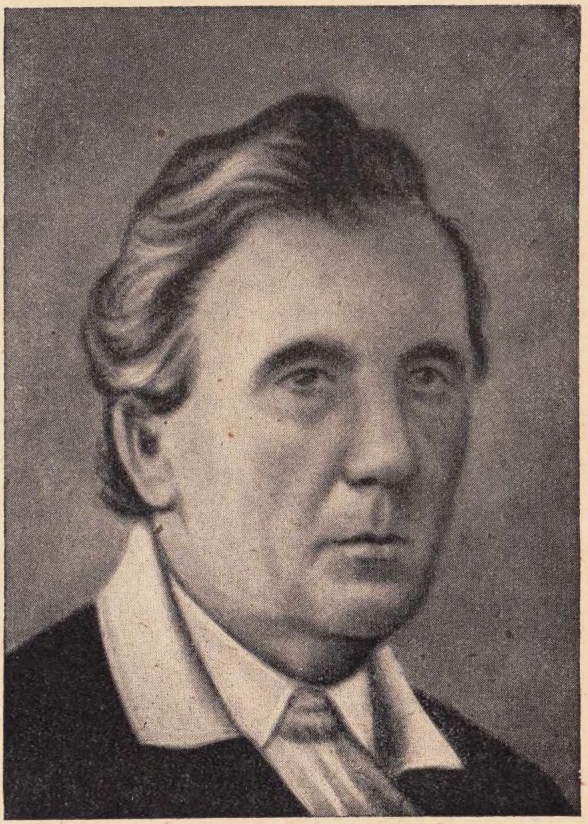


Е. И. Тихеева

Библиотека воспитателя детского сада

Е. И. ТИХЕЕВА

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКА

С вводной статьей и под редакцией канд. пед. наук А. П. Усовой

Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения Р.С.Ф.С.Р.
Москва · 1948

Утверждено
Министром Просвещения РСФСР
к изданию 11/VI 1947 г., протокол № 239

Данное издание книги „Развитие речи ребёнка-дошкольника" подготовлено в основном по изданию книги Е. И. Тихеевой „Развитие речи ребёнка-дошкольника". Учпедгиз, 1937.

Ряд дополнений в тексте сделан по книге (изд. 1937 г.), например, „Введение", „Родной язык и иностранные и их взаимоотношение". Глава „Детский сад" в сокращённом виде взята из книги Е. И. Тихеевой „Родная речь и пути её развития" (изд. 1923 г.). Глава „Основные положения методики развития речи детей" представляет статью Е. И. Тихеевой, опубликованную в журнале „Дошкольное воспитание", № 19, 1940 г.

Публикуемая программа курса „Развитие речи", читанного Е. И. Тихеевой на дошкольном факультете, составлена ею в 1937 г. Мы считаем, что программа эта является полезным путеводителем для читателей, так как в ней сформулированы все основные положения, иллюстрацией которых и является данная книга Е. И. Тихеевой.

Программа курса „Развитие речи" получена из архивов Е. И. Тихеевой, находящихся в распоряжении О. В. Бобылёвой,

Е. И. Тихеева



Е. И. ТИХЕЕВА И ЕЁ МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Елизавета Ивановна Тихеева является крупным деятелем в области дошкольного воспитания. Ей принадлежит видная роль в развитии общественного дошкольного воспитания в дореволюционной России, в организации общественного движения в этой области, в разработке теории и методики дошкольного воспитания. Начало её общественно-педагогической деятельности относится к первому десятилетию XX века. Е. И. Тихеева — организатор и руководитель первого народного детского сада в Петербурге, созданного в 1907 году, она один из организаторов „Общества содействия дошкольному воспитанию“ (совместно с Н. П. Чеховым, Е. Е. Соловьёвой и другими деятелями), с 1912 по 1917 год состояла председателем этого общества.

Е. И. Тихеева принимает деятельное участие в работе съездов по семейному воспитанию, как известно, имевших громадное общественное значение.

Е. И. Тихеева являлась членом Организационного комитета по созыву Первого всероссийского съезда по семейному воспитанию, происходившего в 1913 году. На съезде ею были прочтены доклады на следующие темы: „Участие общества и государства в организации дошкольного воспитания“, „Родной язык в семье и школе“, „Обучение иностранным языкам“.

В эти же годы Е. И. Тихеева уделяет большое внимание методике работы начальной школы, поскольку вся деятельность „Общества содействия дошкольному воспитанию“ была направлена на организацию детского населения в возрасте, превышающем дошкольный в современном его понятии (8—9 лет). В 1913 году она издала свою книгу „Родная речь и пути к её развитию“, методику работы в начальной школе. В этой книге дошкольному воспитанию отведена лишь глава „Детский сад“. Однако

интересы Е. И. Тихеевой и её практика все больше обращаются в сторону дошкольного воспитания. Созданный ею совместно с сестрой, доктором медицины Л. И. Чулицкой-Тихеевой, в Петербурге „Музей дошкольной жизни ребенка“ представлял интереснейшее научно-практическое учреждение, характеризующее направление русской педагогики по дошкольному воспитанию. В 1913 году Е. И. Тихеева, побывав в Риме и познакомившись со столь нашумевшей системой дошкольного воспитания Монтессори, написала книгу, в которой подвергла резкой критике теорию и метод Монтессори.

Большое внимание уделяет Е. И. Тихеева практической работе с детьми. Можно сказать, что на протяжении половины столетия своей педагогической деятельности она не оставляет стен детского сада.

С первых дней организации советской власти, в период работы Наркомпроса в Петрограде (б. Петербург), Е. И. Тихеева вместе с Л. И. Чулицкой-Тихеевой принимала активное участие в организации общественного дошкольного воспитания. В Наркомпрос они пришли с желанием принять участие в осуществлении грандиозных планов, выдвинутых советской властью в области дошкольного воспитания. В детских колониях под Петроградом развивается огромная работа по обслуживанию детей дошкольного возраста. Е. И. Тихеева участвует в работе первого съезда по дошкольному воспитанию в 1919 году.

Первым руководством по организации советского детского сада являлась её книга „Современный детский сад“, изданная в 1920 году.

С этого времени вся деятельность Е. И. Тихеевой сосредоточивается на вопросах дошкольного воспитания. Она организует и руководит опытным детским садом при Институте дошкольного образования, позднее реорганизованном в дошкольный факультет Института им. Герцена. Состоит профессором кафедры Института им. Герцена, затем Института им. Крупской. В этот период оформляется метод дошкольного воспитания Е. И. Тихеевой в целом, уже на основе советских принципов воспитания. Появляется ряд статей и книг, характеризующих её метод: „Наш детский сад“, „Счёт в жизни маленьких детей“ (совместно с М. Я. Морозовой), „Ребёнок-дошкольник и воспитывающая его среда“ (вып. I и II под ред. Тихеевой), „Развитие речи дошкольника” (1937 год) и другие.

В разработке советской дошкольной педагогики Е. И. Тихеевой бесспорно принадлежит значительная роль. Но мы не ошибёмся, если скажем, что наибольший вклад сделан ею в методику родного (русского) языка. Являясь горячей сторонницей и последовательницей взглядов Ушинского на значение родного языка в развитии ребёнка, Е. И. Тихеева на основе выдвинутых им принципов разработала методику обучения родному языку первоначально для школы в книге „Родная речь и пути к её развитию“ (издания 1913 и 1923 годов) и многие другие пособия, затем для детского сада дала методику в книге „Развитие речи дошкольника“, наконец, даёт ряд статей о преддошкольном возрасте. Таким образом, она охватывает в своих работах весь путь развития речи ребёнка и обучения его языку от рождения до юношества.

Ссылаясь на авторитеты великих учителей педагогики — Коменского, Песталоцци, Ушинского, учению которых следовала в своей деятельности Е. И. Тихеева, — она никогда не соглашалась с тем, что ею сделано в этой области много нового. Надо отдать справедливость, она действительно с большим искусством и знанием использовала „золотые правила“, которыми насыщено учение этих основателей педагогики. Несомненно ей принадлежит много творческого, оригинального, что является плодом многих десятилетий её практической деятельности по воспитанию и изучению детей преддошкольного и дошкольного возраста.

Из изучения классической педагогики у Е. И. Тихеевой сложилось убеждение об огромной роли родного языка в умственном и нравственном развитии ребёнка в раннем детстве, о роли чувственных восприятий в развитии языка и мышления маленького ребёнка. Но она не ограничилась простым повторением этих положений, а претворила их в теорию и методику развития речи ребёнка преддошкольного и дошкольного возраста. То, что у Коменского дано в виде общих положений, говорящих о необходимости предоставить „видимое — глазу, слышимое — уху“, Е. И. Тихеева разработала в целую практическую методику игр-занятий. То, что у Песталоцци представлено в виде формальных упражнений по знакомству детей с частями тела, она даёт в виде доступной и интересной игры. Вопрос о месте родного языка в воспитании ребёнка, об отношении родного и иностранного языков, о роли рус-

ской классической литературы и фольклора в развитии языка ребёнка, о совершенстве форм речи и т. п. — все эти вопросы в постановке Е. И. Тихеевой связаны с учением Ушинского. Но Е. И. Тихееву от Ушинского отделяет полстолетие с лишком. За это время произошли огромные сдвиги в развитии педагогической мысли. Одним из важных явлений этого периода явилось развитие детской психологии. Было особенно распропагандировано в России немецкое направление (Прейер, Штерн). Используя целый ряд данных этого учения, она, однако, не становится на позиции Штерна в выдвинутой теории „конвергенций", говорящей о механическом сосуществовании двух факторов: биологического и социального. Е. И. Тихеева в своих теоретических положениях руководствуется социальным фактором, показывая роль общения ребёнка со взрослыми и детьми в развитии его речи, выдвигая фактор обучения языку уже в дошкольном возрасте.

Однако отдельные положения Штерна всё же оставили след в методике Е. И. Тихеевой. Так, например, она в какой-то степени следует формальным „стадиям" в развитии речи ребёнка, по которым он будто бы проходит в строго фиксированном порядке.

Большой заслугой Е. И. Тихеевой является то, что она не приняла дидактизма Монтессори, резко выступив против принципа самой системы, противопоставляя ей свой метод воспитания детей на знакомстве с природой, развитии их языка и мышления на естественном материале.

В то время как в психологической науке стали распространяться ложные положения Пиаже об „эгоцентризме" детской речи, её асоциальности, Е. И. Тихеева своими теоретическими положениями, основанными на собственном опыте работы с детьми, показывает социальный характер детской речи, показывает, насколько речь ребёнка обращена к окружающим его людям, является потребностью общения, в какой тесной зависимости находятся её содержание и формы от влияния взрослых, от обучения.

Речь ребёнка Е. И. Тихеева понимает как явление социальное, обусловленное законами общественного развития. Рассматривая путь индивидуального развития речи ребёнка, она указывает на последовательность этого развития: вначале период гуления, лепета, затем период

(несколько лет дошкольного детства) практического обучения ребёнка языку, его звучанию, выразительности и логике, наконец, школа, где ребёнок начинает изучение языка.

„Речь детей в различных своих сторонах является проявлением детского развития, одновременно служа этому развитию", — говорит она. По состоянию речи ребёнка можно составить в известной мере представление об его умственном развитии.

Прекрасно зная особенности речи детей-дошкольников, положительное значение так называемого „детского языка" как проявления самодеятельности, активности ребёнка, Е. И. Тихеева чужда любованию этим языком. Она рассматривает эти явления как преходящие, исчезающие под влиянием обучения, но помогающие развитию языка и мышлению ребёнка на определённом этапе.

Огромное значение в деле развития языка ребёнка имеет среда, в которой он живёт. В понятие среды[1] (материальной и социальной, как она её классифицирует) она вкладывает весь окружающий ребёнка мир; на первом плане—мир природы, общественная обстановка, люди, предметы, окружающие ребёнка, семья, улица, детский сад. Наблюдая, воспринимая этот окружающий мир, играя, занимаясь, ребёнок обогащает свои представления и получает содержание для речи. Используя для развития речи детей окружающую обстановку вне детского сада, педагог с особым вниманием должен отнестись к организации и использованию обстановки в самом детском саду. „Нет такой стороны воспитания, понимаемого в целом, — говорит она, — на которую обстановка не оказывала бы влияния"[2]. Это относится и к развитию языка. „Для того чтобы развивался язык детей, понимаемый как отражение ясных и отчётливых представлений в столь же ясном и отчётливом слове, а не пустая и вредная болтовня, окружайте детей вещами, рассматривайте их совместно с ними, сравнивайте, изучайте в играх и труде и результаты наблю-

---

[1] Термин „среда" применяется Е. И. Тихеевой в смысле характеристики влияющих на ребёнка условий и обстоятельств окружающего ребёнка мира. Деление её на социальную и материальную теперь уже не употребляется в терминологии советской педагогики.

[2] Е. Тихеева, Обстановка в жизни маленьких детей, сборник статей „Дошкольное дело", 1932, стр. 119.

дений отражайте в слове. Среди пустых стен дети не научатся говорить"[1].

Требование организованной, дидактически продуманной обстановки у Е. И. Тихеевой сочетается с требованием учёта влияния социального общения ребёнка с окружающими: влияние семьи на развитие языка ребёнка, громадное значение речи воспитателя (требования к нему с полной ясностью изложены в этой книге) и, наконец, развивающее значение общества детей.

Оба последних фактора выступают с полной отчётливостью в таких главах, как „Игры и труд", „Подвижные игры", „Праздники".

Общество детей, говорит Е. И. Тихеева, совершенно необходимо ребёнку прежде всего для удовлетворения детских интересов, но оно важно и для развития языка ребёнка. Общество детей — это практическая школа развития их речи. Она рекомендует наибольшее сближение детей различных возрастов в детском саду (на прогулке, в играх), для того, чтобы младшие дети имели более совершенный образец для подражания в речи более старших детей. Но она говорит и об осторожном отношении к объединению в группе большого числа детей. Шум, неорганизованная деятельность детей служат плохим условием развития их речи. Нормальная обстановка — тишина, покой, общение воспитателя с каждым ребёнком — составляет необходимые требования. Но всё это является лишь предпосылкой в развитии языка ребёнка.

Фактором организованного влияния Е. И. Тихеева считает обучение детей языку и выдвигает его как первостепенный в период уже дошкольного детства. „Обучение ребёнка начинается задолго до того времени, когда его засаживают за букварь и перо"[2]. Методика обучения языку и представлена в данной книге в тех особых формах, в каких она может иметь место по отношению к детям в возрасте от трёх до семи лет.

В своей методике Е. И. Тихеева разработала принцип наглядности и показала его в главах „Экскурсии", „Дидактические игры и занятия", „Картинка". Если методические приёмы этих глав будут дополнены пособиями,

[1] Е. И. Тихеева. Обстановка в жизни маленьких детей, сборник статей „Дошкольное дело", 1932, стр. 123.

[2] Е. И. Тихеева, Родная речь и пути её развития, Госиздат, 1923, стр. 13.

рекомендованными в них, то условие осуществления полной наглядности станет вполне доступно.

Что касается принципа активности, последовательности, интереса, на которых Е. И. Тихеева строит свою методику, то здесь ею проделан большой и самостоятельный труд.

При обучении детей языку Е. И. Тихеева использует и образец рассказа воспитателя, и постановку вопросов, и другие приёмы, но наряду с этим она указывает на то, чтобы всё это вносилось постепенно, не навязывалось ребёнку, чтобы воспитатель действовал тактично, умело вмешиваясь в речь ребёнка.

Е. И. Тихеева рассматривает отдельно вопрос о содержании детской речи и о её форме. Разумеется, наиболее развитая и совершенная речь заключается в единстве содержания и формы. Путь к этому у ребёнка длителен и сложен. У ребёнка-дошкольника форма его речи часто отстаёт от её содержания, но в процессе обучения это соотношение изменяется. При учёте этих обстоятельств следует рассматривать речь с двух её сторон, совершенствуя их обе. Вещи, предметы, явления природы и общественной жизни являются тем необходимым материалом, знакомясь с которым ребёнок накапливает содержание для своей речи. Восприятие окружающего — вот основной путь накопления содержания речи. Е. И. Тихеева с большой любовью цитирует Песталоцци в тех его положениях, где он показывает преимущество организованного, руководимого взрослыми наблюдения детей перед хаосом неорганизованных детских восприятий.

Таким путём у ребёнка создаётся известный запас представлений: „Слово появляется у ребёнка тогда, когда появляется содержание“, — говорит Е. И. Тихеева, указывая на период первого образования слов.

Но в дальнейшем, и довольно быстро, по мере развития речи наступает разрыв слова и представления. Появляются слова, за которыми у детей нет представлений. Отсюда выдвигаются новые педагогические задачи.

Бóльшая часть методических приёмов, представленных в данной книге, является способами накопления содержания речи. Идёт эта работа двумя путями: 1) путём приближения предметов к детям; 2) путём приближения детей к предметам и явлениям.

Путь приближения предметов и явлений к детям Е. И. Тихеева предлагает в виде педагогически продуманной и дидактически оборудованной среды детского сада и правильно и интересно организованной деятельности детей: там, где нет интересной и разнообразно организованной детской деятельности, игрушек и самых простых материалов, необходимых для этого, — глины, песка, картинок, растений, животных, там, где господствует ненужная „красивость" вещей, — нет условий для обогащения речи.

Е. И. Тихеева разработала разнообразный дидактический материал, создала игровую и трудовую обстановку детского сада, содержательную и интересную для детей[1].

Обстановка, в которой живут дети, которая их окружает, имеет много самых разнообразных предметов и явлений, отнюдь не предназначенных для прямых педагогических целей. Многое из этого окружающего должно попасть в поле зрения детей, стать предметом их активного восприятия. Это второй путь — приближение детей к предметам. Е. И. Тихеева рекомендует знакомить детей с рядом предметов, осматривать их с ними (окно, рояль, телефон). Опыт детских садов, где проводится такое знакомство детей с окружающим, даёт материал для развития языка и мышления детей. Но природа и окружающая обстановка может быть и „мачехой", говорит Е. И. Тихеева. Следовательно, взрослый должен уметь оградить детей от различных плохих влияний, с которыми они могут встретиться. Кроме того, ребёнок не может самостоятельно ориентироваться в совокупности всех явлений — здесь выступает руководящая роль взрослого.

Богатство окружающей обстановки является только предпосылкой для развития языка ребёнка. Оно может оказаться совсем не использованным самим ребёнком. Здесь, так же как и в природе, без руководства взрослого ребёнок потеряется. Нужно активное руководство взрослого наблюдением ребёнка. „Представление, не воплотившееся в ясное, толковое слово, теряет значительную часть своей ценности" (Тихеева). Воспитатель должен уметь вести детей таким путём, помогая формированию их представлений, обозначению их словом. Е. И. говорит, что

[1] Е. И. Тихеева, Обстановка в жизни маленьких детей; ребёнок-дошкольник и воспитывающая его среда, вып. I и II.

слово у ребёнка готово тогда, когда сложилось представление, но слово это нужно дать ребёнку, зачастую его у ребёнка не оказывается, он не может уловить его и в речи взрослого, а может быть, это слово, нужное ребенку в данный момент, и совсем отсутствует в лексиконе взрослого. Роль взрослого и состоит в том, чтобы обеспечить развитие у детей точности восприятия и точности слова.

Запас представлений детей создаёт, следовательно, содержание их мышления и речи, из этого источника образуется словарь, богатство которого в дальнейшем будет оказывать всё большее влияние на общее развитие ребёнка.

Забота о содержании речи должна сочетаться с заботой о её формах, которыми постепенно должен овладевать ребёнок. Формы речи — это грамматически правильное построение слов, употребляемых детьми: существительные в различных падежах, глаголы в различных спряжениях; формы речи — это и синтаксическая структура детской речи, употребление ими предложений, простых и сложных, связанность речи; формы речи — это все живые приёмы языка: разговор, беседа, рассказ, вопрос, ответ, которыми постепенно должны овладевать дети. Сюда же относится и овладение ребёнком литературной речью: чтение стихов, рассказывание сказок, пересказ литературных произведений.

В книге Е. И. Тихеевой эти формы речи представлены в их многообразии и охватывают в основном все проявления языка ребёнка.

Е. И. говорит, что наиболее ценно, конечно, то слово, в котором глубина и значительность содержания гармонирует с изяществом, силой и литературностью изложения. Но если этой гармонии суждено быть нарушенной, пусть это нарушение совершится всегда в пользу содержания. Прежде всего и главнейшим образом надо заботиться о том, чтобы всеми мерами, при поддержке слова, содействовать формированию в сознании детей богатого и прочного внутреннего содержания, способствовать точному мышлению, возникновению и упрочению значительных по ценности мыслей, представлений и творческой способности, комбинировать их. При отсутствии всего этого язык утрачивает свою цену и значение. „Гораздо легче научить выражать свои мысли, чем их приобретать“, — добавляет Е. И. Вот почему в педагогике Е. И. Тихеевой развитие языка детей составляет неотъемлемую часть всей огромной педа-

гогической работы с детьми по их общему развитию в играх, наблюдениях, занятиях.

Если заботу о содержании детской речи Е. И. считает, как мы показали, главнейшей и вопрос о её форме ставит как бы в отношение, подчинённое содержанию, то это делается ею лишь в целях наибольшего уточнения задач в обучении ребёнка языку. Это отнюдь не должно внушить мысль о возможности рассматривать содержание речи изолированно от её формы. Напротив, по мере накопления ребёнком содержания речи со всей остротой встаёт вопрос о формах выражения близкого детям содержания. Всё расширяющиеся, разнообразные стороны деятельности ребёнка, его общение с окружающими вместе с расширением содержания вызывают к жизни и новые формы языка, и вместе с этим, овладев новой формой речи, ребёнок по-иному воспримет и содержание.

На первый план Е. И. Тихеева совершенно правильно выдвигает вопрос о языке людей, воспитывающих детей. От их воздействия зависит и богатство речи детей по содержанию, и совершенство форм её.

Развитие у детей грамматически правильной речи Е. И. Тихеева ставит в зависимость от наличия её в языке воспитателя. Неряшливость, неточности в его речи приводят к ошибкам в языке детей. Сознательное отношение воспитателя к своему языку, говорит Е. И., основано на знании им родного языка, умении им правильно пользоваться, совершенствовать его. Речь идёт не только об умении воспитателя читать и рассказывать детям — это важное умение, разумеется, должно быть развито у педагога-дошкольника до возможной для данного лица степени искусства — но важна также отшлифовка, совершенствование повседневной разговорной речи, её содержательность, богатство слов и выражений.

Е. И. неоднократно указывала на то, что русский язык представляет настоящую сокровищницу, но ею нужно уметь пользоваться. Интересен факт из преподавательской деятельности Е. И. Она всегда предпочитала преподавание методики родного языка всему другому. Ведя семинары, она заботилась о языке своих слушателей, давая им разнообразные устные и письменные упражнения с целью образования их языка. Её слушатели если и не успевали за короткий срок этой работы выправить свою речь, то научались сознательно относиться к своему языку и работать

над ним. Она умела научить самому главному — понимать‘ чувствовать и любить великий и могучий язык великого русского народа.

Относясь с глубоким уважением и любовью к личности ребёнка, заботясь о всестороннем его развитии, понимая особенности проявления возрастного развития, которое особенно сильно выражается в языке ребёнка (как и в его рисунке, игре), Е. И. Тихеева неуклонно ведёт мысль к тому, что развитие ребёнка осуществляется в процессе его воспитания и обучения, и роль воспитателя здесь первостепенна.

