

Памяти Александра Владимировича Запорожца

Введение

Грамотность — общекультурный навык, заключающийся в умении читать и писать. Проблема обучения дошкольников чтению разрабатывается в отечественной методике развития речи практически с того времени, как начали создаваться детские сады по системе Ф. Фребеля и М. Монтессори (В.Т. Кудрявцев [2005]). В существующих сегодня технологиях первоначального чтения отражены несовпадающие представления о механизме чтения, сути обучения как организованного процесса, его целях и методах на дошкольной ступени образования. О механизмах преемственности между детским садом и начальной школой. О роли родителей как субъектов современного образовательного процесса.

Традиционная для дошкольного образования проблема начального обучения чтению приобретает новое звучание в свете требований Закона «Об образовании в Российской Федерации» [2013] и Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [2013].

В чем новизна проблемы? В соответствии с Законом дошкольное образование получило статус ступени общего образования. Тем самым создается основа для более гармоничного установления преемственности в работе с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Но одновременно возникает проблема потери дошкольным возрастом своей уникальности, превращения школы для малышей в маленькую школу, о чем ранее предупреждал Л.С. Выготский [1935], и о чем с тревогой пишет современный специалист по дошкольному детству Е.Е. Кравцова [2005].

Дошкольное образование в нашей стране носит массовый характер, но оно не является общедоступным и обязательным. В этой ситуации включение в программу детского сада требования обучения чтению означало бы усугубление проблем, связанных с широким разбросом индивидуальных различий в речевом развитии старших дошкольников. По данным В.К. Загвоздкина [2011], разница между биологиче-

ским и психологическим возрастом у детей шести — семи лет, не обусловленная условиями воспитания, достигает трех лет. Как учителю начальной школы работать с таким контингентом детей?

В соответствии с ФГОС ДО субъектами, отвечающими за образование детей, наряду с педагогами и другими специалистами выступают родители (законные представители). Но готовы ли они учить детей чтению? Как? В каком объеме? По каким учебникам? По какой методике? Как эту методику осваивать?

Исследования (А.Г. Арушанова, Е.С. Рычагова, К.Я. Сигал, Н.М. Юрьева [2014], Е.Л. Бережковская [2015], Л.Е. Журова [1981], Н.В. Дурова [2002], Н.С. Варенцова [2010], Г.А. Тумакова [1991, [Обучение 1998] и др.) показывают, что дошкольники интересуются чтением до и без всякого обучения, готовы осваивать грамоту, хотя и в специфических для них видах и формах деятельности. Но обученные по этой высокоэффективной технологии дети, приходя читающими в начальную школу, оказываются в сложной ситуации. Их знания не востребованы. Их порой начинают учить читать по складам. Учить названия букв, которые они и так знают. Учителя нередко хуже слышат звуки в слове, хуже справляются со звуковым анализом слова, чем их подопечные. Нарушение тонкой технологии формирования механизма чтения на основе звукового анализа родителями и отдельными учителями, не владеющими данной технологией, приводит к формированию побуквенного чтения (ребенок не может слить в один слог две буквы, которые он называет как в алфавите: БЭ, ЭМ и т.п.), а также к ошибкам на письме (ребенок пишет, как слышит: *вада* вместо *вода*, *вьот* вместо *вьёт* и т.п.).

Шестилеток учат чтению в широкой сети детских кружков, групп при школе, на дополнительных платных занятиях в детском саду. Это стихийный процесс, в котором отражается крайняя заинтересованность в освоении дошкольником чтения, которую проявляют все: воспитатели, школа, родители, сами дети. Решение проблемы массового обучения дошкольников грамоте в современной социальной ситуации актуально в практическом плане и нуждается в проработке ряда теоретических вопросов.

Прежде всего, это вопрос о том, что такое вообще обучение грамоте на ступени дошкольного возраста. Что такое обучение?

На протяжении последних 60—70 лет понятие *обучение* многократно меняло свое содержание. Диапазон значений — от организо-

ванного в стенах образовательного учреждения целенаправленного формирования системы знаний, умений, навыков в условиях учебной деятельности, становление предпосылок которой происходит с трехлетнего возраста, до стихийного саморазвития в повседневной жизни при взаимодействии с развивающей предметной средой в русле свободного воспитания [Болотина, Баранова, Комарова 2005; Дошкольная 1946; 1962; 1983; 1986; 1988; 2004; 2012; Козлова, Куликова 2012].

