

## Приёмы развития литературной речи детей дошкольного возраста

О.В. Чиндилова

Образовательная область «Чтение художественной литературы» в соответствии с Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования должна обеспечивать достижение цели «формирования интереса и потребности в чтении (восприятии) книг через решение следующих задач:

- формирование целостной картины мира, в том числе первичных ценностных представлений;
- развитие литературной речи;
- приобщение к словесному искусству, в том числе развитие художественного восприятия и эстетического вкуса» [7].

Каждая из этих задач требует конкретных подходов (методов, приёмов, технологий, средств) к их решению. Остановимся подробнее на задаче развития литературной речи дошкольников.

Сначала уточним, что следует понимать под литературной речью. Определение этого понятия мы нашли только в «Толковом переводоведческом словаре»: «Литературная речь – нормализованная речь, употребляемая образованными людьми» [5]. Здесь проявляется, безусловно, специфика словаря, но главное можно выделить: норма («так должно быть») и образование («этому надо учить»). С опорой на эти главные слова мы предлагаем своё понимание указанной выше задачи: **развитие литературной речи дошкольников** – это процесс постепенного усвоения детьми норм устной речи.

Развитие «нормативной» литературной речи дошкольников обеспечивают достаточно известные в методике словесные приёмы работы воспитателя, нацеленные на освоение

детьми **речевого образца**, доступного для повторения, подражания. Речевой образец – правильная, заранее подготовленная единица речи воспитателя – должен предшествовать речевой деятельности детей, произноситься взрослым чётко, неторопливо и неоднократно использоваться во время одного занятия по мере необходимости.

Освоению речевого образца способствуют следующие приёмы.

**Повторение речевого элемента** – преднамеренное, неоднократное использование одного и того же звука, слова, фразы с целью запоминания. В практике используются повторение речевого материала воспитателем, индивидуальное повторение ребёнком, совместное повторение (воспитателя и ребёнка, двух детей), негромкое и чёткое хоровое повторение.

**Словесное упражнение** – многократное выполнение детьми определённых речевых действий для выработки и совершенствования речевых умений и навыков. В отличие от повторения упражнение отличается большей долей самостоятельности детей.

**Рефрен** – повтор слова, словосочетания вслед за ребёнком в соответствии с литературной нормой. Взрослый, как эхо, повторяет за ребёнком сказанное им, не привлекая внимания к допущенной ошибке, а просто исправив её. Дошкольник слышит слова (слово) взрослого сразу после своих и воспринимает их как собственные («Это я так правильно сказал!»).

**Перефраз** (повторение взрослым высказывания ребёнка) – взрослый повторяет, перефразируя, детское высказывание и тем самым каждый раз убеждает, что мысли ребёнка ценны и что все другие дети их слышат. Взрослый никак не оценивает высказывания детей, ни словом, ни взглядом не выражает похвалу или порицание, а просто даёт понять ребёнку, что его слова услышаны. Всё это способствует созданию такой атмосферы, при которой дети не боятся говорить, раскрепощаются, чувствуют уверенность в себе и даже самые молчаливые и стеснительные становятся активными. Перефразировать ответы детей педагог должен так, чтобы смысл их не был искажён. В резуль-

тате он придаёт высказыванию ребёнка новое звучание, усиливает его, корректирует речь дошкольника, приводит образец точной и правильной речи.

Высказывание вслух собственных впечатлений и мыслей, повторение их другими словами в равной степени важны для дошкольника. Именно в эти годы у него только складывается опыт эмоционального реагирования на происходящее вокруг, и речевой опыт без внешней оценки, с одной стороны, рождает такие переживания, а с другой – облегчает их проявление.

Однако, на наш взгляд, перечисленные приёмы не могут в полной мере решить задачу развития литературной речи дошкольников. В программе «Детский сад 2100» мы предлагаем педагогам программу именно по ЧТЕНИЮ художественной литературы, нацеленную на развитие читательской культуры детей (а не на ОЗНАКОМЛЕНИЕ с ней, как в других программах, в том числе и переработанных в соответствии с ФГТ). Отсюда наше представление о литературной речи дошкольников ещё и как о средстве их эмоционального и духовного развития, эстетического и нравственного воспитания, приобщения к достижениям родной культуры. Очевидно, что усвоение языка литературных произведений помогает детям почувствовать красоту звучащей речи, формирует их этические представления.

Каким же образом можно развивать «художественно ориентированную» литературную речь дошкольников?

