особенность: ознакомление дошкольников с разными жанрами изобразительного искусства углубляет осознание ими разных типов связанных высказываний. Во-первых, все испытуемые свободно определяли жанр («это пейзаж, потому что здесь нарисована природа», «это натюрморт — здесь изображены цветы на столе»). Во-вторых, при рассматривании пейзажа и натюрморта дети составляли высказывание описательного типа, при рассматривании жанровой картины они придумывали сюжетный рассказ (или сказку). При этом находило место и высказывание типа рассуждения и контаминированные тексты, когда в ткань повествования включалось описание или рассуждение.

Был сделан вывод о том, что разработанная методика повлияла на точность словоупотребления, выбор и качество образных средств, используемых в сочинениях детей, на развитие образного мышления и речевую культуру в целом.

В работе Г.А. Куршевой вопросы развития словесного творчества рассматривались в контексте изучения мордовского фольклора. Автор использовала следующие методы:

- чтение произведений мордовского фольклора с последующим анализом содержания, идеи, выразительных средств;
- ознакомление с выразительностью народных произведений, повторением одной и той же темы в разных произведениях устного народного творчества (эзрянские и мокшанские параллели песен и сказок);
- использование произведений живописи и скульптуры для углубленного понимания содержания баллад и легенд;
- проведение национальных праздников в народных костюмах;
- использование в играх малых фольклорных форм (загадки, считалки, песенки);
- изучение родного (эзрянского языка).

Проведенная работа показала, что планомерное, систематическое использование фольклора в процессе развития речи детей, включающее ознакомление с особенностями жанров, соотнесение их с произведениями музыкального и изобразительного национального искусства положительно повлияло на развитие детского творчества.

В работе Л.В. Таниной «Развитие словесного творчества в художественной деятельности дошкольников» словесное творчество на основе восприятия литературных произведений является стержневым, при этом просматриваются ли-

нии взаимосвязи с изобразительной, музыкальной и особенно театральной деятельностью. В таком аспекте словесное творчество исследователями еще не рассматривалось, поэтому темой изучения стал вопрос взаимодействия разных видов художественной деятельности на основе развития художественного творчества детей старшего дошкольного возраста.

Целью работы стало выявление линий взаимодействия различных видов художественной деятельности и разработка методики обогащения детского творчества через восприятие произведений искусств (литературы, музыки, живописи).

Констатирующий эксперимент, выявляющий уровень словесного творчества старших дошкольников, их представления о разных видах художественной деятельности (изобразительной, театральной, музыкальной) показал, что до обучения у большинства детей было сформировано умение придумывать связные тексты, композиционно их оформлять. Однако выявились и затруднения. Сюжеты многих детских сочинений были элементарны и громоздки, в них отсутствовало богатство фантазии. Проявилось также неумение соединять сказки, строить диалоги действующих лиц, изображать (драматизировать) литературные персонажи. Рисунки на тему о театре отличались бедностью, однообразием колорита. А представления о театре были нечеткими: дети не могли объяснить, кто ставит спектакль, какова роль представителей искусства (актеров, сценаристов, художников, музыкантов) в театре.

На всех этапах экспериментального обучения серьезное внимание уделялось развитию всех сторон речи (фонетической, лексической, грамматической) во взаимосвязи с развитием связной речи и ознакомлению с художественной литературой.

На речевых занятиях большое значение придавалось развитию каждой стороны речи. В лексике углублялись представления детей о семантике новых слов и словосочетаний, давались задания на подбор синонимов, антонимов, многозначных слов.

В совершенствовании грамматического строя речи в качестве основной задачи выступало формирование языковых обобщений, особое внимание уделялось работе над синтаксисом, и в первую очередь над интонационным синтаксисом.

В развитии связной речи на первый план выступала работа над структурой текста (композиционное оформление) и формированием разнообразных способов внутритекстовых связей между структурными частями высказывания.

Для занятий по ознакомлению с художественной литературой были отобраны произведения разных жанров (сказки,

рассказы, стихотворения), которые соотносились тематически, по имени разных героев, или объединялись общими персонажами, но имели разные сюжеты и различное развитие действий (событий).

На каждом занятии по литературе детей знакомили с содержанием и художественной формой произведения, обращали их внимание на образные слова и выражения, характеристику, настроение и диалоги персонажей, описание мимики и жестов героев, давали творческие задания. После чтения произведений дети отвечали на вопросы, выясняющие, как они поняли содержание произведения, необычные слова, сказанные персонажами, насколько оценка героев совпадает с представлениями самих детей.

Затем дети выполняли творческие задания, направленные:

- на уточнение понимания смысла образных слов и выражений с переносным значением;
- включение в диалог персонажей новых действий и передачу импровизированного диалога с новыми (разными) интонациями;
- выполнение пластических этюдов, изображающих того или иного героя в разных ситуациях;
- придумывание необычных окончаний к хорошо знакомым сказкам;
- соединение (контаминация) сюжетов произведений разных жанров;
- подбор синонимов, антонимов, определений, характеризующих персонажа, его настроение, состояние, действия и поступки;
- драматизация наиболее интересных отрывков произведений;
- развитие отдельных сценических навыков, исполнение (повторение) реплик героев;
- рисование обстановки и условий, в которых действовали герои литературного произведения;
- соотнесение содержания текста с характером музыкального произведения, которое может усилить понимание сюжета литературного произведения.

Развитие словесного творчества осуществлялось как на занятиях, так и вне их. На фронтальных занятиях детей обучали включению в текст диалогов действующих лиц, развивали умение соединять структурные части высказывания (начало, середина, конец) разнообразными способами цепной (через местоимения, лексический повтор, синонимическую замену) и параллельной связи.

Вне занятий проводилась индивидуальная работа с детьми, в которой особое внимание уделялось развитию умений выстраивать самостоятельные сочинения в логической послед-

довательности, с использованием разнообразных образных слов и выражений.

Результатом проведенной работы стало сочинение детьми сценариев по мотивам знакомых литературных произведений, постановка спектаклей на их основе, умение импровизировать по ходу развития действия. В работе над спектаклем принимали участие все дети, сценарист (автор текста) чаще всего выступал в качестве режиссера: распределял роли, отбирал рисунки для оформления спектакля, подбирал (совместно с другими детьми) музыку, которая помогала передать настроение действующих лиц.

В конечном итоге исследование Л.В. Таниной показало, что словесное творчество является составной частью общего развития творческих способностей дошкольников в разных видах художественной деятельности. В основе его формирования лежит восприятие произведений художественной литературы, устного народного творчества в единстве содержания и художественной формы. Ознакомление с разными жанрами литературных произведений, их специфическими особенностями вводит ребенка в мир художественных образов, понимание которых углубляется в изобразительной и театральной деятельности, что способствует развитию творческого воображения, а также воспитывает умение использовать разнообразные языковые средства при создании собственных сочинений.

Все проведенные исследования позволили включить раздел «Развитие образной речи» в новую «Программу по развитию речи дошкольников». Приведем здесь основные положения, на основании которых может строиться работа по развитию образной речи. Эти положения являются и выводами этой главы.

В формировании связной речи яркую роль играет взаимосвязь речевого и эстетического аспектов. Связное высказывание показывает, насколько ребенок владеет богатством родного языка, грамматическим строем, и одновременно отражает уровень его умственного, эстетического и эмоционального развития.

Развитие речи дошкольников тесно связано с решением задач формирования художественно-речевой деятельности как одной из неотъемлемых частей эстетического воспитания детей. Так, обучение пересказу фольклорных и литературных произведений в целях формирования у дошкольников умений строить связное монологическое высказывание с необходимостью обязательно включает ознакомление детей с изобразительно-выразительными средствами художественного текста (сравнениями, эпитетами, метафорами, синонимами и др.). Вместе с тем владение этими средствами углубляет, уточняет художе-

ственное восприятие литературных произведений, которое, включая элементы сознательного отношения к художественному тексту, сохраняет свой эмоционально-непосредственный характер, т.е. остается подлинно эстетическим восприятием.

В формировании творческого рассказывания очень важно осознанное отношение ребенка к языку в его эстетической функции, которое проявляется в выборе языковых изобразительно-выразительных средств для воплощения художественного образа.

Развитие образной речи — важная составная часть воспитания культуры речи в широком смысле этого слова, понимаемая как соблюдение норм литературного языка, умение передавать свои мысли, чувства, представления в соответствии с назначением и целью высказывания содержательно, грамматически правильно, точно и выразительно.

Речь становится образной, непосредственной и живой в том случае, если у ребенка воспитывается интерес к языковому богатству, развивается умение использовать в своей речи самые разнообразные выразительные средства.

Важнейшие источники развития выразительности детской речи — произведения художественной литературы и устного народного творчества, в том числе и малые фольклорные формы (поговорки, загадки, потешки, считалки, фразеологизмы).

Воспитательное, познавательное и эстетическое значение фольклора огромно, так как он, расширяя знания об окружающей действительности, развивает умение тонко чувствовать художественную форму, мелодику и ритм родного языка.

Художественная система русского фольклора своеобразна, чрезвычайно разнообразны жанровые формы произведений — былины, сказки, легенды, песни, предания, а также малые формы — частушки, потешки, загадки, поговорки, пословицы, язык которых прост, точен, выразителен.

Среди выразительных средств языка определенное место занимают фразеологизмы, использование которых придает речи особую яркость, легкость, меткость и образность. Ознакомление дошкольников с малыми формами фольклора оказывает влияние на развитие понимания ими роли выразительных средств (сравнений, метафор, эпитетов) в художественном тексте.

Работа с фразеологизмами должна привлечь внимание детей к необычным выражениям, а подбор синонимов и антонимов к фразеологизмам развивает осознание обобщенного смысла малых фольклорных форм («зарубить на носу» — запомнить навсегда; «повесить голову» — грустить).

Формирование образности речи должно проводиться в единстве с развитием других качеств связного высказывания, опи-

рающихся на представления о композиционных особенностях сказки, рассказа, басни, стихотворения, достаточный запас образной лексики и понимание целесобразности ее использования в собственных сочинениях.

Проблема развития словесного творчества включает в себя все направления работы над словом — фонетическую, лексическую, грамматическую. Она является многоаспектной и всегда актуальной.

Лексическая сторона речи — составная часть образности, так как работа над смысловой стороной слова помогает ребенку употребить точное по смыслу и выразительное слово или словосочетание в соответствии с контекстом высказывания.

Грамматический аспект развития образности также очень важен, так как, используя разнообразные стилистические средства (порядок слов, построение разных типов предложений), ребенок оформляет свое высказывание грамматически правильно и одновременно выразительно.

Фонетическая сторона включает звуковое оформление текста (интонационная выразительность, правильно выбранный темп, дикция) — это во многом определяет эмоциональное воздействие речи на слушателей.

В целом развитие всех сторон речи в вышеизложенном аспекте оказывает большое влияние на развитие самостоятельного словесного творчества, которое может проявляться у ребенка в самых разнообразных жанрах — сочинении сказок, рассказов, стихов, потешек, загадок.

Глава 6.

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ОТ 3 ДО 7 ЛЕТ

§ 6.1. МЕТОДИКА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ В МЛАДШЕЙ ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА

Экспериментальная работа в течение 25 лет проводилась в детском саду № 1021 г. Москвы. Было проведено шесть лонгитюдных исследований (от младшей до подготовительной к школе группы). Каждое четырехгодичное обучение ставило задачей развитие всех сторон речи (при этом вычленялись приоритетные линии решения каждого речевого направления), и между ними устанавливалась взаимосвязь — выявлялся удельный вес каждой задачи на том или ином возрастном этапе. Важнейшим аспектом исследовательской работы было установление преемственных связей в содержании и методическом решении речевых проблем.

В этой главе раскрыты результаты лонгитюдного исследования, которое проводилось автором совместно с Е.М. Струниной в 1990—1994 гг. и включало разные содержательные и методические решения вопросов развития речи детей 3—7 лет. Исследование имело характер систематического обучения, мы будем рассматривать отдельно каждый возрастной период.

В младшей группе ставились следующие задачи.

1. Соотнести речевые задачи с развитием связной речи, определив приоритетные линии словарной работы, формирования грамматического строя речи, воспитания звуковой культуры речи.
2. Подвести детей к созданию высказываний описательного и повествовательного типа.
3. Дополнить разработанную ранее методику специальными речевыми упражнениями, заданиями, ситуациями, развивающими представление младших дошкольников о структуре связного высказывания (начало, середина, конец) и способах связи между предложениями (методом совместного рассказывания).
4. Разработать методику индивидуального обучения, учитывающую уровень речевого развития каждого ребенка.

В октябре 1990 г. началось обследование детей младшей группы (по списку их было 27), почти все 1987 года рожде-

ния (за исключением трех детей, которым не исполнилось 3 года). В дальнейшем прослеживались результаты обучения 24 детей, находившихся в детском саду в течение четырех лет (четверо — из средней группы).

В начале учебного года с детьми были проведены констатирующие опыты по методике, разработанной в предыдущих исследованиях и затем апробированной в работе Л.Г. Шадриной. Выявлялось умение детей составлять описательные и повествовательные высказывания в ситуации совместного рассказывания.

Ребенку предлагались игрушки (кошка, собачка), он их рассматривал, отвечал на вопросы, затем экспериментатор предлагал рассказать о котенке и начинал фразу, а ребенок ее заканчивал. «Это... Она... Кошка любит... У кошки есть...». По аналогичной схеме («Собачка белая. Она...») составлялись рассказы о другой игрушке. Следующее задание предполагало составление сюжетного рассказа. «Пошла кошка... Встретила она... Стали они...». Методика совместного рассказывания позволяла выяснить, как дети ориентируются на средства логической связи между предложениями. Затем ребенку предлагали составить самостоятельный рассказ про зайчика.

Анализ высказываний детей проводился по всем сторонам речевого развития: фонетической (фиксируются звуки, которые не произносил ребенок, и особенности звуковой стороны речи: дикция, сила голоса, темп речи), грамматической (отмечались случаи неправильного согласования слов, неумение закончить предложение, начатое взрослым), лексической (точное обозначение признаков и действий предмета).

Основные недостатки развития звуковой стороны речи заключались в нарушении произношения сонорных и шипящих звуков: коська, котька (кошка); собаська (собачка); гьязки, япки (глазки, лапки); Муйка, кьясный (Мурка, красный). Было зафиксировано много пауз между предложениями, убыстренный темп.

Эти результаты не были для нас новыми, неоднократный анализ ответов детей младшей группы в начале года выявил общие закономерности: бедность словаря, преобладание существительных; однообразие синтаксиса (в основном простые короткие предложения). Аналогичные результаты были получены и Шадриной.

Особенно много ошибок встречалось в построении словосочетаний («шел-шел зайчик и встретил медвежонок», «у кошки серая фостик (хвостик)», «кошка ест мышки», «кошка любит ребятки»).

При оценке самостоятельных высказываний младших дошкольников учитывались структура (наличие начального

предложения, его развитие в средней части и умение завершить текст) и способы связи между предложениями. В основном высказывание состояло из одной части и 2—3 предложений, соединявшихся между собой способом формально-сочинительной связи (союзы «и», «а»; указательные местоимения «это», «там»; наречия «здесь», «потом»).

Вместе с тем совместное составление рассказа описательного или повествовательного типа показало, что часть детей чувствует необходимость соединения двух предложений и может логически завершить предложение, начатое взрослым.

Из 27 детей только 2 ребенка смогли составить самостоятельный рассказ (при небольшой помощи взрослого), 8 — участвовали в составлении совместного описания и повествования (некоторые говорили только одно слово), 10 — не улавливали связи между предложениями и говорили о своем, не обращая внимания на слова экспериментатора, а 7 — вообще отказались выполнить задание (говорили «не знаю» или молчали). Слова был сделан вывод о том, что индивидуальные различия в развитии речи у детей одного возраста чрезвычайно велики.

Приступая к экспериментальному обучению, мы учитывали индивидуальные речевые умения детей и выстраивали методику с учетом этих различий. Занятия проводились 1 раз в неделю, в разработанные ранее конспекты было внесено много новых игр и упражнений, развивающих все стороны речи младших дошкольников и учитывающих их индивидуальные особенности.

В обучении достаточно четко выступали приоритетные линии развития каждой речевой задачи. Важное условие при этом — сочетание разных заданий, которые одновременно формировали грамматический строй и звуковую сторону речи, словарную работу и развитие связной речи. В основе методики были упражнения, направленные на последовательное развитие умений строить короткие связные высказывания описательного и повествовательного типов.

Эту последовательность схематично можно представить так: обучение называнию предмета (игрушки) — выделение его признаков (сначала внешних, затем внутренних) и действий (видимых и воображаемых) — составление совместного описания — составление совместного повествования — переход к самостоятельному рассказыванию. Одновременно проводились самые разнообразные упражнения: лексические (сравнение, противопоставление признаков и действий), грамматические (словообразовательные, морфологические), фонетические (четкое произнесение слов и предложений, интонационная завершенность высказываний). Все задания были тесно связаны между собой.

Сначала предмет (игрушка) рассматривался, дети обучались называть его («Это лиса»), затем им задавались конкретные вопросы. «Какая у нее шерсть?» (*Пушистая.*) «Какой хвост?» (*Длинный, пушистый, красивый.*) Одновременно дети согласовывали существительные и прилагательные в роде и числе. Вопрос «Какая лиса?» предполагал и конкретные ответы (рыжая, золотистая), и абстрактные (хитрая, умная) — это уже характеристика. «Что умеет (любит) делать лиса?» (*Бегать, охотиться.*)

После рассматривания и ответов на вопросы начиналось совместное рассказывание. Здесь взрослый мог сказать слово, словосочетание или целое предложение. Но каждое из них несло смысловую нагрузку — быть составной частью связного высказывания. Вопросов при этом не было, а была только интонация незаконченного предложения. Овладев этим умением (завершить предложение, начатое взрослым), ребенок сможет осознать связь со следующим предложением. «Это (лиса). Она (рыжая, пушистая). У лисы красивый (хвост). Лисичка любит (охотиться, замечать следы). Мне она (нравится)». После составления описаний начиналось обучение составлению повествовательного текста.

Когда совместное рассказывание заканчивалось, педагог снова ставил перед детьми вопросы: «Почему лису называют хитрой? Кто из зверей умеет хитрить? Кого лиса обхитрила? Где это было?» Вопросы такого плана направляли детей на построение повествовательного текста. Сначала весь сюжет мог состоять из 3—4 предложений, которые также составлялись совместно. «Как-то раз решила лиса (обмануть зайца). Она (хотела его поймать). Но зайчик (спрятался). И лиса его (не нашла)». В повествовательном тексте интонация играет еще большую роль: она подчеркивает происходящие события и указывает на завершение действий.

Особое внимание уделялось логическому взаимодействию лексических и грамматических упражнений. Сопоставлялись предметы, одновременно назывались признаки и подбирались соответствующие грамматические формы. «Это (помидор). Сначала он был зеленый, затем стал (краснеть). Помидор (круглый, красный, вкусный). Я люблю (есть помидоры)».

Формирование звуковой стороны речи осуществлялось как с помощью специального речевого материала (слова, фразы, потешки, песенки с определенной группой звуков, направленные на выработку умения правильно произносить звуки, четко выговаривать их, владея силой голоса и темпом речи), так и включением задач по воспитанию звуковой культуры речи в грамматические и лексические упражнения. И именно сочетание задач давало большой эффект, заинтересовывало детей.

Так, рассматривая музыкальные инструменты, дети занимались словообразованием (на барабане — барабанят, на дудочке — дудят), давались и примеры лексических ответов (на гитаре, гармонии играют). После таких упражнений проводилась игра «Угадай, на чем я играю?». Дети закрывали глаза, а педагог ударял барабанными палочками: «Что я делаю?» (*Барабаните.*) «Как я барабаню?» (*Громко, тихо.*) После того как дети определяли на слух звучание разных музыкальных игрушек и инструментов, педагог организовывал игры на определение детьми местонахождения звучащего предмета (далеко, близко). Новые вопросы: «Что я делала с барабаном? Что можно делать с дудочкой?» — заставляют детей находить разные грамматические формы прошедшего времени (барабанила), инфинитива (в дудочку можно дудеть).