Л.С. Выготский [1935] призывал учить грамоте дошкольников с пятилетнего возраста, но под этим обучением он понимал свободное освоение ребенком чтения в игре как естественного продолжения общего речевого развития. Это обучение должно осуществляться по программе самого ребенка, вне учебной деятельности, носить непринудительный характер.

В школе Л.С. Выготского принято широкое понимание обучения как процесса взаимодействия с идеальной формой (Д.Б. Эльконин [1989], В.Т. Кудрявцев [1997], В.И. Слободчиков [1996; 2000], Е.О. Смирнова [2009]). Как спонтанного процесса (А.В. Запорожец [1986]), при котором развитие осуществляется в результате возникновения и разрешения многообразных противоречий в совместной деятельности и общении ребенка и взрослого, детей со сверстниками. Как процесс саморазвития, в котором дошкольник проявляет себя как свободная творческая языковая личность [Арушанова, Рычагова, Сигал, Юрьева 2014; Арушанова, Коренблит, Рычагова 2015; Коренблит 2015б; Коренблит 2016; Коренблит, Арушанова, Рычагова 2015].

В этом контексте проблема обучения дошкольника чтению может быть представлена как одна из задач общего речевого развития, естественный этап в освоении семантики и звуковой материи слова, коммуникативной функции языка, его креативных потенций. Этап спонтанного развития языковой личности. Такое понимание полностью согласуется с положениями ФГОС ДО, в котором поставлена задача формирования звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте. Выступая как субъект образовательного процесса, дошкольник сам определяет ход и степень освоения чтения в условиях разнообразных видов деятельности и общения, в обогащенной культурно-образовательной среде.

В парциальной образовательной программе «Весёлый день дошкольника» («ВеДеДо») (С.С. Коренблит [2015а]) разработана систе-

ма учебно-методических комплектов, в которых аналитико-синтетическая лингвокреативная активность детей стимулируется через специально созданные песни с веселым завлекательным сюжетом, иллюстрации к песням и многообразные формы обогащения культурно-образовательной, предметной среды, вовлекающие детей во взаимодействие с предметами, игрушками и партнерами (музыка С.С. Коренблита, стихи М.Г. Слущкого, художник М.А. Иванова). В разнообразных играх со звучащим словом, словесное творчество.

На основе этой технологии разрабатываются сценарии мультипликационных фильмов, в которые заложен механизм предупреждения побуквенного чтения. Он состоит в прямом соотнесении образа написанной буквы с передаваемым ею звуком, минуя этап называния буквы (БЭ, ВЭ и т.п.). В моделировании структуры слова не на карточках, как поэтапное формирование умственного действия, но в процессе печатания разноцветных букв как сенсорную способность, на подсознательном уровне. И именно мультипликация позволяет продемонстрировать ребенку смысл чтения — не просто соотнесение буквы и звука в слове, но получение интересной информации об окружающем, открытие завлекательной истории, получение порции юмора и радости.

Анализ структуры и функций устной речи, речевого общения выявляет два рода предпосылок грамотности: неспецифических, связанных с характером социальной ситуации развития современного дошкольника, и специфических, собственно лингвистических предпосылок. Общепсихологические предпосылки — культура речевого общения, зависящая от языковой среды, культуры речи окружающих; эмоциональный комфорт; увлеченность самостоятельными играми, творческой художественно-эстетической деятельностью (театрализованной, художественно-речевой, музыкальной, изобразительной, конструктивной). Эти факторы оказывают существенное влияние на развитие устной речи, произвольной и контекстной, которое, в свою очередь, является основой освоения азбуки письменной речи. Обычно эти моменты не фиксируются авторами методик обучения чтению, но они в очень большой степени влияют на личность и деятельность *современного* дошкольника, на его психологическую готовность (а часто неготовность) осваивать чтение, учиться грамоте.