Методика работы с детьми представлена в книге Е. И. Тихеевой разнообразно.

Е. И. Тихеева придерживалась того мнения, что одних самых лучших общих положений недостаточно для того, чтобы воспитывать детей. Нужны непременно конкретные способы и приёмы.

Особенно новым методическим средством развития языка и мышления ребёнка явится приём осмотра с детьми помещения, ознакомление их с назначением и названием мебели, посуды, платья, одежды. Это очень полезный метод развития языка и мышления ребёнка, целиком оправдывающий себя в том случае, если воспитатель со знанием дела и вдумчиво подойдёт к выбору предметов, к своим пояснениям, которые он даёт детям.

Глава „Дидактические игры-занятия“ содержит богатые возможности для проведения с детьми разнообразных игр и занятий, для уточнения представлений о предметах и их свойствах и обогащения словаря детей существительными, прилагательными, глаголами.

Рекомендуемые в этой главе дидактические пособия воспитатели должны подбирать сами.

Глава „Картины“ даётся Е. И. Тихеевой в целях ознакомления с методикой использования картины для умственного развития ребёнка и обогащения его языка. Методическое указание о принципе подбора картин, об организации занятий по картинам должно быть тщательно изучено воспитателями.

Таким представлен первый отдел книги, в котором вещи и предметы стоят на первом плане, обеспечивая полную наглядность.

Значительную часть книги занимает отдел, озаглавленный „Живое слово“. Занятиями по „живому слову“

Е. И. Тихеева называла все те, в которых не фигурируют предметы, картины, а выступает на первый план само слово. В этом отделе даются подробные методические указания о том, как вести с детьми разговоры, беседу, как руководить рассказыванием детей, запоминанием с ними стихотворений. Средства эти не новы для нашей современной практики, но воспитатели почерпнут много для себя методически ценного из предложенного материала. Особое внимание следует обратить на главу „Письма", поскольку практическое использование этого приёма еще незначительно, а вместе с тем в нём заключено много ценного.

В методике Е. И. очень ценным является вопрос о рассказывании детей как средстве обучения речи (рассказы из опыта, пересказы и т. д.).

В книге установлен методический порядок от знакомства детей с предметом к картинке и, наконец, к слову. Читатели должны критически отнестись к такой последовательности, имея в виду, что слово сопровождает восприятие ребёнком и предмета, и картинки.

Чрезвычайно существенна глава „Упражнения". Назначение её состоит в том, чтобы ознакомить воспитателя с постановкой специальных упражнений для совершенствования отдельных сторон детской речи.

Совершенно очевидно, что во время беседы, рассказа, рассматривания картинки речь детей может подвергаться со стороны воспитателя лишь частичным исправлениям, чтобы не нарушить интереса детей к содержанию беседы картинки.

Вместе с тем детская речь нуждается в тщательной обработке, исправлении, ребёнок должен упражняться в некоторых специальных выражениях, оборотах, в употреблении слов. В отделе „Упражнения" и даются такие приёмы упражнений детей. Здесь внимание ребенка привлечено уже к самому слову и его изменению: подбор эпитетов к предмету, вставление пропущенных слов, работа над словарём, здесь же и работа над связной речью — составление предложений, овладение формами фольклора. При умелой постановке эти упражнения проходят живо и интересно и никак уже не грозят детям скукой. Не случайно Е. И. подчеркивает решающую роль творческого подхода к делу воспитателя: при использовании этого отдела рекомендует проводить эти упражнения в виде игр.

Используя эти главу, а также главу „Дидактические игры-занятия", нужно иметь в виду, что в них в несколько

изолированном виде ребёнок знакомится с предметом-действием-отношением. В действительности такая изолированность одного от другого просто оказывается нежизненной. Современная педагогика исходит из того положения, что ребёнок воспринимает предмет в связи с его назначением, устанавливает отношение к нему в связи с пониманием его значимости, что просто „качества" предмета рассматривать с ребенком можно лишь как частный случай в общей методической работе с ним. Значит, используя предлагаемые Е. И. приёмы, нужно делать соответствующие поправки, совершенствующие методику.

Много полезного читатель найдёт в главах „Игры и труд" и „Праздники". В них показано, какое богатое содержание для развития речи детей заключено в повседневной жизни детей в детском саду — в их играх, занятиях, труде, праздниках.

Глава „Недостатки произношения" даёт достаточно материала для того, чтобы методически более правильно подойти к разрешению этого важного вопроса. Завершают план глубокого и разностороннего развития речи ребёнка-дошкольника главы „Грамота как фактор развития речи" и „Родной язык и иностранный и их взаимоотношения". Оба эти вопроса представляют бесспорный интерес и в настоящее время. Если вопрос об обучении детей грамоте потерял для детского сада свою остроту в связи с переходом в школу детей семилетнего возраста, то всё же по отношению к отдельным детям шестилетнего возраста вопрос этот остаётся.

Что касается взаимоотношения языка родного и иностранного, то здесь принцип, высказанный Е. И., что иностранному языку можно учить ребёнка не ранее чем он овладеет практически своим родным языком, несомненно, жизнен.

В предисловии к первому изданию этой книги Е. И. Тихеева пишет: „Назначение настоящей книги — предложить вниманию работников дошкольных учреждений опыт работы по развитию речи детей в дошкольных учреждениях, накопленный нами в течение многих лет главным образом в детском саду при Педагогическом институте им. Герцена (Ленинград)".

В силу этого порядок расположения материала в книге — от наблюдения к картинке и потом к слову — не представляет обязательного и повседневного правила для ра-

боты с детьми. Практически все эти стороны в плане ежедневной работы с детьми находятся в тесном соприкосновении друг с другом. Примерно так, что в младшей группе внимание детей сосредоточивается на предмете. Предмет или картинка на первом плане? Предмет. Но это значит, что нет картинки. Обязательно используется и картинка. Картинка и слово сочетаются друг с другом на более старшей ступени дошкольного возраста.

Совершенно очевидно, что воспитатель в практике своей работы первоначально сумеет использовать лишь часть рекомендованных методических приёмов, учитывая возраст детей, с которыми он работает, их развитие, свою собственную методическую подготовленность. Нужно иметь в виду, что книга эта содержит в себе опыт работы многих десятилетий, и по одному этому признаку её нельзя принять за практическую методику.

Предлагая дошкольным работникам свою тщательно разработанную методику, Е. И. Тихеева призывает воспитателей к творческому использованию этого материала, к развитию и обогащению его. Творчество воспитателя она понимает в тесной связи с его педагогическим образованием, знанием им возраста и развития детей. Только эти условия, считает она, могут открыть для воспитателя дорогу к правильному использованию всякой методики, к сознательному её изучению и применению. Всякий метод работы нужно изучить, вдуматься в него, раньше чем применять его к детям, говорит Е. И. Так призывает она отнестись и к методике.

В последние годы воспитатели наших детских садов стали шире использовать методику Е. И. Тихеевой главным образом в вопросах обучения детей родному языку. Они не только применяют её приёмы, но и совершенствуют их, создавая новое.

Нам представляется, что такое отношение воспитателей вполне отвечает тому призыву к ним, который сделан Е. И. в предисловии к первому изданию книги „Развитие речи дошкольника“.

Усова А. П.

ПРЕДИСЛОВИЕ К ПЕРВОМУ ИЗДАНИЮ

Назначение настоящей книги — предложить вниманию работников дошкольных учреждений опыт работы по развитию речи детей в дошкольных учреждениях, накопленный нами в течение многих лет главным образом в детском саду при Педагогическом институте имени Герцена.

Она ни в коем случае не является руководством по вопросам методики развития речи. Любой из предлагаемых нами дидактических приёмов требует детальной методической разработки. Мы делаем только первые шаги в этом сложном вопросе, как мы его понимаем, ставим основные вехи. Мы обращаем ещё внимание на то, что наша работа велась в условиях, во многом отличавшихся от условий, предоставленных в массовом среднем детском саду. Велась она квалифицированными педагогами, хорошо владевшими методом, участвовавшими в творческой работе. Мы далеки от мысли рекомендовать все описанные в данной книге приёмы методически ещё мало подготовленным товарищам. В деле включения этих приёмов в свою практику требуется осторожность. В противном случае возможны грубые методические ошибки. Так, наши „экскурсии" по помещению в руках неопытного педагога рискуют превратиться в нечто искусственное, надуманное, с жизнью не связанное, а потому неминуемо скучное.

Между тем они должны вытекать из запросов жизни и выливаться в увлекательную игру-занятие. Предлагаемый нами список классической литературы в руках неопытного педагога может тоже наделать бед.

Прежде всего обращаем внимание на то, что он рассчитан не только на дошкольный возраст, но и на младшие классы школы. Предложить маленькому ребёнку стихотворение Пушкина — дело не простое. Надо хорошо знать степень развития ребёнка и его подготовленность и, исходя из этого, остановиться на выборе произведения.

В противном случае последнее может быть воспринято механически, бессмысленно. Подобного рода оговорки мы могли бы сделать в отношении любого из предлагаемых нами приёмов по развитию речи детей.

Многие из работников школы и детского сада ещё не вооружены опытом, методически недостаточно подготовлены. Но мы верим в их знания, здравый смысл и педагогическую интуицию. Познакомившись с материалом настоящей книги и разобравшись в нём, они включат в свою практическую работу лишь то, что соответствует их возможностям и уместно в условиях их работы.

Автор.

ВВЕДЕНИЕ

Язык есть удивительнейшее и совершеннейшее творение народной культуры. Являясь, с одной стороны, орудием для выражения наших представлений, мыслей, познаний, а с другой — средством к их обогащению и расширению, к формированию нашего сознания, слово служит целям всей жизни, как обыдённым и повседневным, так и наиболее высоким.

Владеть по возможности в совершенстве всеми видами и проявлениями речи — значит владеть могущественнейшим орудием умственного развития человека, а стало быть, и культуры человечества.

Способность членораздельной речи является одним из наиболее значительных и характерных проявлений развития человеческой личности. Развивающаяся речь способствует развитию личности в целом, и любая из сторон развития личности содействует развитию языка. Особого внимания к себе требует взаимоотношение языка и мышления. Язык есть непосредственная действительность мысли. Это подчеркивали и Маркс, и Энгельс.

Язык — продукт и орудие общественности. Он возникает из потребности человека в общении с другими людьми. А потому включение ребёнка в социальную среду и забота о планомерном расширении его социальных связей являются одним из основных условий развития его языка.

Ребёнок научается говорить благодаря слуху и способности к подражанию. Глухой не научится говорить; в равной мере не научится говорить и слышащий ребёнок, если он будет лишён возможности слышать речь окружающих. Ребёнок говорит то, что слышит, он облекает слышимое в ту форму, которая имеет постоянный доступ к его слуховому аппарату. Отсюда вытекает сама собой вся громадность значения того, чтобы этот аппарат функционировал со всей интенсивностью и полнотой. Самый

тщательный уход за органом слуха детей является существеннейшей обязанностью семьи и каждого детского учреждения.

Методическое развитие уха детей должно быть краеугольным камнем в деле развития их языка. Воспитателю необходимо следить за проявлением слуховой способности детей и развивать их слуховую наблюдательность.

Но учить речи следует не столько путём методических приёмов и указаний, сколько путём примера, образца. Поэтому нельзя в достаточной степени не подчеркнуть значение того, что и как говорят окружающие. Ведь от них дети заимствуют и выговор, и ту или другую манеру речи, и запас слов и речевых оборотов. Педагог, являющийся часто если не единственным, то основным лицом, от которого дети могут слышать правильную литературную речь, должен во всём объёме понять лежащую на нём ответственность и предъявить к своей собственной речи наивысшие требования.

Ребёнок черпает свои первые основные, исключительно конкретные представления из окружающей его материальной среды при посредстве своих анализаторов. Слово закрепляет сенсорным путём добытое представление. Лингвистическое развитие ребёнка неразрывно связано с сенсорным.

Для ребёнка в первую пору его жизни слова являются только вторыми оригиналами действительности. Первыми являются восприятия, поступающие в его сознание через органы внешних чувств из окружающего его вещественного мира. Постижение вещей, являясь задачей науки, в то же время предопределяет путь развития ребёнка.

„Мышление восходит от конкретного к абстрактному, не отходит, если оно правильное, от истины, а подходит к ней. От живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике, таков диалектический путь познания объективной реальности“, — говорит Ленин.

Всякое знание, олицетворяющееся в слове, вытекает из опыта, т. е. восприятий, получаемых субъектом из внешнего мира, мира конкретных явлений и вещей.

В раннюю пору детства язык — нечто нераздельное с человеком и постигаемым им конкретным миром. Ребёнок не может ещё различать слова от вещи; слово совпадает для него с обозначаемым им предметом.

Язык развивается наглядным, действенным путём.

Чтобы давать названия, должны быть налицо все предметы, с которыми эти названия должны быть связаны. „Слово и вещь должны предлагаться человеческому уму одновременно, однако на первое место — вещь как предмет познания и речи“, — говорит Коменский.

Вне конкретного мира язык развиваться не может, а мы знаем, что ничто не отражается так отрицательно на общем развитии ребёнка, как отсталость в развитии языка. Для того, чтобы развивался язык ребёнка, понимаемый как отражение ясных и отчётливых представлений, а не пустая, вредная болтовня, дети должны быть окружены вещами, которые они могут рассматривать, сравнивать, изучать в играх и труде, и результаты наблюдений отражать в слове.

„В раннем детстве, — говорит Песталоцци, — вовсе не следует резонёрствовать с детьми, а надо ограничиться следующими средствами для их умственного развития:

1) как можно больше расширять круг их наблюдений;

2) прочно и систематически укреплять в них представления, добытые при наблюдении;

3) давать им обширное знакомство с языком, необходимое для выражения словом всего того, с чем их познакомила природа и искусство посредством наблюдения“.

Слово закрепляет и упрочивает представление.

Расширение круга представлений детей неразрывно связано с организацией окружающей их обстановки. Педагог должен организовать обстановку так, чтобы дети могли из неё непринужденно и свободно черпать представления, понятия, образы, создать условия, в которых у них явилось бы желание и потребность говорить, превращать воспринимаемое, наблюдаемое в речь. Организованная обстановка — тот фундамент, на котором должно строиться всё дело воспитания и который обусловливает развитие языка.

Необходимо приспособлять к интересам развития детей уже существующую, готовую обстановку, работать над ней, изменять, обновлять и этим расширять круг представлений детей и запас их речевых форм.

Оказывать ребёнку помощь в овладении пространством, в накоплении конкретных представлений, понятий, руководить при поддержке слова процессом его ориентировки в окружающей обстановке, обучать его наблюдению

и языку в неразрывном единении — таковы требования, которые должны быть предъявлены к воспитателю.

Язык — продукт и орудие общественности, имеющей свои корни в труде, в производстве. Язык и мышление в неразрывном единении сопровождали трудовые процессы людей. В трудовом общении первобытных людей возникла и развилась членораздельная речь. Маркс говорит о производстве предметов, представлений, идей, сознания, языка. В этом смысле человек проявлял и проявляет себя в непрерывном творчестве.

Творческая деятельность ребёнка проявляется прежде всего в игре.

В первую пору жизни детей труд преобразуется в ту же игру. Игра—первая ступень трудового воспитания. Игра и труд, протекающие в коллективе, предоставляют исключительно благоприятные условия для развития языка. Игра развивает язык, а язык организует игру. Одиноко играющий ребёнок и тот говорит, инстинктивно пользуется языком как наиболее усовершенствованным средством для установления связи с окружающей средой.

Неисчислимы те знания, умения, которые ребёнок приобретает в игре. Играя, он учится, а ни одно учение не мыслимо без помощи основного учителя — языка. Игру детей мы должны в первую очередь приспособить к интересам развития их языка.

Из сказанного выясняется, какое сложное и ответственное дело — руководство развитием речи детей.

Культура слуха детей, организация и педагогическое использование обстановки, установление связи между лингвистическим воспитанием и воспитанием сенсорным, организация детской активности — игры и труда — вот те задачи, которые являются в этом деле основными.

Мы не должны забывать, что язык, будучи основным фактором социального общения людей, является могущественнейшим орудием пропаганды, владения сознанием масс, а стало быть, орудием первенствующего значения в деле социалистического строительства.

Советские граждане должны уметь владеть этим орудием, а советские педагоги — научить им владеть советских детей.

ЦК партии еще в 1931 году в своём сентябрьском решении поставил перед школой задачу подготовки вполне

грамотных людей, хорошо владеющих основами наук, в том числе родным языком, являющимся важнейшим предметом обучения в школе и орудием организации сознания и жизни.

Горячее желание вложить в это большое и ответственное дело свою крупицу заставило нас предложить эту книгу вниманию товарищей педагогов.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ

„Родное слово — основа всякого умственного развития и сокровищница всех знаний".

Ушинский.

Развитие речи ребёнка обусловлено определённой закономерностью.

Условия жизни и воспитания ребёнка могут благоприятствовать этому развитию и, напротив, могут его тормозить.

Ребёнок родится с готовым аппаратом речи, но не говорит.

Обусловлено это не только недоразвитием всей нервной системы и центра речи, но и рядом других причин: 1) новорождённый не владеет навыком пользования своим аппаратом речи, ему надо этот навык приобрести; 2) ему незнакомы словесные формы речи, он должен с ними познакомиться; 3) речь связана с проявлениями мышления и обусловлена ими; 4) язык развивается в условиях социального общения между людьми; между новорождённым и окружающими его людьми социальные связи ещё не установились, их надо установить.

Руководство развитием речи детей должно вестись в этих направлениях. Надо содействовать тому, чтобы аппарат речи ребёнка совершенствовался и развивался беспрепятственно, чтобы процесс овладения речью не тормозился. Надо способствовать приобретению ребёнком содержания для его речи — накоплению представлений, знаний, понятий, мыслей; надо предоставить ребёнку наилучшие условия для овладения, по возможности, совершенными формами структуры речи; надо установить и постепенно расширять социальные связи детей. Попутно развивающаяся речь будет облекаться мыслью, и мысль

будет питать язык. В этих направлениях должна развёртываться вся методика по развитию речи, начиная со дня рождения ребёнка.

Вскрывать методику разнообразнейших приёмов работы по развитию речи детей не входит в задачи настоящей статьи. Цель её более узкая. Мы стремимся сосредоточить внимание читателя лишь на тех основных положениях, на которых должна быть построена вся работа по развитию речи.

Первые годы жизни ребёнка имеют решающее значение для дальнейшего развития его языка. Многие из причин, обусловливающих задержку в этом развитии, и дефекты речи детей более старшего возраста кроются часто в условиях их жизни на этом раннем этапе.

С момента рождения ребёнок, общаясь с окружающими, развивает все свои силы и способности.

Проявления развития ребёнка особенно ярки в области языка. Лёгкость и быстрота, с которыми ребёнок в благоприятной педагогической обстановке овладевает речью, поистине изумительны.

До овладения словом младенец проходит подготовительный период, направленный, главным образом, на упражнение аппарата речи, на овладение им. Период этот представлен двумя стадиями: гуления и лепета.

Первые проявления речи младенца носят эмоционально-волевой характер, причём крик обычно является выражением эмоций отрицательных, вызываемых голодом, болью и другими аналогичными факторами, а гуление и лепет — эмоций положительных, радостных.

В этих речевых проявлениях участвуют моторные механизмы не одного речевого аппарата, но моторный аппарат в целом: ребёнок не только кричит, гулит и лепечет, но энергично жестикулирует.

Правильное беспрепятственное развитие моторного аппарата имеет громадное влияние на развитие языка ребёнка. Об этом надо помнить, руководя развитием речи на всех этапах детства. Задержка в развитии речи, дефекты языка взрослого могут зависеть от недостатков его моторного развития в детстве.

Следует всемерно содействовать тому, чтобы этот ответственнейший период в жизни ребёнка, период овладения всей своей моторной сферой и, в частности, речевым моторным аппаратом, протекал благоприятно, создавать

условия, благоприятствующие играм младенца голосом, самим в них принимать участие. Главнейшим из этих условий является положительное эмоциональное состояние детей. Удовлетворение бытиём, радость должны быть неизменными спутниками жизни детей, наилучшим образом способствующими их нервно-психическому развитию и развитию речи прежде всего.

По мере овладения словом работа ребенка по упражнению своего речевого аппарата ослабевает, но не прекращается. Кто не наблюдал таких явлений, когда уже говорящие дети 3—5 лет, поймав какое-нибудь новое, трудно произносимое слово, многократно повторяют его, явно играют им, бессознательно стремясь овладеть чёткостью в его произношении.

Нам пришлось наблюдать за ребенком четырёх лет, который в течение двух дней все свои игры сопровождал почти не прекращающимся повторением слова „землечерпалка". В этом повторении было много выразительности, разнообразия, он явно играл словом, и эта игра привела к тому, что ребёнок стал произносить слово совершенно правильно и членораздельно.

И в дальнейшем старшие дети бессознательно используют разнообразные приёмы по упражнению аппарата речи — соревнуются в скороговорках, читают для себя вслух и т. п.

Развитие аппарата речи детей, его гибкости, чёткости, податливости воле и намерениям говорящего должно составить один из разделов всей работы по развитию речи детей. Для достижения этих целей существует много методических приёмов.

Другая важная сторона нашей работы с детьми — накопление содержания для развития речи. Слово ценно своим содержанием. Слово, непонятное тем, к кому оно обращено, претворяется для него в звук. Слово, обращённое к детям, должно быть всегда словом, а не только звуком.

При поддержке взрослого младенец становится на путь накопления содержания для своей будущей речи так же, как он становится на путь упражнения своего аппарата речи и овладения им. Он произносит своё первое слово тогда, когда оно заполняется для него содержанием. Содержание для первых слов детей доставляет окружающая конкретная деятельность, в первую очередь те люди, пред-

меты, с которыми он имеет общение. Накопление содержания речи и её формирование неразрывно связаны с постижением вещей.

„Изучение языка должно идти рука об руку с изучением вещей. Вещь есть сущность, а слово — нечто случайное, вещь — тело, а слово — одеяние, вещь — ядро, а слово — кора. Поэтому то и другое должно предлагаться человеческому уму одновременно; однако на первом месте вещь, как предмет познания и речи“ (Коменский).

Правильное восприятие предметов, являющееся самой главной умственной работой ребёнка, обусловлено деятельностью органов внешних чувств. Сенсорное и речевое развитие ребенка совершается в теснейшем единении. Развитие ощущений и восприятий находится в непосредственной связи с развитием мышления и речи. Накопление представлений, знаний происходит через восприятия, а потому забота о развитии речи должна сопровождаться заботой о развитии органов чувств и восприятий. Первые восприятия ребёнка поступают из окружающего его мира. На нас, педагогах, лежит обязанность помочь детям ориентироваться в окружающей их действительности, руководить развитием их наблюдательности при ознакомлении с окружающим как в стенах помещения, так и вне этих стен.

Ушинский, наблюдавший, как в народных школах Швейцарии ведётся обучение языку в неразрывном единении с ознакомлением детей с окружающим миром вещей, природы, говорит: „Легко себе представить, сколько ярких, верных действительности образов, совершенно конкретных, накопится в душе детей от такого живого, наглядного, осязательного курса! Как светло, сознательно и разумно может взглянуть дитя после такого курса на окружающий мир! Этот курс вводит детей в науку, но не как в мёртвую груду книг, а как в живое изъяснение мира, исполненного жизни. Кроме того, подобный курс даёт богатейший и разнообразнейший материал при изучении родного языка. Из него черпается содержание для всех упражнений детей в выражении своих мыслей и содержание живое, изученное наглядно, осязательно, а не те тени из мира мечты, которыми занимаются иногда наши ученики“.