Параллельно ставились задания на выработку правильной интонации. Педагог предлагал ребенку: «Спроси у Димы, умеет ли он играть на гармошке». Если ребенок передавал вопросительную интонацию, ему задавали новый вопрос, а он находил интонацию ответа. Задания побуждали ребенка искать необходимую грамматическую форму и интонацию.

Отметим, что способы глагольного действия, являясь сложной категорией русской грамматики, представляют для дошкольников большую трудность. Н.И. Лепская считает, что освоение детьми глагольных действий отражает мыслительную деятельность ребенка, результаты которой воплощаются в языке с помощью усложняющейся системы грамматических показателей.

С.Н. Цейтлин подчеркивает, что дети обобщают и упрощают правила нормативной грамматики («плакаю», «рисую»). Учитывая эти положения, в занятия включали много таких упражнений, которые «заставляли» ребенка находить необходимую грамматическую форму. Для этого после игры с музыкальными инструментами детям предлагали дать задание Мишке (кукле, зайцу), чтобы тот потанцевал. И вот здесь, подбирая форму повелительного наклонения, ребенок говорил: «Потанцуй!» или правильно: — «Потанцуй!»

Таким образом, сначала уточнялись глагольные действия (зайц барабанит, Мишка дудит, кукла танцует), одновременно шли упражнения на осознание таких элементов звуковой культуры речи, как сила звучания (тихо-громко), темп (быстро-медленно), интонация (спроси-ответь). А заканчивались все упражнения составлением связного рассказа. «Собрались друзья (поиграть). Заяц взял (барабан) и стал (барабанить). Мишке понравилась (дудочка). Он начал (дудеть) и сказал кукле («Потанцуй!»). Кукла пошла (танцевать). Всем было (весело)». За-

тем менялись персонажи, снова составлялся рассказ. Именно в совместном рассказывании уточнялось представление дошкольника о структуре высказывания и о способах связи между его частями.

Словарная работа была тесно связана также и с формированием грамматического строя речи, и с развитием связной речи. Особое внимание уделялось точному называнию признаков и действий предмета, выделению существенных характеристик при их сравнении (две елочки, обе зеленые, колочие, но одна — высокая, другая — низкая).

Становление системы антонимических отношений в языковом сознании ребенка и отражение этого процесса в детской речи очень важно для общего лексического развития языка дошкольника. В настоящее время А.И. Лаврентьева проводит специальное исследование, выявляющее особенности понимания смысловой стороны слова детьми младшего дошкольного возраста.

Ранее такое исследование проводилось с детьми старшего дошкольного возраста (Е.М. Струнина), с детьми пятого года жизни (А.А. Смага). Наше исследование показало, что такую работу надо начинать с младшей группы детского сада (и во взаимосвязи с другими задачами), тогда семантический компонент обогащения словаря начнет оказывать влияние на общеречевое и умственное развитие дошкольника гораздо раньше.

Учитывая эти положения, в занятия ввели отдельные задания на развитие понимания смысла многозначного слова. Рассматривая с детьми картинку «Ежи», педагог обращал внимание детей на то, что на спине у ежа иголки. «Какие они?» (*Острые, колючие, коричневые, колкие.*) «Где живет еж?» (В лесу.) «Что растет в лесу?» (*Елки.*) «Что есть у елки?» (*Иголки.*) «Какие они?» (*Маленькие, зеленые, острые, колючие.*) В таких упражнениях на основе наглядности дети младшей группы подводились к пониманию того, что словом «иголка» называют разные предметы. Углубленная работа с многозначными словами будет проводиться в старшем дошкольном возрасте, однако готовить к этому детей надо с младшей группы.

Большое внимание уделялось упражнениям, раскрывающим возможности лексической сочетаемости слов. Развитие умения семантического отбора слов ведет к формированию точности словоупотребления в речевом контексте, что является важным условием связности речевого высказывания.

Развитие связной речи неотделимо от решения остальных задач: обогащения и активизации словаря, формирования грамматического строя речи, воспитания звуковой культуры

речи. Фонетические, лексические и грамматические упражнения совершенствуют навыки рассказывания. Вместе с тем у связной речи есть свои специфические качества, которые необходимо развивать специально. Обучение разным видам рассказывания (пересказ хорошо знакомых литературных произведений, рассказывание об игрушке и по содержанию предметных и сюжетных картин) формирует у младших дошкольников элементарные представления о структуре описательных и повествовательных текстов (начало, середина, конец) и учит их связывать между собой предложения, используя разнообразные средства.

Особое внимание уделялось индивидуальному обучению, в первую очередь оно проводилось с теми детьми, которые не говорили совсем или называли отдельные слова (таких в начале учебного года было семеро).

Ранее нами была уже разработана методика индивидуальной речевой работы с младшими дошкольниками (она уточнялась в исследовании Л.Г. Шадринной) и была направлена на формирование коммуникативных и речевых умений детей, имеющих как низкий, так и высокий уровень развития. Все упражнения проводились в игровой форме в обстановке естественного общения на темы, близкие опыту ребенка. Для этого широко использовались речевые игры по типу ассоциативного эксперимента. Педагог называл ребенку слово («кукла») и предлагал ему назвать свое слово. Если ребенок говорил слово, которое по смыслу находилось в едином семантическом пространстве с заданным (например, «мяч»), то педагог подбирал игрушки (картинки) и составлял короткий рассказ, подключая ребенка к совместному действию с игрушками. «Это кукла. Ее зовут... (Оля). Она любит играть (с мячом)».

Такие игры со словами заканчивались совместным составлением рассказа, и если даже ребенок произносил одно-два слова, мы рассматривали это как участие в построении связного текста. Успехи каждого ребенка фиксировались после проведения каждого индивидуального занятия.

К речевой работе с детьми мы привлекли и родителей. Сначала провели собрание, на котором рассказали мамам и папам, бабушкам и дедушкам о необходимости специальных занятий по развитию речи, о том, какую роль эти занятия играют в умственном развитии ребенка. Кстати, многих родителей пришлось в этом убеждать, их волновали только недостатки звукопроизношения и молчание детей в общении с посторонними взрослыми. Наши беседы помогли им понять, насколько речевое развитие ребенка зависит от общения с родителями, их интереса к совместной с детьми речевой деятельности. Необходимо отметить, что большин-

ство родителей стали нашими помощниками, у них постоянно возрастало желание узнать о речевых достижениях и недостатках ребенка.

В конце учебного года (май—июнь 1991 г.) был проведен контрольный срез, показавший развитие каждой стороны речи. Детям давались разные задания. Владение словарем выявлялось как в связанных высказываниях (называние предметов, их качеств и действий), так и по специальной методике. Понимание смысла слова определялось с помощью ассоциативного эксперимента. В этой группе он проводился впервые.

В предыдущем лонгитюдном исследовании, осуществленном совместно с Е.М. Струниной (1986—1990), использован ассоциативный эксперимент для выявления ориентировки дошкольника на смысл слова — по всем возрастным группам. Установлено, что в основном слова-реакции относятся к именам существительным. Сделан вывод, что обучение отбору слов надо начинать с младшего дошкольного возраста. Выполняя задание на подбор слова на заданный стимул, ребенок ведет поиск слова в определенном семантическом пространстве. Ассоциативный метод дает возможность получить картину существующих смысловых связей, имеющихся у ребенка и сложившихся на основе его речевого и когнитивного опыта.

Свободный ассоциативный эксперимент позволяет ребенку назвать любое слово, словосочетание или предложение. Каждое слово вызывает у него ассоциативное поле, т.е. совокупность представлений, связанных (или не связанных) по смыслу со словом-стимулом.

Мы неоднократно убеждались в том, что у каждого ребенка свое ассоциативное поле, а актуализация той или иной связи в ответе может быть случайной и иногда зависит от ситуации. Ширина ассоциативного поля определяется количеством реакций ребенка.

Задание 1. Ребенку (индивидуально) предлагалось: «Давай с тобой поиграем. Я тебе скажу свое слово, а ты мне — свое». В инструкции не было ограничений относительно языковой формы и смыслового содержания ответа: ребенок называл любое слово-реакцию.

Ребенку предлагалось 10 слов (кукла, мальчик, небо, цветы, мяч, пластилин, карандаш, праздник, врач, посуда) и семь пар слов: мальчик — девочка, небо — солнце, мяч — шар, цветы — ягоды, праздник — салют, врач — медсестра, карандаш — бумага.

Сначала ребенок отвечал на одно слово взрослого, а затем ему давалось два слова, связанных по смыслу, и он называл слово или словосочетание. Все ответы были разделены на уровни.

I уровень — слова, соотношенные со стимулом (предъявленным словом) по смыслу (небо — облако, цветы — ваза, врач — больница).

Прослеживалась интересная особенность: четко выявлялись индивидуальные реакции детей — одни тяготели к синтагматическим реакциям именем прилагательным или глаголом (напомним, давались как стимул имена существительные). Эту особенность заметили как в ответах на одно слово, так и на пару слов (небо — голубое, пластилин — мягкий, карандаш — рисует, цветы — дарят ягоды — белые, цветы — красные). К *I уровню* были отнесены ответы 30% детей.

К *II уровню* относились ответы, частично соотношенные со смыслом слова-стимула (повтор заданного слова или название слова, кажущегося далеким по смыслу, но ребенок их соединял: посуда — дом — в доме есть посуда), — 25%.

К *III уровню* были отнесены ответы, не соотношенные со смыслом, ребенок называл несочетаемые слова (мяч — кустик, небо — девочка) и т.п. — 20%.

К *IV уровню* относились дети, которые отказывались выполнять задание, таких было 25%.

Не смогли выполнить задание, подбирая слова на парные стимулы 45% детей. Однако некоторые ответы показали, что дети с высоким уровнем речевого развития могут ориентироваться на слова, связанные по смыслу.

Приведем пример выполнения задания Димой М. (в скобках — ответы ребенка): кукла (братик), мальчик (мой друг), небо (облака), цветы (ромашки), мяч (шарик), пластилин (собачка, я ее слепил), карандаш (лисичка, я нарисовал), праздник (дети), врач (больница), посуда (умывальник). И вот какие ответы давал Дима на пары слов: мальчик — девочка (котенок, они играют с котенком), небо — солнце (весна, потому что солнышко светит), мяч — шар (играют), цветы — ягоды (растут), праздник — салют (стреляют). Я *такого* видел два раза, *двух огоньков*: один синий, другой красный был, врач — медсестра (лечат), карандаш — бумага (рисуют). Мальчик рисует на бумаге котенка, рыбу, крокодила и мяч.

Даже один пример показывает, что дети младшей группы могут понимать значение слова, в их речи уже встречаются элементы описания и рассуждения. Ассоциативный эксперимент позволил выявить некоторые особенности словаря детей, в частности понимание смысловой стороны слова. Именно это направление требует специального исследования.

Задание 2 — составление связанных высказываний описательного и повествовательного типов — выявляло умение детей составлять совместный и самостоятельный рассказ. Параллельно фиксировалось расширение объема предложений,

согласование слов (грамматическая сторона речи), разнообразие словаря (употребление разных частей речи и выразительных средств). Фиксировалось и звуковое оформление высказывания. Методика выявления связности речевого высказывания была такой же, как и при констатации.

Качественный анализ высказываний детей (составление описательных и повествовательных текстов с предварительным рассматриванием игрушек) показал увеличение в речи не только существительных, глаголов, но и прилагательных, и даже наречий. Называя действия собачки, дети употребляли большой глагольный семантический ряд слов: лает; рычит, кусается, грызет кость, любит хозяина, дом стережет, носится. Появились разнообразные определения: кошка белоплая, собачка звонкая (лает так), заяц длинноухий, трусливый.

Явное продвижение было зафиксировано в развитии фонетической стороны. Это касалось не только звукопроизношения, но и таких элементов звуковой культуры речи, как темп, дикция, сила голоса, интонационная выразительность.

Анализ грамматической стороны речи показал, что правильнее стало согласование существительных и прилагательных в роде, числе и падеже, хотя ошибки подобного рода еще встречались. Это отнеслось и к построению предложения: количество предложений увеличилось, но они в основном были простыми, вместе с тем появились и сложные конструкции.

Основной анализ проводился по связным высказываниям младших дошкольников, составленных совместно и самостоятельно. Результаты контрольного среза показали следующее: из 25 детей (столько осталось в группе к концу года) — 12 смогли составить рассказ, 8 — сделали это при поддержке взрослого, всего 5 выполнили с помощью педагога, однако не отвечающих и неговорящих детей уже не было.

Приведем пример рассказа об игрушке. «Это кошка. У нее котятки были. Она мяукала “мяу-мяу” — звала своих котенков. А котятки отвечают ей: “Мы далеко в лесу. Мы там бегаем под деревом”. А кошка сказала: “Идите домой”» (Катя С.).

Рассказ явно повествовательного типа, хотя начинался как описание. Девочка использовала прямую речь. И хотя встречается случай неправильного словообразования (котенков), в следующем предложении Катя дает правильную форму.

А вот пример описательного рассказа. «Это кошечка. Она пушистая, хвостик у нее серый, красивый, она хвостиком машет, деток подзывает. Любит кошка молоко. И своих деток она любит» (Ксюша Е.).

И еще один рассказ, про зайчика: «Зайчик был лохматенький и пушистенький. И жил он в лесу, а туда прибежал котенок и стал трогать его за ушки. Мама говорит зайчику (она

его звала Скок-скок): “Иди в кроватку, спи”. А он не послушался и залез к Маше в кровать, а там папа спит. Зайчонок испугался и с котенком убежал на улицу» (Таня П.).

Использование прямой речи, определений и сравнений делала речь детей выразительной. Хотя встречались и грамматические ошибки, и были чаще зафиксированы формально-сочинительные связи между предложениями, встречались и цепная местоименная связь, и лексический повтор, а также синонимическая замена.

Все задания контрольного среза показали умение детей младшего дошкольного возраста связывать предложения, используя цепную местоименную связь, и составлять небольшие по объему рассказы — как сюжетные, так и описательные.

Ярко выявилась взаимосвязь разных разделов речевой работы при составлении рассказов. Почти в каждом из них чувствовалось влияние экспериментальных занятий. Рассказывая про кошку, дети находились под влиянием картинки «Кошка с котятами», они говорили, что у кошки есть котята, она смотрит на них, а один котенок играет (в констатирующем срезе таких элементов не было).

Некоторые дети использовали для сюжета ситуацию (заблудилась, спряталась, искала). Это произошло под влиянием занятия, в котором дети выполняли упражнения на формирование грамматического строя речи (котенок прятался под кровать, на шкаф и т.д.), в рассказах это вывилось в сюжете («зайчик спрятался под елочку»).

Оказали влияние на развитие связной речи и словарные упражнения, особенно это было видно при составлении описательных рассказов («кошка гладкая, пушистая, ловкая», «зайчик пушистенький» и т.д.). При описании многие дети использовали слова, которые они подбирали на занятии при рассматривании игрушек (пушистый, ласковый, мягкий), а также многозначные слова («у елки иголки колючие»). Можно было проследить влияние и таких упражнений, которые обучали детей правильному образованию слов, обозначающих название детенышей животных (кошка — котенок, заяц — зайчонок). Правда, они делали ошибки (котенок, собачонок), однако при этом свободно включали эти слова в свои рассказы.

Влияние упражнений по воспитанию звуковой культуры речи на сочинения детей состояло в том, что некоторые включали в свои рассказы такие элементы звуковой стороны речи, как сила голоса и интонационная выразительность. Например, ребенок говорил: «Собака лает: «гав-гав» — и при этом голосом дает интонацию и произносит эти слова громко, а «собачонок» лает «гав-гав» — дается другая интонация, и говорит

ребенок тихим голосом. У многих детей было зафиксировано правильное произношение шипящих и сонорных звуков.

Исследование показало, что и в младшем дошкольном возрасте можно начинать формирование связной речи, используя цепную местоименную связь, некоторые элементы синонимической замены слов и словосочетаний. Это поможет детям правильно оформлять предложения при построении связного высказывания.

Можно отметить, что большинство детей смогло перенести из отдельных упражнений усвоенные навыки в связное высказывание. Результаты эксперимента помогли сделать вывод о необходимости дальнейшего совершенствования методики по развитию связной речи именно в младшем дошкольном возрасте.

Все стороны работы по развитию речи, которая проводилась с детьми младшей группы как на занятиях, так и вне их, объединялись целевой направленностью на решение основной задачи — развитие связной речи. Все проводимые упражнения (по формированию грамматического строя речи, воспитанию звуковой культуры речи, обогащению словаря) оказали влияние на развитие связной речи, на умение строить связное высказывание.

Подтвердился и вывод, сделанный в исследовании Л.Г. Шадриной, о том, что после обучения увеличивается количество повествовательных текстов и улучшается их структурное оформление. Кроме того, повествовательные тексты включали в себя и элементы описания, использовалась прямая речь, вводился диалог действующих лиц. Изменилось и содержание рассказов — оно стало динамичнее, интереснее, иногда включался эпизод, заимствованный из сказки или мультфильма, но были и совершенно самостоятельные высказывания.

Таким образом, экспериментальное обучение, проведенное в течение учебного года в младшей группе, показало необходимость целенаправленной речевой работы с первых дней пребывания ребенка в детском саду. Основным условием развития предпосылок связной речи у детей младшего дошкольного возраста является совместное рассказывание по логико-синтаксической схеме, развивающее у детей представления о разных типах высказывания (описании и повествовании) и структуре каждого из них.

Учитывая, что связная речь неотделима от остальных задач речевого развития, особое внимание уделялось приоритетным линиям каждой речевой задачи. В развитии словаря на первый план выступала работа над смысловой стороной слова, так как она углубляла, уточняла понимание ребенком значения слова, подводила его к пониманию антонимических, синонимических и полисемических отношений слов, а

ассоциативный эксперимент помогал выявить ориентировку на смысл слов и словосочетаний.

В формировании грамматического строя речи придавалось большое значение работе над построением разных типов предложений и параллельно — над морфологией и словообразованием, где особая роль отводилась глаголу как динамичной части речи. В работе над звуковой стороной речи помимо упражнений на звукопроизношение важное место отводилось интонации, влияющей на связность изложения.

Именно эти направления определили экспериментальное обучение в средней группе детского сада. Результаты представлены в следующем параграфе.

§ 6.2. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ В СРЕДНЕЙ ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА

В сентябре 1991 г. дети перешли в среднюю группу, состав группы несколько изменился — от младшей группы осталось 22 ребенка и пришло 4 новых детей.

В октябре был проведен констатирующий срез, выявляющий уровень речевого развития детей. Как и в младшей группе, анализировались фонетическая, лексическая и грамматическая стороны речи, а также умение составлять связные тексты (при помощи взрослого и самостоятельно).

Обследование проводилось следующим образом. Ребенку предлагали картинки, игрушки и давали задания.

Задание 1 выявляло уровень звуковой культуры речи: давались картинки, в названии которых присутствовали разные группы звуков — сонорные, шипящие, свистящие. Кроме того, фиксировались другие недостатки звуковой культуры речи (длкая, темп, сила голоса, интонационная выразительность). Эти элементы отмечались, когда дети выполняли задание на составление рассказа.

Очень показательным было задание на осознание своего звукопроизношения. Детей спрашивали: «Ты говоришь правильно? Все звуки выговариваешь? Какие у тебя не получаются?» Из всей группы 13 детей еще имели недостатки произношения, из них только 5 осознавали, что они не все звуки выговаривают чисто, и понимали, как они говорят, что у них не получается.

Вот их ответы: «Нет, не все выговариваю, р не совсем чисто говорю»; «Нет, не все выговариваю, не знаю, какие не получаются» (Аня продемонстрировала неполное осознание, т.е. она знает, что не все звуки выговаривает, а выделить их не может); «Нет, “рыба” у меня получается, а “шапка” не всегда получается», причем звук [ш] у Иры звучал как [ф], но девочка явно осознавала недостатки своего произношения, так как она выделила этот звук голосом.