Такой же общепсихологической основой является интерес дошкольника к письменной речи, чтению, который формируется есте-

ственным образом в повседневной жизни, в процессе приобщения к художественной литературе, фольклору через чтение взрослого, театрализованные представления и игры. Интерес к чтению взрослого проявляется в желании получать интересную информацию из книги, знакомиться с буквами, научиться читать; в многочисленных играх в читающего человека, когда ребенок имитирует чтение и письмо, учит грамоте кукол, играет с карточками, на которых напечатаны слова.

Предпосылками грамотности в лингвистическом аспекте являются: ориентировка на звуковую и смысловую сторону слова, звуковая аналитико-синтетическая, лингвокреативная активность (игры со звуками, словами, рифмами, смыслами, словотворчество), элементарное осознание языковой действительности.

В вопросе о *предпосылках обучения началам грамоты* следует развести две темы: 1) где кончается развитие предпосылок, происходит переход к обучению собственно чтению, и 2) в какой форме осуществляется обучение, понимается ли под ним прямое обучение, элементы учебной деятельности, или это широкое понимание его как взаимодействия с культурой, развивающей средой, спонтанной творческой деятельности, лично значимого диалогического общения.

В монографии обосновывается положение о том, что содержательно граница между развитием *предпосылок* и собственно *обучением чтению* находится в пункте формирования механизма чтения, *упреждающей ориентации* при слиянии букв в открытом слоге. Само по себе развитие фонематического восприятия, моделирования на карточках звуковой структуры слова, знакомство с буквами и их свойствами находится в зоне развития *предпосылок* грамотности. Эта работа может осуществляться на специальных занятиях с элементами учебной деятельности, но «учебная» форма не является обязательной. Мы показываем возможности других организационных форм.

Грамотное формирование механизма чтения у дошкольника требует специальных знаний, умений, достаточно длительного времени, предполагает физиологическую зрелость и психологическую готовность ребенка. В этой ситуации позиция ФГОС ДО «не навреди» абсолютно верна. Необходима работа по развитию *предпосылок* обучения грамоте с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей. Прежде всего, *личностных качеств* ребенка: самостоятельности, активности, инициативности, общительности, увлеченности игрой,

эмоциональности, творчества, коммуникативной и языковой компетентности. А также интереса к письменной речи, чтению, буквам, желания получать из книги интересную информацию, научиться читать. Формирование представления о чтении как увлекательной деятельности, связанной с познанием, приключениями, фантазией, а не просто процессе слияния букв в слог, слово.

Наблюдения в условиях образовательного процесса показывают положительное влияние песен «ВеДеДо» и взаимосвязанных с ними игр и других видов деятельности детей на развитие интереса к чтению, лингвокреативной активности и других предпосылок грамотности.

Глава 1

ЗАРОЖДЕНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ГРАМОТНОСТИ В РУСЛЕ ОБЩЕГО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА

1.1. Современные данные о закономерностях речевого онтогенеза

Обретение грамотности — этап в освоении родного языка, его письменной формы. Становление грамотности у дошкольника происходит в контексте общего речевого развития. Определение содержания, средств, методов и форм обучения родному языку в лингводидактике (общей теории обучения языкам [Вишнякова 1999]) строится с учетом современных знаний о механизмах речи, о природе речевой деятельности [Коренблит, Арушанова, Рычагова 2015].

Анализ современных психолингвистических исследований позволяет выделить теоретические положения, которые дополняют и существенно перестраивают традиционные представления о задачах, условиях и организационных формах речевого воспитания дошкольника, обозначить те характеристики становления и функционирования речи, которые исследованы в психолингвистике и которые определяют логику речевого развития ребенка.

— Речь — средство общения, формируется в процессе общения и взаимодействия с окружающими людьми (Л.С. Выготский [1956], Г.В. Колшанский [1983; 1984]; А.Р. Лурия [1959—1979], С.Л. Рубинштейн [1957—2001], Р.О. Якобсон [1975; 1978]). Удовлетворяет фундаментальную потребность человека в общении, формировании и формулировании мысли в слове [Зимняя 1961; 1978; 2012]. Речь — это деятельность, целенаправленная, мотивированная, опосредствованная знаками языка, включенная в жизнедеятельность человека, в реальные предметные и личностные отноше-