Дети часто черпают содержание для своей речи не из живого, наглядного, осязательного наблюдения, а из беспочвенных бесед, словесных „уроков“.

Слово ценно своим содержанием, но, с другой стороны, доходчивость его содержания до слушателя, степень влияния на него зависят от формы. Работа над формой речи, её структурой составляет третий раздел в ряду мероприятий по развитию речи детей.

Формы речи ребёнок заимствует от окружающих при посредстве органа слуха и присущей ему способности подражания. Забота о благополучии органа слуха ребёнка, о развитии его максимальной функциональной способности, руководство слуховой наблюдательностью детей должны быть в центре внимания воспитателя. Постепенная, методически проводимая взрослыми ориентировка детей в раздающихся вокруг них звуках, организованный подбор для них соответствующих слуховых восприятий содействуют культуре слуха. Разговор с младенцем уже в ту раннюю пору, когда слова для него еще не существуют, напевание ему служат тем же целям. Пение птиц, голоса животных, звуки музыкальных инструментов радуют его, вызывают в нем ответные звуки, но главная роль, ни с чем не сравнимая по своему развивающему значению, принадлежит, конечно, человеческому голосу. Овладение словом сопровождается непрерывным усвоением новых форм языка; структуру речи, её характерные особенности дети перенимают от лиц, с которыми они постоянно общаются. Влияние на язык ребёнка может быть и положительное, и отрицательное. Культура речи детей неразрывно связана с культурой речи воспитателя и всех окружающих.

Плодотворно работать над речью детей может только воспитатель, владеющий собственной речью и неустанно заботящийся о её усовершенствовании. Его речи должны быть присущи абсолютная грамотность, чёткость, выразительность, точность и правильность словесных обозначений. Исходя из знания интересов детей, особенностей детской психики и возрастных проявлений их развития, он должен владеть основными методическими приёмами по развитию речи, мастерством их применения.

Культура его собственной речи должна влиять на культуру речи окружающих. Он должен стремиться поднимать речь детей и всех, с кем он имеет общение, до уровня своей речи. К сожалению, многие ошибки и неправильности речи, представленные в общераспространённом языке, часто заимствуются людьми, уровень образования и культура которых должны были бы исключать возможность такого

явления. Зависимость речи детей от форм и особенностей речи людей, с которыми они живут и общаются, очень велика. Поэтому работа воспитателя по развитию речи детей должна идти рука об руку с работой с родителями, со взрослыми.

Основной деятельностью детей является игра. Самодеятельность в области языка детей ни в чём не проявляется так ярко и интенсивно, как в игре, и через игру — в труде. К организации игры и изобразительной деятельности детей, главным образом, сводятся методические мероприятия по развитию языка детей дошкольного возраста. Забота эта должна предусматривать интересы организации обоих основных разделов игры — игр самостоятельных и игр дидактических, организованных. Подбор игрушек и пособий, приёмы руководства игрой, виды и формы вмешательства в неё должны быть тщательно продуманы и усвоены воспитателем в связи с их влиянием на развитие речи детей.

Речь развивается и проявляется в общении людей. Интересы развития языка ребёнка требуют постепенного расширения его социальных связей. Они влияют как на содержание, так и структуру речи. В своём социальном развитии ребёнок, начиная с первичной социальной ячейки (мать и дитя), членом которой он становится в момент рождения, постоянно общается с людьми, а это, конечно, влияет на рост и проявления его речи. Мы должны организовать его общение как с детьми, так и взрослыми прежде всего в интересах развития его языка. В этом смысле мы должны тщательно продумать возрастные группировки детей. Постоянное пребывание детей лишь в обществе своих сверстников тормозит их развитие вообще и развитие речи в частности. Это особенно ярко проявляется в воспитательных учреждениях для детей преддошкольного возраста, в которых дети на протяжении первых трёх лет своей жизни разбиваются на пять друг от друга изолированных возрастных групп. Это одна из причин их отсталости в развитии речи по сравнению с детьми семьи. Детям не от кого получать новые, осложняющиеся, формы речи, которые вызывали бы их на подражание. Необходимо хоть на время объединять детей разных возрастов. Пожелание это относится не только к преддошкольным учреждениям, но и к детскому саду.

Если воспитание и условия жизни ребёнка в течение первых лет благоприятствуют его развитию в целом, то

лёгкость и быстрота, с которой он овладевает формами речи и заполняет эти формы постепенно осложняющимся содержанием, изумительны. Мы пытались кратко представить эти условия.

Ещё раз обращаем внимание на то, что забота о построении речи детей должна идти рука об руку с заботой о поднятии ценности её содержания. Ушинский с присущим ему пониманием вопросов воспитания и критическим отношением к явлениям жизни говорит: „У нас не осознаётся та истина, что действительно хорошая речь вовсе не то, что гладкая болтовня, и что болтовню, не имеющую действительного содержания, нет надобности развивать в детях, а, напротив, надо подавлять, если она уже развилась под влиянием каких-нибудь жизненных условий".

Наиболее ценно, конечно, то слово, в котором глубина и значительность содержания гармонируют с изяществом, силой и литературностью изложения. Но, если этой гармонии суждено быть нарушенной, пусть это нарушение совершается всегда в пользу содержания. Прежде всего и главнейшим образом надо заботиться о том, чтобы всеми мерами, при поддержке слова, содействовать формированию в сознании детей богатого и прочного внутреннего содержания, способствовать точному мышлению, возникновению и упрочению значительных по ценности мыслей, представлений и творческой способности комбинировать их. При отсутствии всего этого язык утрачивает свою цену и значение.

Гораздо легче научиться высказывать свои мысли, чем их приобретать и формировать. Мысль ясная, обусловленная точным знанием, самостоятельно добытая человеком, всегда найдёт своё словесное выражение.

РЕЧЬ ОКРУЖАЮЩИХ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ЯЗЫКА ДЕТЕЙ

Мы уже говорили о том, какое влияние оказывает на формирование языка детей речь окружающих. Дети — великие мастера в подражании, и проявления и особенности речи взрослых быстро становятся особенностями детской речи. Этого не должны забывать учителя и воспитатели. Часто они не понимают того, что прежде чем присту-

пить к ответственному делу развития речи своих воспитанников, им следует позаботиться о развитии, упорядочении собственной речи.

Каковы же требования, которые должны быть предъявлены к речи каждого имеющего общение с детьми, а потому оказывающего на их речь влияние?

Его речь должна быть абсолютно грамотна, правильна, литературна — требование, в настоящее время часто нарушаемое. Многие ли не делают таких недопустимых ошибок как „одеть“ или „раздеть“ пальто, вместо „надеть“ и „снять“, „закрыть“ дверь, вместо „запереть“, „сколько время?“, вместо „который час?“ (говорили бы хоть „сколько времени?“), „хужее“, вместо „хуже“, „я занял ему рубль“, вместо „одолжил“, и обратно, „он одолжил у него рубль“, вместо „занял“.

Отчего это происходит? Оттого, что часто педагог не следит за собственной речью, не учитывает своих ошибок.

1. Необходимо знать ошибки своей речи, бороться с ними путём постоянного контроля над проявлениями своей речи, подчинять их своей воле, работать над своим языком. Усовершенствованию языка способствует общение с людьми, правильно говорящими, слушание художественной речи и чтение произведений мастеров и художников слова.

2. Необходимо следить за темпом своей речи. Улавливать содержание слишком быстрой речи трудно даже для взрослого, ребёнок же на это совершенно неспособен. Не понимая смысла льющихся потоком слов, он просто перестаёт слушать. Этого явления надо всеми мерами избегать: слово перерождается в звук. Недопустима, конечно, и слишком медленная речь — она надоедает и нервирует.

3. Следует регулировать силу своего голоса, говорить настолько громко или тихо, как того требуют условия момента. Тихую речь, переходящую в шопот, дети просто не слышат, а потому и не воспринимают её содержания. Прислушиваться же они не способны. Громкая же речь, переходящая в крик, как манера, перенимается ими необычайно легко и быстро. Кричат дети, их перекрикивают взрослые, и в царящем гаме стушёвывается слово.

4. Особого внимания к себе требует этика речи. Культурный человек в проявлениях своей речи должен быть всегда вежлив, приличен — требование, которое, к сожалению, часто еще не претворяется в жизнь. Проявление

грубости в речи быстро подчиняет себе ребят. С этим глубоко печальным явлением следует вести решительную борьбу и прежде всего путём противопоставления ему своей культурной речи.

5. Структуру речи следует согласовать с возрастом детей. Чем моложе дети, тем проще должна быть синтаксическая структура обращённой к ним речи: предложения должны быть короткие, простые. В длинных сложных предложениях тонет основной смысл речи.

6. Возрастом же и развитием детей обусловлено содержание речи. Оно должно строго соответствовать развитию и интересам детей, опираться на ясные, точные, ими усвоенные представления, закрепляться столь же ясным и точным словом.

„Все слова рождены деянием, трудом. Поэтому язык является костью, мускулом, нервом, кожей фактов, и поэтому точность, ясность, простота языка совершенно необходима для того, чтобы правильно изображать процессы создания фактов человеком и процессы влияния фактов на человека" (Горький, Литературные забавы). В своём словесном общении с детьми педагог должен следовать этому правилу.

7. Мы не можем предъявлять к речи педагога требование художественности, но его речь должна быть образна, выразительна и отражать тот интерес, ту любовь и то внимание к ребёнку, которые обязательны для педагога, имеющего право на это высокое звание.

8. Люди, наделённые ярко выраженными фонетическими и другими недостатками речи, не имеют права руководить развитием речи детей.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ НА ПЕРВОМ ГОДУ ЖИЗНИ

Первый год жизни ребёнка оказывает влияние на всё его дальнейшее развитие. Уже в эту раннюю пору проявляются все стороны психо-физической организации ребёнка, начинают функционировать все врождённые силы и способности. Чем нормальнее, организованнее протекает в это время развитие, тем меньше должно быть опасений за его дальнейшую судьбу. На первом же году жизни младенец делает изумительные завоевания в деле

овладения способностью членораздельной речи. Чем обширнее эти завоевания, тем легче пойдёт развитие его языка на последующих ступенях. Отставание же в развитии языка на этом первом ответственном этапе может повлечь за собой отставание и в дальнейшем.

Ребёнок рождается с готовым аппаратом речи и способностью овладеть речью, но он ещё не говорит. Он должен приобрести соответствующий навык. Его речевой аппарат требует упражнения. Этому служит весь первый год жизни.

Первым проявлением деятельности аппарата речи является нечленораздельный крик, сигнализирующий те или другие физические потребности младенца. Мало-помалу его голосовые реакции видоизменяются, организуются и становятся его потребностью, независимо от побуждений голода, боли и т. д. Младенец вступает в период гуления (на 3—4-м месяце), самопроизвольного многократного повторения ещё хаотических, только начинающих организоваться звуков. Развитие его голосового аппарата с каждым днём совершенствуется. Он овладевает искусством расчленять, сочетать звуки, начинается период лепета (на 5—6-м месяце). Бесконечно интересно прислушиваться к такому лепету, улавливать в нём новые, осложняющиеся, сочетания звуков, слогов, и, наконец, как будто слов. Но ошибаются матери, принимающие эти случайные сочетания за слова. Это ещё не слова. Подлинное слово требует от произносящего его понимания своего значения. Пока этого ещё нет.

Но скоро является и слово. Ребёнок начинает связывать слова с предметами, к которым они относятся. Это момент величайшего значения в развитии ребёнка.

В первый год своей жизни ребёнок самопроизвольно обучается; он накапливает материал для сложной структуры речи взрослого. В этом учении мы должны ему помогать. Мы должны предоставить ему все необходимые условия для проявления присущей ему потребности слышать и воспроизводить звуки. Ребёнок плохо настроенный, голодный, холодный, больной не гулит и не лепечет. На это способен только ребёнок, удовлетворённый в своих потребностях и влечениях, эмоционально соответственно настроенный. Но этого мало. Играющий своим голосом ребёнок хочет себя слышать, подражать самому себе. Прислушиваться к звукам, им самим издаваемым, и повторять их доста-

вляет ему, несомненно, большое удовольствие. Для этого требуется тишина. Дети, пребывающие в шумной обстановке, среди грохота, разговора взрослых, крика других ребят, хаоса всевозможных звуков и шумов, не гулят и не лепечут. Но одной тишины мало. Ребёнок гулит и лепечет в период, когда у него начинает проявляться потребность в социальном окружении, когда он уже нуждается в социальном контакте. Инстинкт матери подсказывает ей, как эту потребность удовлетворить. Она принимает участие в играх голосом малютки. Она играет с ним, повторяет за ним произносимые им звуки, даёт ему для образца новые, более сложные, звуковые сочетания. Влечение к подражанию заставляет младенца их воспроизводить, и он таким образом осложняет свои речевые упражнения.

Мать сопровождает своё речевое общение с ним рядом подсобных факторов: своей выразительной мимикой, улыбкой, жестами, на что младенец реагирует тем же — улыбкой, мимикой, движениями. У него нет ещё дифференцированного органа речи. Он говорит всем телом, непрерывными движениями, всеми своими органами, в том числе и органом речи.

Инстинкт же матери подсказывает ей, что речь должна сопровождать все виды её общения с ребёнком. Кормит ли она его, одевает или раздевает, купает или играет с ним — она с ним беспрерывно говорит.

Говорящая со своим ребёнком мать создаёт эту необходимую для развития его языка речевую обстановку, предоставляет его слуху конечные формы речи.

Когда, как родится первое сознательное слово — сказать трудно. Несомненно одно — что это слово всегда обозначает предмет, наиболее близкий ребёнку, чаще других им воспринимаемый. Но есть путь ускорения рождения первых сознательных слов. Это путь привлечения внимания ребёнка к тем или другим в его ближайшем окружении представленным предметам. Мать пользуется и этим путём. „Собачка, собачка“, — многократно повторяет она, указывая младенцу на вертящуюся вблизи собаку. „Собака прыгает, прыгает, вот так“, — и она движением руки показывает, как прыгает собака. Она подносит ребёнка к предметам, находящимся в комнате, указывает на них, называет; она поднесёт его и к окну, обратит его внимание на едущий по улице трамвай, стоящую лошадь и т.п.

Расчленяя таким образом окружающий сложный мир на отдельные звенья, она способствует ориентировке ребёнка в мире предметов, постижению его при помощи органов чувств и слова.

Развитие слуховой наблюдательности. Главным посредником в деле развития речи человека является ухо. Орган слуха, как и всякий другой, нуждается в упражнении. Человек должен уметь им пользоваться сознательно, владеть способностью не только слышать, но и слушать.

Мы знаем, с каким интересом грудной ребёнок прислушивается к звучанию жизни, прежде всего к своему собственному голосу. Во время бодрствования он отзывается на каждый звук, нарушающий тишину, движением глаз, головы, доказывает, что он уловил его направление.

Организованное предложение слуху младенца определённых звуков, руководство его сосредоточением на звук, его речевыми реакциями — первые шаги в деле развития его языка. Фон тишины выступает во всём своём педагогическом значении только тогда, когда он оживляется звуками. Необходимо ребёнка ориентировать в мире звуков, в первую очередь —в звуках природы. Как много в этом смысле даёт детям жизнь в деревне. Кто не знает, какую роль в жизни ребёнка играют голоса животных, птиц, как радостно малыши прислушиваются к ним и воспроизводят в игре. Мы должны подхватывать эти игры, принимать в них участие.

Постепенно сенсорно-лингвистическое развитие ребёнка начинает себя проявлять со всех трёх взаимно сочетающихся сторон, из которых оно слагается: 1) выделения предмета из других, в той же среде представленных (различение предметов), 2) соединения слов с предметом, с представлением (накопление запаса пассивных слов, понимание речи) и 3) включения знакомого слова в свою собственную речь (накопление запаса активных слов).

Мы должны способствовать проявлению и развитию каждой из этих сторон.

Подобное педагогическое руководство развитием языка малюток возможно в чистом виде лишь при индивидуальном обслуживании их. Мы должны стремиться к тому, чтобы обеспечить такое руководство малышам яслей и домов малютки. Достигнуть этого возможно лишь сокращением числа детей, поручаемых попечению одного

лица, и педагогической культурой обслуживающего детей персонала.

Таким образом, основные правила методического руководства развитием речи младенца на первом году жизни сводятся к следующему:

1. Предоставление младенцу условий для упражнения своего голосового аппарата, накопления речевого материала путём: а) организации фона тишины, б) поддержания в нём определённой эмоциональной настроенности, в) стремления подражать воспринимаемым им звукам (игра голосом).

2. Организация речевой среды.

3. Методическое руководство установлением связи между предметом и словом и включением слова в активную речь ребёнка.

4. Индивидуальное обслуживание ребёнка.

Требования эти, конечно, не обрываются и в последующие годы жизни. Но по мере продвижения ребёнка в своём развитии методические приёмы организованного руководства развитием его речи становятся более разнообразными и осложняются.

РОЛЬ ДЕТСКОГО САДА В РАЗВИТИИ ЯЗЫКА РЕБЁНКА

Детский сад развивает все детские способности и наклонности, а между последними нет более существенной и важной по значению, чем способность владеть речью. Поэтому систематическое обучение речи, методическое развитие речи и языка должны лежать в основе всей системы воспитания в детском саду.

Детскому саду должно быть вменено в обязанность создать такую конкретную обстановку, среди которой речь детей могла бы развиваться правильно и беспрепятственно.

Ребёнок видит, слышит, осязает, обоняет, вкушает, взвешивает, сравнивает, и совокупность всех чувственных восприятий образует в первые же годы его жизни тот фундамент, на котором мало-помалу будет расти здание его представлений и знаний, а стало быть, и богатство языка. Степень ясности и определённости этих представлений, а в связи с этим — устойчивости и точности языка находится в непосредственной зависимости от двух условий: меры участия в образовании этих представлений возможно большего числа внешних чувств и меры активности, проявляемой самим ребёнком в процессе наблюдения и постижения окружающей его действительности.

Воспитательница следит за тем, чтобы каждое чувственное завоевание связывалось со словом. Она стремится к тому, чтобы дети называли предметы, их признаки, действия, состояние, соотношения, чтобы они умели описать то, что видят, умели сравнивать.

Воспитательница должна в совершенстве владеть родным для детей языком, выдвигая в своём языке тот образец, которому дети могут и должны следовать, владеть всеми методами развития языка ребёнка, признанными педагогикой. Формы живого слова, которыми она пользуется,

должны служить не только для осмысления наглядного материала, но и для воздействия на высшие чувства, скрывающиеся у детей под наплывом внешних представлений, пробуждающихся у детей очень рано.

Обучение языку, в смысле прививки навыка в беглой литературно правильной устной речи, должно идти рука об руку с развитием любви к лучшим образцам родной литературы, потребности быть в общении с ними, черпать в них радость и вдохновение. Руководительница детским садом, опираясь на знание языка, вынесенное её питомцами из семьи, должна использовать всё доступное в родной поэзии, искусстве для воспитания вкусов и языка детей путём живого слова и мелодии.

Живое слово, образная сказка, рассказ, в должное мгновение и с должной выразительностью прочитанное стихотворение, народная песня должны царить в детском саду, как и в семье, и готовить ребёнка к дальнейшим, более глубоким художественным восприятиям.

Ребёнок живо, всем существом своим отзывается на эти первые эстетические впечатления: он подражает и матери, и воспитательнице из детского сада, и сам рассказывает, декламирует, поёт, мимирует, жестикулирует, импровизирует. Его литературные вкусы слагаются на лучших образцах.

Обучение ребёнка начинается задолго до того времени, когда его засаживают за букварь и перо. Руководить именно этим обучением и есть основная задача детского сада. Расширяя методически, шаг за шагом, число представлений детей, неизменно памятуя, что отнюдь не глаз и не руки, а ухо является краеугольным камнем развития их языка, влияя путём обдуманно подобранного, ценного литературного материала на чувства их, на выработку в них художественных вкусов, детский сад совместно с семьёй готовят школе тех учеников, за которых она всегда скажет им горячее спасибо.

Обучение родному языку прежде всего заключается в том, чтобы, вызывая в душе ребёнка чистые художественные впечатления, будя в нём восторг, симпатии, увлечение, опирающиеся на яркие художественные представления, живым примером склонять его к отражению всего этого в литературно-художественном слове.

Сила воображения и способность подражать развиты в детях в высшей степени. Если вы хотите заставить их

усвоить что-либо, старайтесь заставить их действовать в определённом, желаемом смысле.

Самодеятельность лучше чего-либо свидетельствует, что то или другое знание или мысль ребёнком усвоены. Он поёт и при этом учится петь; рисует, лепит — и развивает свой глаз, осязание, чувство меры. Он научается понимать то или другое лицо, героя, животное, переживая в воображении их жизнь, подражая им.

Это не значит, что он фактически воспроизводит слышанную им сказку; он воспроизводит её, действуя в воображении. Когда он в тёмной комнате вспоминает сказку о Красной шапочке, он весь во власти воспринятой им драмы, — в воображении действует за всех: он сам и страшный волк, и маленькая девочка, и больная бабушка. То, что дети видят и слышат, они переживают сами; переживают наиболее интенсивно то, что любят, что их интересует, чем восхищаются.

Сила подражания питается теми симпатиями и влечениями, которые поддерживает и развивает воображение ребёнка, и сила эта играет огромную роль в развитии языка детей. Она является главным орудием, которым прежде всего должен пользоваться каждый учитель.

Благодаря этой творческой подражательной способности детей прежде всего развивается их устная и письменная речь, формируется стиль, загорается любовь, восторженное отношение к родным поэтам, потребность словом передать вызванные ими чувства и переживания.

Благодаря этой способности к подражанию в человеке вообще, а в детях по преимуществу, окружающий мир и играет такую огромную роль в нашей жизни. Родной язык создаёт ту внутреннюю атмосферу, которую обусловливают те влияния, с которыми человек приходит в ежедневное словесное соприкосновение, а между последними влияние художественной литературы играет первенствующую роль.

Но мы не должны забывать, что в первые годы жизни и развития детей язык является только одним из многочисленных способов, которыми они выражают своё внутреннее содержание. Эти средства выражения очень разнообразны, и ребёнок пользуется ими с искусством, подчас поистине изумительным. Он не станет передавать языком того, что он может легче и лучше выразить другим способом. Слово является для него только одним из этих способов и далеко не самым лёгким. Для многих из своих

мыслей и представлений он не находит подходящих слов, но он выражает их по-своему, другими, более доступными путями. Жесты, звукоподражание, краски, глина, карандаш, бумага, кусочки дерева, камешки (да всего не перечислить) являются языком его, заменяющим слово.

Представление должно предшествовать слову. Слово, не опирающееся на ясное представление, лишено ценности. Представления возникают в детской душе вначале смутные, неустойчивые. По мере того как они диференцируются, приобретают яркость и определённость, ребёнок стремится укрепить их доступной ему, наиболее лёгкой творческой работой. Наша мысль становится более определённой, понятной для нас самих, если мы её запишем, прикрепим к бумаге. Ребёнок в дошкольный период писать не может, а потому он зарисовывает свои мысли и представления.