Двое детей сказали, что они все выговаривают правильно, и сразу продемонстрировали: «трамвай», «шапка», «шишка» (это было оценено как результат занятий и работы с родителями, так как дети в знак подтверждения сразу произнесли слова с труднопроизносимыми звуками [р], [ш]).

Задание 2 выявляло уровень владения словарем и грамматическим строем речи. Детям показывали предметные картинки, с изображением кошки и собаки, задавали вопросы: «Какая кошка? Что она умеет делать? Какая собака? Что она умеет делать? Кто детеныш у кошки? У собаки? Собака — большая, а щенок — (маленький). Шерсть у кошки длинная, а у котят?»

Некоторые дети развернуто отвечали на эти вопросы, другие называли 2—3 прилагательных (кошка — белая, серая; собака — большая, рыжая), 2—3 глагола (кошка — мяукает, царапает, собака — лает, кусается, спит). В основном это были качества, обозначающие цвет, и основные действия, присущие этим животным.

Задание 3 выявляло умение составить связное высказывание в совместном рассказывании и на заданную тему («Придумай рассказ о зайчике»). Экспериментатор предлагал ребенку рассказывать вместе, называя одно слово, затем умолкал и вступал в изложение только в случае необходимости (для связи слов или предложений, для зачина или окончания рассказа). Например: «Собачка белая. Она... (пушистая), встретила другую собачку, только черную. И стали они играть» (Сережа Д.).

Если ребенок улавливал связь между предложениями (в данном случае цепную местоименную) и ему не была нужна дальнейшая помощь, взрослый предлагал рассказать про кошку, показывая предметную картинку. Вот рассказ того же мальчика: «Кошка пушистая. Она пошла гулять, потом увидела белую кошечку. А потом они стали ловить ворону, каждый свою. Кто быстрее поймал, тот и выиграл». Ребенок придумал неожиданное содержание — вот только связь предложений через наречие «потом» с союзом «а» говорила о том, что он еще не овладел разными способами связей. Интересен конец рассказа.

Приведем еще один пример самостоятельно составленного рассказа о зайчике Катей С.: «Жил в лесу зайчик, встре-

тился он с цыпленком и говорит ему: “Цыпленок, ты один здесь? Пойдем ко мне жить!” — “Пойдем!” Пошли они. Цыпленок сказал: “У вас есть зернышки?” — “Ой, я забыл, у нас нет”. — “Ну до свидания, я пошел в другой домик жить”. — “Да я ведь просто пошутил”. — “Ну что ж, тогда пойду к тебе”».

Почти весь текст девочка построила на диалоге, предложения построены правильно. Здесь чувствуется влияние совместного рассказывания, четко прослеживается цепная местоименная связь.

В итоге из 25 детей — 12 составили рассказы, 8 — участвовало в составлении совместного рассказа, 5 — отвечали односложно.

Приступая к работе, мы ставили следующие задачи:

1. Обучить детей составлять связные высказывания описательного и повествовательного типов, четко соблюдая структуру и используя разнообразные способы связи.

2. Разработать методику ознакомления детей средней группы с многозначным словом, сделав эту работу центральным ядром в формировании умений отбирать точное слово для связного высказывания.

3. В формировании грамматического строя речи вычленив специальную работу над умением строить предложения разных типов, необходимые при составлении текстов.

В обучении работа над словом рассматривалась во взаимосвязи с решением других речевых задач, потому что свободное владение словом, правильное понимание его значения, точность словоупотребления — необходимые условия освоения ребенком грамматического строя языка, овладения звуковой стороной речи, развития умения строить связное монологическое высказывание. Теоретическая основа обучения — формирование представлений о слове как важнейшей единице языка, служащей для наименования предметов, явлений, качеств, процессов, действий, а также о том, что функции слова включают не только способность называть, обозначать явления действительности, но и обобщать их, передавать понятия.

А так как неотъемлемым свойством слова является его значение, то в процессе обучения родному языку у детей среднего дошкольного возраста необходимо было сформировать ориентировку на смысловую сторону слова. Учитывалось, что словесные обозначения дети усваивают при ознакомлении с окружающей их действительностью, но наряду с этим придавали значение и качественному аспекту в развитии словаря (уточнение значений слов, семантическая точность употребления синонимов, антонимов, многозначных слов).

Ранее уже отмечалось, что на каждом возрастном этапе понимание ребенком значения слова имеет свои особенности. В течение дошкольного детства понимание значения слова (а тем более многозначного) проходит длительный путь развития.

Большинство слов в русском языке многозначно, т.е. слово имеет не одно, а несколько (два и больше) значений, которые служат для обозначения разных предметов и явлений действительности. Эту способность слова иметь несколько значений называют *полисемией*. Например, главное значение слова «идти» — «двигаться пешком» дает в других контекстах новое качество — вторичное, частное значение, т.е. слово обогащается в других контекстах («идет дождь» — «падает, выпадает», «идет поезд» — «движется»); благодаря этому в языке возникает многозначность. Между значениями многозначного слова существует определенная семантическая связь, и то, что слово выступает в том или ином значении, определяется особенностями сочетания его с другими словами, контекстом, ситуацией.

Развитие умения употреблять слова и словосочетания в соответствии с контекстом, речевой ситуацией способствует формированию умения свободно пользоваться языковыми средствами при построении связного монологического высказывания, соединять слова между собой, ориентируясь на их смысл, значение.

Основные задачи развития речи — воспитание звуковой культуры, словарная работа, формирование грамматического строя речи, ее связности при построении развернутого высказывания. Эти задачи решаются на каждом возрастном этапе, однако от возраста к возрасту идет постепенное усложнение каждой задачи и меняются методы обучения. В решении этих задач наряду со специальными занятиями для развития речи детей пятого года жизни широко использовались речевые игры, упражнения, ситуации, которые проводили с группой детей, отдельными подгруппами и индивидуально. Были разработаны специальные игры, оказывающие комплексное воздействие на словарь, грамматику, связность речи. Проводили игры, в которых решались задачи активизации, уточнения той или иной грамматической формы, чтобы помочь детям освоить трудные формы в словоизменении (родительный падеж множественного числа, повелительное наклонение глагола, согласование слов в роде и т.д.) и способы образования слов (наименование детенышей животных, людей разных профессий, однокоренных слов).

Значительное место в нашей работе занимали упражнения, словесные игры, основное назначение которых состояло в раз-

витии у детей внимания к слову, точность словоупотребления. Особая роль лексических упражнений заключалась в том, что они способствовали предупреждению речевых недочетов, активизировали словарь, формировали практические навыки: умение быстро выбрать наиболее точное слово, составить предложение, различать оттенки в значении слова. Такие игры воспитывали у детей языковое чутье, лингвистическое отношение к слову и элементарное осознание элементов языковой действительности.

Приведем примеры игр, упражнений, отдельных занятий, где многозначное слово становится центральным (семантическим ядром), а вокруг него располагается тематический ряд, совокупность слов, связанных по смыслу с центральным (семантическим полем). Все занятия были объединены персонажем — куклой Таней.

На первом занятии дети познакомились с куклой Таней, описывали ее внешность, называли предметы одежды и давали ей характеристику (красивая, нарядная). Потом рассматривали котенка (игрушку, знакомую по констатирующим опытам) и называли его признаки (серый, пушистый, мягонький, гладкий) и действия (умеет молоко пить, лакать, царапаться, бегать, кусаться, мяукать, мурлыкать). Затем дети давали задание кукле Тане и котенку, напоминая, что просить надо вежливо («Танечка, помаша ручкой, спой!», «Котенок, покружись, пожалуйста, помяукай!»).

На втором занятии развивался сюжет, связанный с куклой Таней. Проводилась игра «Кто играет с Таней?». Ее цель — называть признаки и действия предмета, пользоваться вежливыми формами обращения, понимать значение многозначного слова «погладить». В гости к кукле Тане приходил котенок. Дети рассматривали его и отвечали на вопросы: «Какой котенок? Что умеет делать котенок? Что он будет делать, если его погладить?» Затем взрослый говорил: «Котенок убежал. Попросите ласково его вернуться. (*«Котик, вернись, пожалуйста.»*) Вернулся котенок. Обрадовалась Таня. Решила его погладить. Что делает Таня? (*Гладит котенка.*) Как ведет себя котенок, когда его гладят? (*Мурлыкает, выгибает спинку.*)»

Ситуация развивается дальше: «Котенок собрался погулять с Таней. А она говорит: “Мне надо платье погладить!” Что ей для этого нужно? (*Утюг.*) Для чего нужен утюг? (*Гладить.*) Что можно гладить утюгом? (*Платье, юбки, брюки.*) Как одним словом можно назвать эти предметы? (*Одежда.*)»

Педагог продолжал: «Погладила Таня свою одежду, надела ее, завязала котенку выглаженный бантик, погладила его. Он радостно замаяукал, и они пошли гулять». Снова вопросы

к детям: «Кого погладила Таня? (*Котенка.*) Кого еще можно погладить? (*Девочку, собачку.*) Что можно погладить? (*Перечисляет виды одежды.*)» После этого педагог предлагал составить рассказ про Таню и котенка.

В этом занятии решался комплекс задач, которые в наглядной ситуации раскрывали перед ребенком значения слов «гладить», «погладить». Когда девочка гладит котенка, ребенок начинает понимать значение этого слова как «легко проводить рукой по чему-то» (слово сопровождается действием); когда в руках у взрослого утюг, то слово «погладить» выступает в своем главном значении: «делать гладким, выравнивать». На вопрос «Кого еще можно погладить?» дети активно отвечают: «Собачку, ребенка, куклу, игрушку». Причем вопросы ставились, направляя внимание ребенка как от действия к предмету («Что можно погладить?»), так и от предмета к действию («Что надо Тане, чтобы погладить платье?»).

В такой ситуации параллельно решались разные задачи: формирование грамматического строя речи (подбор действий, согласование существительных и прилагательных в роде и числе), развитие вежливых форм речи, в словарной работе — раскрытие разных значений одного и того же слова, подбор признаков, действий, называние обобщающих слов.

Следующее задание продолжало предыдущий сюжет, но включало ознакомление детей со словами, близкими и противоположными по смыслу (синонимами и антонимами). Эта игра называлась «Таня веселая и грустная». Ее цель: подбирать синонимы и антонимы к прилагательным и глаголам в определенной речевой ситуации. Педагог говорил детям: «Пришла Таня с прогулки грустная. Котенок убежал. Села она и... (*заплакала, загрустила*). А если Таня грустит, то какая она? (*Грустная, печальная, расстроенная*). Если Таня грустная — она грустит. А если она расстроенная? (*Расстраивается*). Если она печальная? (*Печалится*). Раздался стук в дверь. Это котенок. Что он сделал? (*Вернулся*). Сначала он... (*убежал*), а затем... (*Вернулся, прибежал*). И посмотрите на Таню. Она сразу... (*повеселела, обрадовалась, развеселилась*). Какая она стала? (*Веселая, радостная*). Придумайте рассказ про Таню, сочините новую историю о том, кто и чем развеселил грустную Таню». Педагог вызывал двух детей. Один рассказывал о том, что случилось с Таней (заблудилась в лесу, потеряла ключ от дома, сломала любимую игрушку), а другой продолжал рассказ и придумывал историю, ситуацию, которая развеселила Таню. В случае затруднения педагог включался в рассказ ребенка.

Подобные задания (специальные ситуации) активизировали речь детей, ставили ребенка в условия поиска наиболее

точных, подходящих к данной ситуации слов, тем самым словарь детей обогащался такими частями речи, как прилагательные и глаголы.

На *третьем занятии* кукла Таня включалась в другие события, которые были связаны с многозначным словом «ручка». Проводилась игра «Найди ручку», целью которой было показать, что одним словом «ручка» называются разные предметы, а также составлять предложения с этим словом. Сначала кукла Таня здоровалась с детьми и со взрослым за руку. Педагог говорил: «У меня рука большая, а у Тани... (*Маленькая.*) Как ласково назвать руку ребенка? (*Ручка.*) Какие еще вы знаете ручки? (*Ручка пишет.*) Что я делаю? (*Кладете, ставите, берете, держите — действия с чашкой.*)» Эти же действия затем выполняли одни дети, а называли то, что они делают, — другие. «Какие ручки вы видите в комнате, какие вам встречались ручки дома, на улице?» Затем проводилось упражнение «Кто больше назовет ручек?». (*Ручка у двери, сумки, холодильника.*) «Кто правильно закончит предложения, которые я начну? Ручкой можно... (*писать*). Ручку можно на стол... (*положить*). За ручку можно чашку... (*держат, взять, брать*). У кастрюли две... (*ручки*)».

Затем давалось следующее задание: «Вспомните, что сказала кукла Таня, когда пришла к вам? (*Поздоровалась, сказала «здравствуйте»*). А теперь что она делает? (*Прощается, говорит «до свидания», машет ручкой.*)» Завершалось занятие тем, что кукла предлагала придумать рассказ про какую-нибудь ручку (например, про ручку зонтика). Если она сломается, что произойдет?

Дети диктовали кукле Тане свои рассказы про различные ручки, а она записывала. Затем она предлагала детям дома поиграть с родителями в игру «Кто больше найдет ручек у разных предметов?».

Такие упражнения проводились и в свободное от занятий время (на прогулке, в игре небольшими подгруппами). Используя одно и то же слово «ручка» в разных заданиях, упражнениях, ситуациях, дети приучались наблюдать за словом, употреблять его в разных контекстах.

На *четвертом и пятом занятиях* проводились упражнения с другими многозначными словами — «ножка», «игла». Игры проводились аналогично. Кукла Таня говорила детям, что она знает еще одно слово, которым называются разные предметы. Это слово «ножка». Затем она предлагала назвать все, что называется словом «ножка» (ножка у стула, стола, шкафа, дивана, куклы, гриба). После этого задание усложнялось: «Придумайте про свою ножку предложение, чтобы было понятно, про какую ножку вы говорите». («У стула слома-

ласть ножка», «У стола ножки крепкие», «У гриба ножки бывают толстые и тонкие». И наконец, проводилось упражнение соревновательного характера «Кто больше назовет предметов, у которых есть ножки?».

Следующее упражнение объясняло детям способы образования и происхождения слов. Сначала кукла Таня загадывала загадку: «Я в красной шапочке расту среди корней осиновых. Меня узнаешь за версту, зовусь я... (Подосиновик.)» Затем шли вопросы: «Почему гриб называется подосиновик?» (Потому что растет под осинкой.) А если гриб растет под березой, как он называется? (Подберезовик.) Вспомните, как называется цветок, который растет под снегом? (Подснежник.) Почему шапку называют ушанкой? (Она надевается на уши.) Как появилось слово «снегопад»? (Снег падает.)»

Понимание того, что у слова «игла» есть разные значения, давали такие игры. Таня загадывала детям загадки:

Под соснами, под елками
Ползет клубок с иголками.
(Еж.)

Ничего сама не шьет,
А в иголках круглый год.
(Елка.)

Затем шли вопросы: «Про какие иголки первая загадка?» (Иголки ежа, ежиные.) «А вторая загадка — о каких иголках?» (Иголки у елки, еловые.) «Какие иголки вы еще знаете?» (Иголка швейная, медицинская, сосновая.) Далее педагог показывал детям картинки с изображением разных иголок и спрашивал: «Какая это иголка? Для чего она нужна? Что ею можно делать? Придумайте небольшой (короткий) рассказ про какую-нибудь иголку, а мы будем угадывать, о какой иголке вы рассказываете».

Так задания по формированию грамматического строя речи (словообразование, словоизменение) и задания по развитию связной речи органически переплетались. Из содержания проведенных игр и упражнений видно, что все они были направлены на то, чтобы ребенок использовал их в связном высказывании в соответствии с замыслом. Постоянные побуждения к составлению предложений и коротких рассказов (сразу после проведения упражнений) закрепляли представление детей о структуре связного высказывания и формировали точность словоупотребления в речевом контексте.

В середине учебного года было начато специальное обучение рассказыванию по серии сюжетных картинок. Напом-

ним, что в исследовании Е.А. Смирновой был сделан вывод о том, что такую работу надо начинать со средней группы. Исследование, проведенное в 1982—1986 гг., также показало, что дети средней группы способны устанавливать логические связи в развитии сюжетной линии между частями высказывания, составляемого, как минимум, по трем картинкам.

Специально отобранные картинки по содержанию соотносились с играми и упражнениями, например: первая картинка — девочка идет в лес; на второй — она встречает ежа, ежику и ежат; на третьей картинке изображена девочка, которая зовет девочку — они собирают ей грибы; на последней — она прощается с ними.

Не будем останавливаться на методике проведения этих занятий: она подробно изложена в предыдущей главе. Только приведем примеры упражнений, которые проводились во время рассматривания картинок: «Что у ежа на спине?», «Для чего нужны ежу иголки?», «У ежики иголки толстые, а у ежат (тонкие)», «Что еще мы называем словами «острый», «тонкий»?».

Дети научились рассказывать командами (на четыре картинки вызывали четырех ребят), педагог помогал лишь при переходе от одной картинке к другой, чтобы показать разные способы связи между частями высказывания.

В конце учебного года был проведен контрольный срез, выявляющий развитие всех сторон речи — фонетической, лексической, грамматической в изложении связного высказывания.

Задание 1 выявляло понимание ребенком значения слова через ассоциативный эксперимент (давались те же слова, что и в младшей группе). После ответов детям предлагали объяснить, почему они сказали то или иное слово. Ответы детей младшей группы были распределены по уровням. В средней группе распределение по уровням было другое. Соотносили слова по смыслу 62,5% детей (I уровень), частично соотносили — 25% (II уровень) и не соотносили — 12,5% (III уровень), IV уровня (отрицательные ответы, отказы) не было вообще.

Был сделан вывод, что проведенное обучение оказало большое влияние на понимание смысла слова, а также на объяснение этого смысла. Необходимо отметить и разнообразие словесного оформления ответов: это было одно слово или словосочетание, зафиксированы также предложения (простые и распространенные), а иногда и короткое связное высказывание («Из пластилина лепят», «Рву цветы», «Карандашом все пишут. Я умею писать карандашом»).

Анализ ответов детей выявил также много и других особенностей, они помогли сделать вывод, что ассоциативный метод обеспечивает развитие содержательной стороны детской речи, формирование понимания значения слова, выбор точного слова по смыслу. Употребление разнообразных способов связи слов в конечном итоге способствует эффективному решению задачи развития речи в целом.

Задание 2 выявляло уровень звуковой культуры речи. В первую очередь проверялось осознание ребенком правильности своего звукопроизношения. Его спрашивали: «Ты все звуки произносишь правильно?»

Уровень звукопроизношения изменился так же, как и уровень осознания. Многие дети уже вполне сознательно отвечали («Не очень все правильно говорю — у меня *ш* не очень и *р* тоже», «Нет, еще не все — *р* (*л*) не выговариваю», «Нет, не все — “рыба” (ребенок говорит — “лыба”) не получается»; «Все, только *р* еще не очень получается», «Нет, я не чисто выговариваю “кошка”»). В итоге 5 детей не произносили отдельные звуки и осознали это, они могли объяснить, что у них еще не все получается и точно называли звуки или слова, которые они произносили неправильно.

Говорили правильно 15 детей и тоже осознали это, они уверенно отвечали «да» и тут же подтверждали это произнесением. Особенно это относилось к тем детям, которые в начале года не могли произносить все звуки, а теперь они сразу же называли слова с теми звуками, которые им раньше не удавалось произносить правильно. И только 5 детей сказали, что умеют говорить правильно, однако произносили некоторые звуки недостаточно отчетливо.

Задание 3 выявляло уровень развития связности речевого высказывания и формирование грамматического строя речи.