ния. Мотив речевой деятельности, как правило, находится вне нее, направлен на достижение невербальных целей [Горелов 1974—2003; Горелов, Седов 1997; Кубрякова, Шахнарович, Сахарный 1991; Леонтьев 1965—2000; Румянцева 2004; Тарасов 1977—1987; Шахнарович 1976—2014]. Основной формой речи является диалог. Диалог — не просто композиционная форма речи, обмен репликами, вопросно-ответное единство, но вид общения, лично значимого для субъектов речевого взаимодействия (М.М. Бахтин [1986; 2009; 2015], Л.С. Выготский [1982 а, б; 1983], А.А. Леонтьев [1974; 1975; 1979], Б.Ф. Ломов [1976; 1979; 1981, 1999], А.У. Хараш [1980: 1981 и др.], Л.В. Щерба [1974]). Этим обуславливается значимость общения в кооперативных видах практической деятельности как источника речевого развития дошкольника и специально создаваемых коммуникативных ситуаций как основной организационной формы обучения детей родному языку. Значимость диалога как основного метода речевого воспитания (Е.А. Ямбург [2011]).

Речевое развитие — компетенция языковой личности в единстве структурно-семантического, лингво-когнитивного (тезаурус) и мотивационного уровней, шире — ментальности и духовности человека, проявляющаяся в способности порождения и понимания текстов, в дискурсивной деятельности, диалоге (Ю.Н. Караулов [2003; 2004; 2006; 2008], Г.И. Богин [1975; 1980: 1984]; И.Н. Горелов, К.Ф. Седов [1997], Н.А. Лемякина [2006], О.Б. Сиротинина [1994; 1997; 1998], А.М. Шахнарович [1990; 1993; 1995а, б], О.И. Уланович [2008]).

Порождение речи всегда включено в более широкий коммуникативно-деятельностный контекст, служит удовлетворению потребности в общении и деятельности, познании; поэтому целью лингводидактики является обучение не просто способам построения предложения или текста, речевого высказывания, но развитие речевого общения в единстве мотивационного, структурно-семантического, лингво-когнитивного уровня.

- Обучение общению на родном языке включает развитие его в единстве многообразных функций, не только для обмена интеллектуальной информацией, но для установления личностных контактов, обмена чувствами, эмоциями, налаживания

- практического взаимодействия; как средства самоорганизации, произвольного управления своим поведением. Включает также развитие эстетической и металингвистической функции, элементарного осознания языковой действительности [Выготский 1956; Коренблит 2016; Лепская 1984—1994; Маркова 1974; Колшанский 1983; 1984; Рубинштейн 1957—2001; Румянцева 2004; Сигал 2003; Сохин 2002; Ушакова 2001; Ушакова 1970—2004; Шахнарович 1995б; Эльконин 1958; Юрьева 1993а, б, 1991; Якобсон 1975; 1978 и др.].
- Внутренние механизмы речи дошкольника (номинация, синтаксирование, грамматическое оформление и озвучивание) формируются в процессе всей жизнедеятельности и не могут быть освоены только на уровне внеситуативного, контекстного (не опирающегося на наглядную ситуацию) общения; становление произвольной контекстной речи опирается на опыт синкретических видов деятельности, когда звучащая речь, слово, грамматическая форма, включены в наглядную коммуникативную ситуацию и служат удовлетворению витальных потребностей [Бонвиллиан, Нельсон, Чарроу 1984; Брунер 1984; Залевская 2016; Кубрякова, Шахнарович, Сахарный 1991; Рубинштейн 1967; 1989 и др; Шахнарович 1990—2014]. Обогащение словаря, развитие грамматического строя, звуковой материи языка ребенка может строиться только как осмысленная, коммуникативно мотивированная деятельность [Арушанова, Коренблит, Рычагова 2015; Яшина, Колоссовская 2004].
 - Текстовая деятельность дошкольника зарождается в недрах диалогического общения, носит отпечаток ситуативности, произвольности, имеет свойственные диалогу особенности синтаксиса высказывания [Седов 1987; 1998; 2007]. Освоение связной монологической речи должно естественным образом вырастать из диалогического общения, опираться на опыт речевого взаимодействия в игре и других видах кооперативной деятельности детей [Сохин 1984].
 - Речевое развитие представляет собой диалектический спонтаннейший процесс [Гальперин, Запорожец, Карпова 1978; Запорожец 1986], при котором ребенок учится языку, будучи включенным в общение и совместную деятельность с окружающими