Этой огромной наклонностью детей графически передавать свой внутренний мир, свои мысли и чувства в широчайшей степени должны пользоваться семья, детский сад, по мере возможности, и школа для развития их речи. Ребёнок способен проводить часы за рисованием. Целые листы бумаги покрываются изображением людей, подобий животных, зданий, различных предметов часто ему одному понятными каракулями. Это он закрепляет на бумаге все представления, в течение известного периода возникшие в его душе, их комбинации и сплетения. Если взрослый человек запишет свои мысли, то с тем, чтобы к ним возвращаться, их перечитывать, обдумывать и отделывать словесную форму, в которую они вылились. Ребёнок не способен на такую сознательную работу. Он нарисовал — и бросил; его мысль и воображение уже цепляются за другое. Но дело матери и окружающих — не дать пропасть этой интересной и полезной работе его, использовать её в целях обучения его выражать свои мысли не только графически, но и словом. Если этим целям в высокой степени служит каждая картинка, о чём речь будет впереди, то во сколько раз ценнее картинка, являющаяся творчеством самого ребёнка. Рисунки детей должны служить одним из первейших средств к развитию их речи. Их надо собирать. Полным интереса отношением к ним следует поощрять ребёнка пояснять их словом. Дети отзываются обыкновенно на это с полной готовностью и охотой.

Мать с интересом рассматривает совместно со своей дочкой или сынишкой изображённый ими рисунок.

„Ах, какой хорошенький домик! А что это у него на крыше?“ — „Труба, а это дым“. — „А это что? кошечка на крыше?“ — „Да нет, мама, это голубок сидит, разве ты не видишь!“ — „Ах, да, конечно, голубок; теперь я вижу. А сколько окон в твоем домике? Ну-ка, посчитай. А это что у домика?“ — „Кустик, под ним лежит лопата“. — „Чья же лопата?“ — „Олина“. — „Вот какая неаккуратная девочка, взяла и бросила свою лопату. А где же сама Оля?“ — „А вон она — на качелях“. — „С кем же она?“ — „С Колей“ — и т. д., и т. д.

В памяти ребёнка ещё раз возникают все те картины и представления, которые послужили исходной точкой для его рисунка; от повторения они приобретают ещё бóльшую яркость и, при помощи наводящих вопросов, они мало-помалу начинают выливаться в точное, соответствующее слово. И это слово — наивысшей ценности: оно опирается на содержание, дорогое для ребёнка, прочувствованное и усвоенное им, насильственно ему не навязанное, а, так сказать, вылившееся из его души.

Для этих же целей могут служить и другие виды творчества детей: их лепка, строительство всякого рода, игрушки, игры и т. п.

Только ребёнок, понимающий, что он говорит, соединяющий с произносимым словом отчётливое представление, надежно овладевает родным ему языком.

ОРГАНИЗАЦИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБСТАНОВКИ КАК ФАКТОРА РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ

Наблюдение есть основа всякого знания. Выработка способности мышления возможна лишь посредством обучения наблюдению и языку в неразрывном единении. Это положение интуитивно претворяет в жизнь та же мать.

„С того мгновения, когда мать берёт ребёнка на руки, — говорит Песталоцци, — она учит его, делая доступнее его чувствам всё то, что природа предлагает ему без связи, на большом расстоянии, без всякого порядка, и делая для него лёгким, приятным и привлекательным самый процесс наблюдения и, следовательно, само знание, от него зависящее".

То, что мать делает бессознательно, мы, сознательно посвятившие себя делу воспитания, должны делать с полным пониманием тех основ и законов, которые обусловливают развитие ребёнка.

Мы должны оградить развитие ребёнка от беспорядочности, несовершенства и поверхностности, должны способствовать тому, чтобы первоначальные впечатления ребёнка, полученные от наблюдения над предметами его познания, были точны, правильны и, по возможности, обширны. Добиваться этого мы должны путём разумного педагогического руководства детьми в жизни, понимаемой как совокупность всех в ней представленных и с непосредственной жизнью самих детей соприкасающихся явлений.

„Помощь естественному развитию детской наблюдательности заключается в том, чтобы с самой колыбели предоставлять детям для наблюдения предметы из окружающей их жизни как можно привлекательнее, больше и занятнее и тем самым производить на них образовательное воздействие в чистом виде, потому что элементарные средства

для развития наблюдательности суть в сущности не что иное, как психологическое средство оживить в наблюдательной способности стремление к самостоятельному развитию, присущее человеку", — говорит Песталоцци.

Ясно, что педагог должен ориентировать детей в окружающей их обстановке и на восприятиях, поступающих из этой обстановки, развивать язык детей, должен сам быть знаком с обстановкой, в которой ему приходится работать, разобраться в её особенностях, оценить её значение применительно к интересам каждой возрастной группы. К сожалению, это элементарное требование понимается далеко не всеми. Мы сплошь и рядом видим, что педагог, начинающий работу в новых для него условиях дотоле неизвестной ему или мало известной среды, не считает нужным предварительно с этой средой познакомиться. Между тем это совершенно обязательно. Только в таком случае он сумеет правильно использовать среду в интересах развития детей.

Материальная обстановка

Обстановка материальная как богатейший источник образовательного материала должна быть в свою очередь использована педагогом с трёх сторон: 1) природа, 2) материальная культура и 3) педагогически обоснованная дидактическая обстановка.

Природа является обстановкой наиболее естественной и могущественной в своём воспитательном воздействии. Она закаляет здоровье и силы ребёнка, врачует, утончает органы восприятия, развёртывает условия совершенной наглядности, обогащает представлениями и знаниями, предоставляет всё необходимое для проявления творческой коллективной деятельности детей в игре и труде, т. е. развёртывает и для детей и для педагога все условия, благоприятствующие обогащению и развитию языка детей. Воспитание ребёнка в непосредственной близости с природой — наилучший путь для развития его чувств, сил и способностей. Детей надо приближать к природе, по возможности включать в неё соответственно интересам того или другого возраста, а природу приближать к детям. Объекты живой природы должны быть сосредоточены не

в одном „уголке природы", а должны рассыпаться по всему учреждению, быть представлены в каждой комнате. Для наблюдения детей требуются упрощённые условия. Часто их трудно создать в сложной обстановке открытой природы, но в закрытом помещении всегда возможно.

Широкие возможности для культуры наблюдения детей и развития их речи выдвигает и обстановка материальной культуры. Город во всём многообразии представленных в нём материальных ценностей, деревня, любой уголок земли, где творческая рука человека создаёт эти ценности, щедро предоставляет нужный нам образовательный материал.

Педагог, познакомившись с окружающей обстановкой, которая будет доставлять материал для его работы, основательно разобравшись в ней и распределив материал соответственно своим педагогическим целям и задачам, должен составить план-программу, которым он в дальнейшем будет руководствоваться. Такой план должен составляться для каждой возрастной группы в отдельности.

Для образца приводим план-программу.

„Родное слово — основа всякого умственного развития и сокровищница всех знаний."

Ушинский.

ПЛАН-ПРОГРАММА[1].

ЯВЛЕНИЯ ПРИРОДЫ.

Весна.

Таяние снега. Капель. Сосульки. Проталина. Земля с прошлогодней травой. Первая свежая травка. Набухание почек. Лопание почек. Первые листочки. Первые цветы (мать-и-мачеха, перелески, одуванчики и др.). Зеленение деревьев и кустов. Синева неба. Солнце греет всё сильнее. Прилёт птиц. Появление насекомых: мух, бабочек, жуков. Появление лягушек, дождевых червей. Весенний дождь. Лужи. Ветер.

---

[1] Приводимая здесь программа имеет чисто историческое значение. В настоящее время является обязательной для детских садов программа „Знакомство детей с окружающим", представленная в „Руководстве для воспитателя", изданном в 1945 г.

Лето.

Длинный день. Летнее тепло. Жара. Палящее солнце. Летняя листва. Цветы. Ягоды. Овощи. Грибы. Жизнь птиц летом: гнездование, вывод птенцов. Пение птиц. Насекомые. Домашние животные и птицы на воле. Летний дождь. Ливень. Град. Тучи. Гроза. Гром. Молния. Радуга.

Осень.

Становится всё холоднее. Ветер. Серое небо. Тучи. Листопад. Расцвечение листвы. Увядание травы и цветов. Исчезновение мух и других насекомых. Осенние дожди. Первый лёд и снег. Осенняя темень.

Зима.

Короткий день. Снегопад. Снег. Снежинки. Лёд. Замерзание водяных вместилищ. Мороз. Вьюга. Оттепель. Зимнее небо. Иней. Узоры на замерзших окнах. Птицы зимой.

Животный мир.

Животные. Домашние: кошка, собака, корова, лошадь, баран, коза, свинья, кролик. Дикие: волк, медведь, лиса, обезьяна, слон (экскурсия в зоологический сад).

Птицы. Домашние: курица, цыплята, петух, утки, гуси. Дикие: ворона, воробей, голубь, скворец, снегири.

Насекомые. Мухи, бабочки, жуки, пауки, божьи коровки.

Растительный мир.

Деревья. Берёза, ёлка, верба, клён. Ствол, ветки и листья.

Кусты. Сирень.

Цветы. Одуванчик, мать-и-мачеха, ромашка, колокольчик, сирень, астры, ноготки, ландыш, васильки, незабудка.

Овощи. Капуста, картофель, морковь, свёкла, редиска, репа, лук, салат, огурцы, помидоры.

Фрукты. Яблоки, груши, вишни, мандарины, лимоны, виноград.

Ягоды. Смородина, клюква, брусника, малина, черника.

ТРУД.

Наблюдение труда.

Весной. Уборка снега. Скалывание льда. Сгребание прошлогоднего листа. Заготовка гряд в саду и в огороде. Посадка цветов и овощей. Поливка.

Летом. Уборка и поливка улиц. Ремонт домов. Стройка зданий. Ремонт улиц. Заготовка дров. Работа в саду и огородах: посадка, полка, поливка.

Осень. Уборка улиц. Заготовка дров. Замазка окон. Носка дров. Топка печей. Приготовление зимнего платья. Сбор овощей. Уборка овощей и фруктов.

Зимой. Уборка улиц. Расчистка снега. Скалывание льда. Заготовка льда. Носка дров. Топка печей. Устройство кормушек и кормление птиц.

Профессиональный труд.

Медицинский и педагогический: доктора, воспитательницы, санитарки, няни.

По бытовому обслуживанию: дворники, уборщицы, прачки, повара, полотёры, трубочисты, пильщики.

Ремесленный: сапожники, портнихи, столяры, точильщики.

На транспорте: вожатые трамвая, кондуктора, шофёры, лодочники.

На постройке: землекопы, каменщики, маляры.

Земледельческий: садовники, огородники.

МАТЕРИАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА.

Знакомство с домом.

Снаружи: стены, крыша, трубы (домовые и водосточные), этажи, окраска домов. Окна, двери.

Внутри: квартира, комната. Части комнаты: пол, потолок, стены, окна, подоконники, двери (замок, ключ), углы. Назначение комнат: спальни, комната игр, столовая, докторская, ванная, уборная, изолятор, коридор.

Оборудование помещения. Мебель. Посуда. Платье. Бельё. Обувь. Орудия труда. Разные предметы домашнего обихода: пианино, телефон и др. Дидактический материал и пособия.

Территория.

Площадка и её оборудование.

Двор. Ворота, калитка, забор, решётка.

Сад. Решётка, аллеи, дорожки, клумбы, деревья, цветы.

Здания. Жилые помещения. Общественная столовая. Контора. Молочная. Кухня. Прачечная. Аптека. Собачник. Крольчатник. Свинарник.

Огород.

Парник.

Оранжерея.

Улица и ближайший район.

Мостовая, панель. Освещение улиц. Виды движения по улице. Пешеходы: рабочие, школьники, пионеры, солдаты и т. п. Уличная торговля (ларьки, магазины). Насаждения. Порядок на улице. Полотно железной дороги. Поле, огород. Лесной парк. Река.

Средства передвижения.

Поезд. Трамвай. Автобус. Автомобиль. Грузовик. Трактор. Извозчики (легковой и ломовой). Аэроплан. Велосипед. Мотоциклетка. Пароход. Лодка. Барка. Езда верхом. Тачки. Ручные тележки. Санки, детская тележка. Лыжи. Коньки.

Эта программа-максимум, конечно, не всегда исчерпывается, это совершенно необязательно, но нередки случаи, когда требования жизни, непредвиденные условия заставляют подвести детей к тому, что программой не предусмотрено.

Такой программой воспитательницы руководствуются при составлении декадных планов, предусматривающих содержание организованных занятий с детьми на каждый день.

Рекомендуем при составлении плана для того или другого занятия и при установлении метода его проведения продумывать и включать в план те слова, которые должны быть закреплены у детей на основании определённого конкретного материала или явления и могут быть даны им впервые.

Только такая чёткая работа будет в полной мере содействовать обогащению словаря детей, а также упорядочению и чёткости речи самой воспитательницы. Если от степени наглядности зависят ясность мышления и точность языка, то и обратно: точность языка способствует чёткости наблюдения.

Среда социальная.

Членораздельная речь является главным атрибутом социальной сущности человека и развивается исключительно в социальном окружении. Развитие её зависит от того, каково это окружение и в какой мере оно этому развитию способствует.

Мы уже говорили о том, какую роль в развитии речи грудного ребёнка играет его речевое общение с матерью. Мать и дитя — это уже социальная ячейка. Но интересы развивающейся социальной личности требуют расширения социальных связей. Ребёнок скоро перестаёт удовлетворяться обществом матери и других взрослых лиц. Его неудержимо тянет в общество детей. Взрослые продолжают руководить его развитием, но они не могут активно снизойти до уровня интересов ребёнка, его потребности, слиться с ним в игре. Для этого нужен товарищ-ребёнок. И с того момента, когда дети переходят от игр рядом к играм сообща, они начинают, играя, влиять на развитие речи друг друга.

Мы должны глубже продумать вопрос о возрастных группировках детей. Вести вперёд, обучать может только более сильный, старший, а потому совершенно необходимо, чтобы в игровых коллективах были представлены дети разных, хотя бы смежных, возрастов. Мелкая возрастная группировка, при которой объединяются дети одного, иногда очень ограниченного, возрастного этапа (одни годовики, одни двух- или трёхлетки и т. д.), отзывается самым вредным образом на развитии их речи. Дети слышат только собственную, часто отсталую речь, закрепляют в себе присущие им всем недостатки: однообразную манеру, интонацию, выражения. Искоренить эти въевшиеся особенности очень трудно. Педагог не имеет возможности уделять достаточно внимания каждому из них. Всё это неминуемо должно тормозить развитие речи. Необходимо, чтобы дети разных возрастов хоть изредка объединялись, главным образом, конечно, в играх. Объединение детей на праздниках, прогулках, во время еды должно иметь место чаще.

Наконец, преднамеренно созданная педагогическая и дидактическая обстановка отличается тем, что она является целиком продукцией самого педагога, подчинена его педагогическим целям и требованиям педагогического процесса.

Педагоги должны позаботиться о том, чтобы пополнить комнаты, в которых живут дети, педагогически обоснованным вещественным содержанием. В первую очередь введём в них объекты живой природы. Дети больше всего любят всё живое, движущееся. Сделаем всё от нас зависящее, чтобы создать уголки природы в непосредственной

близости детского жилья, в стенах последнего. Детям нужны игрушки, без которых меркнет радость детства, нужны самые разнообразные пособия, материалы, орудия для игр и труда. Нужен специальный дидактический материал. Создавая необходимый для развития ребёнка вещественный мир, мы должны по возможности не упустить из виду ни одного из чувств, ни одного из представлений, с которыми ему при посредстве этих чувств в данном возрасте надлежит познакомиться. Подбор предметов и пособий в детском саду как в количественном, так и в качественном отношении должен предусматривать интересы каждой индивидуальности, каждой возрастной группы.

Детей надо не только снабжать предметами, но и обставить их так, чтобы пользование последними было легко, удобно и целесообразно.

ЭКСКУРСИИ.

Каким образом развивать в детях эту драгоценную способность наблюдения, научить их пользоваться своими чувствами, своим моторным аппаратом для последовательного накопления практического опыта и обусловленных им образов, представлений и речевых умений? Путь для этого один — организованное знакомство детей с окружающей их конкретной действительностью и оказание им систематической помощи в использовании её в интересах своего развития. Внешний мир, представленный сознательно, разумно и систематически перед детьми, является той ареной, на которой воздвигается здание их восприятий. Содействовать стройному росту этого здания — главнейшая цель занятий по наблюдению и экскурсий.

Второй, не менее важной целью их должно быть отражение этого мира восприятий в звуках речи. Представление должно предшествовать слову, но слово должно следовать за представлением. Представление, не воплотившееся в ясное, толковое слово, теряет значительную часть своей ценности. Познаваемые нами вещи и явления носят окраску человеческой речи, человеческих понятий, выраженных словом. Человек, пребывающий с глазу на глаз сам с собой, уточняет свои мысли словом. Занятия по наблюдению должны вестись так, чтобы слово сопровождало и закрепляло наблюдаемое. Это один из видов обучения. Мы

знаем, какую громадную роль в развитии ребёнка играет самообучение в раннюю пору его жизни. Самообучение младенца уже нуждается в помощи взрослого. По мере продвижения ребёнка по возрастным ступеням роль взрослого, руководящего его обучением, становится всё значительнее и сложнее.

Существует два способа методического использования содержания окружающей среды в интересах развития детей: предмет, включаемый в педагогическую работу как образовательный материал, приближается к детям, им преподносится. Но это не всегда возможно. Есть предметы и явления, которых приблизить к детям нельзя. В таком случае неизбежен второй путь — приближение детей к предмету, к явлению. Этот второй путь претворяется в метод, известный под названием экскурсий. Экскурсии с детьми проводятся вне учреждения. Но и в самом учреждении можно провести своеобразную „экскурсию"-осмотр, потому что в любой квартире, даже комнате, могут быть предметы, которых приблизить к детям нельзя, но к которым должны быть приближены сами дети.

Своеобразные „экскурсии" по комнате, по учреждению проводятся преимущественно с маленькими детьми (от 2 до 3 лет). Постепенно круг, охватываемый экскурсиями, расширяется: захватывается дом, прилегающий двор, сад и т. д. Этим осуществляется основное требование дидактики: отправляться от предметов, наиболее близких к ребёнку, связанных с интересами его личной жизни. Сколько ценнейшего материала, представленного в этих ближайших концентрах, проходит мимо сознания детей, не обогащая круга их представлений, без влияния на развитие их языка только потому, что на этот материал организованно не привлекалось внимание детей.

Остановимся подробнее на методах организации и проведения экскурсии. К ним должны быть предъявлены следующие требования:

1. Соответствие содержания интересам детей. При любом восприятии необходимо учитывать психическое состояние субъекта в момент восприятия. Если психическое настроение, т. е. интерес и обусловленное им внимание, воспринимающего соответствует самому восприятию, то восприятие будет полнее, точнее и намеченная цель будет достигнута. Точность наблюдения и глубина восприятия пропорциональны интересу. Выбор содержания и

времени для любого занятия должен быть обусловлен интересами детей (возрастными и индивидуальными), степенью их развития и настроенностью во время занятия.

2. Следует основательно продумать, какое число детей может быть вовлечено в ту или другую экскурсию. Совместные наблюдения, общность интересов и переживаний влияют на развитие в детях словоохотливости, желание поделиться общими, по-разному воспринимаемыми впечатлениями, но это становится возможным только в том случае, если число участников в занятии, экскурсии ограничено. Ребёнок требует к себе внимания лично. Он хочет задать вопрос и получить на него ответ, хочет быть активен, приблизиться к наблюдаемому предмету, познакомиться с ним при посредстве всех своих анализаторов. Всё это невозможно в толпе. Чем моложе дети, тем малочисленнее должен быть их коллектив.

3. Экскурсия должна быть обставлена так, чтобы никакие привходящие явления не отвлекали неустойчивое внимание ребёнка от главного, центрального. Размер поля наблюдения, число предлагаемых вниманию ребёнка подробностей и деталей должны быть точно продуманы соответственно возрастным особенностям. Один и тот же предмет, явление может быть объектом наблюдения детей разных возрастов, но методы проработки материала будут различны.

4. Экскурсия не должна носить характер урока, формального учения. Она должна проводиться живо, увлекательно. Дети должны не только созерцать, но двигаться, экспериментировать, а малышам надо предоставить возможность и поиграть. Что бы мы ни предлагали трёхлетке, мы должны предлагать в форме игры.

5. Организатор экскурсии, педагог, должен к ней тщательно подготовиться, наметить план, предупредить учреждение, лиц, к которым дети будут приведены, договориться с ними о характере их участия.

6. В интересах максимального использования экскурсии в целях развития речи детей необходимо заранее установить те речевые формы (точная номенклатура и т. п.), которые будут закрепляться у детей или предлагаться им впервые.

7. Закрепление полученных детьми восприятий и впечатлений тотчас по проведении экскурсии (беседа, зарисовка, игра и т. п.) не только не обязательно, но часто

недопустимо. Внутренняя переработка восприятий требует времени; определённые выводы должны созреть; дети сами так или иначе дают знать, когда это совершится, что к той или другой теме, предмету надо вернуться. Нам неоднократно приходилось наблюдать крайне нежелательные реакции детей на предложение, а иногда и требование педагога: нарисуйте, лепите, что видели, и т. п., определённо, иногда резко, выраженный протест.

8. Число экскурсий, допустим в шестидневку, должно быть педагогически обосновано и находиться в соответствии с числом других занятий. Ни один вид занятий не должен преобладать в ущерб другим. Экскурсии, представленные слишком часто, могут надоесть детям, особенно если они носят формальный, скучный характер.

Намечаемые экскурсии в числе других организованных занятий заносятся в декадный план.

Эти требования вполне применимы и к проводимому знакомству с детским садом, осмотру его.

Осмотр помещения

Мы уже говорили, что осмотр помещения ведётся главным образом с маленькими детьми, но он много даёт и старшим детям. Как много интересного и поучительного для педагога вскрывают такие осмотры, на многое открывают глаза.

Для примера приведём несколько таких осмотров.

С младшей группой. Цель — проверка запаса представлений детей о мебели, имеющейся в детском саду.

„Давайте, дети, погуляем по нашему детскому саду, рассмотрим, какая здесь мебель".

Педагог начинает: „Вот наш шкаф с игрушками". Дети подхватывают, разбегаются по комнате. „Вот стол, ещё стол, вот стул, ещё стул", — показывает на креслице. „Дети, разве это стул? Вот стул, у стула нет ручек, а здесь ручки. Это не стул, что это?" Дети молчат. Слово „кресло" им неизвестно. Почему? В учреждении есть и кресла, и стулья. Да потому, что сама воспитательница не делает между этими двумя предметами никакого различия, подводит оба под общее слово „стульчик", нарушает ос-

новное требование — добиваться точности восприятия и слова.

Сравниваем стул и кресло: у обоих есть сидение, спинка, ножки, а ручки — только у кресла. Дети проявляют желание сесть на кресло и положить руки на ручки. Им это, конечно, разрешается.

„Вот лошадка наша“, — показывает кто-то большую игрушечную лошадку. Воспитательница: „Лошадка — игрушка, а мы отыскиваем мебель“.

„Вот, вот!“ — кричит малыш и бьёт рукой по этажерке. Воспитательница: „Да, это мебель, но как она называется, не все дети знают. Это — этажерка“.

Переходим в столовую.