Ребенку давали четыре картинки незнакомого содержания (дети идут в лес, останавливаются перед белочкой — у нее из лапки течет кровь, перевязывают лапку, несут домой), предлагали разложить картинки в такой последовательности, чтобы получился рассказ. Затем следовали вопросы, выявляющие умения детей:

1) согласовывать существительные и прилагательные в роде и числе (какой день? лес? какие дети?);

2) образовывать наименование детенышей (кто у белочки детеныши?);

3) составлять разные предложения (куда пошли дети? зачем?).

После этого ребенку предлагали составить рассказ по серии картинок, дать ему название. Приведем примеры:

1) Однажды собрались в лес Таня и Сережа, Таня взяла корзинку (набрать грибов), а Сережа взял удочку, чтобы наловить рыбки.

2) По дороге они увидели белочку. У нее была поранена лапка, она укололась елкой.

3) Сережа сказал: «У тебя есть платочек?» Таня завязала белочке лапку.

4) Потом они взяли белочку домой. Как у нее заживет лапка, они отпустят ее в лес.

Свой рассказ Дима М. назвал «Про белочку и ребят».

Этот рассказ и подобные ему были отнесены к I уровню. Ребенок использовал разные способы связи между предложениями, прямую речь, правильно построены простые и сложные предложения. Подобные рассказы (I уровень) были записаны у 60% детей, остальные, соответственно, так: II уровень — 30%, III — 10%.

Когда были сопоставлены результаты ассоциативного эксперимента и тексты связных высказываний, стало видно, что почти все дети, которые соотносят слова со смыслом, могли составить рассказ. Однако здесь были и несовпадения. Некоторые дети не сумели правильно выполнить задание на подбор точного слова-реакции, но пытались составить рассказ. Два ребенка, напротив, хорошо подбирали отдельные слова, но не могли ничего рассказать по картинкам. Это были единичные случаи, но они наталкивали на специальный анализ речевых умений, который предполагаем провести в дальнейшем.

В целом же экспериментальное обучение в средней группе дало положительные результаты и были сделаны следующие выводы.

Работу над многозначным словом необходимо проводить с детьми пятого года жизни, так как они подводятся к пониманию, что одним словом можно называть разные предметы. Кроме того, дети приучаются наблюдать за словом, размышлять, как лучше сказать, тем самым развивается умение точно употреблять слово в определенном контексте. Аналогичные выводы были сделаны в исследовании А.А. Смаги.

Включение слова в различные ситуации раскрывает перед ребенком сферу разнообразия применения слов в зависимости от содержания высказывания, эта сфера расширяется по мере ознакомления ребенка с новыми многозначными словами.

Разработанные игры и упражнения, использование разного рода заданий привели к тому, что в конце учебного года дети средней группы научились соотносить слова по смыслу и включать их в связное высказывание.

Специальные упражнения по формированию грамматического строя речи помогали ребенку находить правильную форму при составлении высказывания. Так работа над расширением семантического поля помогла детям в развитии связной речи.

§ 6.3. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ РАБОТЫ В СТАРШЕЙ ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА

Речевая работа в старшей группе (1992) началась также с обследования. Так как центром работы продолжал оставаться семантический компонент, уровень речевого развития выявлялся по двум направлениям — ассоциативному эксперименту и составлению связного текста.

Задание 1 проводилось аналогично тому, как это делалось в младшей и средней группах (давалось слово-стимул, записывалось слово-реакцию), и с теми же словами. Важно было выяснить, как изменилось понимание ребенком смысла слова. У большинства детей был зафиксирован I уровень, т.е. они соотносили слова со смыслом. Содержание слова изменилось лишь у некоторых детей. Например, у Димы М. на слово «праздник» были такие реакции: в младшей группе он сказал слово «дети», в средней — «цветы», а в старшей — «веселье». Все названные ребенком слова соотносятся по смыслу со словом «праздник», однако слово «веселье» отражает и эмоциональное отношение к слову-стимулу.

Задание 2 включало 15 слов полисемического типа, по 5 слов каждой части речи: существительные (игла, ручка, звонок, молния, лист), прилагательные (старый, легкий, тяжелый, острый, твердый), глаголы (идти, стоять, бить, плыть, лить). Эти задания выявляли:

- понимание значения слова-стимула;
- особенности смысловых связей между словами;
- соотношение парадигматических и синтагматических реакций;
- структуру высказываний (слово, словосочетание, предложение);
- индивидуальные особенности ассоциативных связей.

Задание 3 — детям предлагалось объяснить, почему они выбрали то или иное слово. Наличие связи между словом-стимулом и словом-реакцией выявлялось через толкование (объяснение), которое давали дети. Например, ребенок к сло-

ву «игла» подобрал слово «палец» и объяснил эту связь так: «Иголкой можно уколоть палец». Подобное задание, кроме выявления смысловых связей, развивает у детей такие типы высказываний, как объяснение и рассуждение.

Ответы детей были разделены на следующие типы реакций:

- 1) соотносенные по смыслу со словом-стимулом:
 - по сходству (игла — нитка, звонок — колокольчик),
 - контрасту (тяжелый — легкий, твердый — мягкий),
 - смежности (звонок — в дверь, молния — дождь),
 - словообразовательному принципу (игла — иголочка, звонок — звончок, идти — идет);
- 2) соотнесение со словом-стимулом по несущественным признакам:
 - по общности звучания (игла — пила),
 - соотнесение части и целого (лист — лес);
- 3) называние слов, не соотносенных со словом-стимулом (молния — рукавица, плыть — стол);
- 4) отрицательные реакции (молчание, «не знаю», «не могу подобрать слово»).

Лингвистический анализ полученных ответов детей позволил разделить все реакции на парадигматические и синтагматические.

Парадигматические реакции принадлежат одной части речи (молния — гром, идти — бежать). В *синтагматических реакциях* слова, подобранные детьми, принадлежат к разным частям речи (игла — шьют, ручка — пишут).

Внутри каждой из этих реакций при анализе были отмечены следующие особенности. Прежде всего нас интересовало, на какой смысл многозначного слова ориентируются дети.

Например, слово «игла». Почти 70% детей связывают это слово с основным смыслом — предмет для шитья, т.е. швейная иглолка. Из парадигматических ответов на первом месте слово «нитка», из синтагматических реакций — слово «шить». Только два ребенка из 37 связали это слово с иглой у елки и ежа.

Интересными были объяснения детей, почему они назвали то или иное слово. Так, Максим Д. на слово «игла» сказал «машинка» и объяснил: «В швейной машинке острая игла».

Рассмотрим реакции детей на глаголы: бить, лить, плыть, идти, стоять. У слова «бить» по словарю С.И. Ожегова 12 значений. Дети дали большинство синтагматических реакций на это слово. Можно было выделить несколько групп ответов: объект действия (бьют мяч), субъект действия (кулак бьет) и другие значения этого слова (часы бьют, гвозди забивают, мальчик бьет другого).

Пожалуй, больше всего значений из подобранных нами слов имеет слово «идти» (по словарю Ожегова — 23 значения). Из синтагматических реакций чаще встречались слова: человек, мальчик, слон, ноги, ботинки; из парадигматических ответов: ехать, бежать, стоять (все глаголы движения). Слово «плыть» большинство детей связывало со словом «лодка» (корабль) и со словом «вода». Некоторые дети отвечали глаголами: плавать, купается, гребет веслами. Слово «лить» у многих детей вызвало реакцию словами: лейка, вода, цветы, или: пить, поливать. Слово «стоять» у 40% детей вызвало реакцию парадигматического типа: ехать, идти, бежать. У остальных были ответы синтагматического типа: человек, дед, дерево, шкаф, цветы, ноги. У старших дошкольников было больше стереотипных реакций, единичные встречались реже.

Рассмотрим реакции детей на предъявленные им слова-стимулы, выраженные прилагательными. Их также было пять: старый, легкий, тяжелый, острый, твердый.

Слово «старый» вызвало у детей как синтагматические реакции (старик, дед, дедушка, робот), так и парадигматические (старенький, молодой). Для прилагательных вообще была типична антонимическая реакция (старый — молодой), а глаголов почти не было.

Эти выводы сделаны по отношению ко всем прилагательным: частое название имени существительного; подбор антонимических пар: тяжелый — легкий, острый — тупой, твердый — мягкий. Отметим и такую особенность: некоторые дети давали словообразовательную реакцию (старый — старенький, легкий — легенький), однако к слову «тяжелый» уменьшительно-ласкательные суффиксы не использовались.

Характер связи между образовавшимися парами выявлялся с помощью объяснения детьми подобранных слов. Ребенку говорили: «Я тебе сказала слово “старый”, а ты мне назвал слово... Объясни, почему ты так сказал?» Некоторые дети давали развернутые объяснения: «На слово “плыть” — я сказал “вода”, потому что по воде плыть может человек, лодка простая и моторная, рыба и осьминог». Или: «По воде может плыть корабль, катер, лодка, человек, ну, например, мама, папа, я». Ответы детей достаточно логично обосновывали тот или иной выбор слова-реакции. Конструкции предложений при объяснении были разные: иногда оно начиналось с союза «потому что», затем повторялись слово-стимул и слово-реакция; некоторые дети начинали свои сложноподчиненные предложения с союзов «когда», «если», давались и подробные обоснования.

Особенно ярко речевые умения детей выступили при выполнении заданий 4 и 5, которые выявляли умение расска-

зывать по серии сюжетных картинок и составлять самостоятельное связное высказывание; 70% детей хорошо выполнили оба задания, 20 — были отнесены ко II уровню, и 10% — к III. Описание уровней довольно подробно давалось в исследованиях Смирновой, Смольниковой, Шадриной. Здесь даем лишь общую характеристику высказываний. Нам это распределение лишь помогало выделить направление индивидуальной и фронтальной речевой работы.

В экспериментальном обучении были поставлены следующие задачи:

- сформировать у детей представление о сюжете, композиции и способах связи в связных высказываниях повествовательного и описательного типов;
- развивать понимание смысловой стороны слова, сделав центральной работу над многозначным словом, синонимическими и антонимическими отношениями;
- в формировании грамматического строя речи особое внимание уделить работе над словосочетанием и предложением;
- в воспитании звуковой культуры речи обратить внимание на формирование всех компонентов, влияющих на оформление связного высказывания (темп, ритм, интонационная выразительность, дикция).

Эти задачи решались на протяжении двух лет в старшей и подготовительной группах. В экспериментальной работе принимала участие Н.В. Ушакова (научный руководитель — М.М. Алексеева), ее дипломная работа была посвящена выявлению роли работы над многозначным словом в процессе развития речи старших дошкольников. Центральное ядро методики — раскрытие значения многозначного слова, разработка занятий, системы упражнений для выявления понимания смысла многозначных слов.

На 1-м занятии педагог уточнял представление детей о слове, подчеркивая, что словами мы называем, окружают нас предметы, людей, животных, цветы, деревья — все имеет свое обозначение, свое название. Особое внимание обращалось на слова «называют», «обозначают».

На 2-м занятии дети выполняли упражнение и называли, что бывает тяжелым, легким, острым, твердым, мягким. Дети называли тяжелым груз, чемодан, шкаф, железо, автобус. А один ребенок сказал: «Тяжелой может быть жизнь», т.е. здесь уже употреблялся переносный смысл слова. Педагог тут же задал вопрос: «А какой еще бывает жизнь?» Вопрос был трудный, но дети начали рассуждать: жизнь бывает разной.

Со словом «острый» дети придумывали разные словосочетания: острый нож, острая игла, острый перец, т.е. и здесь

показали понимание не только прямого, но и переносного смысла слова «острый». К этим словам в дальнейшем обращались неоднократно, и с каждым разом называли все больше значений этих многозначных слов. И вот уже со словом «твердый» они стали называть не только камень или лед, но и характер.

На 3-м занятии детям давались упражнения со словами, которые им предъявлялись в констатации. С заданным словом они строили словосочетание или предложение. Например, педагог спрашивал: «Что может плыть? Про что (кого) мы говорим “плывет”, “плавает”?» Дети называли лодку, пароход, теплоход, катер, людей, рыб, животных, предметы. Задание уточнялось: «Дима сказал, что люди могут плавать. Кого он имел в виду?» (Детей, ребят, мальчиков, девочек, мам и пап, взрослых, моряков, солдат.) Или: «Какие предметы могут плавать в воде? Почему?» Ответы детей: «Плавать могут легкие предметы, деревянные, пластмассовые и т.д.»

Если дети составляли предложение с многозначным словом, то сразу было видно, на какой смысл ребенок ориентируется. Так, со словом «бить» дети давали такие предложения: «Мальчик бил ногой по мячу, он играл в футбол. Заяц бьет палочками по барабану — это есть игруппка такая. Мальчик бил другого, но не сильно. Часы бьют каждый час, и мы узнаем время. На кремлевской башне бьют куранты».

На 4-м занятии дети составляли рассказ (или сказку) на тему, предложенную воспитателем. После занятия записывался рассказ каждого ребенка. Ему говорили: «Я назову тебе слово, а ты придумай сказку или рассказ. Это слово — “игла”». Рассказ записывался в «ситуации письменной речи» (ребенок диктовал текст, а взрослый записывал его дословно).

Широко использовали метод рисования на тему многозначного слова. Детям называлось слово «ручка», а они рисовали. В рисунках отражался тот смысл, который ребенок прежде всего видел в этом слове. Дети рисовали ручку у чашки, кастрюли, холодильника, сковородки, зонтика, сумки, ручку у куклы, ручку, которой пипут. Затем была проведена игра «Кто больше назовет предметов, у которых есть ручка?». Как и в средней группе, детям посоветовали провести игру дома с родителями, и дети нам сообщали, что они дома победили маму или папу в этой игре.

Для развития умения находить точное слово в соответствии с контекстом детям предлагались разные речевые ситуации, к которым они подбирали то или иное слово. «Собрались папа и Толя в поход. Взяли рюкзак, положили туда много разных вещей (каких?). Хотел Толя поднять рюкзак и не смог. — «Почему? Какой стал рюкзак?» — «Полный, тяжелый».

На последующих занятиях дети учились различать значения многозначного слова «иголка», отгадывали загадки, составляли предложения с многозначным словом и придумывали рассказы на тему многозначного слова.

Приведем пример занятия. Сначала педагог загадывал детям загадку Н. Артюховой.

Сердитый недотрога,
Иголок очень много,
Живет в глуши лесной,
А нитки — ни одной.

Дети отгадывали, что это загадка про ежа.

Педагог. Какие еще загадки про ежа вы знаете?

Дети

Под соснами, под елками
Лежит мешок с иголками.
Вот иголки и булавки
Выползают из-под лавки.
На меня они глядят,
Молока они хотят.

Педагог. Что общего в этих загадках про ежа? Что у него есть?

Дети. Иголки.

Педагог. Для чего нужны ежу иголки?

Дети. Защищаться от врагов, накалывать грибы и яблоки и носить их в норку ежатам. Колоть всех, кто на него нападет.

Педагог. Какие иголки у ежа?

Дети. Острые, колючие, длинные, тонкие, колющие.

Педагог. Отгадайте еще одну загадку.

Маленького роста я,
Тонкая и острая,
За собою хвост тащу,
Носом путь себе ищу.

Что это?

Дети. Иголка.

Педагог. Какая иголка?

Дети. Швейная. Она стальная, острая, тонкая, блестящая, колючая, длинная.

Педагог. Что этой иголкой делают? Для чего она нужна?

Дети. Шить, вышивать, зашивать, штопать, пуговицы пришивать, узоры вышивать.

Педагог. Что может шить иголка?

Дети. Платье, рубашки, юбки, кофты.

Педагог. Как одним словом назвать все эти предметы, которые вы назвали?

Дети. Одежда.

Педагог. А про что эта загадка?

Ну и платье!

Сплошь иголки,

Его носят вечно ... (елки).

А какие иголки у елки?

Дети. Зеленые, маленькие, острые, колючие, ароматные, красивые.

Педагог. Зачем нужны елке иголки?

Дети. Это ее листья.

Педагог. Что делают иголки у елки?

Дети. Растут, зеленеют, осыпаются, колются.

Педагог. Что еще мы называем словом «иголка»?

Дети. Шприц медицинский, им делают уколы, лечат.

Педагог. Кто делает уколы? Кто лечит детей?

Дети. Врачи, медсестры, они работают в больнице, поликлинике.

Педагог. Какие иголки вы еще можете назвать?

Дети. У кактуса, дикобраза, булавки, значка, сосны, скрепки.

Педагог. Вот видите, дети, как много предметов называется словом «иголка». Какое интересное слово! Дома вы поиграйте с родителями, загадайте им загадку про разные иголки.

А теперь придумайте рассказ или сказку про иголку. Только сначала не называйте, про какую иголку вы будете рассказывать, пусть все сами догадаются, что это за иголка.

Ди ма К. Две иголки поспорили, кто из них главнее. Одна говорила: «Я хозяину помогаю от врагов защищаться». А другая говорит: «Я хозяину одежду шью». Какие это были иголки?

Дети сразу отгадали, что это иголка ежа и швейная иголка.

Педагог предложил детям после занятия нарисовать ту иголку, которая им больше всего нравится. На рисунках дети изобразили швейную иголку, медицинскую (шприц), нарисовали ежа, у которого на иголках были наколоты яблоки и грибы, елку с игрушками на ветках, кактус с длинными иголками, и значок с иголкой.

Обращалось внимание детей на происхождение (этимологию) некоторых слов. Для этого проводили игру «Почему так слово называется?». В таких играх дети учились рассуждать, они задумывались над названием тех или иных предметов. Впоследствии они сами стали задавать вопрос: «Почему это так называется?»

Интересно выполняли дети упражнения на составление предложений с многозначными словами. «Кто (что) может идти? Про кого (что) мы говорим «идет»? Дети сначала называли основное значение этого слова (двигаться): мальчик идет, человек идет. Затем они стали придумывать предложения с разными значениями слова «идти»: идет дождь, идет весна, идут часы, идет мультфильм, дела не идут. Аналогичные задания давались детям и со словами «лить», «стоять», «бить». Дети стали точнее подбирать слова к заданному слову, составляя словосочетание, предложение, а затем и связный текст.

Так, со словом «лить» дети составили такие словосочетания: лить воду, лить слезы, дождь льет. Затем педагог предложил детям придумать рассказ, чтобы там было это слово. Вот что получилось у Кати: «Стояла девочка во дворе и горько плакала. К ней подошла подружка и спросила: «Ты чего слезы льешь? Кто тебя обидел?» — «Я куклу потеряла!» — «Не лей зря слезы, найдем твою куклу. Вот она, в песочнице лежит». Обрадовалась девочка и сказала подружке: «Спасибо»».

Дети выслушали рассказ Кати, и Ира сказала, что она придумала продолжение: «А тут собрался дождь и стал лить как из ведра. Девочки побежали домой, полили цветы и стали весело играть».

Итак, в придуманных детьми рассказах нашли отражение разные значения слова «лить» (льешь слезы, не лей слезы, дождь стал лить), причем отметим и употребление разных грамматических форм слова «лить» (второе лицо единственного числа, повелительное наклонение глагола «лить», неопределенная форма глагола).

В дальнейшем, составляя предложения с многозначными словами, дети подбирали разные ситуации, в одном предложении могли употреблять слово в разных значениях («Мальчик забивал гвозди (строил ящик) и не слышал, как начали бить часы»).

Приведем еще фрагмент занятия, на котором подводились итоги усвоения детьми знакомых и незнакомых многозначных слов. Сама постановка вопросов на этом занятии наталкивала детей на размышления.

Педагог. Придумайте предложения со словом «звонок».

Дети. У моего велосипеда звонкий звонок. Звонит телефон. Колокол звонит громко, а колокольчик — тоненько. Когда в школе перемена, звонит звонок.

Педагог. Давайте вместе составлять предложения. Я начну, а кто-то продолжит, потом сделаем наоборот: вы будете начинать, а я заканчивать предложение. Сначала назову слова: ножка, молния, старый, легкий.

Молния застегивается и расстегивается, сверкает очень ярко и т.п.

Как вы думаете, почему молния, которая сверкает, и молния, которую застегивают, называется одним словом?

Дети. Они блестят. Потому что молния прямая.