Определённые методические подходы к решению этой задачи можно найти в «Концепции непрерывного образования» (2003 г.): «Взрослые обеспечивают ребёнку возможности для обогащения словарного запаса, совершенствования звуковой культуры, *образной* и грамматической сторон речи. В ходе общения с ребёнком взрослый побуждает его задавать вопросы, высказывать свои суждения, строить умозаключения, обсуждать возникающие проблемы. Специальное внимание следует уделять развитию диалогической речи (обмену информацией, мнениями, пла-

нированию индивидуальной и совместной деятельности, обсуждению событий, общих дел и т.п.) в процессе общения ребёнка с другими детьми. <...> *Идёт приобщение детей к культуре чтения художественной литературы через прослушивание художественных произведений, обсуждение их содержания.* Благодаря этому у ребёнка развивается способность к активному слушанию, пониманию и пересказу текстов» (курсив мой. – О.Ч.) [3].

Очень важно, чтобы взрослые читали художественные произведения детям дошкольного возраста в режиме **медленного чтения** (чтения с остановками для комментария, включения воображения, прогнозирования содержания, усиления и уточнения эмоций и пр.). В этом наше принципиальное отличие от традиционной методики, ориентированной на безостановочное чтение воспитателя, в то время как в реальной жизни, дома, взрослый и ребёнок всегда общаются в процессе чтения: малыш что-то спрашивает, предполагает, комментирует, старшие – поясняют, обращают его внимание на что-то, привлекают внимание к иллюстрации и т.п.

Не менее важно для детей 2–5 лет **многократное чтение** произведений: они любят слушать уже знакомые, полюбившиеся им рассказы, сказки и стихи. При этом повторное проживание эмоций не только не обедняет восприятия текста, но и ведёт к усвоению языка прочитанных произведений, запоминанию и «присвоению» определённых слов, интонаций.

Остановимся ещё на одном пункте нашей позиции относительно языка произведений, выбранных для чтения дошкольникам. Вопреки устоявшемуся мнению о том, что такие художественные произведения должны быть предельно простыми по синтаксису, мы считаем, что подобная искусственная задержка в усвоении синтаксиса литературной речи может привести к тому, что речь уже выросшего ребёнка останется невыразительной.

«Художественные произведения, читаемые детям, – это важнейшее (если не сказать единственное) методи-

ческое средство создания искусственной речевой среды с оптимальным развивающим потенциалом в области синтаксиса: ведь из живой разговорной речи дети могут усвоить только разговорный синтаксис» [4, с. 189].

Наряду с этим взрослые могут использовать специальные приёмы привлечения внимания ребёнка к художественному слову. Покажем, как «работают» некоторые из них на примерах стихотворений из книги Тимофея Белозёрова, о которой поэтесса Елена Благинина написала: «...она полна уважения к тебе, оставляя за тобой право додумать, и досказать, и обобщить. Она поэтична, ибо у автора хороший глаз, чуткий слух и врождённый вкус, так что слово ему послушно. Она правдива, потому что поэт искренен. Она проста, но это кажущаяся простота – за ней большая работа. Прочти эту книжку! Ты будешь рад...» [2].

К сожалению, стихи этого замечательного поэта практически неизвестны сегодняшним маленьким и взрослым читателям. Прочитаем начало стихотворения «Утро»:

Пролилась на пёрышки синице  
зябкая ночная синева...  
Из лоцины  
вытекла лисица,  
забрались в зарю тетерева.  
Над гнездом приподняла сокола  
хвост, как ручку от сковороды.  
В темноте, на дно травы  
глубокой,  
ухнули  
лосиные  
следы.

Богатство, образность поэтического языка произведений Т. Белозёрова позволяют обращаться к ним для решения задачи развития литературной речи дошкольников.

**Приём домьсливания.** Взрослый не дочитывает последнюю строку стихотворения, дети пробуют «угадать» её по рифме, ключевым словам, которые взрослый особенно выделяет голосом при чтении:

Я лежу на лужайке  
и в небо гляжу,  
в табуна облаков  
я ... (кося нахожу).

(«Вечером»)

Лежит на небе туча,  
вздыхает и ворчит,  
а маленькая тучка  
копытцами стучит.  
По луже,  
по дорожке,  
по зонтику груздя  
стучит, как оленёнок,  
копытцами  
... (дождя!)

(«Тучка»)

**Приём привлечения внимания к образному слову.** Очень важно, чтобы дети уже в дошкольном возрасте почувствовали красоту образного слова, узнали, что обыденное можно называть необычно. Например:

Отчего прохладно стало  
одуванчику в бору?  
Оттого, что прошлой ночью  
облысел он  
на ветру!

(«Одуванчик»)

Взрослый читает первые две строки стихотворения – вопрос автора читателям: «Отчего прохладно стало одуванчику в бору?» Дети пробуют ответить: «Ночь наступила, пошёл дождь, подул ветер» и т.д. Содержание ответов говорит о том, что они услышали в стихах пока только одно слово – *прохладно*. При повторном чтении выделяем интонацией слово *одуванчику*. Ответы детей меняются: «Одуванчик облетел!». Чтение в третий раз позволяет выделить слова *в бору*. Прогнозы-ответы детей: «Бор – это лес, там ёлки, сыро, темно». Затем взрослый перечитывает строки-вопрос и после короткой паузы читает строки-ответ:

Оттого, что прошлой ночью  
облысел он  
на ветру!