Дети перебегают от стола к столу, от стула к стулу, повторяя: „Вот стул, ещё стул“ и т. д. „Это шкаф, тут наша посуда.“ Слово „буфет“ детям неизвестно. „Нет, дети, это не шкаф, а буфет. Шкаф, в котором хранится посуда, называется буфетом“.

Идём в прихожую. Дети показывают свои индивидуальные шкафики для верхнего платья, скамейки, на которые они садятся во время одевания. „А вот скамейка для тёти“, — показывают на табуретку. „Нет, это не скамейка, это табуретка“. Сравниваем табуретку со скамейкой. В занятие наше неожиданно врывается игровой момент. Коля встал на скамейку и спрыгнул с неё. Все, конечно, пожелали проделать то же. Надо позволить.

„Дети, а куда вешают свои платья взрослые: тётя Нина, я?“

„Я знаю, я покажу“ — кричит Коля и срывается с места. Все бегут за ним. Показывают прибитую в коридоре к стене вешалку. „А что это? Как называется?“ Дети не знают. „Такие крючки для платья“, — говорит кто-то. „Это вешалка, на ней много крючков. Называется она вешалкой потому, что на неё вешают платье. Ну-ка, скажем все вместе, громко, внятно: вешалка“. Дети произносят. „А может быть, у вас есть ещё где-нибудь вешалка?“ — „Есть, есть!“ — кричит тот же Коля, — в ванной — для полотенец“. Вы с трудом поспеваете за убегающими детьми. Вам показывают вешалку в ванной. „Ну, а какая у нас ещё в ванной мебель?“ Дети показывают, перечисляют: „Стол большой, стол маленький, скамейка низенькая, табуретки. Да, тётя, ведь это табуретка?“ (Разница между скамейкой и табуреткой была ими усвоена.)

В результате занятия в блокноте воспитательницы записаны слова: этажерка, буфет, вешалка, табуретка. Между этими словами и соответствующими предметами у детей не установилось ещё точной и прочной связи. Необходимы соответствующие педагогические мероприятия. Воспитательница должна следить за точностью собственной номенклатуры и при каждом жизнью обусловленном случае называть предметы присвоенными им именами.

Хорошо через несколько дней сказать детям: „Ну-ка, дети, кто помнит, какая у нас в детском саду мебель?“

Это полезно для упражнения памяти и попутно — речи.

Осмотр окна с детьми (5—6 лет) средней группы.

Подходим к окну. Нужно снять стоящие на подоконнике цветы. Снимают сами дети. „А на чём стоят эти цветы?“ — спрашиваете вы. — „На окне.“ Слово „подоконник“ никому неизвестно. Вы его даёте детям. Они показывают подоконники у других окон.

„Отворим окно. Коля, может быть, ты сумеешь отворить“. Коля влезает на подоконник, тянет за ручку, но окно не отворяется. Догадывается, что надо отодвинуть задвижку. Пытается это сделать; удаётся. „А что это?“ Вы показываете задвижку. Ответ: „Это — чтобы закрыть окно“. „Это задвижка, её надо задвинуть, чтобы окно не отворялось“, — поясняете вы. Коля опять тянет за ручку окна, но оно всё ещё не отворяется. „Есть ещё задвижка, вот, вот“, — кричат дети. Вы призываете их к порядку. Коля отодвигает нижнюю задвижку. Окно отворяется.

„Ну вот, у окна есть подоконник, задвижки, а ещё что?“ Все поднимают руки. Маня: „Стёкла“. Считаем стёкла, сравниваем по величине. „А во что вставлены стекла?“ — „В окно“. Понятия об оконной раме у них нет. Считаем, сколько у окна рам. Муся поднимает руку: „А это форточка“. — „Да, у окна есть форточка. У каждого ли окна есть форточка?“ Дети бегут к другим окнам, смотрят. „Нет, только у этого“.

Маня: „И у форточки есть это (показывает на задвижку), я забыла, как это называется.“ — „Да, и у форточки есть

задвижка". Многие выражают желание отворить форточку. Поочерёдно влезают на подоконник, отворяют и затворяют форточку. Кто-то замечает, что у форточки задвижка не такая, как у оконной рамы. Сравниваем задвижки. Нонна заявляет, что окна на зиму замазываются, чтобы не дуло.

В результате в блокноте педагога записано: подоконник, оконная рама, задвижка.

Хорошо при случае предложить детям поискать, нет ли у нас в квартире других задвижек, кроме оконных. Находим задвижки у дверей, у кухонного шкафа. Новые возможности для бесед, для сравнения, для упражнения речи.

Осмотр старшими детьми рояля. Рояль играет большую роль в жизни данных детей: ведутся музыкально-ритмические игры и занятия.

„А сколько ножек у рояля?" — спрашиваете вы. — „Четыре", — дружный ответ. Проверяем; убеждаемся, что ножек у рояля три. — „А крышек сколько?" — „Одна; нет, две". О существовании третьей крышки никто не знает. Переходим к клавиатуре. — „А это что такое?" — Вы указываете на клавиши. — „Такие костяшки, дощечки, штучки, чтобы играть", — вот ответы детей. Слово „клавиши" им неизвестно. Рассматриваем рояль снаружи. Сколько на нём царапин, пятен! „А это что?" — Вы указываете на стоящий поверх спущенной крышки пюпитр. — „Это — чтобы ноты ставить". Название предмета детям неизвестно. Поднимаем крышку, находим место, предназначенное для пюпитра; о нем дети ничего не знали.

„Вот мы видели уже две крышки у рояля: одна закрывает клавиши, а другая — пюпитр. Есть еще третья крышка". О существовании её дети не знают. Поднимаем большую крышку. „Что это?" Вы указываете на струны. — „Такие проволоки." Слово „струны" детям неизвестно. Вы говорите, что проволоки у рояля называются струнами. „У балалайки есть струны", — вставляет кто-то. Рассматриваем струны. Есть короткие и длинные, толстые и тонкие. „Всё короче, короче, короче", — замечает кто-то. — „И тоньше, тоньше, тоньше", — добавляет товарищ.

„А что играет, отчего рояль звучит?" — „Люди играют". — „Но отчего, когда мы ударим по клавишам, рояль звучит?" Дети с недоумением смотрят на вас. Вы их располагаете вокруг рояля и предлагаете смотреть. Бе-

рёте аккорды. Среди детей большое оживление. „Такие штучки скачут, бьют по струнам“. — „Да, это молоточки, которые бьют по струнам, и струны звучат“. Дети рвутся сами испробовать. Вы им позволяете поочерёдно поиграть. Они ударяют по клавишам, вначале в басу: „Во как!“ Повторяют звук голосом, ударяют крайнюю дискантовую ноту, пытаются воспроизвести голосом и её. Устанавливается, что струны звучат по-разному, в зависимости от длины и толщины. Закрываем рояль.

„У рояля есть ещё что-то, на что мы не обратили внимания. Поищите, дети“. — „Педаль“, — отвечает несколько голосов сразу. — „Да, это педаль“. Вы берёте аккорды, пользуясь педалями; повторяете, сняв ногу с педали.

Дети обращают внимание на соответствующие особенности звучания. На этом осмотр рояля заканчивается.

Через некоторое, не слишком отдалённое время вы проводите с детьми беседу о рояле: об его громадной материальной и культурной ценности, об его роли в жизни людей и в жизни нашего детского сада, о труде и искусстве создавших его рабочих, о необходимости его беречь, охранять, ухаживать за ним; определяется, в чём этот уход должен выразиться; устанавливается дежурство по роялю.

В итоге проделанной работы дети обогатили свой язык, получили ряд представлений и взяли на себя трудовые обязательства.

Экскурсия к роялю может быть проведена и с детьми средней и даже младшей группы, но глубина проработки материала и метод её проведения будут соответственно изменены. Каждая из таких экскурсий открывает педагогу многое в развитии детей.

Приводим темы осмотра помещения.

Для младшей группы. Наш буфет, для чего он служит, что в нём хранится; печка, её части; устройство, для чего служит; наша ванная, её оборудование, назначение; кроватка, оборудование кровати, номенклатура принадлежностей, назначение каждой вещи, уход за кроватью и т. п.

Для средней группы. То же в более глубокой проработке с добавлением. Живой материал в нашем детском саду; назначение каждой комнаты и их взаимное расположение; куда выходят окна комнат, сравнение комнат по

величине и другим признакам; наше паровое отопление, калориферы, их расположение, значение, время топки (упражнение термического чувства) и другие, обусловленные особенностями помещения.

Для старшей группы. Рояль. Телефон. Радио. Плита (обыкновенная и газовая). Что украшает наш детский сад.

Обращаем ещё раз внимание на значение закрепления приобретенных представлений путём припоминания. „Нука, припомним, сколько у нас комнат, как они расположены, куда выходят, какая самая большая, для чего служит каждая из них". Все неточности, разногласия проверяются на месте. Такими приёмами развивается память детей, предупреждается столь распространённое верхоглядство и выдвигаются лишние возможности для упражнения речи.

Экскурсии вне учреждения

Экскурсирование с детьми за пределами стен учреждения проводится на тех же основаниях. В связи с интересами того или другого возраста надо установить радиус круга, охватываемого такими экскурсиями, и точно наметить, что именно из содержания этого круга будет нами включено в работу.

Темы экскурсий могут быть таковы: наш дом, наши площадки, наш двор, наша улица, площадь, почта, магазин, пожарное депо и т. п. Любая из этих экскурсий может быть предложена всем трём группам, но по-разному. С трёхлетками мы ограничимся тем, что остановимся у витрины магазина, рассмотрим и назовём, что в ней выставлено, поговорим о том, что в этом магазине продают. С детьми среднего возраста зайдём в магазин, приглядимся, что и как в нём представлено, кто что там делает. Нескольких детей старшей группы можно направить в тот же магазин одних, поручить им купить что-либо, узнать, что в нём продаётся, сколько стоит. Дома обо всём с ними побеседуем.

Экскурсии выдвигают не один предмет, а явления живой действительности в их неизбежном взаимоотношении.

Экскурсия в природу

Живая книга — природа, с которой ребёнок приводится в непосредственное соприкосновение, развёртывает широчайшие возможности для наблюдения.

Экскурсия в природу — та же прогулка, но с определённой целевой установкой. Интерес детей к природе и её явлениям общеизвестен. А чем глубже интерес, тем интенсивнее стремление к постиганию, тем глубже само постигание, тем ценнее приобретаемое знание. Чем основательнее и отчётливее знание, тем точнее и совершеннее слово, в которое оно выльется. Слово — не цель экскурсий и занятий по наблюдению, оно — только средство, но в этих занятиях выковывается и совершенствуется слово.

Экскурсии в природу с малышами обыкновенно ставят перед собой ограниченные задачи: например, познакомиться в подходящий для этого день ранней весны с первыми проталинами.

Идем в сад, ищем места, где уже растаял снег, где видна земля. Это и есть проталины. Присмотримся к ним; есть большие и маленькие, круглые и угловатые. Дети бегают, ищут, находят проталины. Присматриваемся к тому, что на них находится. Вот сухие бурые листья, а вот и зелёный лист: он умудрился сохранить свою окраску. Вот прошлогодняя трава, тоже попадаются зелёные травинки. Коля находит мертвого жука. Это вызывает всеобщий интерес. Когда он умер? Отчего умер? Всю зиму пролежал под снегом. Какой это жук, как его зовут? Но восторг детей достигает своего апогея, когда Нонна на солнечном припёке находит пробившийся из-под коры сухих листьев нераспустившийся цветок мать-мачехи. Рассматриваем его со всех сторон; решаем выкопать с корнями и отнести домой, посадить в горшок.

Тем для таких наблюдений много: 1. Сосульки на крыше у южной стены дома, свисающие в виде роскошной ледяной бахромы. Как много понятий можно дать детям на этом оригинальном материале: блеск льда, радужные переливы его цветов в лучах солнца, размер сосулек, их длина, толщина, звонкое падение капель и лопающегося льда, ощущение холода от обломанной сосульки, проникающее через тёплые варежки. Приносим сосульки домой, кладём в таз и наблюдаем, как они тают,

превращаются в воду. Сколько интереса, радости, сколько слов, рождаемых этим интересом и радостью! 2. Экскурсия для наблюдения набухающих весной почек, распускающихся листочков, массового цветения одуванчиков или других цветов. Экскурсия на реку, в поле, в лес и т. д.

Каждая такая экскурсия, являющаяся для детей прогулкой, даёт им массу впечатлений, восприятий, не предусмотренных вашим планом, но план должен точно наметить, с чем вы будете знакомить детей и в каком объёме. Чем меньше дети, тем ограниченнее, проще должна быть задача. В течение лета прогулок в лес может быть несколько, и каждая из них может выдвинуть свою цель, свою задачу: 1) понаблюдать, какие цветы в лесу, собрать их, принести домой; 2) набрать мху всех представленных в лесу сортов; 3) набрать шишек, научиться отличать шишки еловые от сосновых; 4) разобраться в деревьях, растущих в лесу, в ягодах, в грибах; 5) познакомиться с ручьём; 6) понаблюдать труд дровосека и т. п.

Материал приносится из лесу домой и используется для разнообразных дидактических занятий. Такой материал, добытый личными усилиями, связанный с личными интересными переживаниями, особенно способствует проявлениям речи детей, её оживлению и уточнению.

Только неправильным воспитанием и обучением можно объяснить ненормальное и печальное явление, которое приходится часто наблюдать: полное разъединение между представлением и словом, его обозначающим. Так, мы можем горячо любить природу, знать каждое дерево местности, в которой мы живем, как хорошо знакомое зрительное восприятие, но назвать все деревья по имени мы не можем. И наоборот, мы знаем ряд имён, присвоенных деревьям; когда одно из этих имён нам встретится при чтении, мы знаем, что речь идёт о дереве, а не о чём другом, а представить себе это дерево, найти его в лесу мы не сумеем. Большинством людей разнообразный мир животных, птиц, насекомых, растений и т. п. воспринимается в подобном разъединении представления предмета и обозначающего его слова. Насколько сознательнее станет жизнь, сколько неудобств будет устранено, во сколько крат выиграет человеческая речь, если разлад этот между образом и словом будет изжит.

Не объяснять надо детям, что то или другое слово означает: словесное объяснение образа не создаст. Но, опираясь на чувственное восприятие, надо вызвать образ и к нему прикрепить слово. Культура наблюдения, обогащая детей представлениями, попутно сознательно обогащает лексикон детей, знакомит их с словами полноценными, насыщенными конкретным содержанием.

Очень рекомендуем как приём проверки и систематизирования наблюдений и представлений детей и развития их языка беседы-рассказы. В таком рассказе участвует обычно весь коллектив детей. Дети должны соблюдать установленный порядок: говорить поочерёдно, не перебивать друг друга, поднимать руку в случае, если кто-нибудь желает внести поправку, дополнение. Приводим образец такого отчёта детей 5—6 лет средней группы о первом периоде весны.

„Весной солнышко. Тает снег. Лёд плывёт по Неве. (Протест: выясняется, что лёд ещё не плывёт и Нева не вскрылась.) В саду лёд тает. Голубое небо. С крыши сбрасывают снег. Распускаются вербочки. Стали ездить на колёсах. Лужи на улицах. Оттепель. Набухли почки на деревьях. Ручейки. Больше снег не идёт. В саду растаял в маленькой канавке лёд. Стало теплее. От автомобилей брызги летят. По небу плывут облачка. Зацветают цветы. (Протест: цветы ещё не зацветают.) Из-под снега появились камни, зелёная травка появится скоро на солнышке. На улицах продают вербочки. Платье люди носят более лёгкое — галоши, а не валенки, шубы снимают".

Как видите, главнейшие явления природы ранней весны охвачены сознанием и памятью детей почти полностью.

К экскурсиям относят обыкновенно также посещение с детьми музеев, выставок. В том виде, как эти посещения организуются в большинстве случаев, они приносят детям один вред. Музеи, выставки, приспособленные к интересам, психике детей, требуют специального устройства, а пока этого нет, детей младшего возраста лучше туда совсем не водить. Крайняя подвижность детского внимания требует больших усилий со стороны педагога, чтобы прикрепить его к одному объекту; задача эта становится непосильной в каком-нибудь музее, в котором тысяча объектов, безудержу лезущих в глаза, заставляет не-

устойчивое внимание ребёнка перебрасываться от одного предмета к другому, ничем не проникаясь, ничего не усваивая, не создавая ни образов, ни представлений, не находя материала для воплощения в слово. Если уже водить детей в музеи или на выставки, безусловно необходимо по возможности локализовать наблюдаемый или изучаемый предмет.

ИГРА И ТРУД

Язык и мышление были и продолжают быть неразрывно связанными с трудовыми процессами, с деятельностью человека. „Слово или словесное наименование, — говорит Маркс, — лишь выражает в виде представления то, что повторяющаяся деятельность превратила в опыт". Таким образом, Маркс устанавливает следующий ряд: опыт — представление — словесное выражение. Свяжем эти положения с ребёнком, его жизнью и её проявлениями.

Общественность в жизни ребёнка — это тот коллектив детей, в котором он живёт и развивается. Основной вид его деятельности — это игра.

Значительный опыт накапливается ребёнком в игре. Из своего игрового опыта ребёнок черпает представления, которые он связывает со словом. Игра и труд являются сильнейшими стимулами для проявления детской самодеятельности в области языка; они должны быть в первую очередь использованы в интересах развития речи детей.

С предметами, представленными в игре, ребёнок приходит в частое повторное общение, вследствие чего они легко воспринимаются, запечатлеваются в мозгу. Каждый предмет имеет своё имя, каждому действию присущ свой глагол.

Слово является для ребёнка частью действительности. Из этого вытекает, как важно в интересах стимулирования деятельности детей и развития их языка продуманно организовать их игровую обстановку, предоставлять им в соответствующем отборе предметы, игрушки, орудия труда, которые будут питать эту деятельность и на основе ею обогащаемого запаса конкретных представлений развивать их язык.

Мы знаем, какую большую роль в развитии языка детей играют взрослые. Участие воспитательницы в сво-

бодных играх детей не может ограничиться организацией обстановки, подбором игрового материала. Она должна проявлять интерес к самому процессу игры, давать детям новые, с новыми ситуациями связанные слова и выражения, разговаривая с ними по существу их игр, влиять на обогащение их языка. Руководя наблюдениями детей при ознакомлении их с окружающей средой, она должна содействовать тому, чтобы наблюдаемая детьми жизнь стимулировала их к воспроизведению в игре, а стало быть, и в языке, своих положительных, лучших сторон.

Таким образом, педагогические мероприятия в организации свободной игры детей сводятся к следующему:

1. Организовать место для игры, соответствующее возрасту и числу играющих на нём детей.

2. Продумать подбор игрушек, материалов, пособий и неуклонно следить за их обновлением соответственно запросам развивающегося игрового процесса и общего развития детей.

3. Руководя наблюдениями детей, содействовать отображению в игре положительных сторон социальной, трудовой жизни.

4. Содействовать тому, чтобы группировка детей в игре (по возрасту, развитию, речевым навыкам) способствовала росту и развитию языка более слабых и отстающих.

Очень рекомендуем включать в игру малышей старших детей.

5. Проявлять интерес к играм детей беседами, обусловленными их содержанием, руководить игрой и в процессе такого руководства упражнять язык детей.

Играющий ребёнок непрерывно говорит; он говорит и в том случае, если он играет один, манипулирует предметами, не стимулирующими к разговору.

Малыш нагружает деревянные кирпичики на игрушечный грузовик. В его представлении это не кирпичи, а буханки хлеба.

„О. В., — обращается он к воспитательнице, — это хлеб; я везу его с завода в булочную. Много хлеба. Вот так. Готово. Поехали. У-у-у!“ — тянет он, обвозя грузовик несколько раз вокруг комнаты. — „Приехали. Это здесь булочная, а это — полки“. Он складывает кирпичики на два составленных стульчика. „Вот так. Ещё надо привезти“. Он возвращается с грузовиком к месту хранения кирпичей, вновь нагружает и везёт, сопровождая все свои

действия неумолкающей речью. „А кто будет покупать твой хлеб?“ — спрашивает его воспитательница. — „Все. Дяди и тёти для детей будут покупать, для всех“.

Но есть игрушки, значение которых как стимулов для проявления речи детей исключительное. Это — игрушки, изображающие одушевлённые предметы, животных, людей. Лошадка, которой играет ребёнок, для него — живое существо. Он говорит с ней так, как говорит со своей живой лошадью обслуживающий её или с ней работающий хороший хозяин.



Дидактическая кукла

Особенно значительна в этом смысле воспитывающая роль куклы. Это понимает каждый, кто наблюдал правильно организованные игры в куклы.

Нет ни одной игры, которая выдвигала бы столько поводов для проявлений речи детей, как игра в куклы. Кукла — человек, член коллектива маленьких людей, живущих своей жизнью и отражающих эту жизнь-игру в слове. Но эта жизнь требует педагогического руководства.

Игры куклами, при условии правильной организации их и педагогического руководства ими, выдвигают широкие возможности для ориентировки детей в разнообразных формах и установках социальной и трудовой жизни. Играя в куклы, обслуживая их, дети приобретают ряд навыков, связанных с повседневной бытовой, трудовой жизнью, для них наиболее близкой и понятной, навыков, к которым мы их подводим в первую очередь, которые они закрепляют в игре и из которых каждый требует сотрудничества языка.



Платье куклы

В детском саду должна быть дидактически оборудованная кукла. Эта же кукла может быть использована наравне с другими пособиями в интересах сенсорного и неразрывно с ним связанного лингвистического воспитания. Такая кукла не поступает в бесконтрольное, свободное пользование детей. Она сама и относящиеся к её оборудованию предметы, сосредоточенные в уголке куклы, фигурируют главным образом в организованных играх и занятиях и предоставляются во временное свободное пользование детей только при условии неотступного наблюдения за ними.

К оборудованию такой куклы мы относим: меблировку, платье, бельё и обувь, постель, посуду, орудия труда. Занятия с этим материалом ведутся наподобие игр с мелкими игрушками; тот или другой предмет или подбор предметов извлекается из уголка куклы и включается в игру. Детям должно быть привито понимание, что уголок куклы — не место свалки игрушек, а комната, квартира куклы, в которой неизменно дол-

жен поддерживаться установленный порядок. Сколько бесед ведётся на эту тему, а ведь каждая беседа — арена для упражнения языка.

Мы уделяем недостаточно внимания свободным, но под педагогическим контролем оформляющимся играм детей. В режиме детского дня для таких игр должно отводиться определённое, соответствующее их значению время. Педагоги должны овладеть методикой организации таких игр прежде всего в интересах развития языка детей.

Особого внимания к себе требуют так называемые подвижные игры[1]. Эти игры обусловлены определёнными правилами, соблюдать которые маленьким 3-, 4-летним детям трудно. Толковое, обстоятельное, повторное разъяснение детям правил игры, совместное с ними обсуждение условий её проведения — уже путь к развитию их языка. Хорошо подводить старших детей к тому, чтобы они толково излагали правила той или другой игры товарищам, с ней ещё незнакомым.

[1] См. „Игры и занятия для малых детей“ Е. Тихеевой, глава „Подвижные игры“.



Бельё куклы



Кукольная мебель

Изредка следует предлагать всему коллективу детей сообща рассказать о том, как мы проводим ту или другую игру. Таким высказываниям мы придаём большое значение.