Педагог. Что мы называем словом «лист»?

Дети. Лист у дерева, куста, цветов; есть лечебный лист (подорожник), а есть бумажный лист, на нем пишут, рисуют.

Таким образом на занятиях дети узнавали новые многозначные слова, составляли с ними словосочетания, предложения, а затем им предлагали придумать рассказ на тему. К словам, услышанным на занятии, мы возвращались неоднократно — на прогулке, во время игр.

Так, например, во время дежурства по уголку природы Вика и Ира поливали цветы, Вика приговаривает: «Лью-лью, поливаю». Ира добавляет: «Лейся, водичка, лейся!» Педагог не оставил без внимания эти слова и спросил: «А что еще льется, что можно лить?» И тут дети стали помогать: река льется; можно лить воду из графина, ведра, лейки; из колодца вода льется (дети припомнили скороговорку, которую слышали на занятии); девочка-ревушка слезы льет. Почти все значения слова «лить» назвали дети.

Аналогично проводилось в непринужденной обстановке упражнение «Кто больше составит предложений со словом «бить»?». Ответы были самые разнообразные: бить посуду, девочка разбила чашку, мальчик бил ногой по мячу, бить клюшкой по шайбе, бить в барабан, бить по клавишам, забивать гвозди.

Таких примеров можно привести много. У детей расширился объем семантического поля, они стали рассуждать, почему так называется тот или иной предмет, интереснее стало содержание рассказов, разнообразнее стали связи между словами.

Мы уже отмечали, что в экспериментальной работе большее внимание уделялось развитию всех сторон речи — фонетической, лексической, грамматической. В обучении рассказыванию мы широко использовали серии сюжетных картинок. Дети обучались построению связного высказывания, соблюдению структуры рассказа (начало, середина, конец), использованию разнообразных средств связи между словами в предложении, между отдельными предложениями и частями высказывания. Использование в рассказах многозначных слов делало их образными, интересными, сюжеты становились все разнообразнее.

Необходимо также отметить, что дети стали легко понимать и смогли объяснять смысл слов и словосочетаний не

только прямой, но и переносный. Так, например, Дима К. сказал: «У меня мысль, как молния, сверкнула». Таким образом у детей развивалось произвольное и осознанное употребление языковых средств. Это проявлялось и в том, что они свободно подбирали слова к заданным многозначным словам и составляли с ними предложения (причем разных типов — простые и сложные, среди которых на первый план выступили причинно-следственные) и свободно составляли связные высказывания, как описательного, так и повествовательного типа.

Итак, отметим, что развитие у детей ориентировки на многозначное слово требует специальной работы и обучения. В целом работу над многозначным словом в процессе развития речи старших дошкольников можно представить следующим образом: слово — слово; слово — словосочетание; слово — предложение; слово, словосочетание — связное высказывание.

В конце обучения был проведен контрольный срез, задача которого — проверить эффективность проведенного экспериментального обучения. Для сравнения мы взяли и детей из контрольной группы (д/с № 864). Были даны следующие задания:

1. *Оценить изолированные многозначные слова по смыслу.* Предлагалось два слова — «старый» и «идет». Дети объясняли, что значат эти слова: идти — значит двигаться, старый — достигший зрелого возраста, старости. В экспериментальной группе (ЭГ) ответы детей показали понимание разных значений (идет человек, идут животные, автобусы, поезда; идет зима, весна; идет кино; идут часы и т.п.). В контрольной группе (КГ) в основном называлось слово — движение человека или животного.

2. *Оценить словосочетания с многозначными словами:* старое платье (поношенное, рваное, потрепанное); старый билет (вчерашний, рваный, недействительный); старая школа (давно построили, ветхая).

Аналогично давалось задание со словом «идти». Детей спрашивали: «Человек идет домой. Как сказать по-другому? (Отправляется, направляется, идет пешком.) Поезд идет через час. (Отправится, уедет, пойдет.) Письма идут очень долго. (Они заблудились.) К нам идет гроза. (Надвигается на нас гроза.) Часы идут хорошо. (Показывают точное время, хорошо работают.) Из трубы идет дым. (Распространяется, вьется, струится.) Овощи идут в пищу. (Употребляются в пищу.)»

В ответах детей ЭГ было больше словарных определений, иногда они подбирали синонимы или заменяли слово, но обязательно разъясняли смысл словосочетания, пытались уста-

новить причинно-следственные связи. У детей КГ было больше ответов ситуативного характера (идет гроза — капает дождь).

3. *Понимание устойчивого словосочетания «золотые руки».* Это выражение правильно объяснили 70% детей ЭГ и 20% КГ. Некоторые из них давали такие объяснения: это хорошие, добрые руки, все умеют делать. Но было и буквальное понимание смысла этого словосочетания: сделаны из золота, блестят, блестящие руки. Дети КГ не связывали это выражение по смыслу, а называли другой признак: это волшебные руки.

4. *Составление рассказов с многозначными словами.* Это было самое главное задание, которое выявляло понимание детьми разных значений многозначного слова и умение в сюжете отобразить это понимание. Кроме того, выполнение этого задания показывало уровень развития связной речи старших дошкольников после проведенного экспериментального обучения. Мы не ждали высоких результатов от детей КГ. Вместе с тем анализ их рассказов позволяет судить о степени влияния работы над многозначным словом на умение детей выстраивать связное высказывание и уместно использовать многозначные слова в рассказах и сказках.

Детям было предложено слово «иголка», и им было сказано, что они должны придумать рассказ или сказку про иголку. Они самостоятельно продумывали сюжет, а педагог записывал его в «ситуации письменной речи».

Тематика рассказов и сказок детей ЭГ получилась разнообразной: про швейную иголку, про ежа, про сосну и елку. Все рассказы, кроме двух, были правильно композиционно оформлены, содержательны, грамматически верны. Хотя и эти два рассказа составили про елку, но они были короткими.

Приведем примеры некоторых рассказов детей ЭГ.

Вот сказка Оксаны С. «Елочка и зайчик». «Однажды зайчик захотел погулять и вышел из дома. А за кустом лиса была. Зайчик идет, а лиса бежит за ним. Он увидел лису, побежал быстро-быстро, а там стояла елочка. Спрятался зайчик под елку, и елочка опустила свои ветки с зелеными иголочками. Лиса туда прибежала, а зайчика не увидела. Так елочка помогла зайчику спрятаться от лисы. Когда лиса ушла, зайчик сказал: «Спасибо тебе, елочка-зеленая иголочка».

Сказка девочки составлена грамматически правильно, композиция совершенно четкая: есть начало, развитие действия и концовка. Ребенок заметил: «А в конце у меня даже складно получилось».

Сказка Антона называется «Как ежу иголки пригодились». «Один раз пошел ежик за яблоками. Видит: яблоня стоит впереди, а под ней яблоко валяется, да не одно, а целых три!

Подумал ежик: «А может, собака там есть?» Увидел он будку с надписью «Злая собака». Свернулся он в клубок, подкатился к будке, но никакой собаки там не было, и никто не тронул его. Еж перевернулся на яблоко, повернулся на ноги и побежал к норке. Положил яблоко и побежал за другими. На второй раз он наколол целых два яблока. Вот как ему повезло!»

Интересно задуман сюжет рассказа, ребенок сам дал ему название «Как ежу иголки пригодились», очень четко выстроено содержание сказки, логично развивается действие, хорошо закончен текст. Причем передавал его Антон очень выразительно, интонационно выделяя образные выражения («да не одно, а целых три», «вот как ему повезло!»).

Самый интересный рассказ, вернее его основой была сказка, получился у Ксюши. И назвала она его интересно — «Иголка — друг ежика». Сначала нам показалось, что речь пойдет про ежину иголку, но с первых слов стало понятно, что имеется в виду иголка для шитья. А что с ней приключилось — об этом и сказка.

«У меня иголка хороша! Шьет и вышивает, все зашивает. Но однажды иголка убежала от нитки (у нее хозяйка были плохие). Идет она по лесу и встретила лису. И ей лиса говорит: «Что ты делаешь в лесу одна?» Иголка отвечает: «Ничего, просто так гуляю!» Встречает она ежика и просится к нему на спину. Ежик ее взял. А иголка наколола на себя самое спелое яблоко. И железная иголка стала командиром всех ежиных иголок. Она говорила им, чтобы они накалывали самое необходимое для своего хозяина. Вот живет она себе, живет. Ежик ее очень хорошо кормит, даже снимает ее и купает. Дает ей пить чай. Еж иголку приютил, и она стала ему близким другом».

В этой сказке прежде всего бросается в глаза фантазия ребенка, логичное выстраивание сказки и необычайная выразительность изложения. Все предложения построены правильно. Слово «иголка» употребляется в двух значениях, и название сказке Ксюша придумала образное. Такой уровень понимания многозначного слова можно считать высоким. Эта девочка хорошо выполняла и другие задания на объяснение многозначных слов, подбор словосочетаний по смыслу, показав понимание не только прямого, но и переносного значения слов и выражений.

Этот вывод о соответствии выполнения заданий на подбор слов к многозначным словам и составление связного высказывания очень важен для нашей работы. Кстати, это соотношение проявлялось у тех детей, которые не смогли составить интересную по содержанию и форме сказку. Так, Аня и Света (их рассказы состояли из 3—4 предложений) и в ассоциатив-

ном эксперименте не всегда соотносили свою реакцию со словом-стимулом.

Итак, в экспериментальной группе 85% детей справились с заданием на придумывание рассказов и сказок с многозначным словом, причем все они разнообразны по содержанию, четко композиционно выстроены, включают много образных слов и выражений, 15% детей соотносили частично слова по смыслу.

В КГ дети также составили рассказы, но они были короткими (50%), не у всех присутствовали все структурные части (начало, середина, конец — 35%), а несколько детей отказались от составления связного текста (15%).

Приведем примеры их рассказов.

«Мама берет иголку шить доченьке воротничок. А доченька пропала. Мама позвала доченьку домой, а сама ушла. Доченька укололась иголкой, которую взяла без спроса. Мама пришла, а доченька плачет» (Данила М.).

«Девочка взяла иголку. Мальчик отобрал ее. Иголка упала, и ее не нашли» (Даша К.).

«Елочка зелененькая сломалась и упала на снег. Мальчик взял иголочку и отнес домой. Он поставил иголочку в баночку, чтобы она чуть выросла» (Таня Б.).

Как видим, связные высказывания детей экспериментальной и контрольной групп отличаются не только объемом. Дети ЭГ смогли составить интересные, содержательные тексты, дать название своим сочинениям (причем достаточно образные), они использовали не только простые, но и сложные предложения разных конструкций.

А самое главное, дети легко подбирали слова, использовали прямую речь, что делало высказывания чрезвычайно выразительными, они не забывали о теме своего сочинения, которая соответствовала выбранному значению многозначного слова. Работа над расширением семантического поля, упражнения, показывающие детям употребление многозначного слова от словосочетания к предложению и от него к связному высказыванию, сыграла свою роль в ориентировке ребенка на смысл всего высказывания в целом. Эти результаты позволили сделать следующие выводы.

В условиях детского сада развитие речи пронизывает всю деятельность ребенка, решаются задачи умственного развития, формирования познавательных способностей. Если в обучении родному языку центральное место занимает работа над словом, определяющим свойством которого является семантическое содержание, значение, то ребенок может творчески использовать его в своей речи, высказывании.

Эксперименты показали, что семантический аспект работы очень важен, так как расширение словарного запаса

часто замедляется оттого, что не раскрываются условия употребления слова, его возможной лексической сочетаемости. А для формирования умения правильного употребления необходимо развитие умений *семантического отбора слов* в соответствии с контекстом. Такое развитие способствует совершенствованию связной речи как в отношении ее качеств, так и в отношении ее образности, выразительности.

§ 6.4. РАЗВИТИЕ РЕЧИ В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ К ШКОЛЕ ГРУППЕ

Мы подробно описали работу по всем сторонам речевого развития в старшей группе детского сада. Аналогично проводились занятия и в подготовительной группе.

В начале учебного года (1993) был сделан констатирующий срез, выявляющий умение детей составить связный рассказ по собственным рисункам. Ребенку предлагали четыре листа бумаги, он рисовал сюжет, затем рассказывал его экспериментатору. Параллельно давались задания, выявляющие умение детей составлять разные типы высказываний — описание и рассуждение и осознавать особенности этих речевых жанров.

Задание 1 выявляло умение развивать сюжетную линию в повествовательном высказывании, раскрывать структуру рассказа или сказки (начало, середина, конец), использовать разнообразные способы связи слов внутри предложения; между предложениями и частями высказывания.

Задание 2 выявляло осознание жанра описания — умение раскрыть признаки и качества описываемого предмета, структурно оформить высказывание, высказать свое отношение. Для этого у ребенка спрашивали: «Ты знаешь, что такое описание? Что значит “описать предмет?”» После этого ребенку предлагали описать бабочку (картинку).

Задание 3 выявляло умение ребенка строить высказывание типа «рассуждение» (тезис, доказательство, вывод). «Какая осень в этом году? Ты можешь порассуждать и доказать, что она пасмурная?» Вопросы были аналогичны тем, которые мы задавали об описании: «Что такое рассуждение? Ты умеешь рассуждать?»

Выполнение первого задания (рассказывание по серии собственных рисунков) оценивалось по показателям, разработанным ранее и использовавшимся в работах Смольниковой, Смирновой, Гасановой, Шадринной, Гавриш. Это содержательность (оригинальность и самостоятельность в придумывании сюжета), композиционная организация текста (наличие всех структурных частей: начала, середины, конца), разнообразие способов связи между смысловыми частями текста, грамматическая правильность речи, ее точность и образность. При анализе высказываний учитывалось также звуковое оформление текста (плавность изложения, сила голоса, темп речи, интонационная выразительность), а также понимание специфических особенностей жанра. Это задание выполнили все 23 ребенка (трое новых детей отличались по уровню речевого развития от тех, которые прошли экспериментальное обучение с младшей группы, поэтому, сопоставляя эти ответы с высказываниями других детей, рассматривали их как контрольных). Новые дети даже не понимали наших заданий и вопросов, хотя и пытались что-то ответить. Правда, не все дети и из ЭГ понимали термин «рассуждение». Этот вопрос также требует специального изучения: какие термины, в каком содержательном наполнении и объеме можно давать детям. Исследования, проведенные в лаборатории развития речи, показали, что определенная терминология, доступная детям дошкольного возраста, просто необходима.

Даже те дети, которые не смогли сказать, что такое описание и рассуждение, хорошо выполняли задание, составляя высказывание.

Приведем пример протокола от 29 сентября 1993 г.

Экспериментатор. Ты знаешь, что такое «описание»? Что значит «описать предмет»?

Дети. Человек что-то совершил (аварию) и уехал, это видел другой, он описывает, как выглядит этот человек (нарушитель).

Экспериментатор. Ты сможешь описать бабочку?

Дети. Это бабочка. Она разноцветная. У нее крылья как листики и туловище похоже как будто шарик висит на острой палке. А на голове какие-то рожки. Бабочка очень красивая!

Экспериментатор. Описал бабочку ты хорошо. А рассуждать ты умеешь? Что такое рассуждение?

Дети. Это когда доказываешь что-то. Вот, например, кто-то уезжает на машине, а другие спорят и доказывают, какой марки машина, кто на ней уехал.

Экспериментатор. А ты сможешь мне доказать, что осень в этом году пасмурная?

Дети. Да, можно сказать про осень, что она дождливая, пасмурная, ветреная. Потому что над городом ходят тучи, и из этих туч, как будто из ведра, поливает дождь. И не только дождь, но и снег. Почти весь месяц погода пасмурная, холодная, дождливая.

Поэтому можно сказать, что осень очень плохая. Я доказал?

Ответы и рассказы ребенка говорят о том, что он понимает специфические черты типов высказывания и передает это в своей речи.

Здесь четко выявилась такая особенность: одни дети осознают термины и суть описания (рассуждения) и могут составить высказывание любого типа. Другие не могут объяснить тип высказывания, но описывают и рассуждают правильно. Третьи (их было всего двое) не смогли составить и высказывание типа рассуждение, хотя основная масса детей справилась с этим заданием. Был сделан вывод, что необходимо продолжать работу по уточнению представлений о типах высказывания, чтобы дети понимали необходимость соответствующей лексики и определенного грамматического оформления каждого из этих типов.

Задание 4 выявляло понимание детьми подготовительной группы смысла многозначного слова. Снова давались слова разных частей речи: существительные (игла, ручка, молния, сад, звонок), прилагательные (острый, старый, тонкий, крепкий, тихий), глаголы (идти, бить, растет, держать, падать). Некоторые слова совпадали с теми, которые мы давали в старшей группе, но были и новые. Давалось и задание на объяснение выбора слова-реакции («Почему ты подобрал это слово?»).

Все дети (100%) соотносили слова по смыслу, лишь у троих было зафиксировано частичное совпадение. Очень показательными были толкования. Например, на слово «тонкий» Максим сказал «шоколад» и пояснил: «Я ел печенье, оно покрыто тонким слоем шоколада». Или на слово «бить» ребенок отвечает: «Бьют колокола в церкви, бьют куранты на башне». В целом это задание показало ориентировку ребенка в определенном семантическом пространстве.

В экспериментальном обучении обращалось внимание на все стороны речевого развития. Здесь же мы раскроем лишь направление работы по каждой речевой задаче. Так, в словарной работе особое внимание уделялось семантическому аспекту. Были использованы следующие методы и приемы:

- подбор синонимов и антонимов к изолированным словам и словосочетаниям; замена слова в словосочетании, подбор наиболее точного слова по смыслу;
- составление предложений со словами синонимического ряда;
- составление словосочетаний и предложений разного типа со словами разных частей речи;
- нахождение многозначных слов в пословицах, поговорках, загадках, скороговорках и в литературных произведениях — сказках, стихах, рассказах;
- рисование на тему многозначного слова и последующее рассказывание о нарисованном;
- составление рассказов на самостоятельно выбранную тему.

Задания по словарной работе тесно переплетались с задачами по формированию грамматического строя речи. Вопросы: какой заяц? (пушистый, мягкий, осторожный); какая у него шуба? (теплая, гладкая); какие зайчата? (быстрые, шустрые); какое настроение? (веселое, игривое) — требовали согласования в роде и числе существительных и прилагательных.

Или задание на подбор глаголов движения — дети сначала называли инфинитив (бежать, прыгать, ходить, ехать), затем словосочетания (идти домой, ехать на велосипеде, играть в футбол), затем составляли предложения («Я спускаюсь на парашюте», «Я лечу стрелой»), а затем — два предложения («Я учусь бегать быстро», «Каждый день я играю в футбол»).

Такие упражнения давались на подбор слов, обозначающих действия или необходимых для общения людей, связанных с актом говорения (говорить, сказать, спросить, ответить, разговаривать, шептать, думать, размышлять, рассуждать, беседовать).

На занятиях велись беседы о том, что такое описание, сюжетный рассказ. Точность словоупотребления формировалась в таких упражнениях, когда дети образовывали слова со смысловыми оттенками увеличительности, уменьшительности, ласкательности (рука — ручка, нога — ножка, старый — старенький, полный — полненький). Методика этой работы подробно представлена в исследовании Л.А. Колуновой.

Смысловые оттенки глаголов в зависимости от приставки дети различали в таких упражнениях: назывался глагол «играть», дети находили разные формы этого глагола и составляли предложения («Я играю на гармошке», «Я заигрался и не заметил, как время пролетело», «Миша выиграл у друга в шахматы» и т.п.). После этого дети придумывали рассказ, т.е. развивали тему. Таким образом, здесь был прямой выход в связную речь.

Впрочем, каждое занятие и все упражнения были направлены на то, чтобы использовать слово, словосочетание, предложение в связном высказывании, а представление о структуре закреплялось в рассказывании по серии сюжетных картинок.