- людьми. Трансляция языка, культуры предполагает взаимную активность партнеров по общению и деятельности, диалог. В диалоге позиции ведущего и ведомого, инициативные и ответные отношения динамически меняются. Диалог обязательно предполагает личностную составляющую, искренность и спонтанность взаимодействия и реакций [Бахтин 1986; 2009; Выготский 1956; Коренблит 2015; Коренблит, Арушанова, Рычагова 2015; Лисина 1978—2001; Ломов 1976—1999; Флоренская 1995; Щерба 1974; Якубинский 1986].
- Общение взрослого с ребенком имеет дидактический аспект [Брунер 1984; Исенина 1983—1991; Казаковская 2006; Цейтлин 2000; 2001]. Существуют многообразные формы организации речевого воспитания детей. Наиболее разработана система комплексных речевых занятий и речевых дидактических игр, в которых осуществляется целенаправленное влияние на речевую деятельность дошкольников [Волосовец, Ушакова 2015; Занятия 1993; Придумай 1996; Сохин 2002; Ушакова 2001; 2008; Яшина 2012; 2015; Яшина, Андрушина 2005; Яшина, Колосовская 2004]. Вопросы саморазвития языковой личности, «самонаучения» (Н.И. Жинкин [1982]) языку также были в поле зрения педагогов, но они разработаны существенно меньше, особенно в плане обогащения самостоятельной детской игры и самостоятельного творчества.
 - В проблеме обучения и самонаучения родному языку дошкольника на современном этапе центральной становится стратегия косвенного влияния на спонтанную деятельность детей предметной, социальной, языковой, культурно-образовательной развивающей среды. Стратегия обеспечения саморазвития как диалектического процесса возникновения и разрешения в деятельности и общении многообразных противоречий (Л.С. Выготский [2005], А.В. Запорожец [1986], В.Т. Кудрявцев [1994; 1997; 2005], Б.Ф. Ломов [1999]; Н.Н. Поддьяков [1994; 1996; 1997]).
 - Обучение в дошкольном возрасте выступает как момент реализации внутренней программы развития ребенка. Коммуникация взрослого с дошкольником включает поисковую активность самого ребенка в самом широком контексте — при освоении звукового состава, словаря, грамматического строя речи, структу-

- ры связного текста, средств и форм общения и др. Генеральное направление совершенствования и развития поисковой деятельности заключается в появлении все более тонких, сверхгибких, сверхподвижных психических процессов, диффузных, глобальных психических образований, поисково-пробующих структур (Н.Н. Поддьяков [1994; 1996; 1997]). В основе линий саморазвития («самонаучения») и развития в условиях обучения (в зоне ближайшего развития) лежат два разных типа детской поисковой активности: та, которая определяется самим малышом, детерминирована его внутренними состояниями, и активность, которая стимулируется взрослым, организующим деятельность ребенка.
- Существует противоречие между установкой на прямое обучение и поиском путей индивидуализации, субъектной позиции дошкольника в процессе самонаучения, саморазвития. Его разрешение возможно в русле концепции гармонизации образовательных парадигм, опирающейся на концепцию «диалога культур» (Е.А. Ямбург [2000; 2011; 2015]; В.С. Библер [1989; 1991; 1993]). Необходимо строгое разграничение организуемых взрослым обучающих занятий и свободных самостоятельных творческих игр и самостоятельной деятельности детей. Последние бесценны в плане саморазвития ребенка, детского играющего сообщества, реализации коммуникативной и эмотивной функций речи. Акцент на самостоятельном характере самостоятельной игры дошкольника обусловлен современной социальной ситуацией в ДОО, где игра широко используется педагогами как метод обучения. Для саморазвития — психического, личностного, речевого — имеют первостепенное значение именно спонтанные, свободные, самостоятельные творческие игры дошкольников. Добровольность — важнейший принцип, вытекающий из знания о естественной природе индивидуальных различий детей [Галигузова, Смирнова 2004; Смирнова 2009; Смирнова, Холмогорова 2003].
 - В лингводидактике имеются многообразные средства развития связного речевого высказывания (монолога), когда целью деятельности является порождение текста. Это словесное творчество, сочинение потешек, занимательных историй, небылиц, рассказов и сказок. Развитие контекстной связной речи — важный этап в становлении языковой личности, предполагает целенаправленную