Высказывание группы детей 5—6 лет

Как мы играем в игру „Совушка-сова“

К. — Надо выбрать сову.
М. — (поднимает руку). — Собрать детей в круг и прочитать считалочку; кто выйдет, тот будет сова.
С. — Надеть на сову шапочку.
Воспитательница. — Сова сама может надеть шапочку.
П. — Найти сук, на котором сова будет сидеть; у нас такой сук — табуретка.
Р. — Сова влезает на сук, сидит и вертит головой.
Н. — Все дети — птички, они летают.
М. — (поднимает руку). — Они летают в лесу, сова живёт в лесу.
К. — О. В. читает стишок: „Совушка-сова, большая голова, на суку сидит, головой вертит, во все стороны глядит и вдруг как полетит“.
П. — Когда О. В. кончила, сова слетает с сука и ловит птичек.

С. — Птички улетают.
Н. — (поднимает руку). — Надо сказать „спасаются от совы".
М. — Если сова поймает какую-нибудь птичку, то она будет совой.
Воспитательница. — Сова будет совой.
М. — Нет, птичка которую сова поймает, будет совой и будет ловить птичек.
Н. — (поднимает руку). — Она прежде сядет на сук, а О. В. опять прочтёт стишок.

Особое значение для развития языка имеют игры, в которые включён литературный текст, стишок, предписывающий то или другое игровое действие („Совушка", „Кони", „Лохматый пёс" и др.). Вначале, предлагая новую игру, воспитательница сама чётко и выразительно прочитывает относящийся к ней стишок. В течение игры стихи прочитываются несколько раз, а любимые детьми игры вообще повторяются много раз. Неудивительно, что дети скоро запоминают текст стиха; тогда они могут в игре читать его сами. К стихам этого рода, как и к фигурирующим в игре считалочкам, предъявляются те же требования, что к стихам вообще.

В отношении к труду как фактору развития речи детей добавлять почти ничего не приходится. В раннем детстве отделить труд от игры можно только в абстракции. Оба процесса в большинстве случаев сливаются в одно нераздельное целое в тех видах деятельности детей, которые мы называем труд-игра или игра-труд.

Особенно часто трудовые процессы представлены в тех же играх куклой: по-настоящему выстирать бельё куклы, сшить платье, приготовить еду, сделать полочку для комнаты куклы и т. п. Это возможно только в том случае, если детям предоставляются подлинные материалы и орудия труда, без чего подлинный трудовой процесс проведён быть не может.

Но в жизни дошкольников может и должен быть представлен и самодовлеющий труд, от игры отмежёванный. Для него можно найти место, конечно, в минимальных дозах, в режиме дня самых маленьких детей, начиная с младшей группы детского сада.

Все виды труда выдвигают широчайшие возможности для обогащения речи детей. В трудовом общении с детьми им должна быть дана номенклатура разнообразных материалов, орудий труда и их частей, многочисленных трудовых действий и приёмов.

Для примера приведём ряд глаголов, обозначающих разновидности и тонкости одного и того же трудового процесса — шитья: шить, зашить, вышить, нашить, вшить, подшить, перешить, запошить, сшить, подрубить, подметать. Каждое из этих слов имеет своё специфическое значение, связанное с определённым приёмом шитья.

А вот ещё одно пособие — наш рабочий швейный ящик. Ящик этот служит двум целям: чисто практическим потребностям взрослых и детей и дидактическим — для проведения занятий по развитию речи. В нём дидактически продуманно подобраны все принадлежности для шитья: ножницы, напёрсток, всех сортов иголки, нитки, пуговицы, крючки и петли, тесёмки, шнурки, кнопки, образчики канвы, шерсти, шарик из воска для вощения ниток. Представленные в нём вещи разбираются, рассматриваются, классифицируются, сравниваются; определяется их назначение.

Приводим ещё аналогичные комплексы вещей: 1) наши платья, 2) наше белье, 3) наши письменные принадлежности, 4) наша чайная или столовая посуда, 5) наши вазочки для цветов, 6) цветы, принесенные из леса, 7) овощи, собранные в огороде, 8) наши белые мышки и т. д., и т. д.

Мы должны вводить детей в сокровищницу нашего богатейшего языка, но для этого мы сами должны уметь пользоваться его сокровищами. Как часто это требование нарушается и даже не по незнанию языка, а просто по неряшливости речи. Мы говорим: „приколотить гвоздь“ вместо „вколотить“, „разрезать бумагу“ вместо „нарезать“, „написать“ вместо „переписать“, „посадить“ вместо „посеять“ и т. п. Мы забываем, что точность языка способствует точности восприятия и отчётливости мышления.

Поменьше упражнений, оперирующих голым словом, и побольше таких, при которых словом пользуются для упорядочения, систематизирования тех многочисленных восприятий, которые породили личный опыт, наблюдение, труд. Если взять за исходные точки для развития языка детей, с одной стороны, явления, над которыми дети производят пассивные наблюдения, а с другой — трудовые процессы, в которых они сами участвуют, то путь, открывающийся во втором случае, несомненно, приведёт к более ценным достижениям. Представления, воспринимаемые не исключительно чувственным, но и действенным путём,

всегда более глубоки и отчётливы. Дело руководителя — своевременно связывать такие представления со словом, а в итоге, когда трудовой процесс закончен, потребовать от ребёнка словесного отчёта в том, что им было сделано. И как много интересного дают такие отчеты в смысле уяснения как речевой способности ребёнка, так и степени активности и сознательности, которые были ребёнком проявлены. При этом одно обыкновенно обусловливает другое. Вот характерные примеры, говорящие сами за себя.

Рассказывает мальчик 7 лет, показывающий вазу с растущей в ней калужницей, которая была поручена его уходу.

„Мы принесли калужницу прошлой весной с Охты. Мы ее выкопали в речке и положили в ведро, а корни засыпали землёй. Потом принесли домой в комнату. Взяли воду, налили воды; калужница у нас распустилась, на ней уже были цветы и много бутонов, когда мы ее сорвали. Она у нас цвела долго и, наконец, отцвела. Что было с ней летом и зимой, когда она отцвела, я не помню (время, когда активность его прекратилась). Потом в начале весны мы ее принесли из музея к нам в зал, поставили на столик у окна, налили воды. Катя вымыла вазу, потому что она была пыльная. Она стала расти".

(Р. Кто она — Катя? — Нет, калужница.)

„Появились листки и бутоны, которые уже скоро распустятся. Теперь я за ней ухаживаю, спрыскиваю листочки, когда мало воды — добавляю".

Девочка 7 лет демонстрирует тимофеевку, посеянную на блюде; редкие, тощие, пожелтевшие всходы.

„У меня тимофеевка плохая, потому что я забывала поливать. Землю насыпала тетя Катя, а сеяла я сама. Стоит тимофеевка в маленькой рабочей".

Вот и всё. Сущность трудового процесса как в первом, так и во втором случае ясна. По этой сущности — и речевое выявление.

Значение ручного труда в воспитании никто теперь не оспаривает. Но трудом не пользуются как могущественным средством для развития речи детей. Между тем каждая работа, каждый вид ручного труда, проделанного самим ребёнком, должны служить материалом для словесных упражнений. Ребёнок сделал собственноручно лодочку. Этого мало. Он должен уметь передать словом точно, ясно, сжато все постепенные фазы своей работы, толково применяя все технические выражения: отрубить,



Дети стирают и гладят

спилить, распилить, оструга́ть, отполировать, склеить, склепать, выдолбить; корма, киль, нос, руль, уключины, вёсла, мачта, парус и пр.

О видах труда, в которых участвует коллектив детей, даются коллективные рассказы. Приводим запись такого рассказа детей 6—7 лет.

В числе трудовых уголков нашего детского сада был уголок с плиткой.

Как мы варим кашу

Дети высказываются поочерёдно.
Надо затопить плиту.
Вычистить крупу сначала.
Потому что там чёрненькие зёрнышки попадаются — мусор.
Потом надо взять кастрюлю, в кастрюлю воды налить.
Растопить плиту.
Руководительница. — Затопить плиту.

Бумаги принести на растопку; нет, бересту лучше.

Коры надо и дров приготовить, положить в топку и зажечь дрова.

Распилить сначала дрова; если они сырые, взять другие, сухие.

Сначала трубу поставить. (Плита соединяется приставной трубой с печкой.) Щепки положить.

Воду в кастрюле поставить; когда закипит, тогда крупу всыпать.

А ещё раньше надо было надеть передники.

Надо мешать крупу.

Надо посолить крупу, положить масла.

Надо мешать не сразу, а когда закипит.

На плиту надо ещё поставить воду горячую для стирки.

И чтобы посуду мыть.

И утюги поставить.

Мы говорим, как кашу сварить, а не о стирке.

Надо дров подкладывать — это чтобы не погасло, а то каша не сварится. Надо, чтобы каша дольше кипела.

А когда разварится, поставить её в духовку.

Когда сварится совсем, вынуть из духовки и давать на стол.

Передник можно снять.

Когда жарко, трубу нельзя сразу снять, пускай простынет.

Руководительница. — Горячую трубу нельзя снимать, пускай простынет.

Посуду надо вытереть и убрать в стол, в шкаф и на полки.

Закрыть печку.

Трубу закрыть в печке.

Вытереть пол.

Повесить полотенце, чтобы высохло и не было мятое. Теперь будет всё.

Занятия такого рода, как и все занятия вообще, требуют дозировки. Злоупотребляя ими, можно легко надоесть детям и убить к ним охоту.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ-ЗАНЯТИЯ С ИГРУШКАМИ

Мы уже говорили о том, какую огромную роль играет взрослый человек, используя слово для ознакомления ребёнка с миром вещей. Он является посредником между предметом и ребёнком, он способствует последовательному выделению отдельных предметов сознанием ребёнка из окружающей сложной среды; он знакомит с наименованиями предметов. Это происходит в процессе самой жизни, в общении с представленными в ней вещами.

Кроме предметов практического жизненного значения, существует еще категория предметов, имеющих в жизни детей особое значение. Мы разумеем игрушки. В игрушках представлены в уменьшённом виде те же предметы жизненного окружения. Это позволяет ребёнку пользоваться ими в игре соответственно ситуациям, в которых подлинные предметы фигурируют в жизни. Игрушки выдвигают многократные возможности для закрепления как тех представлений, которые дети опытным путём добыли в жизни, так и обусловленных ими словесных форм.

Среди разнообразных видов организованных занятий по развитию речи с маленькими детьми мы придаём особое значение играм с мелкими, дидактически подобранными игрушками. Такие игрушки не поступают в бесконтрольное, свободное пользование детей. Диференцированные по содержанию и темам, они хранятся в специально для них отведённом месте и служат главным образом для специальных занятий, организуемых педагогом. Дети проявляют к таким игрушкам громадный интерес. Желание свободно поиграть ими у них порою так велико, что отказать им в этом невозможно. Нужно только создать условия для игры, обеспечивающие сохранность игрушек.

Игрушки эти подбираются по категориям.



Кукольная посуда

Люди: Фигурки детей, рабочих, колхозников, солдат, пионеров и т. п.

Дидактически оборудованная кукла[1]: а) мебель, б) платье, в) бельё, г) обувь, д) посуда, е) предметы жизненного обихода.

Жилища людей и их окружение. Строения разных типов.

Средства передвижения.

Животные домашние и дикие.

Птицы домашние и дикие.

Овощи, плоды, грибы и т. п.

Орудия труда.

Дидактические игры с мелкими игрушками ведутся главным образом с детьми младшей и средней группы. Они

[1] Дидактически оборудованной куклой Е. И. называла куклу, приспособленную в целях обучения детей, например, знакомству их с одеждой, её назначением, названием, предметами домашнего обихода и т. д. Разумеется, всё это оборудование должно быть продумано и отвечать требованиям жизни. Такая кукла используется для занятий.

предусматриваются недельным планом. Педагог заранее намечает игрушки для очередного занятия и метод ведения этого занятия. Личным участием в игре, своим примером он вводит детей в понимание того, чего от них ждут.

В основу всех видов занятий по развитию речи должно быть положено два требования: дети должны слышать обращённую к ним речь и должны говорить сами. Но есть дети, которые ещё не говорят. Игры и занятия с такими детьми содействуют последовательному накоплению их пассивного запаса слов и ведутся соответствующим образом. Пополнение пассивного запаса слов опережает рост активного, даже и тогда, когда дети овладели механизмом речи. Совершается это за счёт речи, которую ребёнок слышит. А потому совет „веди счёт словам своим" должен быть продуман: педагог не должен произносить лишних, ненужных слов, но он не должен ударяться и в противоположную крайность: необоснованно скупиться на слова, лишать детей восприятия содержательного, развивающего слова, обусловливающего развитие их собственной активной речи.

Рекомендуемые нами игры и занятия преследуют не только цель развития речи детей. Значение их шире. Живое участие в них нескольких детей дисциплинирует, развивает коллективистические навыки: упражняются память, внимание, воля. Дети запоминают и усваивают быстро, но при условии сосредоточенного внимания. По существу, их внимание слабо, неустойчиво, его надо воспитывать. В игре внимание детей сосредоточивается на определённом предмете приёмами, поддерживающими интерес и активность. Играя с ребёнком, мы заставляем его „учиться" при себе, руководим его учением. Если дети деятельны, подвижны, непринуждённо спрашивают и отвечают на обращённые к ним вопросы, интерес их поддерживается и они не утомляются.

Игры и занятия надо вести так, чтобы дети могли двигаться. „Предоставьте ребёнку возможность подвигаться, и он подарит вас опять 10 минутами внимания, а 10 минут живого внимания дадут больше целой недели полусонных занятий" (Ушинский). Поддерживать и развивать в детях сосредоточенное внимание в интересах постижения предмета и развития их мышления и языка — вот главная цель таких игр и занятий.

Содержание и методы ведения таких игр

Номенклатура (главным образом с маленькими детьми) — называние предметов, их качеств, действий, числовых и пространственных соотношений и т. п.

Примерная игра с трёхлетками — нахождение предмета по слову. Подбираются игрушки: две куколки (с бантом и без банта), Мишка, шар большой и маленький, 2 кошечки (белая и чёрная), собачка. Воспитательница показывает их детям, называет. „Теперь, детки, уйдите, а я спрячу игрушки, вы их будете искать". Дети уходят. Воспитательница раскладывает игрушки по разным местам комнаты. Дети возвращаются. Воспитательница говорит каждому, что́ он должен найти: „Коля — большой шар, Миша — кошечку белую, Соня — Мишку, Аня — куколку с красным бантом, Гога — собачку" и т. п.

С маленькими детьми надо разнообразить методы предложения материала, не вести игру скучно, формально. Можно заворачивать игрушки в бумагу. Каждый ребёнок получает по пакету-сюрпризу. Это одна из любимых игр малышей. Они с любопытством разворачивают пакет, вначале порывисто разрывая бумагу. Со временем у них вырабатывается выдержка и полезный навык развернуть пакет осторожно, не разорвав бумагу, а по окончании игры — так же завернуть игрушку. Предметы рассматриваются, описываются, дети о них высказываются. Можно предметы предлагать в коробках, которые дети должны открыть.

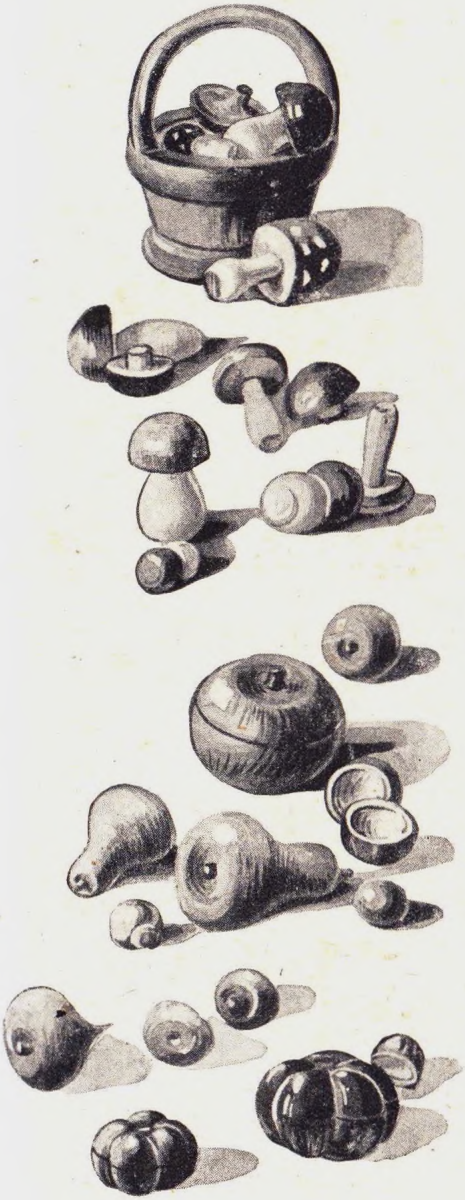
ОПИСАНИЕ ПРЕДМЕТА

Описание куколки девочкой 4 лет

Эта куколка — девочка Галя. У ней есть глазки, носик, уши, рот. И волоса есть и на голове бантик. И платье есть полосатенькое, и ботинки, и чулочки, все есть; только передника нет. У меня есть, а у нее нет.

Описание фанерного домика мальчиком 6 лет

Домик желтый, деревянный, потому что бревна видны. Три окна со ставнями зелеными. Дверь, лесенка со ступеньками, чтобы выйти из домика. Красная крыша. На крыше труба — это чтобы дым выходил. В крыше окно, там чердак. Дом стоит на зеленой травке, потому что было лето. Да, еще у двери ручка, чтобы открыть дверь.



Мелкие игрушки (овощи, фрукты)

Интересно проходит игра: „Кто первый узнает".

На стол выставляется несколько однородных игрушек, например, три куколки, отличающиеся по некоторым особенностям внешности, туалета. Воспитательница описывает одну из них, стараясь не акцентировать характерного для неё признака. Дети должны её найти. Это — упражнение на внимание. Надо вслушаться в то, что говорят, запомнить и соответственно разобраться в материале.

Сравнение предметов. Вниманию детей предлагаются два или три предмета (две куколки, собачки, два домика и т. п.). Мы их рассматриваем, сравниваем. У многих детей очень быстро развивается сосредоточенное внимание; они рассматривают игрушки со всех сторон, вгляды-ваются в мельчайшие детали, иногда отмечают случайные и несущественные мелочи (царапина, пятно и т. п.), но всё это является лишним поводом к высказыванию.

Приводим образец сравнения двух собак (на картинке) шестилетней девочкой.

Вот сидят две собачки. Обе пушистые, шерсть длинная. Одна собачка побольше, а другая поменьше. Большая — белая, а маленькая — чёрная. Чёрная — широкая, а белая — не такая широкая. Они сидят на задних лапках и смотрят вперёд. У белой уши стоят вверх, а у чёрной торчат в стороны, даже немного вниз. У белой на шее синяя лента с бантом, а у чёрной нет. Белая сбоку выпустила хвост, а чёрная поджала под себя.

Неточность выражения: не собака широкая, а грудь её широкая.

Составление и отгадывание загадок о предмете

На стол выставляется несколько игрушек, допустим фанерные фигуры козла, петуха, лошади. Для каждой подобрана загадка: 1. Идёт мохнатый, идёт бородатый, рожищами помахивает, бородищей потряхивает, копытами постукивает. 2. На голове красный гребешок, под носом красная бородка; на хвосте узоры, на ногах шпоры. 3. Грива на шее волной, сзади хвост тру-



Мелкие игрушки (птица)

бой, меж ушей чёлка, на ногах щётки. Воспитательница отчётливо, выразительно читает одну из загадок. Дети отгадывают.

Желательно привлекать самих детей к составлению подобных загадок. Дети пяти лет на это уже способны. Вот загадки пятилеток (фанерные игрушки). Петух — кричит ку-ку-ре-ку. Курица — яйца несёт. Лиса — в лесу живёт. Елка — растёт в лесу.

На том же материале шести- и семилетки дали следующее. Петух — он рано встаёт, громко песни поёт, детям спать не даёт. Курица — домашняя, очень полезная птица. Лиса — хищный зверь, кур и зайчат таскает, но мех у него прекрасный. Елка — зимой и летом всё одним цветом.

Рекомендуем иметь подбор игрушек и предметов, подходящих для загадок, и заранее придумать к каждому из них выразительную загадку.

Составление фраз.

На стол выставляются игрушки: вагон трамвая, кукольная кроватка, лошадка, кукла, чашечки (по числу детей).

Занятия с группой детей (четырех- и пятилеток)

Воспитательница: „Какие у нас тут игрушки?“ Дети перечисляют. „Мы все возьмем по игрушке, и каждый про свою игрушку что-нибудь скажет. Я беру вагон трамвая; вот что я скажу: вагоны трамвая едут по улице по рельсам“.

Коля берёт лошадку: „Лошадка — гоп-гоп-гоп, скачет всё в галоп“.

Лина: „Чашечка красная, в ней лежали жолуди“.

Аня: „На кровати спят, но нужно положить матрац и подушки“.

Гога добавляет: „И одеяло“.

Гога: „Эта кукла нарядная, но растрёпанная; её надо причесать“.

Можно выставить одну игрушку и предложить каждому из детей сказать что-нибудь о ней. Повторения не допускаются.

Высказывания детей 4—5 лет о лисе

О. — У неё хвост.

Воспитательница. — У кого?

О. — У лисы хвост.

К. — Лисичка живёт в лесу.

С. — Лисичка хитрая. Дядя вёз рыбу, а лисичка легла, как мертвая, и всю рыбу с воза побросала.

П. — Лиса любит курочек кушать, она таскает курочек.

Ж. — У лисы норки есть.

З. — Из лисы можно воротник сделать. (Поправка: не из лисы, а из меха лисы.)

Мы привели только фразы, придуманные детьми о предметах, но вокруг этого стержня всё время вьётся беседа: делаются замечания, реплики, добавления. Дети бывают так словоохотливы, что их приходится удерживать, не давать уклоняться от содержания занятия.

Составление рассказиков (6—7 лет)

Воспитательница должна составить несколько примерных рассказов сама, прежде чем предлагать составлять рассказы детям.

Образец рассказа воспитательницы (игрушка — мышка).

„Под полом в норке жила мышка. Иногда она пролезала в квартиру. В ней жили люди. Она всегда находила там что-нибудь вкусное. Один раз мышка опять вылезла из норки. Видит — стоит клетка, а в клетке, на крючке, — кусок вкусного сала. Мышка вбежала в клетку и схватила сало. Вдруг что-то громко стукнуло, клетка затряслась. Мышка испугалась, выпустила сало, хочет из клетки выбежать, но не тут-то было. Дверца клетки захлопнулась, мышка выбежать не может".

Рассказ шестилетней девочки (игрушка — фарфоровая собачка)

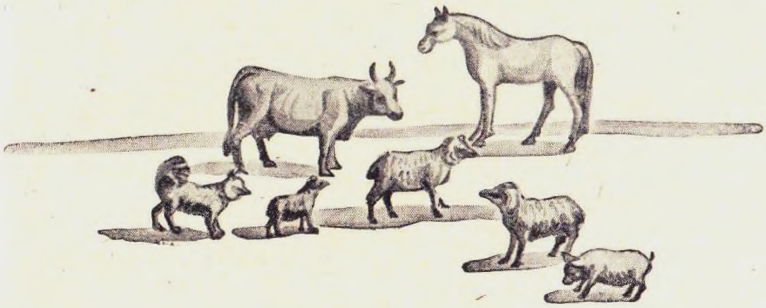
„Жила девочка и у неё была собачка, беленькая, хорошенькая. Девочка её кормила, гулять водила, красный бантик к шее привязала. Раз девочка ушла в школу. Кто-то пришёл и дверь не закрыл, а собачка убежала на улицу. Пришла девочка из школы — нет собачки. Искала, не нашла. Она побежала на улицу. Видит — у соседнего дома, у ворот, сидит собачка, грязная, трясётся и плачет. Девочка её взяла и домой принесла".