Затем дети коллективно составляли рассказы. Причем делали они это командой по 7 человек и каждый говорил свое содержание. Даже если оно состояло из одного предложения, его надо было соотносить с предыдущим развитием сюжета. Но главное, что дети сами определяли, что начинать будет Саша, продолжать — Илья, Дима, Настя, Алена, Ира, а заканчивать — Антон. И вот что у них получилось (рассказывали без пауз).

Как-то раз зимним днем пошли Сережа и Ваня гулять. Вдруг они увидели щенка, который валялся на снегу. Ребята стали думать: «Замерз или не замерз?» Взяли они щенка и понесли в тепло. Положили его на батарею. // И щенок согрелся, оттаял. Вот уж Ваня и Сережа обрадовались! // А щенок тоже радовался. Такой оказался веселый, шустрый, задорный. Он был такой пушистый, // что ребята решили назвать его Шариком. Крикнул ему: «Шарик, Шарик!», а он сразу отзывается. // Ребятам нравилось играть с Шариком. Они дружили с ним хорошо. // Однажды Ваня отпустил его одного погулять, а потом выходят за ним, а щенка-то нет. // И стали они везде искать Шарика, а его ну нигде нет. Ребята очень огорчились. // А зря они горевали. Нашелся Шарик! Сам прибежал!

Интересно отметить, что каждый последующий рассказ продолжает сюжетную линию, хорошо даны соединения частей, много выразительных средств, хорошо придумано окончание рассказа. Дети как бы передавали эстафету от одного к другому, интонацией показывая, что необходимо начинать новое предложение или закончить начатое товарищем. А рассказы, записанные нами в индивидуальной беседе, стали объемными, интересными по содержанию и очень образными.

В конце учебного года был сделан контрольный срез, выявляющий все речевые умения детей. Сначала был проведен ассоциативный эксперимент с многозначными словами — теми, которые давались в начале учебного года.

Слова — существительные получили такие реакции: игла (нитка, иголка, шприц, елка, еж, шить, острая, спица, тонкая); звонок (в дверь, будильник, звенит, колокольчик, в школе, телефон, гудок); молния (гроза, на джинсах, у куртки, застегивается, пуговица, гром, дождь, сверкает). У при-

лагательных интересные ответы были на слова: *острый* (игла, нож, острие, ум, шип, суп, зрение); *тонкий* (ствол, березка, нитка, спичка, худенький, толстый, ветка, прутик). На голы дети давали также слова прямого и переносного значения: *бить* (молотком, стучать, бежать (бьют — беги), бить грушу (боксерскую), лампочка разбивается); *растет* (дерево, цветы, дом, ребенок, зелень на огороде).

Но особенный интерес представляют толкования (чаще всего дети давали слово-реакцию и тут же поясняли, почему его называли).

На слово «тихий» Антон сказал: «Тихий день, это когда совсем тихо, никакого шума нет». Алена Н. на слово «цветы» сказала «умирают». Объяснила так: «Когда цветы вырывают из земли, они немного постоют и умирают». Вот еще примеры толкований: *старый холодильник* — значит, его давно купили; *тонкий трюк* — в самолете делают или в цирке; *тихий лес* — когда ветра нет, в лесу тихо; *острый ум* — говорят про такого человека, который очень хорошо все думает; *держат канат* — на соревнованиях, когда канат перетягивают, его держат много людей; *падать* — бегать, потому что когда бежишь, можно споткнуться и упасть; *тихий ребенок* — когда он спит, то он тихий, а бывает, что играет тихо; *крепкий кирпич* — его не сломаешь руками, только об асфальт можно разбить; *держат удочку* — когда рыбачишь.

Таких примеров можно привести много. Каждое толкование показывает, насколько глубоко дети стали понимать значение слова — как прямое, так и переносное. Особенно глубоко это осознание проявилось при выполнении задания, выявляющего развитие связной речи. Снова были заданы вопросы, выясняющие, понимает ли ребенок разные типы высказывания: описание, рассуждение, рассказ сюжетный. Задания давались в той же последовательности: сначала дети рисовали, потом рассказывали по своим четырем рисункам, затем составляли описание и приводили пример рассуждения.

Сюжетный рассказ (сказку) смогли составить все дети. Большинство (84%) имели I уровень и лишь 16% были отнесены ко II уровню.

А вот как дети давали характеристику описанию. «Описать — значит рассказать о предмете, какой он. Можно описать геометрическую фигуру. Вот круг. Он желтый, блестящий. Он нужен везде, но нам он пригодится для занятий по математике. Его можно катать. Круг похож на солнышко или желтую шляпу» (Ира Р.).

«Описать можно, как выглядит человек. Я опишу кого-то, а вы угадайте. Это мальчик. На нем светлая рубашка, синие

штаны. У него темные волосы, серые глаза. По характеру он веселый и общительный. Вы догадаетесь? Это я себя описал» (Антон Ш.).

Аналогично давалась характеристика высказывания типа рассуждения. Каждый из детей предлагал темы для рассуждения: погода, время года, детская игра, «Почему мы так говорим», «Можно рассуждать на любую тему».

Все высказывания детей говорили об осознании ими речевых жанров. Даже элементарное понимание того, в каких случаях необходимо использовать тот или иной тип высказывания, поможет ребенку в дальнейшем использовать эти знания в любой речевой ситуации.

Проведенная работа оказала большое влияние на умственное развитие детей. Л.А. Венгер, работая с сотрудниками диагностике умственного развития, отмечал, что без нее будет трудно оценить подлинную эффективность педагогической системы, содержания и методов обучения. Несомненно, эта мысль в наибольшей степени имеет отношение к проблеме речевого развития.

В качестве основного показателя интеллектуального развития ребенка, как и в предыдущих исследованиях, использовалась степень сформированности наглядно-образного мышления.

Подсчет статических показателей проводился по таблицам из книги «Диагностика умственного развития» под ред. Л.А. Венгера и В.В. Холмовской. Для сравнения была взята параллельная группа — КГ.

Не будем приводить всю систему расчетов, которые проводились по критерию Стьюдента, дадим лишь общие показатели. Максимальное количество очков (44) по Методике № 4-а получило большинство детей ЭГ, М (среднее арифметическое) было равно в ЭГ — 40,1, а в КГ — 30,9 (по Методике № 5 соответственно из 24 очков в ЭГ — 18,8, КГ — 10,8). Переведя «сырые» очки в стандартные и вычислив среднее квадратичное отклонение, мы получили достоверные различия на уровне $p \leq 0,001$.

В предыдущих исследованиях мы уже неоднократно выявляли влияние экспериментального обучения, направленного на развитие всех сторон речи и уровень интеллектуального развития.

Особенно важно подчеркнуть необходимость проведения специальной речевой работы с младшей группы, тогда эта система дает поразительный эффект. Эти достижения мы наблюдали у обучавшихся по описанной методике детей и в дальнейшем школьном обучении. В целом полученные результа-

ты четырехгодичного обучения позволили сделать следующие выводы.

Работу по развитию всех сторон речи, в том числе и ее связности, необходимо начинать с младшего дошкольного возраста, тогда обучение будет носить систематический характер.

Проведение констатирующих и контрольных срезов (в начале и конце учебного года) на каждом возрастном этапе позволяло построить экспериментальное обучение — фронтальное и индивидуальное — с учетом имеющихся у каждого ребенка достижений в речевом развитии.

Особенно интенсивно развитие связной монологической речи ведется в старшем дошкольном возрасте, на определенном уровне сформированности психических процессов, жизненного и языкового опыта ребенка. Последний должен формироваться на основе понимания психологических и лингвистических законов усвоения фонетики, лексики и грамматики языка. Огромную роль играет и методика обучения. Только комплексное развитие речевых умений и навыков дает положительный результат.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психологической, лингвистической, педагогической литературы, проведенный в исследовании, показал важность и необходимость речевого воспитания в дошкольном детстве. Именно тогда происходит активное усвоение разговорного языка, становление и развитие всех сторон речи — фонетической, лексической, грамматической. Упущенные возможности этого развития в последующем не восполняются, поэтому необходимо своевременное речевое воспитание, включающее в себя развитие интереса, чуткости и любви к родному слову, стремление к точному его употреблению в зависимости от контекста и ситуации общения.

Итак, развитие речи осуществляется в разных видах деятельности детей: на занятиях по ознакомлению с художественной литературой, явлениями окружающей действительности, обучению грамоте, на всех остальных занятиях, а также вне их — в игровой и художественной деятельности, повседневной жизни. Однако обучение родному языку, развитие речи на специальных занятиях являются главной, центральной задачей.

Результаты проведенных исследований позволили обосновать систему работы по развитию речи дошкольников от 3 до 7 лет. В основе этой системы лежит комплексный подход, разработана методика, направленная на решение на одном занятии разных, но взаимосвязанных задач, охватывающих все стороны речевого развития (фонетическую, лексическую, грамматическую), и на их основе — развитие связной речи. Ведущий принцип разработанной системы — взаимосвязь речевых задач, которая на каждом возрастном этапе существует в разнообразных сочетаниях. От группы к группе идет постепенное усложнение материала внутри каждой задачи, варьируется сочетаемость упражнений, их смена и взаимосвязь. Вместе с тем в этом усложнении на каждом этапе обучения сохраняется программное ядро: в развитии связной речи — связывание предложений в высказывание, в словарной работе — работа над смысловой

стороной слова, в грамматике — формирование языковых обобщений.

Последовательное осуществление преемственности в обучении (и особенно в обучении дошкольников родному языку) позволяет не только опираться на прошлое, но и строить обучение с широкой ориентировкой на будущее — последующее развитие речевых умений и навыков.

Проведенные исследования позволили уточнить структуру взаимосвязей разных разделов речевой работы на занятиях в возрастных группах и удельный вес того или иного раздела при переходе от группы к группе. Выделив приоритетные линии развития каждой речевой задачи, мы соотнесли их «вертикально», синхронически. Вместе с тем основная задача работы по данному разделу развития речи в данной группе органически связывалась с аналогичными задачами, которые решаются в предыдущей и последующей возрастных группах, — это «горизонтальная», диахроническая связь.

Развитие связной монологической речи, являясь главной задачей, вбирает в себя все речевые достижения ребенка. Стержнем формирования языковой способности является семантический компонент, поэтому в становлении лексической стороны речи на первый план выступает работа над семантикой слова: формирование понимания синонимических, антонимических и полисемических отношений, использование ассоциативного принципа усвоения лексики. Работа над расширением семантического поля, упражнения, показывающие детям движение многозначного слова от словосочетания к предложению и от него — к связному высказыванию, играют большую роль в ориентировке ребенка на смысл высказывания в целом.

В совершенствовании грамматического строя речи центральной становится задача формирования языковых обобщений, которое строится на обучении детей самостоятельному образованию новых слов, пониманию смысловых оттенков слова, а также на использовании в связном высказывании разнообразных грамматических конструкций и способов связи между предложениями. Осознание словесного состава предложения — основа усвоения грамоты и сознательного оперирования языком в любом связном высказывании.

В воспитании звуковой культуры речи важное место отводится работе над интонационной выразительностью, темпом, дикцией и плавностью изложения, поскольку в осознании четкости звукового оформления высказывания заложено условие становления развития связной монологической речи.

В центре развития связности речевого высказывания находится формирование у дошкольников представлений о структуре разных типов текстов (повествование, описание, рассуждение), обучение умению использовать разнообразные средства связи (между словами, предложениями и частями текста), а также семантический отбор необходимых лексических средств, их правильное грамматическое и звуковое оформление. Важной составной частью развития связной речи является воспитание образности речи, составляющее основу культуры речи в широком смысле этого слова.

В целом исследования показали, что система работы по созданной нами методике приводит к крупным сдвигам в речевом и общем умственном развитии дошкольников. У детей формируются высокая культура речи, тенденция к ее саморазвитию, повышается точность речи, ее выразительность. Дошкольники начинают уместно употреблять средства художественной выразительности в собственном речевом творчестве (при сочинении загадок, сказок, стихов).

Общеизвестно, что дети даже без специального обучения с самого раннего возраста проявляют большой интерес к языковой действительности, создают новые слова, ориентируясь как на смысловую, так и на грамматическую стороны языка. При стихийном речевом развитии лишь немногие из них достигают высокого уровня, поэтому необходимо целенаправленное обучение речи и речевому общению. Центральной задачей такого обучения является формирование языковых обобщений и элементарного осознания явлений языка и речи. Оно создает у детей интерес к родному языку и обеспечивает творческий характер речи.

Развитие речи в дошкольном детстве — процесс, многоаспектный по своей природе. Прежде всего этот процесс органически связан с умственным развитием, поскольку интеллектуально-языковые взаимосвязи, включенные в овладение родным языком, активно влияют на педагогический процесс обучения родному языку, развития, формирования речи.

Особенно отчетливо тесная связь речевого и интеллектуального развития детей выступает в формировании связной речи, т. е. речи содержательной, логичной, последовательной. Чтобы связно рассказать о чем-нибудь, нужно ясно представлять объект рассказа (предмет, событие), уметь анализировать, отбирать основные свойства и качества, устанавливать разные отношения (причинно-следственные, временные) между предметами и явлениями.

Обучение дошкольников родному языку, развитие речи предоставляют богатые возможности решения задач нравственного и эстетического воспитания. Это относится не только к

развитию монологической речи (пересказыванию, рассказыванию), но и к частным (структурным) аспектам обучения родному языку: воспитанию звуковой культуры речи, словарной работе, формированию грамматического строя речи. Так, работа над смысловой стороной слова, семантическое обогащение словаря детей, их развивающаяся лексика может и должна включать введение в речь детей (и в понимание речи) групп слов, обозначающих качества человека, оценки его поступков, так же как и эстетические качества и оценки.

Таким образом, овладение всеми сторонами речи, развитие языковых способностей рассматриваются как стержень полноценного формирования личности дошкольника, представляющий большие возможности для решения многих задач умственного, эстетического и нравственного воспитания.

На основе результатов проведенных исследований разработаны занятия, речевые игры, ситуации, упражнения по разным сторонам речевого развития. Создана программа по развитию речи для всех возрастных групп детского сада. Вместе с тем исследование поставило много проблем, требующих специального изучения: разработка диагностики речевого развития, специальной методики обучения для детей, имеющих тонкое речевое чутье (чувство языка), разработка программы речевой работы в дошкольном и раннем возрасте и развития культуры речевого общения в семье. Решение этих вопросов внесет вклад в исследование развитие речи дошкольников — проблему, которая будет актуальна всегда.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ И РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абрамович Г.Л.* Введение в литературоведение. М., 1975.
2. *Абратский Д.И.* Основные способы толкования значений // Русский язык в школе. 1970. № 3. С. 26—32.
3. *Айдарова Л.И.* Психологические проблемы обучения младших школьников родному языку. М., 1978.
4. *Акишина А.А.* Структура целого текста. М., 1979.
5. *Аксарина Н.М.* Воспитание детей раннего возраста. М., 1977.
6. *Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах* / Под ред. Н.С. Рождественского, Г.А. Фомичевой. М., 1977.
7. *Александрова З.И.* Словарь синонимов русского языка: Практический справочник. М., 1989.
8. *Алексеева М.М.* Развитие звуковой стороны речи в дошкольном возрасте // Развитие речи и речевого общения дошкольников. Сб. науч. трудов / Под ред. О.С. Ушаковой. М., 1995.
9. *Алексеева М.М., Ушакова О.С.* Взаимосвязь задач речевого развития детей на занятиях // Воспитание умственной активности у детей дошкольного возраста: Межвуз. сб. науч. трудов. М., 1983.
10. *Алексиева С.* Активизация словесного творчества детей // Дошкольное воспитание. 1970. № 9. С. 78—82.
11. *Ананьев Б.Г.* К теории внутренней речи в психологии // Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. М., 1946. Т. 53.
12. *Андреев Н.Д.* Навыки и подязыки в устной речи // Теория и практика лингвистического описания. Горький, 1968.
13. *Аносова Л.Р.* Онтогенез синтаксиса и формирование языковой способности // Психолингвистические исследования (речевое развитие и теория обучения языку) / Ред. А.М. Шахнарович. М., 1978.
14. *Апресян Ю.Д.* Современные методы изучения значений и некоторые проблемы структурной лингвистики // Проблемы структурной лингвистики. М., 1963.
15. *Аристотель.* О стиле ораторской речи // Об ораторском искусстве. М., 1963.

16. *Артемов В.А., Рыбников Н.А.* Как собирать продукты детского творчества. М., 1924.
17. *Арутюнова. Н.Д.* Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Отв. ред. Н.В. Степанов. М., 1988.
18. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. М., 1966.
19. *Ахутина Т.В.* Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. М., 1989.
20. *Бавыкина Г.Н.* Формирование словаря у детей младшего и среднего дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1976.
21. *Базик И.Я.* Развитие способности к наглядному пространственному моделированию при ознакомлении детей старшего дошкольного возраста с литературными произведениями: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1985.
22. *Базовкина Т.А.* О некоторых приемах обучения детей связной речи // Опыт обучения детей русскому языку в детских садах / Под ред. Л.А. Пенъевской. М., 1952. С. 28—40.
23. *Баканова С.Я.* К вопросу о развитии значения слова у детей дошкольного возраста // Вопросы дошкольной педагогики. Челябинск, 1967. С. 37—59.
24. *Баранникова Л.И.* Основные сведения о языке: Пособие для учителей. М., 1982.
25. *Баранов М.Т.* Приемы обогащения словаря учащихся. РСФСР, 1962.
26. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М., 1986.
27. *Белашанкова В.А.* Современный русский язык: Синтаксис. М., 1977.
28. *Белякова Г.П.* Формирование у старших дошкольников в детском саду элементарного осознания языковых явлений: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1982.
29. *Березин Ф.М., Головин Б.Н.* Общее языкознание. М., 1979.
30. *Бережан С.Г.* Теория семантических полей и синонимия // Проблемы языкознания. М., 1967. С. 165—169.
31. *Блонский П.П.* Избранные педагогические и психологические сочинения. 2 т. / Под ред. А.В. Петровского. М., 1979.
32. *Богатырева А.Н.* Возрастные особенности понимания и употребления слов детьми 3-х — 5-ти лет: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1970.
33. *Богоявленская Д.Б.* Пути к творчеству. М., 1981.
34. *Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А.* Психология усвоения знаний учащимися в школе. М., 1959.
35. *Богущ А.М.* Речевая подготовка детей к школе. Киев, 1984.
36. *Бодуэн де Куртене И.А.* Избранные труды по общему языкознанию. М., 1963. Т. 2.
37. *Божович Л.И.* Значение осознания языковых обобщений в обучении правописанию. РСФСР, 1946. Вып. 3. С. 27—60.

38. *Бондаренко А.К.* Дидактические игры в детском саду. М., 1985.
39. *Бондарко Л.В.* Звуковой строй современного русского языка. М., 1977.
40. *Бородич А.М.* Методика развития речи детей дошкольного возраста. 2-е изд. М., 1984.
41. *Боша Р.П.* Использование латышской народной песни в формировании образной речи старших дошкольников: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1988.
42. *Брандес М.П.* Стилистический анализ. М., 1971.
43. *Брудный А.А.* Значение слова и психология противопоставлений // Семантическая структура слова. М., 1971. С. 19—27.
44. *Брудный А.А.* Понимание и общение. М., 1989.
45. *Брушлинский А.В., Поликарпов В.А.* Мышление и общение. Минск, 1990.
46. *Брчакова Д.* О связности в устных коммуникантах // Синтаксис текста. М., 1979. С. 248—261.
47. *Бугреева М.Н.* Воспитание внимания и интереса к слову — одно из условий обучения родному языку // Дошкольное воспитание. 1955. № 2. С. 22—26.
48. *Брунер Дж.* Игра, мышление, речь: Перспективы // Вопросы образования. 1987. № 71—81.
49. *Булаховский Л.А.* Курс литературного русского языка. Т. 1. Киев, 1952.
50. *Бухвостов С.С.* Формирование выразительной речи у детей старшего дошкольного возраста. Курск, 1976.
51. *Бухбиндер В.А., Розанов Е.О.* О целостности и структуре текста // Вопросы языкознания. 1975. № 6. С. 73—86.
52. *Буслаев Ф.* О преподавании отечественного языка. Л., 1941.
53. *Валлон А.* Психическое развитие ребенка. М., 1967.
54. *Васильева А.Н.* Курс лекций по стилистике русского языка. М., 1976.
55. Введение в литературоведение / Под ред. Г.Н. Пospelова. М., 1983.
56. *Введенская Л.А.* Словарь антонимов русского языка. Ростов н/Д, 1982.
57. *Величко Л.И.* Работа над текстом на уроках русского языка. М., 1983.
58. *Венгер Л.А.* Восприятие и обучение. М., 1969.
59. *Венгер Л.А.* Педагогика способностей. М., 1973.
60. *Ветлугина Н.А.* Музыкальное развитие ребенка. М., 1968.
61. *Ветлугина Н.А.* Основные проблемы художественного творчества детей // Художественное творчество и ребенок. М., 1972.
62. *Виноградов В.В.* Основные типы лексических значений // Вопросы языкознания. 1953. № 5. С. 3—30.
63. *Виноградов В.В.* Русский язык: Грамматическое учение о слове. М., 1986.