педагогическую работу, непосредственно образовательную деятельность во взаимосвязи с самостоятельными видами активности дошкольника [Алексеева, Яшина 1997; Волосовец, Ушакова 2015; Стародубова 2009; Сохин 1984; 2002; Сохин, Ушакова 1999; Ушакова 2001; 2008; Ушакова, Струнина 1981; Ушакова, Шадрина 1997; Шадрина 2007; Яшина 1993; 1997; 2013; 2015; Яшина, Алексеева 2014].

- Развитие связной речи имеет результатом формирование умения строить речевое высказывание (текст монолог) и налаживать речевое взаимодействие с партнером, диалог. Основы диалогического общения закладываются в дошкольном возрасте, но их развитие происходит на всем протяжении жизни. Высшие формы интеллектуального диалога включают способность к произвольному порождению связного контекстного высказывания — развернутого текста — как реплики в диалоге [Вишнякова 1999; Горелов 1987; Ушакова 1989; 1990; Ушакова, Павлова, Зачесова 1989]. Предполагают также владение речевыми жанрами, умение налаживать диалогические личностные отношения (М.М. Бахтин [1986; 2009]).

В педагогической науке проблема развития диалогической речи долгое время не подвергалась изучению, рассматривалась односторонне и недооценивалась [Шадрина 2016; Яшина, Алексеева 2014]. В.И. Яшина пишет о том, что под влиянием традиционного понимания диалога как наиболее простой по сравнению с монологом формы общения, диалогическая речь характеризовалась лишь как речь, состоящая из коротких и несложных реплик, в отличие от монолога, как «явления культуры», как литературного произведения в зачатке (Л.В. Щерба). Господствовавшая монологическая педагогика, учебно-дисциплинарная модель взаимодействия взрослого и ребенка, выводили на первый план монолог педагога, порождая односторонний характер их общения без «обратной связи». Этому же способствовало преобладание фронтальных форм работы с детьми, когда спонтанная речевая активность детей подавлялась, во главу угла ставились порядок и дисциплина. Исследования диалога в отечественной и зарубежной лингвистике, социолингвистике, психолингвистике показали, что диалог — сложная форма социального взаимодей-

ствия, и участвовать в диалоге иногда бывает труднее, чем строить монологическое высказывание. В диалоге обдумывание своих реплик, вопросов происходит одновременно с восприятием чужой речи. «Участие в диалоге требует сложных умений: слушать и правильно понимать мысль, выражаемую собеседником; формулировать в ответ собственное суждение, правильно выражать его средствами языка; менять вслед за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия; поддерживать определенный эмоциональный тон; следить за правильностью языковой формы, в которую облакаются мысли; слушать свою речь, чтобы контролировать ее нормативность, и, если нужно, вносить соответствующие изменения и поправки. В современных образовательных программах... развитие коммуникативных умений выступает на первый план» [Яшина, Алексеева 2014: 259].

- Исследования по психологии музыкальности показывают тесную взаимосвязь речи и музыки, речевой интонации и эстетической музыкальной коммуникации [Асафьев 1971; Ассиурова, Росинская 2014; Боров 2002; Волкова, Горбатова 2014; Дашкевич 2012; Иванов 1978; Кирнарская 2004; Чигарева 2014; Чумак-Жунь 2014; Эйхенбаум 1922; Эткинд 1998]). Идея синтеза искусств в образовательном пространстве ДОО вытекает из исторического родства слова и музыки, логического и музыкального интеллекта, из многочисленных данных о положительном влиянии музыки на речевое развитие ребенка. Удивительные свойства музыки связаны со способностью звука действовать и как физический феномен, и как сгусток сложнейшей информации, гармонизирующие психофизиологию, эмоциональную и интеллектуальную сферы человека, его духовность. На звуки разной высоты, силы, темп и ритм мелодии организм отзывается своими биоритмами (пульс, дыхание, движения), активизацией физиологических процессов, сопряженных с эмоциями. Но главное — музыка обладает духовным содержанием, она поэтизирует жизнь, внушает радость или грусть, сопереживание героям музыкального произведения, несет весть о победе добра над злом, о том, как прекрасен этот мир. Синкретическим видом искусства, объединяющим лучшие образцы русской словесности — высокую поэзию — и музыку, является песня (В.А. Васина-Гроссман 2016; В.В. Медушевский