Такой ответ автора у старших дошкольников вызывает разные эмоции: кто-то радуется, что угадал про ветер и ночь, кто-то открывает для себя, что вместо *облетел* можно сказать красиво и точно: *облысел*.

В отличие от некоторых других авторов программ для ДОУ мы не согласны с тем, что дошкольников нужно знакомить со сложными литературоведческими понятиями (сравнение, метафора и др.). А вот научиться слышать метафору, радоваться образно-

му слову, на наш взгляд, – реальный результат читательского развития дошкольника. Заметим, что такой подход, когда средства выразительности, например, рассматриваются как инструмент постижения читателем явных и скрытых смыслов текста, отличает всю программу по непрерывному литературному образованию в системе «Школа 2100».

Сказанное выше не означает, что с детьми дошкольного возраста не следует вести целенаправленную работу по постижению ими секретов художественности. Например, в подготовительной группе мы читаем с ребятами фрагмент стихотворения А.Л. Барто «Что над чем?» (полный текст они прочитают в 1-м классе в учебнике «Капельки солнца» авторов Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой):

Из чердачного окошка  
Вышел кот и вышла кошка.  
Жмурятся на яркий свет,  
Жадно лижут свежий снег.

В старшем дошкольном возрасте дети начинают осознанно относиться к авторскому слову, замечать особенности языка, образную речь и даже воспроизводить её. Ребята рисуют словами кота с кошкой, тёмный чердак, свежий снег, яркое зимнее солнце и т.д. Затем спрашиваем детей: «Сколько красок мы с вами нашли, пока представляли эту картину, а вот слышали ли вы что-нибудь?». Типичный ответ: «Мяу», – т.е. дошкольники по ассоциации воспроизводят «кошачьи» звуки. После этого взрослый неоднократно перечитывает строки, каждый раз помогая детям делать новые открытия:

Из чердачного окошка  
Вышел кот и вышла кошка.

Вот мы и слышали звук [ш], который возникает от осторожных шагов кота и кошки по свежему, непрямому снегу. Дети с удовольствием считают, сколько шажков сделали кот и кошка.

Читаем следующее двустишие:

Жмурятся на яркий свет,  
Жадно лижут свежий снег.

Звук [ж] рождается оттого, что своими шершавыми, как наж-

дачная бумага, язычками кот и кошка лижут свежий снег. И опять можно посчитать, сколько раз они это сделали. Можно сравнить парные по звонкости-глухости звуки: [ш] – [ж].

Однако мы ещё не всё услышали в этих строках, поэтому снова читаем:

жМУРятся на ЯРкий свет.

После полутёмного чердака солнечный свет кажется таким ярким, что кот и кошка невольно «говорят» МУР-Р-Р.

Этот приём развития литературной речи дошкольников мы называем *погружением в текст художественного произведения*. В данном случае «погружение» обеспечивалось через наблюдение над звукописью, звукоподражанием.

Заметим, что приведённый выше пример – характерный образец того, как на практике происходит интеграция разных образовательных областей (в данном случае – «Чтение художественной литературы», «Познание», «Коммуникация»).

В заключение отметим, что использование обозначенных выше подходов к развитию литературной речи дошкольников, различных приёмов работы воспитателя помогает детям усваивать нормы устной речи, обеспечивает их литературное развитие, а именно:

- способность воспринимать, выделять и замечать средства художественной выразительности;
- готовность и умение использовать в речи разнообразные речевые средства;
- понимание смыслового богатства слова;
- развитие эмоциональной сферы психики.

### Литература

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пос. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М. : Изд. центр «Академия», 2000.
2. Белозёров, Тимофей. Кладовая ветра : стихи и сказки. – М. : Детская литература, 1970.
3. Концепция непрерывного образования. – М., 2003.
4. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб. пос. / Под ред. Л.П. Федотова.

ренко, Г.А. Фомичёва, В.К. Лотарёва, А.П. Николаевича. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1984.

5. *Нелюбин Л.Л.* Толковый переводоведческий словарь / Л.Л. Нелюбин. – 3-е изд., перераб. – М. : Наука, 2003.

6. *Ушакова, О.С.* Знакомим дошкольников с литературой / О.С. Ушакова. – М. : Сфера, 1998.

7. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы. – М., 2009.

8. *Чиндилова, О.В.* Чтение художественной литературы дошкольниками : подходы к пониманию и способы реализации / О.В. Чиндилова // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 1.

*Ольга Васильевна Чиндилова – доктор пед. наук, профессор, координатор дошкольного направления в Образовательной системе «Школа 2100», г. Москва.*