64. *Виноградова А.М.* Формирование эстетических представлений у детей старшего дошкольного возраста средствами художественной литературы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1974.
65. *Виноградова Н.Ф.* Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. М., 1978.
66. *Винокур Г.И.* Культура языка: Очерки лингвистической технологии. М., 1925.
67. Вопросы стилистики. Текст и его компоненты. Межвуз. сб. науч. трудов. Саратовский ун-т, 1992.
68. Вопросы усвоения грамматики и орфографии / Под ред. Д.Н. Богоявленского. М., 1959.
69. *Ворошнина Л.В.* Пути совершенствования процесса обучения старших дошкольников творческому рассказыванию: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1978.
70. Воспитание и обучение в детском саду. М., 1976.
71. Воспитание и обучение детей пятого года жизни / Под ред. В.В. Холмовской. М., 1986.
72. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1967.
73. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. М., 1982. Т. 2.
74. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М., 1986.
75. *Выготский Л.С.* Развитие устной речи. Собр. соч. в 6 т. М., 1982. Т. 3.
76. *Габова Р.И.* Пересказ как один из приемов обучения родному языку // Дошкольное воспитание. 1954. № 7. С. 16—24.
77. *Гавриш Н.В.* Формирование образности речи старших дошкольников в процессе обучения родному языку: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1991.
78. *Гак В.Г.* Высказывание и ситуация. М., 1973.
79. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981.
80. *Гасанова Р.Х.* Развитие связной русской речи старших дошкольников в многонациональном детском саду: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1987.
81. *Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. М., 1961.
82. *Гвоздев А.Н.* Очерки по стилистике русского языка. М., 1955.
83. *Гвоздев А.Н.* Формирование у ребенка грамматического строя русского языка / Под ред. С.А. Абакумова. М., 1949. Ч. 1.
84. *Гербова В.В.* Особенности формирования словаря детей третьего года жизни: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1971.
85. *Гиндин С.И.* Советская лингвистика текста. Некоторые проблемы и результаты // Изв. АН СССР. 1977. № 4. Т. 36. С. 348—361.

86. *Гиндин С.И.* Внутренняя организация текста. Элементы теории и семантический анализ. М., 1972.
87. *Гиро П.* Разделы и направления стилистики и их проблематика // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1979. Вып. 9. С. 35—68.
88. *Головань Н.А.* Особенности монологической речи учащихся 1—3 классов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1972.
89. *Горелов И.Н.* Взаимосвязь речевых и неречевых действий в обучении второму языку // Дошкольное воспитание. 1984. № 3. С. 13—14.
90. *Городилова Г.Г.* Обучение речи и технические средства. М., 1979.
91. *Городилова Г.Г.* Развитие навыков и умений говорения у студентов-иностранцев на начальном этапе обучения русскому языку: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1969.
92. *Горский Д.П.* Проблема значения (смысла) знаковых выражений как проблема их понимания // Логическая семантика и модальная логика. М., 1967. С. 54—84.
93. *Гумбольдт В.* Избранные труды по языкознанию. М., 1984.
94. *Гурович Л.М.* Понимание образа литературного героя детьми старшего дошкольного возраста 6—7 лет: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1973.
95. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
96. *Детинина О.Б.* Устойчивые словосочетания в ассоциативных структурах: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1987.
97. Детская речь как предмет лингвистического изучения. Межвуз. сб. науч. тр. Л., 1987.
98. Диагностика умственного развития дошкольников / Под ред. Л.А. Венгера, В.В. Холмовской. М., 1978.
99. *Доблаев Л.П.* Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. Саратов, 1972.
100. *Добромыслов В.А.* Изложение и сочинение в семилетней школе. М., 1946.
101. *Доморацкая З.А.* Особенности описания детей 6 лет // Характеристика связной речи детей 6—7 лет. М., 1979. С. 71—78.
102. *Дресслер Т.В.* Синтаксис текста // Новое в зарубежной лингвистике, вып. VIII. М., 1978. С. 111—137.
103. *Дридзе Т.М.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М., 1984.
104. *Дубовис-Арановская Д.М.* О некоторых условиях понимания структуры текста учащимися // Вопросы психологии. 1962. № 1. С. 53—60.
105. *Дьяченко О.М.* Развитие воображения в дошкольном детстве: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1990.
106. *Дьяченко О.М.* Воображение дошкольника. М., 1986.
107. *Ефимов А.И.* Стилистика художественной речи. М., 1959.

108. *Ерастов Н.А.* Процессы мышления в речевой деятельности: Автореф. дис. ... д-р психол. наук. М., 1971.
109. *Жаринова Е.С.* Связная устная речь младших школьников // Речевое развитие младших школьников. М., 1970. С. 26—39.
110. *Жинкин Н.И.* Механизмы речи. М., 1958.
111. *Жинкин Н.И.* Психологические основы развития речи // В защиту живого слова. М., 1966. С. 5—25.
112. *Жинкин Н.И.* Речь как проводник информации. М., 1982.
113. *Жуйков С.Ф.* Психология усвоения грамматики в начальных классах. М., 1964.
114. *Журова Л.Е.* Обучение грамоте в детском саду. М., 1974.
115. *Закожурникова М.Л.* Работа над предложением и связной речью в начальных классах. М., 1962.
116. *Зарубина Н.Д.* Методика обучения связной речи. М., 1977.
117. *Зарубина Н.Д.* Текст: лингвистический и методический аспекты. М., 1981.
118. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды. В 2 т. М., 1986. Т. 1.
119. *Захарова А.В.* Опыт лингвистического анализа словаря детской речи: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 1975.
120. *Звегинцев В.А.* Предложение и его отношение к языку и речи. М., 1976.
121. *Звегинцев В.А.* Язык и его лингвистическая теория. М., 1973.
122. *Зволицкая А.С.* Психологический анализ связности речи в ее развитии у школьников // Учен. зап. / ЛГПИ им. А.И. Герцена. 1941. Т. 35. С. 73—137.
123. *Зельманова Л.М.* Наглядность в преподавании русского языка. М., 1984.
124. *Зимняя И.А.* Психология слушания и говорения: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 1973.
125. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
126. *Золотова Г.А.* Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М., 1982.
127. *Золотова Г.А.* Очерки функционального синтаксиса русского языка. М., 1973.
128. *Зрожевская А.А.* Формирование связной описательной речи в средней группе детского сада: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1986.
129. *Зубарева Н.М.* Дети и изобразительное искусство. М., 1969.
130. *Иванова Н.П.* Система словарной работы с детьми 4-го года жизни: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1983.
131. *Иванова С.Ф.* Речевой слух и культура речи. М., 1970.

132. *Иваненко А.П.* Словарная работа с детьми четвертого года жизни: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1971.
133. *Изаренков Д.И.* Обучение диалогической речи. М., 1986.
134. *Ильинская И.С.* О богатстве русского языка. М., 1963.
135. *Истомина З.М.* Влияние словесного образца и наглядного материала на развитие речи ребенка-дошкольника // Изв. АПН РСФСР. 1966. Вып. 81. С. 139—168.
136. *Казакова Т.Г.* Развитие у дошкольников творчества. М., 1985.
137. *Коменская О.Л.* Структура и функции текста как средства коммуникации. М., 1984.
138. *Калмыкова Л.А.* Преемственность в формировании грамматического строя речи дошкольников и младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1982.
139. *Капинос В.И.* Работа по развитию речи в свете теории речевой деятельности // Теория и методика русского языка. М., 1979. С. 46—61.
140. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. М., 1987.
141. *Карпинская Н.С.* Художественное слово и воспитание детей. М., 1972.
142. *Карпова С.Н.* Осознание словесного состава речи дошкольниками. М., 1967.
143. *Карпова С.Н., Колобова И.Н.* Особенности ориентировки на слово у детей. М., 1978.
144. *Кацнельсон С.Д.* Содержание слова, значение и обозначение. М., 1965.
145. *Киселева Л.А.* Вопросы теории речевого воздействия. Л., 1978.
146. *Колунова Л.А.* Работа над словом в процессе развития речи детей старшего дошкольного возраста: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1993.
147. *Колшанский Г.В.* Коммуникативная функция и структура языка. М., 1984.
148. *Кольцова М.М.* Ребенок учится говорить. М., 1979.
149. *Кожина М.Н.* Стилистика русского языка. М., 1979.
150. *Кожина М.Н.* О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими. Пермь, 1980.
151. *Конина М.М.* Роль картинки в обучении родному языку детей старшего дошкольного возраста // Изв. АПН РСФСР. М., 1948. С. 145—176.
152. *Короткова Э.П.* Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. М., 1982.
153. *Костомаров В.Г.* Изучение лексического значения и сочетания слов // Русский язык в нач. школе. 1968. № 2.
154. *Котелова Н.З.* Значение слова и его сочетаемости. Л., 1975.

155. Крушевский Н.В. Очерки науки о языке. Казань, 1983.
156. Кудрина Г.Я. Зависимость пересказа текста от условий его восприятия в старшем дошкольном возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1982.
157. Кудыкина Н.В. Формирование словаря детей в сюжетно-ролевой игре: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1980.
158. Кузина Н.И. Формирование объяснительной связной речи у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1975.
159. Кунин В.И. Обучение монологическому высказыванию на основе логико-синтаксических схем: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Минск, 1976.
160. Лаврик М.С. Формирование сложных синтаксических конструкций в речи старших дошкольников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1977.
161. Ладыженская Т.А. Методы обучения связной речи // Активизация познавательной деятельности учащихся на занятиях по русскому языку. М., 1977. С. 20—36.
162. Ладыженская Т.А. Связная речь // Методика развития речи на уроках русского языка. М., 1980. С. 187—233.
163. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. М., 1975.
164. Лекант П.А. Синтаксис простого предложения в современном русском языке. М., 1986.
165. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.
166. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969.
167. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. М., 1970.
168. Леонтьев А.А. Признаки связности и цельности текста // Лингвистика текста. М., 1974. Ч. 1. С. 169—172.
169. Леонтьев А.А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации // Синтаксис текста. М., 1979. С. 18—36.
170. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1981.
171. Лепская Н.И. Онтогенез речевой коммуникации: Дис. ... докт. филол. наук. М., 1989.
172. Лепская Н.И. Основные направления онтогенеза речи. Проблемы изучения речи дошкольника. М., 1994. С. 31—40.
173. Ле Тхи Ань Туэт Формирование художественного восприятия литературных произведений: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1986.
174. Леушина А.М. Развитие связной речи дошкольников // Ученые зап.: ЛГПИ им. А.И. Герцена. 1941. Т. 35.
175. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
176. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
177. Лисина М.И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1974.
178. Логинова В.И. Формирование словаря // Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Ф.А. Сохина. 3 изд. М., 1984. С. 79—105.
179. Лосев А.Ф. Языковая структура: Учеб. пособие. М., 1983.
180. Лосева Л.М. Как строится текст. М., 1980.
181. Лурия А.Р. Речь и интеллект в развитии ребенка (экспериментальные исследования речевых реакций ребенка). М., 1927.
182. Лурия А.Р. Язык и сознание. М., 1979.
183. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. М., 1985.
184. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. М., 1978.
185. Люблинская А.А. Очерки психического развития ребенка. М., 1965.
186. Лямина Г.М. Развитие речи у детей в раннем возрасте. М., 1964.
187. Лямина Г.М. Формирование речевой деятельности (средний дошкольный возраст) // Дошкольное воспитание. 1975. № 9. С. 49—55.
188. Ляховская Ю.С. Активизация словаря детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1969.
189. Максиков А.И. Правильно ли говорит ваш ребенок. М., 1992.
190. Мальчевская Л.М. Некоторые языковые средства выражения связи между предложениями: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1964.
191. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. М., 1974.
192. Маршалл Дж.С. Психолингвистические исследования синтаксиса // Психолингвистика за рубежом. М., 1972.
193. Медникова Э.М. Значение слова и методы его описания. М., 1974.
194. Мерлин В.С. Лекция по психологии мотивов человека. Пермь, 1971.
195. Методика развития речи детей дошкольного возраста / Л.П. Федоренко. М., 1984.
196. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М., 1976.
197. Михайленко Н.Л., Короткова Н.А. Ориентиры и требования к обновлению содержания дошкольного образования // Дошкольное воспитание. 1992. № 5.
198. Москальская О.И. Грамматика текста. М., 1981.
199. Мотина Е.И. Язык и специальность: Лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-филологов. М., 1983.

200. Мухина В.С. Близнецы. М., 1969.
201. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. М., 1981.
202. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение). Улан-Удэ, 1974.
203. Никитин М.В. Основы лингвистической теории значения. М., 1989.
204. Николаева Т.М. Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. VIII. М., 1978.
205. Николаенко Г.И. Онтогенез системных связей в лексике: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск, 1979.
206. Николайчук Г.И. Формирование способов глагольного формо- и словообразования в процессе развития речи младших дошкольников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1990.
207. Никольская Р.И. Содержание и методы обучения связному высказыванию типа рассуждения в начальной школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1981.
208. Новиков А.И. Семантика русского языка. М., 1982.
209. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И. Лисиной. М., 1985.
210. Овчинников В.Н. Психолингвистический анализ функциональных типов высказываний: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1982.
211. Овчинникова И.Г. Ассоциации и высказывание: структура и семантика. Пермь, 1994.
212. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. М., 1990.
213. Орланова Н.А. Обучение дошкольников творческому рассказыванию: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1967.
214. Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.А. Леонтьева. М., 1974.
215. Палермо Д. Словесные ассоциации и речевое поведение детей // Изучение развития и поведения детей. М., 1966. С. 241—286.
216. Патрина К.Т. Особенности понимания значения слова детьми старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1955.
217. Пенъевская Л.А. Обучение родному языку // Вопросы обучения в детском саду / Под ред. А.П. Усовой. М., 1955. С. 92—125.
218. Петрова В.А. Занятия по развитию речи с детьми до трех лет. М., 1960.
219. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М., 1989.
220. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.; Л., 1932.
221. Пленкин Н.А. Система работы по развитию связной речи учащихся // Преемственность и перспективность в обучении русскому языку. М., 1982.
222. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. М., 1977.
223. Поддьяков Н.Н. Новые подходы к исследованию мышления дошкольников // Вопросы психологии. 1985. № 1. С. 105—118.
224. Поддьяков Н.Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста. М., 1996.
225. Попова М.И. К вопросу об овладении грамматическими элементами языка детьми дошкольного возраста (овладение согласованием в роде): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1956.
226. Пороцкая Е.Л. Роль вербальных средств в развитии воображения старших дошкольников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1992.
227. Поспелов Н.С. Сложное синтаксическое целое и основные особенности его структуры. М., 1948. Вып. 2.
228. Потемня А.А. Из записок по русской грамматике. М., 1958.
229. Психолингвистика / Под ред. А.М. Шахнаровича. М., 1984.
230. Психолингвистика за рубежом. М., 1972.
231. Проблема изучения речи дошкольника / Под ред. О.С. Ушаковой. М., 1994.
232. Программы обучения в детском саду. 1932, 1934.
233. Протасова Е.Ю. Роль порядка слов в организации детского высказывания // Становление речи и усвоение языка ребенком: Сб. статей. М., 1985.
234. Работа над словом на уроках русского языка в начальных классах. М., 1973.
235. Радина Е.И. Занятия по русскому языку в младшей группе // Занятия в детском саду. М., 1954.
236. Развитие общения у дошкольников / Под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. М., 1974.
237. Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Ф.А. Сохина. М., 1984.
238. Развитие речи дошкольника: Сб. науч. тр. / Под ред. О.С. Ушаковой. М., 1990.
239. Развитие речи и речевого общения / Под ред. О.С. Ушаковой. М., 1995.
240. Рейнштейн А.Е. Особенности влияния взрослого и сверстника на развитие речи дошкольников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1982.
241. Репина Т.А. Психологическая характеристика групп детского сада (на разных этапах дошкольного возраста): Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1989.

242. Решетаров А.А. Обучение первоклассников умению строить текст: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1984.
243. Реферовская Е.А. Коммуникативная структура текста. Л., 1989.
244. Родичева Э.И. Семантический аспект антонимии // Исследования по речевой информации. М., 1968. С. 190—208.
245. Рождественский Н.С. К проблеме развития // Речевое развитие младших школьников. М., 1970.
246. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.
247. Русский язык. Энциклопедия / Гл. ред. Ф.П. Филин. М., 1979.
248. Савельева Н.И. Обогащение словаря детей старшего дошкольного возраста в процессе трудового воспитания: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1964.
249. Савушкина Е.В. Развитие образной речи старших дошкольников в процессе восприятия произведений изобразительного искусства: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1994.
250. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М., 1988.
251. Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику. Л., 1989.
252. Севбо И.П. Структура связного текста и автоматизация реферирования. М., 1969.
253. Сиротина О.Б. Современная разговорная речь и ее особенности. М., 1974.
254. Скобликова Е.С. Современный русский язык. Синтаксис простого предложения. М., 1979.
255. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика / Пер. с англ. М., 1976.
256. Словарь ассоциативных норм русского языка / Под ред. А.А. Леонтьева. М., 1977.
257. Смага А.А. Особенности понимания смысловой стороны слова детьми пятого года жизни: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1992.
258. Смирнова Е.А. Формирование связности речи старших дошкольников в рассказывании по серии сюжетных картин: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1987.
259. Смольникова Г. Формирование структуры связного высказывания у старших дошкольников: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1986.
260. Современный русский язык / Под ред. В.А. Белошапковой. М., 1989.
261. Соколов А.Н. Внутренняя речь и понимание // Уч. зап. / НИИ психологии, 1941. Т. 2. С. 99—146.
262. Солганик Г.Л. Синтаксическая стилистика. М., 1973.
263. Соловейчик М.С. Русский язык в начальных классах. М., 1994.
264. Соловьева О.И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду. М., 1966.
265. Сомкова О.Н. Формирование творческих умений у детей 5—6 лет в процессе освоения художественных речевых образов (загадок): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Л., 1987.
266. Сохин Ф.А. Начальный этап овладения ребенком грамматическим строем языка: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1955.
267. Сохин Ф.А. Осознание речи старшими дошкольниками // Подготовка детей к школе в детском саду. М., 1978.
268. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические условия развития речи дошкольников в детском саду // Повышение эффективности воспитательно-образовательной работы в дошкольных учреждениях. М., 1988. С. 37—45.
269. Степанов Ю.С. Основы общего языкознания. М., 1975.
270. Струнина Е.М. Работа над смысловой стороной слова в процессе развития речи старших дошкольников в детском саду: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1984.
271. Струнина Е.М., Ушакова О.С. Влияние словарной работы на связность речи // Дошкольное воспитание. 1981. № 2. С. 43—46.
272. Тамбовцева А.Г. Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1983.
273. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. М., 1980.
274. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. М., 1985. Т. 1.
275. Тихеева Е.И. Развитие речи детей. М., 1981.
276. Тумакова Г.А. Работа над звуковой стороной речи в процессе развития речи дошкольников в детском саду: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1985.
277. Тураева З.Л. Лингвистика текста. М., 1986.
278. Турмачева Н.А. О типах формальных и логических связей в сверхфразовом единстве: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1972.
279. Усова А.П. Обучение в детском саду. М., 1984.
280. Уфимцева А.А. Слово в лексико-семантической системе языка. М., 1968.
281. Ушакова О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду. М., 1994.
282. Ушакова О.С. Развитие словесного творчества // Подготовка детей к школе. М., 1977.
283. Ушакова О.С. Работа по развитию связной речи (младшая и средняя группа) // Дошкольное воспитание. 1984. № 10. С. 9—14.
284. Ушакова О.С. Работа по развитию связной речи в детском саду (старшая и подготовительная группа) // Дошкольное воспитание. 1984. № 11. С. 8—12.