- [1997; 2003], Е.В. Назайкинский [1982; 1988; 2003], Р.И. Петрушанская [1984]; Г.Д. Семенова [2015]).
- Песня — своеобразный ключ парциальной образовательной программы «Весёлый день дошкольника» («ВеДеДо»), программы с приоритетом художественно-эстетического и речевого воспитания ребенка, опирающегося на синтез искусств — музыки, поэзии, изобразительного искусства, театра, выразительного движения (танца) [Коренблит 2015]. Восприятие произведений искусства сопровождается разнообразными видами творческой самостоятельной деятельности детей: общением, спонтанными играми, музицированием, рисованием, конструированием, экспериментированием, макетированием и т.п. Необходимость опоры в речевом воспитании ребенка на его практическую деятельность, игру, разнообразный сенсорный, коммуникативно-деятельностный опыт, движения, музыкальные впечатления, эмоциональные проявления; синтез искусств — вытекает из анализа механизма формирования языковой способности, как он представлен в концепции человеческого фактора в языке [Горелов, Седов 1997; Залевская 2016; Кубрякова 2004; Кубрякова, Шахнарович, Сахарный 1991; Общение 1989; Сорокин, Тарасов, Шахнарович 1979; Шахнарович 1990; 1991; 1993; 1995].
 - Широкое понимание обучения как процесса взаимодействия с идеальной формой (Д.Б. Эльконин [1989; 1997]) обуславливает выход технологии речевого воспитания «ВеДеДо» за рамки традиционного речевого занятия, обращение к двухфазной модели ДОО, взаимосвязи непосредственно образовательной деятельности и самостоятельной творческой деятельности по инициативе детей. В технологии «ВеДеДо» песня выступает как средство, оказывающее стимулирующее воздействие на детскую лингвокреативную активность, в которой синтез искусств проявляется в синкретизме деятельности, одновременной наполненности жизни Движением, Музыкой, Словом, Образом, Чувством, Творчеством, Игрой [Коренблит 2015].

Речевое воспитание дошкольника предполагает решение двух классов задач: 1) обогащения опыта общения на широкий круг тем, интеграцию образовательных областей программы; и 2) лингвистическое развитие: уточнение смысловой и звуковой

стороны слова, формирование грамматических обобщений, элементарного осознания языковой действительности, структуры связного высказывания (текста). Вторая задача решается в ходе речевых занятий, игр и упражнений, а также при ознакомлении с художественной литературой, в словесном творчестве [Коренблит 2016; Ушакова 2008; 2014; Ушакова, Струна 2004; Яшина, Алексеева 2014]. Соответственно технология «ВеДеДо» имеет два разных типа учебно-методических комплектов. Развитие речи как средства общения и культуры осуществляется во всех УМК. Специфические задачи лингвистического развития дошкольников — решаются в более специальных формах. Им посвящены пособия «Игры со звучащим словом», «Забавные истории», «Букет цветов», «Фейные сказки», «Шуточные песни».

- На разных возрастных этапах креативность в речи проявляется по-разному. В раннем и младшем дошкольном возрасте это, как правило, непровольная интуитивная ситуативная активность. В старшем возрасте речь ребенка имеет произвольный характер. В старшем дошкольном возрасте ребенок как бы экспериментирует со словом, «нащупывает» границы его формы и семантики. Психолингвистический эксперимент позволяет показать, что для старшего дошкольника характерно регулярное словотворчество; сначала возникает «номинативный взрыв» (Н.М. Юрьева [1993; 2006]), после чего следует освоение грамматических правил и единичных форм, в результате чего количество инноваций в речи сокращается за счет укрепления и уточнения механизма языкового творчества (креативности).

Как отмечает В.Т. Кудрявцев, детское словотворчество обеспечивает глобальное воспроизводство творческих возможностей языка, которые не замыкаются в границах профессиональных литературных текстов. «Каждый нормальный ребенок проходит через этап словотворчества, а следовательно, каждый нормальный индивид на известном участке своей жизни производит объективно-исторический вклад в развитие речи. Без этого вклада человеческий язык уже не представим» [1997, т. 2: 74].