Во время одного занятия следует рассказывать не больше одного рассказа. После рассказа всегда возникает ещё дополнительная беседа. Хорошо предложить детям выбрать одну из имеющихся игрушек и придумать к следующему занятию интересный рассказ.

Особого внимания заслуживают подборы фанерных игрушек, объединённых какой-нибудь темой, например, фабрика, колхоз, пионерский лагерь, отрезок городской или деревенской улицы, детская площадка и т. п.

Такие наборы предоставляют широкие возможности для отражения в игре жизненного опыта детей, проявления творческих и комбинаторских способностей развития языка.

Игры эти могут быть приспособлены для игры на столе и на песке. Игры на песке особенно интересны: они дают больше простора для проявления творческой сообразительности детей. На песке можно представить рельеф местности, горы, водоёма, насаждения. Дети расставляют предметы на столе или на песке соответственно своему усмотрению, поясняют словом, что, как и почему они делают, придумывают инсценировки, рассказы.



Мелкие игрушки (животные)

Воспитательница участвует в таких играх наравне с детьми, руководит ими на примере своих высказываний, рассказов.

Вот рассказ, придуманный пятилетней девочкой по выбранным ею игрушкам: старушка, девочка, домик, курица, кошка, бочка, цветок.

„Мой рассказ называется „Бабушка и внучка". Бабка вышла на двор кормить своих курочек, а они пошли за дом. Тогда пришла девочка и сказала, что курочки за дом пошли. Она взяла из бочки воды в ведерко и дала пить курочкам. Там рос цветок, он стал вянуть. Девочка взяла еще воды из бочки и полила цветок и стала с кошкой играть".

Для оживления таких игр и придания им интереса хорошо соорудить игрушечный театр. Для этого можно приспособить ящик. В двух противоположных стенках его прорезываются отверстия для вдвигания игрушек; к открытой, обёрнутой к зрителю стороне приделывается занавес. Старшие дети под руководством воспитательницы изготовляют декорации, картонные фигурки людей, животных и т. п. Такой театр может служить для инсцени-

рования сказок: „Колобок", „Репка", „Теремок", „Мышки" и др.

Особенно ценно творчество самих детей — придумывание ими сюжетов для представлений, к которым они готовятся, подбирают и заготовляют необходимый материал.

Приводим инсценировку, придуманную мальчиком 6 лет 4 месяцев.

Декорация — лес. Персонажи: солдат, девочка, корова, пастух, теленок. (Миша выбрал их из имеющегося запаса игрушек.)

„Идет девочка лесом. Идет, ничего не видит и не слышит. И вот вдруг видит она: идет коровка лесом. Девочка и говорит: „Коровка, коровка, идем ко мне жить". — „Нет, — говорит коровка, — не пойду, я ищу своего пастуха. Меня там в деревне ищут, надо им молочка дать, и сыночек у меня там есть. Я пойду своего пастуха искать". — Идет коровка дальше, встречает солдата. Солдат говорит: „Коровка, коровка, иди ко мне жить". — „Нет, — говорит коровка, — не пойду, я иду своего пастуха искать". — И пошла в деревню и пришла домой".

За Мишей выступил Вова (5 лет 6 месяцев). Долго выбирал игрушки. Выбрал старика, солдата, медведя и зайца и рассказал следующее:

„Шел солдат лесом, увидал зайку и медведя, взял и застрелил медведя, а зайка убежал в свою норку".

Навык в придумывании таких сценок обусловлен возрастом детей, их развитием и, главное, практикой. Дети, которые привлекаются к таким занятиям, слышат рассказы воспитательницы, товарищей, быстро входят в интерес, творческая фантазия у них развивается, словесное оформление совершенствуется.

КАРТИНЫ

Картинам как фактору умственного развития ребёнка должно быть отведено почётное место с первых лет его жизни. Мы уже знаем, какое громадное значение имеют опыт и личное наблюдение ребёнка для развития его мыслительной способности и речи. Картины раздвигают поле непосредственного наблюдения. Образы, представления, ими вызываемые, конечно, менее ярки, чем те, которые даёт реальная жизнь, но во всяком случае они несравненно более ярки и определённы, чем образы, вызываемые голым словом. Видеть жизнь во всех её проявлениях собственными глазами нет никакой возможности. Потому-то картины так ценны и значение их так велико.

Рассматривание картин в раннем детстве преследует тройную цель: 1) упражнение способности к наблюдению, 2) поощрение сопутствующих наблюдению интеллектуальных процессов (мышления, воображения, логического суждения) и 3) развитие языка ребёнка.

Большинство восприятий ребёнка становится его достоянием, пройдя через его моторную сферу, его деятельность. Одни лишь картины специально предназначены к тому, чтобы поощрять развитие спокойного, немоторного созерцания.

Большая радость, которую доставляют ребёнку, начиная со второго года, картинки, доказывает, что, наряду с сенсорно-моторным способом восприятий, в нём проявляются уже начатки функций высшей формы — чисто созерцательной. Развивать способность рассматривать картинку, разбираться при участии языка в её подробностях — основная цель при занятиях с детьми данного возраста.

Занятиям с детьми по картинкам принадлежит в методике развития речи детей первенствующее место. Свои переживания ребёнок охотно претворяет в речь. Эта потребность

является пособником в деле развития его языка. Молчаливое рассматривание картины составляет исключение. Рассматривая картину, маленький ребёнок всё время говорит. Педагог должен поддерживать этот детский разговор, должен сам говорить с детьми, путём наводящих вопросов руководить их вниманием и их языком.

При выборе картин в целях обогащения представлений и понятий и развития языка следует соблюдать строгую постепенность, переходя от доступных, простых сюжетов к более трудным и сложным. По своему содержанию картина должна соответствовать возрасту детей и уровню их развития, но она достигает своего назначения только тогда, когда предоставляет простор для расширения их умственного кругозора и для увеличения запаса слов. Дети проявляют совершенно исключительную любовь к картинам: они напоминают им виденное, ими лично пережитое, возбуждают их воображение. Этой любовью следует широко пользоваться для развития наблюдательности, ясности мышления и языка детей.

Надо стремиться, чтобы рассматриваемые картины способствовали развитию в детях эстетического чувства.

Детский сад должен позаботиться о том, чтобы у него был подбор картин, могущий удовлетворить все запросы текущей работы. Помимо картин, назначаемых для вывешивания на стене, должен быть подбор картин, классифицированных по темам, назначение которых — служить материалом для проведения определённых методических занятий. Для этих целей могут служить открытки, картинки, вырезанные из пришедших в негодность книжек, журналов, даже газет и наклеенные на картон, монтированные из частей плакатов. Воспитательницы, владеющие графической грамотностью, могут простенькие, несложные картинки рисовать сами.

Ради удобства пользования картинками надо основательно продумать технику их хранения. Для каждой темы должно быть своё место: конверт, ящик, место в шкафу, на полке и т. п. Только в таком случае педагог сможет в любой момент найти нужную картину.

Содержание картин, вывешиваемых на стене, обусловлено запросами текущей педагогической работы, требованиями и условиями момента, а потому они должны соответственно меняться.



Картины для методических занятий

Дети любят рассматривать картины индивидуально, руководствуясь собственными интересами и выбором, а потому должны быть картины и для свободного пользования детей. Содержание их должно быть по возможности разнообразно и доступно пониманию детей.

Картинки для свободного пользования детей выкладываются в сменном порядке на определённый срок в местах, откуда дети их берут по своему усмотрению: в коробках, альбомах, паспарту и т. п.

Большое внимание должно быть обращено на то, чтобы и эти картины сортировались и хранились так, чтобы пользование ими не вызывало у детей никаких затруднений.

Серия картин по темам

Общественно-политические темы:
Ленин, Сталин, их жизнь и дела.
Политические праздники: Великой Октябрьской социалистической революции и 1 Мая.
Дни общественно-политического значения: Ленинские дни, День Советской Армии, 8 Марта.
Жизнь детей в игре и труде.
Жизнь взрослых в труде: 1) труд в быту; 2) ремесленный труд; 3) фабричный труд, фабрика, завод; 4) сельскохозяйственный труд, колхоз.
Стройка. Жилище людей.
Обиход повседневной жизни (изображение отдельных предметов по категориям): 1) мебель, 2) посуда, 3) предметы жизненной обстановки, 4) платье, 5) бельё, 6) обувь, 7) орудия труда.
Транспорт. Средства передвижения.

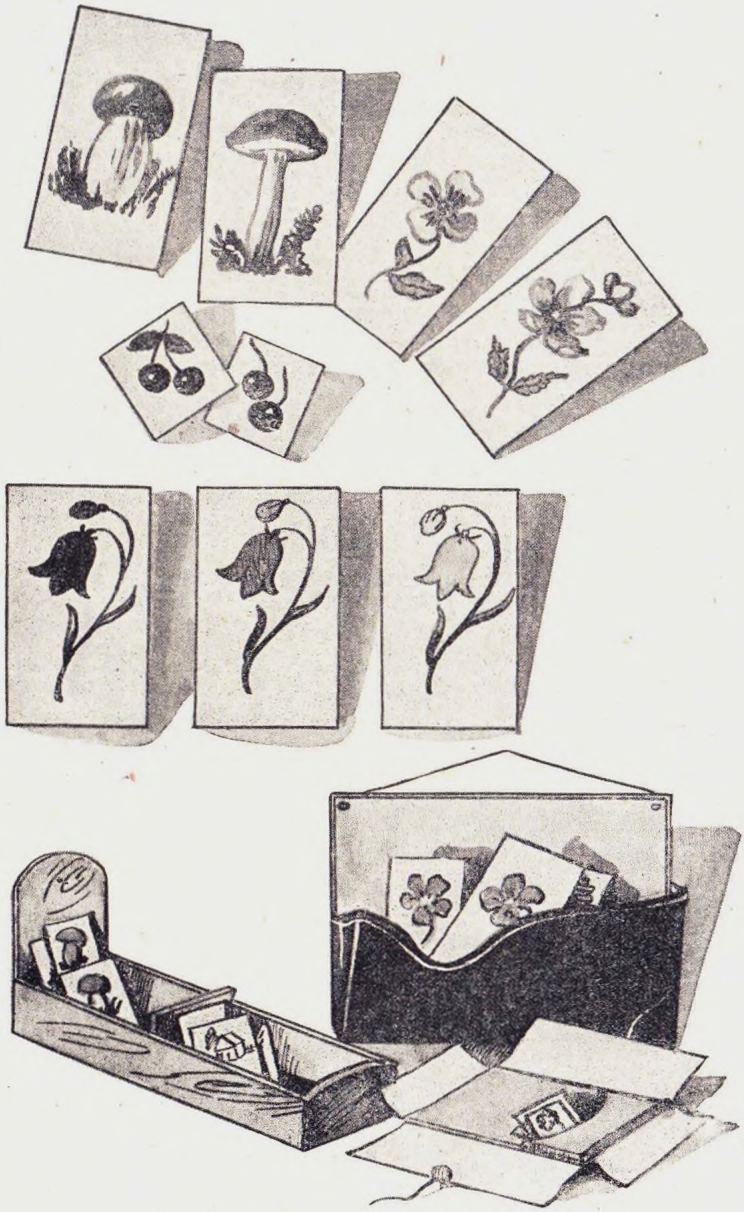
Природа

Времена года и их явления.
Лес. Поле. Луг. Огород. Вода (река, озеро и т. п.).
Животные домашние и дикие.
Птицы домашние и дикие.
Рыбы. Земноводные. Пресмыкающиеся. Насекомые.
Мир растений: деревья и кусты, цветы, плоды, овощи, грибы.
Лото и игры парами разного вида.

Ведя занятия с детьми по картинкам, следует руководствоваться следующими основными положениями.

1. Картина должна быть графически грамотной и ни одной из своих деталей не грешить против действительности.

2. Своим содержанием картина должна психологи-



Хранение картинок

чески соответствовать возрасту ребёнка, а потому картины должны предлагаться детям в соответствующей последовательности.

3. Рассматривание картины может продолжаться лишь до тех пор, пока ребёнок проявляет интерес и внимание.

4. Число картин, вводимых в детскую жизнь, должно быть педагогически обосновано.

5. Воспитание наблюдательности и сознательного созерцания отнюдь не должно ограничиваться использованием одних картин.

6. Занятия по картинам достигают всех связанных с ними целей только при участии в них языка.

7. Картина, показываемая детям, выставляется на доске или мольберте против света. Дети усаживаются против неё полукругом. Для показа необходима специальная палочка. Показывать пальцем не дозволяется.

8. Участвуя в игре или занятии, педагог своим примером, показом стимулирует детей к желательным речевым реакциям.

Виды работ по картинам многочисленны. Одна и та же картина может служить материалом для ряда разнообразнейших видов занятий.

Не надоедать одними и теми же впечатлениями и образами — одно из педагогических правил.

Виды занятий по картинам сводятся к следующему:

Номенклатура. Название: а) предметов и их частей, б) действий и состояний предметов, в) качеств и признаков предметов.

Описание. Сводка качеств, признаков и состояний предметов.

Сравнение. Одновременное и параллельное описание двух и более предметов.

Описание картины. Выяснение момента, изображённого на картине.

Систематизация картин. Подбор мелких картинок по видам и категориям: животные, птицы, цветы, мебель и т. д.

Картины могут быть представлены в виде лото и в виде игр парами. Такие игры ориентируют детей в мире вещей, знакомят с классификацией предметов по их признакам, назначению. Они развивают внимание, суждение и, конечно, речь детей.

Подбор картин к теме. Дети сами выискивают в папках и подбирают картины к теме, выдвигаемой педагогической работой. Вокруг такой темы обычно развёртывается интересная работа по составлению и оформлению альбома, плаката. Так можно составить альбом

Октябрьской революции, 1 Мая, шествие весны, зимние забавы, ленинский, пушкинский альбом и т. п.

Подбор картинок к стихам, рассказам.

Рассказ по картине (от 6 до 7 лет). Выяснение трёх моментов: настоящего, представленного на картине, предшествовавшего и последующего — в их причинном и логическом взаимоотношении.

Но есть картины, которыми нельзя пользоваться ни для одной из перечисленных работ; это те художественные произведения, цель и назначение которых — воздействовать на непосредственное чувство, на настроение человека, сила которых в цельности и совокупности всех входящих в них объектов. Картины эти должны вызывать определённые чувства и доставлять эстетическое наслаждение. Они непосредственны в своей художественной цельности. Расчленять что-нибудь художественно цельное и живое, разбирать его по косточкам — значит убивать как его, так и то чувство, настроение, которое это целое должно возбудить. Главное в этих картинах — не те предметы, подробности, факты, которые на них изображены, а то чувство, внутреннее переживание, которое они вызывают в зрителе. Ребёнок не может найти слов для своих переживаний такого рода.

Подобные картины надо давать детям только для рассматривания, для любования ими. Самое большее, что можно себе позволить, — иногда одним беглым вопросом попытаться уяснить себе то впечатление, которое картина вызывает.

Занятия по номенклатуре с неговорящими детьми сводятся к закреплению связи между предметом и словом и нахождению ребёнком предмета по слову. Детям показываются картинки знакомых предметов, причём название каждого предмета чётко и многократно повторяется. Когда дети начнут связывать предмет с его наименованием, ведётся игра: „Найди и принеси“. Картинки выставляются на столе; дети усаживаются на стульчиках в противоположном конце комнаты и поочерёдно по предложению воспитательницы бегут и приносят определённую картинку (принеси кошечку, собачку, мальчика, птичку и т.п.).

Постепенно дети начинают называть предметы. Ведутся любимые детьми игры в прятки. Картинки прячутся, т. е. расставляются по разным местам; дети ищут, приносят найденную картинку и называют, что на ней изображено.

С небольшой группой трёхлеток уже можно коллективно рассматривать картину: дети показывают воспитательнице называемый предмет, по мере умения называют его сами. Наши наблюдения показывают, что трёхлетки не только перечисляют предметы на картинке. Имеющиеся у нас записи свидетельствуют, что не только трёхлетки, но и дети 2½ лет способны называть и действия и соотношения изображённых на картине предметов. На это способны дети, с которыми ведутся частые, регулярные занятия по картинам. Мать или воспитательница показывает ребёнку картину, называет всё на ней изображённое, описывает, рассказывает. Она направляет внимание детей, стимулирует их к высказыванию.

Чем чаще дети слышат к ним обращённую понятную речь, опирающуюся на их восприятия, тем быстрее и организованнее развивается их собственная активная речь. Достижению этой цели занятия по картинам способствуют наилучшим образом.

Приводим запись занятия по картинке, проведённого с четырёхлетним мальчиком.

Картина изображает мальчика, удящего на берегу реки.
Воспитательница: „Скажи мне, что ты видишь на этой картине?"
Саша: „Мальчик, кувшин, палка".
Воспитательница: „А еще что?
Саша: „Ничего".
Воспитательница: „А я вижу траву".
Саша: „Кустики, листья".
Воспитательница: „Еще что?"
Саша: „Больше ничего".
Воспитательница: „А я вижу на мальчике красную рубашку".
Саша: „И штаны полосатые, шапка, сандалии".
Воспитательница: „Больше ничего не видишь?"
Саша: „Ничего".
Воспитательница: „А я вижу удочку".
Саша: „Палка, верёвка, такая штучка плавает".

Воспитательница знакомит Сашу с названиями „лёска", „поплавок".

Саша: „Там крючок есть".
Воспитательница: „Где — там?"
Саша: „В воде, на верёвке, но его не видно".
Воспитательница: „Может быть, ты ещё что-нибудь разглядел?"
Саша: „Нет, ничего. Всё".
Воспитательница: „А я вижу воду".
Саша: „А это — песочек. Теперь мы всё нашли".
Воспитательница: „А что делает этот мальчик?"
Саша: „Рыбу ловит".
Воспитательница: „Да, он удит; удочкой он удит".

Новые слова, с которыми познакомили Сашу: „удочка", „лёска", „поплавок", „удить". В дальнейшей работе их необходимо закрепить.

Занятия по картинам ведутся и индивидуально и коллективно. Последние, конечно, преобладают. Надо следить за тем, чтобы дети соблюдали установленные правила: говорить поочерёдно, друг друга не перебивать, быть внимательным к тому, что говорят товарищи, вносить поправки, дополнения. В этом — дисциплинирующее значение таких занятий.

Занятия по картинкам должны чередоваться с занятиями с подлинными предметами и игрушками. Если картины развивают в детях внимание, сосредоточенное созерцание, что способствует зрительному восприятию большого числа деталей и слов, то реальный предмет, упражняя несколько анализаторов и моторную сферу ребёнка, оказывает влияние и на другие существенные стороны его развития.

Приводим высказывание девочки 3 лет 10 месяцев, последовательно опрошенной по реальному предмету (яблоко) и картинке (груша).

1. Настоящее яблоко

Клара (берёт яблоко в руки, вертит, жмёт, гладит) говорит: „Гладкое. (Нюхает.) Пахнет, чуть-чуть-чуть. А есть яблоки, которые сильно пахнут". (Продолжает вертеть.) „Красное, а тут немножко беленькое. Тут пятнышко чёрное, маленькое. Вкусное, а может, и не очень. Можно куснуть?" Руководительница: „Откусить? Лучше разрежем яблоко; принеси ножик".

Клара убегает и возвращается с тарелкой и ножиком.

„Ах, надо вымыть". (Убегает с яблоком. Возвращается.) „Я сама". (Разрезает яблоко на две половины.) „Твёрдое, а бывают и мягкие яблоки. Ах, я разрезала семечко! Видишь?" (Показывает. Продолжает разрезать яблоко на мелкие части.) „Можно?" (Берёт кусочек в рот, жуёт.) „Кислое. Я люблю кислые. Я и лимон люблю. Мне мама даёт лимон. А папа кисло яблоко в рот не возьмёт. Я отнесу Люле. Можно?" (Убегает с тарелкой с разрезанным яблоком.)

Участвовали анализаторы: зрение, обоняние, осязание, вкус, моторное чувство, мышечное чувство.

Выявлены сенсорные представления: цвет, размер, вкус, ощущение поверхности, плотности.

Двигательная сфера проявилась в ощупывании яблока, разрезании, беге.

Социальные проявления: „Я отнесу Люле".

Гигиенический навык: надо вымыть.

Мышление: „Яблоко твёрдое, бывают и мягкие".

2. Груша (картинка)

Клара трёт пальцем картинку и говорит: „Жёлтая, а этот бок — зелёный. Тут — хвостик, а тут — такая штучка (пятнышко). Я кушаю яблоки каждый день, а груши — редко. Больше ничего".

Участвовали анализаторы: зрение.
Сенсорное представление: цвет.
Двигательная сфера: трение пальцем.
Социальных проявлений не было.

Преимущества занятия, проведённого с подлинным яблоком, в данном случае очевидны. Образовательное значение подлинного предмета оказалось выше, чем изображение его на картинке.

Обращаем внимание на значение для развития речи детей их самостоятельных творческих рисунков. Ребёнок, не умеющий ещё писать, зарисовывает свои мысли и впечатления. Этой наклонностью детей графически передавать свой внутренний мир следует пользоваться для стимулирования их к речи. Есть дети, которые способны рисовать подолгу; часто листы бумаги заполняются изображениями предметов и явлений, оживающих в их сознании.

Рисуя, ребёнок говорит, отражает всё воспроизводимое им карандашом на бумаге в слове. Но мы можем организованно использовать его рисунок в интересах упражнения его языка. Если этой цели может служить любая картина, то тем более ей может служить собственный творческий рисунок ребёнка. Нашим полным интереса отношением к рисункам детей мы можем их поощрять, пояснять словом, что они нарисовали. Рисунки детей следует собирать, между прочим, и для этой цели.

Хорошо предлагать детям высказываться о рисунках товарищей. Для этого, конечно, годятся только рисунки, содержание которых представлено достаточно понятно и разборчиво. Такие рисунки могут служить материалом для всех видов работ по картинам, о которых речь была выше. Как продукт собственного творчества детей они особенно ценны в интересах развития их слова.

Приводим высказывания детей по картинке, нарисованной незнакомым им мальчиком. На картине представлено озеро, по которому плывёт лодка с гребцами; по воде плавают утки. За озером — высокая гора.

Маня (4 лет 2 месяцев). — Утки плывут. Море, ёлки, лодка, песок, птица, небо, солнце.

Катя (7 лет 4 месяцев). — Ехали четыре мальчика на лодке и удили рыбу. Пришли к речке 3 уточки и поплыли. Мальчики не могли поймать рыбу, потому что они все уплыли, а три маленьких мальчика устали грести. Тогда они поехали назад домой. Подъехали к берегу и пошли по дорожке через лес.

Вышли на полянку и пошли полянкой до другого леса, а за тем лесом стоял их дом. Они пришли домой и рассказали маме, что не поймали ни одной рыбки. А к речке пришла девочка и позвала уточек. А уточки немножко ещё поплавали и пошли домой вместе с девочкой, а рыбки спрятались глубоко в воду.