285. Ушакова О.С. Развитие связной речи // Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду. М., 1987. С. 22—39.

286. Ушакова Т.Н., Павлова Н.Д., Зачесова И.А. Речь в общении человека. М., 1989.

287. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. М., 1968.

288. Федеравичене Э.А. Обучение старших дошкольников элементам словообразовательного анализа: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1984.

289. Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку. М., 1973.

290. Фигуровский А.М. Синтаксис целого текста и ученические письменные работы. М., 1956.

291. Феофанов М.П. Усвоение учащимися письменной речи. М., 1982.

292. Флерина Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника. М., 1961.

293. Фомина М.И. Лексика современного русского языка. М., 1973.

294. Харченко В.К. Переносное значение слова. Воронеж, 1989.

295. Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н.А. Ветлугиной. М., 1972.

296. Художественное творчество в детском саду / Под ред. Н.А. Ветлугиной. М., 1974.

297. Хризман Т.П., Еремеева В.Д., Лоскутова Т.Д. Эмоции, речь и активность мозга ребенка. М., 1991.

298. Чемортан С.М. Формирование художественно-речевой деятельности старших дошкольников. Кишинев, 1986.

299. Чеснокова Л.Д. Связь слов в современном русском языке. М., 1979.

300. Чуковский К.И. От двух до пяти. 19 изд. М., 1966.

301. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. М., 2000.

302. Цейтлин С.Н. Детская речь: инновации формообразования и словообразования (на материале современного русского языка): Автореф. дис. ... д-ра филолог. наук. М., 1981.

303. Цицерон Марк Туллий. Виды красноречия // Об ораторском искусстве. М., 1963.

304. Шадрин Л.Г. Формирование предпосылок связной речи у детей младшего дошкольного возраста: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1990.

305. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. М., 1972.

306. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. Л., 1941.

307. Шахнарович А.М. Семантика детской речи, психолингвистический анализ: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1985.

308. Шахнарович А.М., Юрьева Н.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза речи). М., 1990.

309. Швачкин Н.Х. Развитие речевых форм у младшего дошкольника // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. М., 1948. С. 92—101.

310. Шведова Н.Ю. Вопросы описания структурных схем простого предложения // Вопросы языкознания. 1973. № 4. С. 30—35.

311. Шведова Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. М., 1960.

312. Щибицкая А.Е. Влияние русского фольклора на сочинение сказок детьми // Художественное творчество и ребенок. М., 1972. С. 99—111.

313. Шмелев Д.Н. Слово и образ. М., 1964.

314. Шор П.Б. Рассказывание детей как средство обучения родному языку // Воспитание и обучение в детском саду. М., 1955. С. 113—130.

315. Щелованов Н.М. Воспитание детей раннего возраста. М., 1954.

316. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.

317. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. М., 1957.

318. Щур Г.С. Теория поля в лингвистике. М., 1974.

319. Эльконин Д.Б. Развитие речи в раннем детстве // Избранные психологические труды. М., 1989.

320. Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А.Д. Косшелевой. М., 1985.

321. Эстетическое воспитание в детском саду / Под ред. Н.А. Ветлугиной. М., 1978.

322. Юсов Б.П. Теория и практика эстетического воспитания в США // Искусство и дети: эстетическое воспитание за рубежом. М., 1968. С. 13—87.

323. Ядэшко В.И. Развитие речи детей от трех до пяти лет. М., 1966.

324. Якубинский Л.П. Язык и его функционирование / Отв. ред. А.А. Леонтьев. М., 1986.

325. Яровенко О.И. Становление интонационной системы языка у детей младшего дошкольного возраста // Становление речи и усвоение языка ребенком. М., 1985. С. 33—46.

326. Яшина В.И. Словарная работа с детьми 5-го года жизни: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1975.

327. Anglin J.M. The growth of world meaning. Cambridge, Mass, 1970.

328. *Ballantyne M.* Childhood and the world of Art. Canadian Art. 1964.
329. *Berger J.* Die Entwicklung zusammenhangender Rede mit Hilfe der Ubungen // *Neue Erziehung im Kindergarten*, 1978. № 7—8. S. 9—10.
330. *Breuer, Weuffen.* Gut vorbereitet auf das Lesen-und Schreibenlernen? Veb Deutscher Verlag des Wissenschaften. Berlin, 1977.
331. *Brumme G.-M.* Muttersprache im Kindergarten. Berlin, 1977.
332. *Дечо Денев.* Мислене и език в говорното развитие на децата. София, 1969.
333. *Dreseler W.* Towards a Semantic Deep Structure of Discourse Grammar. Papers from the Sixth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society. 1970.
334. *Enkvist N.E.* Text, Cohesion, and Coherence. Abo Academic Foundations. 1979. P. 31—37.
335. *Goldman-Eisler F.* Hesitation and Information in Speech. «Information Theory-fourth London symposium», ed. by C. Chery. Washington, 1961. P. 162—174.
336. *Lounsbury F.G.* Transnational Probability, Linguistic Structure, and Systems of Habit-Family Hierarchies // *Psycholinguistics. A survey of theory and research problems.* Bloomington, 1965. P. 207—244.
337. *Maclay H. & Osgood Ch. E.* Hesitation phenomena in spontaneous English speech. «Word», v. 15, 1959. № 1. P. 19—44.
338. *Marchall J.C.* Syntactic analysis as part understanding // *Bulletin of the British Psychological Society.* 1965. 18. 2A.
339. *Morton J. and Marchall J.C.* (Eds.) Developmental and pathological. London, 1977. P. 3—72.
340. *Ramer A.L.H.* Sintactic styles in emerging language. *Journal of Child Language.* 1976. № 3. P. 46—62.
341. *Richardson K.* Studies of child Language development. *Journal of Child Language.* 1970. № 3. P. 17—26.
342. *Slobin D.I.* Imitation and Grammatical Development in Children. Contemporary issues in Development Psychology, N.Y., Osser, 1968. P. 15—55.
343. Semantics. In *Studies of child language development.* Ed. by C.Ferguson, D.Slobin, 1973. P. 585—628.
344. *Sprachliche Kommunikation und Gesellschaft.* Akademie — Verlag — Berlin, 1974. 636 s.
345. *Tannenbaum P.H., Williams F., Hillier C.S.* Word Predictability in the Environments of Hesitations. *JVLVB*, v. 4. 1965 № 2. P. 134—140.
346. *Tavakolien S.L.* Language acquisition and linguistic theory. Cambridge (Mass.), MIT Press, 1981.
347. *Todorov T.* The Place of Style in the Structure of the Text. L., N.Y., 1971. P. 43—51.

348. *Tschander G.* Dialoge und Textende // *Dialoganalyse. Referate der 1. Arbeitstagung.* — Tübingen, 1986.
349. *Urban K.K.* Horvesstehen. Ein weisser Fleck auf dem Feld der deutschen Forschung // *Linguistik und Didaktik.* 1975. № 6.
350. *Weigl I.* Einige lernpsychologische Schlussfolgerungen aus experimentellen Untersuchungen zum Spracherwerb bei Krippenkindern // *Padiatrie und Grenzgebiete.* 1985. P. 397—407.
351. *Weinrich H.* Sprache in Texten. Stuttgart, 1979. 272 s.
352. *Winkler Ch.* Beziehungen von Intonation und syntax // *Gesprochene Sprache, Jahrbuch.* Dusseldorf, 1972. B. XXVI. P. 176—198.
353. *Winter W.* Echte und simulierte gesprochene Sprache // *Gesprochene Sprache, Jahrbuch.* Dusseldorf, 1972. B. XXVI. P. 129—143.

СОДЕРЖАНИЕ

От автора.....	3
Глава 1. Психологические и лингвистические основы исследования.....	4
§ 1.1. Некоторые общие вопросы развития речи и обучения языку.....	4
§ 1.2. Связь языка и мышления. Осознание явлений языка и речи.....	9
§ 1.3. Психологические и лингвистические характеристики связной речи дошкольников.....	14
§ 1.4. Категориальные признаки текста. Функционально-смысловые типы высказывания.....	24
Глава 2. Педагогический аспект исследования.....	33
§ 2.1. Проблемы развития связной речи в процессе обучения дошкольников родному языку.....	33
§ 2.2. Вопросы развития речи в программных документах по дошкольному воспитанию и практике работы дошкольных учреждений.....	45
§ 2.3. Проблема развития связной речи в современной школьной методике.....	51
Глава 3. Взаимосвязь задач речевого развития дошкольников.....	58
§ 3.1. Влияние словарной работы на развитие связной речи.....	58
§ 3.2. Формирование грамматического строя речи как основа развития связной монологической речи.....	71
§ 3.3. Воспитание звуковой культуры речи.....	83
§ 3.4. Развитие связной речи.....	89
Глава 4. Особенности развития связной речи детей разных возрастных групп.....	102
§ 4.1. Развитие предпосылок связной речи у младших дошкольников.....	102
§ 4.2. Развитие связной речи детей пятого года жизни.....	115
§ 4.3. Формирование связности речи старших дошкольников.....	125

Глава 5. Формирование образности речи в процессе обучения родному языку.....	145
§ 5.1. Общие вопросы развития творческих способностей детей.....	145
§ 5.2. Развитие словесного творчества на основе восприятия литературных произведений.....	148
§ 5.3. Образность речи как условие развития ее культуры.....	153
Глава 6. Формирование связной речи детей от 3 до 7 лет.....	169
§ 6.1. Методика работы по развитию речи в младшей группе детского сада.....	169
§ 6.2. Особенности работы по развитию речи в средней группе детского сада.....	181
§ 6.3. Анализ результатов работы в старшей группе детского сада.....	192
§ 6.4. Развитие речи в подготовительной к школе группе.....	205
Заключение.....	213
Список использованной и рекомендуемой литературы.....	217

Издательство «ТЦ СФЕРА»

предлагает книги серии,
которые помогут в развитии речи ребенка



РАЗВИТИЕ И КОРРЕКЦИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ 5—6 ЛЕТ. Сценарии занятий

Авторы — Кузнецова Е.В., Тихонова И.А.
Обложка, 96 с. Формат 60х90/16

Методическое пособие содержит 37 подробных конспектов занятий с детьми 5—6 лет по развитию речи (по разделу «Ознакомление с окружающим»), которые помогут усвоить определенные правила и законы грамматики. Конспекты занятий позволят обобщить и систематизировать знания детей, будут способствовать развитию и обогащению их словарного запаса, формированию грамматических категорий и развитию навыков словообразования и связной речи.



РАЗВИТИЕ РЕЧИ И ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ В ДОУ Интегрированные занятия

Авторы — Павленко И.Н., Родюшкина Н.Г.
Обложка, 176 с. Формат 60х90/16

В книге представлены разработки интегрированных занятий по речевой деятельности дошкольников и ознакомлению их с окружающим миром. Раскрываются результаты опытно-экспериментальной работы в ДОУ, предлагаются диагностические методики. Разработки были сделаны в ДОУ № 1633 в рамках эксперимента «Личностное развитие детей дошкольного возраста средствами интегрированных занятий», проводившегося на базе московских ДОУ № 1633, 1834 и 1003.

ИГРАЕМ В СКАЗКУ

Сказкотерапия и занятия по развитию связной речи дошкольников

Автор — Шорохова О.А.
Обложка, 208 с. Формат 60х90/16

Представлены два направления работы с дошкольниками: сказкотерапия (для всех возрастных групп) и занятия по развитию связной монологической речи (для старшего дошкольного возраста). Данный цикл занятий поможет организовать работу по развитию словесного творчества старших дошкольников, начиная с обучения составлению репродуктивно-творческих импровизаций по содержанию знакомых сказок и последующего придумывания собственных сказок и их драматизации.



ИТОГОВЫЕ ДНИ ПО ЛЕКСИЧЕСКИМ ТЕМАМ Планирование и конспекты. Книга 1

Автор — Алябьева Е.А.
Обложка, 224 с. Формат 60х90/16

В пособии представлены планы итоговых тематических дней по десяти лексическим темам, которые изучают как в логопедических группах детского сада, так и в группах детей с нормой психофизического развития. Дидактические игры, упражнения, большое количество стихотворений, загадок, песенок помогут педагогу в организации увлекательных занятий с детьми.



ИТОГОВЫЕ ДНИ ПО ЛЕКСИЧЕСКИМ ТЕМАМ Планирование и конспекты. Книга 2

Автор — Алябьева Е.А.
Обложка, 208 с. Формат 60х90/16

Представлены планы итоговых тематических дней по пяти лексическим темам, которые изучаются как в группах детского сада для дошкольников с нормой психофизического развития, так и с проблемами в нем. Дидактические, творческие игры, упражнения, большое количество стихотворного материала, загадок, потешек, песенок помогут педагогу в организации увлекательных занятий с детьми 5—7 лет.



ИТОГОВЫЕ ДНИ ПО ЛЕКСИЧЕСКИМ ТЕМАМ Планирование и конспекты. Книга 3

Автор — Алябьева Е.А.
Обложка, с. Формат 60х90/16

В пособии представлены планы итоговых тематических дней по шести лексическим темам, которые изучаются как в группах детей с нормой психофизического развития, так и в логопедических группах. Контрольный материал в виде дидактических, творческих игр, упражнений, большого количества стихотворений, загадок, потешек, песенок поможет педагогу в организации увлекательных занятий с детьми 5—7 лет и расширении их кругозора.



Наш адрес: Москва, Сельскохозяйственная ул., 18, корп. 3.
ТЦ Сфера. Тел.: (495) 656-75-05, 656-72-05.
Книга — почтой: 129626, Москва, а/я 40.
E-mail: sfera@cnt.ru; <http://www.tc-sfera.ru/>

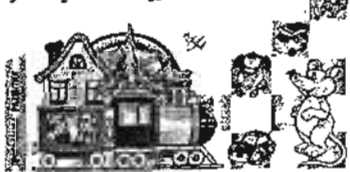


МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ НАЧАЛЬНОГО ДЕТСКОГО ЛЕКСИКОНА

Автор — Громова О.Е.
Обложка, 176 с. Формат 60x90/16

Впервые представлена целостная методика стимулирующего логопедического воздействия на детей раннего возраста: организационные требования к проведению занятий, анкета для определения актуального уровня речевого развития, методика наблюдения за развитием речи детей и подробные сценарии развивающих и диагностических занятий. Рекомендуется для логопедов, воспитателей групп детей раннего возраста и родителей. К данной методике подготовлен стимульный материал, адаптированный к особенностям восприятия детей раннего возраста.

СТИМУЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ для развития речи детей раннего возраста



СТИМУЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Автор — Громова О.Е. Папка,
48 цветных таблиц формата А4
на хорошей бумаге

Предметные и сюжетные картинки подготовлены с учетом возрастных и психологических особенностей развития детей, которые только начинают говорить. Все наглядные материалы выполнены в соответствии с программными требованиями к воспитанию и развитию детей раннего возраста. Яркие красочные картинки целесообразно использовать на занятиях по развитию речи детей и ознакомлению детей с окружающей действительностью. Изображения подобраны с целью постепенного усложнения наглядного и лексического материала: от простого названия изображения знакомых предметов до беседы со взрослым по содержанию достаточно сложных сюжетов.

РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ И РЕЧИ ДЕТЕЙ 4—7 ЛЕТ Игры-путешествия, игры-импровизации, игры-перевоплощения, этюды

Автор — Алябьева Е.А.
Обложка, 128 с. Формат 60x90/16

В пособии представлены 69 разнообразных игр и этюдов для развития воображения у детей старшего дошкольного возраста, включающих большой познавательный материал, для развития эмоций, коммуникативной сферы деятельности детей, речи. Материал пособия можно использовать на всех видах занятий, включая музыкальные, физкультурные, хореографические.



РАЗВИТИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И РЕЧИ ДЕТЕЙ 5—8 ЛЕТ Стихи, занятия, игры, упражнения, диагностика

Автор — Алябьева Е.А.
Обложка, 112 с. Формат 60x90/16

Представленный материал в форме стихов, упражнений, игр, тестов позволяет развивать у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста умение обобщать, классифицировать, конкретизировать, сравнивать предметы, явления природы, различные общие понятия, находить причинно-следственные связи, развивать словарь, фразовую речь.

ТЕМАТИЧЕСКИЕ ДНИ И НЕДЕЛИ В ДЕТСКОМ САДУ Планирование и конспекты

Автор — Алябьева Е.А.
Обложка, 160 с. Формат 60x90/16

Представленные в пособии тематические дни и недели, проводимые во время каникул и в течение года, помогут сделать жизнь детей в детском саду более интересной, разнообразной, занимательной. Творческие идеи послужат примером нестандартного мышления педагога, ухода от обыденности, штампов в работе с детьми в ДОУ.



ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОГО ТВОРЧЕСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ Обучение сочинению сказок

Автор — Таникова Е.Б.
Обложка, 96 с. Формат 60x90/16

В данном пособии представлен разнообразный материал для развития речевого творчества старших дошкольников в процессе обучения их сочинению сказок. Многообразие методов и приемов пересказа и анализа сказочных повествований, а также создания собственных реальных и фантастических историй помогут взрослым вызвать у детей устойчивый интерес к литературному чтению, сформируют навыки грамотной речи, способствуют развитию воображения и логики.



Эти и другие книги можно заказать по почте наложенным платежом.

Пришлите заявку по адресу: 129626, Москва, а/я 40,

по E-mail: sfera@cnt.ru,

по тел.: (495) 656-75-05, 656-72-05

или закажите в Интернет-магазине: www.tc-sfera.ru

Не забудьте разборчиво написать свой индекс и обратный адрес.

Ушакова Оксана Семеновна
**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКА**

Главный редактор *Т.В. Цветкова*
Редакторы *Б.К. Подгорбунский, Т.Е. Пивоварова*
Дизайнер обложки *О.В. Максимова*
Корректор *Т.Э. Балоунова*
Компьютерная верстка *Т.Н. Полозовой*
Диапозитивы текста изготовлены
в ООО «ТЦ Сфера»

По вопросам оптовой закупки книг
издательства «ТЦ Сфера» обращаться
по тел.: (495) 656-75-05, 656-72-05
Книги в розницу можно приобрести
в Центре образовательной книги по адресу:
Москва, Сельскохозяйственная ул., д. 18, корп. 3.

Книги издательства «ТЦ Сфера» можно заказать
наложенным платежом по адресу:
129626, Москва, а/я 40.
E-mail: sfera@cnt.ru
www.tc-sfera.ru

Издательский отдел:
(495) 656-70-33, 656-73-00, 181-09-23

Рекламный отдел:
(495) 656-75-05, 656-72-05

ISBN 978-5-9949-0012-3

Гигиенический сертификат
№ 77.99.60.953.Д.013738.11.07 от 23.11.2007 г.
Подписано в печать 29.05.08. Формат 60 × 90 ¹/₁₆.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 15,0. Тираж 3000 экз.
Заказ № 9366.

ООО «ТЦ Сфера»,
Москва, Сельскохозяйственная ул., д. 18, корп. 3.

Отпечатано с готовых диапозитивов в ОАО ордена «Знак Почета»
«Смоленская областная типография им. В.И. Смирнова»,
214000, г. Смоленск, проспект им. Ю. Гагарина, д. 2.