- Дошкольники чрезвычайно чувствительны к звуковой материи слова, любят и чувствуют рифму. Их стихотворчество может нести печать зауми, созданной в угоду ритму и рифме. В угоду

движению, с которым они неразрывно связаны (К.И. Чуковский [1990]). Когда к этому синтезу движения и слова добавляется музыкальная составляющая, имеет место почти первобытное слияние движения — музыки — слова. Античная формула в пересказе композитора «просто добавьте песню!» продолжает действовать и в современных условиях (С.С. Коренблит [2015; 2016]).

По нашим наблюдениям, технология «ВеДеДо» является тем средством, которое чрезвычайно эффективно воздействует на речевую функцию и оказывает глубокое воздействие на творческие механизмы речи.

- Тексты стихов содержат языковые игры со звуками, словами, смыслами, рифмами, словотворчество, что побуждает детей чувствовать языковую игру и активно в нее включаться.
- Песни на стихи повышают эмоциональный отклик детей, дают образец красивого звучания речи, обогащают интонационную выразительность и тем самым углубляют понимание текста в целом и его языковых средств. Способствуют лучшему запоминанию слов и образных выражений.
- Иллюстрации к песням уточняют восприятие стихов, рожают наглядные образы, которые создают основу для детской самостоятельной изобразительной деятельности, словесного творчества.
- Организация обогащенной предметно-развивающей среды и вовлечение детей в содержательное общение, игры и продуктивные деятельности, художественное творчество в связи с песней насыщают сознание детей богатыми наглядными образами, включают сенсомоторный и эмоциональный интеллект. Это обеспечивает развитие смысловой стороны речи, приобретение словом той многоцветности и субъективной ценности, о которой идет речь в концепции человеческого фактора в языке [Залевская 2016; Сорокин 1990].
- Создание условий для проявления детьми индивидуальности, субъектной позиции в образовательном процессе является предпосылкой к тому, чтобы сформированные в процессе непосредственно образовательной деятельности речевые умения и навыки нашли применение и развитие в самостоятельных играх, неформальном общении детей с взрослыми и сверстниками. Чтобы лингвокреативная активность содействовала обогащению и

развитию языка дошкольника. Песня, вызывая непроизвольную ориентировочную реакцию, выступает как не дисциплинарное средство привлечения и удержания внимания.

- Речевое творчество детей зарождается и проявляется, прежде всего, в игре. Самодеятельные игры детей включают широкий круг игр — образных, сюжетно-ролевых, режиссерских, традиционных, игр с правилами и др., в которых происходит саморазвитие языковой способности. Они могут возникать под впечатлением деятельности, организуемой взрослым, или под впечатлением событий из личного опыта, окружающей жизни, игрового материала и развивающей предметной среды. Моментом, мотивирующим участие детей в совместной деятельности, является интерес к игре, к взрослому как партнеру по общению, к общим делам со сверстниками.
- Детская лингвокреативная активность включается в коммуникативную ситуацию, практическое взаимодействие, предметно-пространственную среду в совокупности с речевой музыкальной средой песни. Через синтез искусств и синкретизм деятельности формируется живой многоцветный эмоциональный образ слова в речи. Развитие произносительной стороны, звукопроизношения и дикции, взаимосвязано с формированием фонематического восприятия и интонационной выразительности речи. Происходит в процессе разнообразных речевых игр и игровых упражнений. Конечной целью работы является чистая правильная связная речь.

Воспитание звуковой культуры речи, правильного звукопроизношения, дикции, интонационной выразительности обеспечивает общую культуру речи. Вместе с тем, игры и игровые упражнения со звучащим словом составляют основу для последующего освоения письменной речи. Учебно-методические комплекты «Весёлый день дошкольника» позволяют решать эту задачу легко и увлекательно.

- Существует ряд подходов к обучению грамоте, которые различаются в зависимости от понимания авторами механизма чтения: глобальное чтение, аналитико-синтетическая деятельность, чтение по складам, скорочтение. Наиболее разработанные технологии обучения чтению дошкольников — система

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

e-Univers.ru