Интересно то, что старшие дети, рассматривая картинки, нарисованные детьми же, склонны отмечать их достоинства и недостатки, причём они иногда очень тонко разбираются в том и другом. Притом, легко находя несообразности и ошибки в рисунках других, они воспроизводят те же несообразности в собственных рисунках. Уже и в этом раннем возрасте подтверждается, что критика легка, искусство не даётся. Такая критическая оценка рисунка ребёнком содействует развитию его языка, суждения на основе собственного опыта.

Мы уже говорили о том, что владеющая графической грамотностью воспитательница может пополнять запасы картинок соответственно запросам своей работы. Но мы настоятельно рекомендуем ей ещё один приём применения своего искусства: рисование на глазах детей, собственноручное иллюстрирование своих рассказов, конкретизирование рисунком ясных детям предметов. Для этого необходимы большие доски (линолеум), на которых рисуют цветными мелками. Этот приём особенно много даёт маленьким детям. Воспитательница рисует, сопровождая каждую подробность своего рисунка словом: вот растёт ёлочка, зелёная ёлочка, а под ней вырос красный грибок; вот бежит девочка; она хочет сорвать грибок".

Или она предлагает детям: „Я буду рисовать; отгадывайте, что я нарисую".

Она рисует яблоко, морковку, грушу и т. п. Дети называют. Попутно ведётся беседа.

Приём этот преследует ещё одну цель — стимулирование детей к подражанию. Дети пытаются воспроизводить всё, что так или иначе затрагивает их сознание; они подражают и акту рисования — приёмам, которые в нём представлены. Это облегчает и ускоряет их развитие. Такое показательное рисование может производиться не только на доске, но и за столом (на бумаге, цветными карандашами), на песке, на снегу.

Громадную и существенную роль могут и должны играть художественные картины волшебного фонаря, алоскопа, кинематографа. Они открывают широкий простор для общего развития детей, обогащения их знаниями, а стало быть, и для развития их языка. Световые картины или кинематографические сеансы, сопровождаемые выразительным чтением соответствующих художественных литературных произведений, усиливая впечатление, приобретают удвоенное значение в деле эстетического развития детей. Очень желательно, чтобы в чтениях такого рода участвовали и сами дети.

Жаль, что волшебный фонарь в последнее время отходит на задний план, вытесняется кинематографом. Между тем в некоторых отношениях он имеет перед кинематографом большие преимущества: картина может быть задержана на экране на любое время, чем предоставляется возможность разглядеть её во всех подробностях, попутно высказываться о ней, обмениваться мнением. Кинематографические картины, сменяющиеся часто с головокружительной быстротой, для этого не годятся.

ЗАНЯТИЯ ПО ЖИВОМУ СЛОВУ

Собственно каждое слово, произносимое человеком, является живым словом, но мы в ряду занятий по развитию речи под названием занятия по живому слову подразумеваем такие занятия, которые не требуют иллюстративного материала, а черпают содержание из готовых запасов представлений детей. К ним мы относим: 1) разговор с детьми, 2) поручения и задания, 3) беседы, 4) рассказывание, 5) чтение, 6) заучивание стихотворений.

Разговор с детьми

Потребность разговаривать с другими людьми, делиться с ними своими мыслями, чувствами, переживаниями присуща человеку. Ребёнку она присуща ещё в большей мере. Эту потребность надо широко использовать в интересах развития речи детей, руководства направленностью их мыслей и ростом запаса представлений.

Дети, с которыми много и сознательно говорят люди вдумчивые, интересующиеся их внутренним миром, и развиваются быстрее, и говорят лучше. Особенно значительны по своему воспитательному значению индивидуальные разговоры с детьми, при которых вскрывается внутреннее существо ребёнка и развязывается его язык в несравненно большей мере, чем при разговоре в коллективе. Такие разговоры ведутся в семье, чем объясняется, что дети, не лишенные семьи, говорят лучше обездоленных в этом смысле товарищей. Но и в детском саду, и в школе можно разговаривать с каждым из детей чаще, чем обычно это делается. Нужно идти навстречу порывам детей делиться своими переживаниями, мыслями, выслушивать их, расспрашивать, отвечать на их вопросы, по возможности сопровождать речью все проявления жизненного общения с ребёнком, чего мы часто не делаем.

Нередки такие факты: говорящий ребёнок подходит после обеда к воспитательнице и, повернувшись к ней спиной, становится перед ней. Этим он дает знать, что ему надо развязать салфетку. Воспительница тоже безмолвно развязывает. Или сама воспитательница подходит к ребёнку и развязывает салфетку, не произнося ни слова. Явление совершенно недопустимое. Жест, поза могут сопровождать слово, но не заменять его. Ведь каждое слово, воспринятое слухом ребёнка и тем более им произнесённое, содействует развитию его языка.

Нужно выискивать возможности поговорить с каждым из детей. Возможности эти не могут быть предусмотрены никаким планом. Их выдвигает жизнь и чуткое отношение к ребёнку.

В сущности все виды занятий с детьми сопровождаются разговором, но в тех играх, о которых речь была выше, разговор — элемент сопутствующий, теперь же мы выдвигаем разговор как фактор самодовлеющий.

Существует ещё один методический приём, тоже связанный с разговором, которому мы придаём громадное воспитательное значение, — это методически продуманные поручения, которые даются детям. Приём этот широко представлен в семье, в которой в одних случаях сознательно, в других бессознательно дети привлекаются к участию в общей трудовой жизни. Но организованно он не представлен ни в детском саду, ни в школе.

Ребёнку даётся определённое поручение. Желательно, чтобы такое поручение имело практическое, ребёнком осознаваемое значение.

При этом он должен: 1) внимательно выслушать, что ему говорят, 2) понять содержание обращённой к нему речи, 3) запомнить сказанное, 4) выполнить поручение, 5) дать словесный отчёт о выполненном, 6) в итоге оказать помощь. Таким образом, к активности привлекаются внимание, интеллект, память, моторика, речь. Как видите, нагрузка изрядная, а потому надо хорошенько продумывать сущность и содержание поручения, которое даёшь ребёнку в том или другом возрасте.

Трёхлетки справляются с простым поручением, требующим не более одного действия. С такими малышами поручения могут сводиться к простой игре: принеси мяч, отдай его Коле, принеси кирпич, положи на стул, сядь на пол и т. п. С такими заданиями можно обращаться и к группе

детей: принесите, положите и т. п. Но опыт показывает, что в большинстве случаев приходится повторять задание каждому в отдельности. В противном случае большинством задание не выполняется.

В американских Nuwery Shools в отношении к детям от 2 до 4 лет применяется приём, психологически глубоко обоснованный. Если нужно группе детей предложить пойти мыть руки, то воспитательница обращается нараспев к каждому из них в отдельности: „Вилли, иди мыть руки; Мэри, иди мыть руки" и т. д. Таким образом в детях вырабатывается навык к послушанию, они приучаются вслушиваться в обращённое к ним слово и претворять его в действие.

Игры в поручения с детьми 2—4 лет являются прекрасным методическим приёмом в интересах развития всех вышеназванных способностей. При умелом ведении их они проходят живо и весело и неизбежно сопровождаются речью.

Постепенно надо начинать связывать поручения с практическими целями. Случаев таких выдвигается много. К сожалению, мы их часто не используем, делаем сами или поручаем техническим служащим то, что следовало бы поручить детям. При исполнении таких посильных для них и осмысленных поручений у детей развивается самостоятельность, сообразительность, умение преодолевать препятствия, выходить из затруднительных положений, рассказать о проделанном.

Поручения старшим детям (6—7 лет) должны носить практический характер; они могут быть разнообразны, должны постепенно осложняться и по возможности завершаться точным речевым отчетом.

Беседы

Разговор и беседы — в сущности два почти тождественных проявления одного и того же процесса: речевого общения людей. Но мы, выделяя беседы как один из ценнейших приёмов развития речи детей, подразумеваем под ними организованные, планово проводимые занятия, цель которых — углубить, уточнить и систематизировать путём слова представления и знания детей.

Беседа выявляет, как велика у детей потребность выражать свои мысли, как развязывается их язык, раз тема беседы соответствует их интересам и психике.

Свободная, непринуждённая беседа, согретая интересом, осмысленная ценностью и значительностью её содержания, является одним из могущественнейших факторов развития речи детей. С какого же возраста можно начинать беседовать с детьми? Да это вполне возможно уже с трёх-четырёхлетними детьми, если они владеют речью в должной для их возраста мере.

С такими маленькими детьми беседы должны по возможности проводиться индивидуально, при наличии того предмета, явления, которым беседа вызвана. У ребёнка этого раннего возраста память проявляется в форме узнавания, т. е. в форме восприятия. Он воспринимает вещь как знакомую и очень редко вспоминает то, что отсутствует перед его глазами. Он может быть внимателен только к тому, что находится в поле его зрения. Его мышление носит преимущественно непосредственный характер. Он разбирается и устанавливает мыслительные связи между наглядно воспринимаемыми элементами.

Если темой беседы являются предметы и явления природы, то она может привести к законченному описанию, сравнению, выяснению значения того или другого предмета или явления. Если же беседа возникла вследствие явления социального, общественного, этического, наблюдаемого детьми лично или выдвинутого чтением, рассказом, то она приведёт к характеристике явления, лица, выдвинет индивидуальное отношение к ним детей.

Одно и то же явление может вызвать несколько тем для бесед. Во время прогулки весной дети нашли мёртвую ласточку с пробитой головой. С ними можно провести беседы на следующие темы:

1. Выяснение причин гибели ласточки.
   а) коршун заклевал (борьба в природе, о хищных птицах),
   б) мальчик убил камнем (этический вопрос).
2. О перелёте птиц.
3. О тёплых странах.
4. Жизнь и нравы ласточек.

Использованы, конечно, будут одна-две темы в зависимости от преобладающих у детей интересов.

Беседа ни в коем случае не должна преследовать цели словесного насаждения в голове детей знаний. Ее цель — систематизировать и закреплять живым словом знания, приобретённые опытным путем, непосредственно связанные с восприятиями детей и их живыми впечатлениями.

Темы для бесед могут быть чрезвычайно разнообразны: их подсказывает жизнь домашняя, детского сада, живое общение с детьми в быту. Жизнь нашего Советского Союза, столь многообразная, значительная, красочная, эмоционально насыщенная, захватывает детей. Старшие дошкольники реагируют на многие из её проявлений ярко выраженным интересом. Они сами напрашиваются на беседы о нашей великой стройке, доблестной Советской Армии, творчестве трудящихся, о наших героях.

Ведя беседы на общественно-политические темы, мы должны руководствоваться объёмом интересов детей, степенью их общего развития, вести их с подъёмом, необходимым для поддержания их эмоциональной настроенности. Лучше их совсем не вести, чем вести сухо, формально, не учитывая интересов и понимания детей, и этим гасить в них интерес и к самим беседам, и к вопросам, которые они выдвигают.

В числе тем следует обратить внимание на беседы по вопросам этики и культуры. Жизнь даёт для бесед на эти темы достаточно поводов. Детям надо разъяснять, что надо уступать место старому, слабому, оказать помощь в ней нуждающемуся. На эти факты надо обращать внимание детей, с ними говорить об этом, не упуская случая подчеркнуть и то, что заслуживает похвалы и одобрения. Надо учить детей, входя в дом, снимать головной убор, здороваться, прощаться, сидеть прилично, не разваливаться, поддерживать везде и во всём чистоту и порядок и т. д., и т. д. Воспитывает, конечно, пример, но велика роль и характеризующего то или другое явление живого слова.

Какое громадное воспитательное значение могут в этом смысле оказать живые беседы, опирающиеся на подлинные явления жизни!

Наибольшее количество тем для бесед предоставляет, конечно, современная детям, непосредственно ими воспринимаемая действительность, но с того момента, когда начинают действовать чувственные впечатления, устанавливается и функция памяти. Бюлер отмечает, что на третьем

году сила воспоминания вырастает очень быстро и захватывает промежутки в несколько месяцев. Всякая функция и всякая сила требует упражнения. Многие из наших переживаний, впечатлений порастают травой забвения оттого, что мы их не оживляем припоминанием. Необходимо будить в памяти детей эпизоды и явления из пережитого ими и осознанного прошлого. Этим мы предохраняем их от забвения и расширяем возможности для упражнения речи, манипулируя ожившими образами. Дети трёх-четырёх лет в течение долгой зимы забывают о многих явлениях лета. Заговорите с ними к концу зимы о мухах, бабочках, земляных червях, о грозе, реке и т. п., и вы убедитесь, что в их памяти и сознании не сохранилось соответствующих образов, хотя они всё это видели, наблюдали. Но начните с ними вспоминать о характерных и ярких эпизодах последнего лета, о связанных с этим предметах и явлениях, покажите им соответствующие картинки, и вы убедитесь, что когда-то живые, но, казалось, потухшие образы начнут оживать и находить отражение в слове.

В холодный, тёмный зимний день, когда бушует вьюга и окна заносит снегом, мы вспоминаем о самом тёплом, солнечном, жарком летнем дне, о пребывании голышом на открытом воздухе, о купании, о прогулках в лес, на поле, о порхающих бабочках, о цветах... Мы вывешиваем на стене на день-другой картины лета. В памяти детей воскресает многое, казалось, основательно забытое, образы, разбуженные припоминанием, сочетаются в картине, оживают пережитые настроения, и дети рвутся рассказать о том, что было и что так контрастно настоящему. Летом вспоминаем зиму с её стужей, снегом, проказами. Готовясь к празднику, хорошо вспомнить, как, чем мы отметили этот праздник в прошлом году; переехав с детьми на дачу, припомнить дачу прошлого лета.

Предрешить, что мы будем вспоминать, трудно; в первую очередь, конечно, наиболее яркое, убедительное, что в силу этого глубже врезалось в память.

Чтобы беседы носили оживлённый характер и достигали наибольшего (в смысле развития мыслительной способности детей и их речи), надо стремиться извлекать самостоятельную мысль детей, личное их отношение к предмету. Умение спрашивать — дело нелёгкое, но ещё труднее приучать детей к свободной речи, к расспрашиванию в пределах того материала, который беседа

охватывает. Попытки детей уяснить, осветить этот материал путём личной инициативы, личных вопросов, исканий надо всячески поощрять.

Педагог должен держаться в стороне, не подавлять своим авторитетом: его роль главным образом дирижёрская. Он должен следить за ходом беседы, умелыми приёмами направлять её, не давать уклоняться в сторону, что нелегко даже со взрослыми собеседниками; про детей и говорить нечего. Детская мысль с трудом подчиняется узде; она бежит от одного ассоциативного звена к другому с лёгкостью шара, катящегося по наклонной плоскости.

„Блажен, кто словом твёрдо правит и держит мысль на привязи свою", — сказал Пушкин. Держать мысль на привязи — трудно дающееся искусство, потому-то и следует прививать его людям с малолетства. Ребёнок должен учиться понимать, что в беседе и в разговоре мы не должны уклоняться от главного, от того, что является основной темой; что в изложении наших мыслей должен соблюдаться порядок; что, поддаваясь нашим ассоциациям, мы можем забрести неизвестно куда и забыть, о чём мы начали говорить.

Методические приёмы при руководстве беседой сводятся к следующему:

1. Не давать детям удаляться от главной темы.
2. Неуклонно вести к конечным выводам.
3. Не прерывать детей без безусловной необходимости. Относить замечания и поправки к концу.
4. Не требовать полных ответов. Беседа должна вестись естественно и непринудительно. Краткий ответ, раз он логически и грамматически верен, может быть убедительнее распространённого.
5. Не злоупотреблять вопросами. Обходиться без них, если возможно достигнуть той же цели путём краткого указания, напоминания.
6. Побуждать детей к вопросам. Мы знаем, что в определённом возрасте дети засыпают вопросами: что это? почему? для чего? когда? и т. д. Это своеобразное проявление детского развития, требующее к себе специального внимания в смысле уяснения, что и как отвечать детям, должно быть использовано в интересах развития речи детей.
7. Привлекать к оценке высказываемых мыслей и их словесного изложения всех детей.

8. Вызывать соревнование в желании высказаться ясно и изысканно.

9. Беседы ведутся индивидуально и коллективно. Начиная со средней группы детского сада коллективные беседы преобладают; место, им отводимое, последовательно расширяется, и осложняется их содержание.

10. Беседа, обусловленная содержанием педагогической работы, заносится в декадный план.

Рассказывание

Рассказу должно быть отведено большое место в развитии речи детей. Рассказ является той формой и образцом речи, которые раньше других овладевают вниманием и интересом детей и оказывают влияние на развитие их языка.

Воспитатель никогда не должен забывать того громадного, часто неотразимого влияния, которое живое слово имеет на человека.

Живое слово, представленное в виде простого, ясного, художественного рассказа, должно иметь постоянный, широкий доступ к детям. Дети любят рассказ, любят больше, чем чтение вслух. Да иначе и быть не может. Рассказчик свободен, а чтец связан. Элемент личности, индивидуальности рассказчика вносит в рассказ прелесть и поднимает его интерес. Недаром рассказ играл всегда такую большую роль в жизни человечества. Вспомним древнюю Грецию, где рассказчики-поэты состязались перед народом в искусстве излагать легенды, поэтические предания языком наиболее ясным, доступным и прекрасным. Вспомним наших баянов и сказителей, удовлетворяющих запросы народа.

Задача рассказа — доставлять радость и этим путём развивать ум, чувства и речь ребёнка. Это в то же время и вернейший путь к установлению близости, понимания между рассказчиком и детьми.

Изложение матери, педагога является образцом, откуда дети перенимают слова, выражение, интонацию, модуляцию голоса. Известно, как велика в этом смысле сила подражательности у детей. Потому-то воспитатель и должен так чутко следить за собственной речью. Язык

его должен быть прост, ясен, выразителен и образен, и, будучи вполне доступен, он должен в то же время неуклонно способствовать усовершенствованию и обогащению языка детей.

Логическая последовательность развёртывающегося действия, соблюдение перспективы, выдержанность тона, ударений и пауз должны претворить рассказ в образец живого слова. Выразительная мимика и удачный жест способствуют силе впечатления. Роль рассказчика иногда почти граничит с ролью актера. Оставаться при этом естественным, непринуждённым, соблюдать чувство меры, избегать натяжек и фальши, к которым дети так чувствительны, — дело нелёгкое. Если рассказчик прост и естествен, — просто и естественно отзовутся на его замысел дети.

Что же рассказывать детям? Да всё, что доступно их возрасту и пониманию: сказка, повесть, события из жизни человека, животных, растений, проявления бьющей кругом жизни, многое, с чем они встретятся потом в книге, — все это должно пройти на заре их жизни перед их сознанием в виде яркого, образного рассказа.

Особое внимание должно быть уделено народному творчеству. Мы не будем говорить о значении сказок в общем, о тех тончайших, иногда едва уловимых связях, которые существуют между сказкой и психикой ребёнка. Мы коснёмся только одной стороны этого огромного по своему значению вопроса — влияния сказок на культуру языка детей. Поразительная мощь языкотворчества русского народа ни в чём не проявила себя с такой яркостью, как в народных сказках. Присущая сказкам необычайная простота, яркость, образность, особенность повторно воспроизводить одни и те же речевые формы и образы заставляют выдвигать сказки как фактор культуры речи детей первенствующего значения.

Всеобъемлющий гений Пушкина и тот нуждался в одухотворяющем влиянии сказки, и не одного Пушкина одухотворяли они, а каждого писателя, черпавшего содержание и силу из творческих недр народа.

Горький говорит, что сказки открывали перед ним просвет в другую жизнь, где существовала и, мечтая о лучшей жизни, действовала какая-то свободная, бесстрашная сила; что устная поэзия трудового народа той поры, когда поэт и рабочий соединялись в одном лице, эта бессмертная поэзия, родоначальница книжной литературы,

очень помогла ему ознакомиться с обаятельной красотой и богатством нашего языка.

Нужно ли говорить о том, что сказки требуют тщательного, педагогически обоснованного выбора? В первую очередь должны выдвигаться народные сказки животного эпоса. Из сказок индивидуального творчества наиболее ценны те, содержание которых великие мастера и художники слова заимствовали у того же народного творчества, как-то: сказки Пушкина, „Конёк-горбунок" Ершова, „Аленький цветочек" Аксакова, „Три медведя" Толстого; большинство их доступно уже детям дошкольного возраста. Мы относим эти сказки к числу тех художественных произведений, которые не допускают пересказа: их надо или заучить наизусть, или читать по книге.

Окружающая нас жизнь, общественность, быт являются неистощимым источником материала для рассказывания. Хороших книжек с реалистическими рассказами немного, особенно для маленьких детей. Да и плох тот педагог, который будет черпать нужный материал только из книги. Он должен знать лучше автора любой книги, что нужно для его детей в тех условиях, в которых он работает. Нужный материал он может находить сам. Он должен развить в себе умение передавать его детям в виде простого интересного рассказа. Личный элемент в таких рассказах, личные переживания, наблюдения рассказчика играют огромную роль; на такие рассказы дети реагируют особым интересом. Недаром рассказы мамы или любимой воспитательницы о временах и событиях, когда они были маленькие, дети особенно любят. Рассказ о собаке, принадлежавшей маме или другому, хорошо известному лицу, задевает их глубже, чем приключения неведомо кому принадлежавшей Жучки.

Для лиц, затрудняющихся выбором тем для рассказов, можно указать на источник, к которому отсылала молодёжь покойная А. М. Калмыкова. Это азбука Л. Н. Толстого. Помещённые уже на первых её страницах маленькие кусочки всегда с жизненным, могущим заинтересовать содержанием, написанные языком, обусловленным требованиями методики обучения чтению, выдвигают массу тем для рассказов. Например:

Деду скучно было дома. Пришла внучка, спела песню.

Сиди крепче на седле, держись за гриву.

На ёлке были шишки. Дети взяли эти шишки, снесли полные шапки.

Два волка вышли прямо на меня и стали на бугре. Мне стало жутко.

Таких тем много, и притом самых разнообразных. Но это только темы. Их надо развить, переработать в рассказ. Педагог должен упражнять в себе соответствующее умение.

К методике проведения рассказывания нельзя предъявлять строгих, непоколебимых требований. Рассказчик должен руководствоваться заинтересованностью детей. Содержание рассказа определяется педагогическим процессом и требованием подвижной, меняющейся жизни. При планировании занятий отмечаются и часы рассказа, но часто рассказ рождается и по непредвиденному поводу, а потому ответить на вопрос, как часто можно рассказывать детям, трудно. Ответ подскажут сами дети и разумение педагога.

Обстановка при рассказе, как и при беседе, должна быть естественная, непринуждённая. Дети усаживаются, как хотят, соблюдая общие интересы и правила приличия. Прерывать рассказчика они не должны, но их иногда неудержимо вырывающиеся речевые реакции, возгласы не только не вредят интересу дела, но, наоборот, они закрепляют связь между детьми и рассказчиком, воодушевляют последнего.

Можно ли сопровождать рассказ демонстрированием картинок? Это зависит от особенностей и сущности рассказа. Художественный рассказ или сказку, конечно, нельзя; показ картин нарушит цельность впечатления. Но существует категория рассказов, рассчитанных главным образом на маленьких детей, требующих параллелизма текста и иллюстраций. Но и в этом случае картинки должны быть таковы и так предлагаться детям, чтобы интерес и ход их мыслей не оторвались от содержания рассказа.

Встречающиеся в рассказе непонятные детям слова, незнакомые образы могут препятствовать пониманию содержания рассказа, а потому они должны быть разъяснены детям предварительно; повод для этого нетрудно найти.

Желательно, чтобы новое литературное произведение, преподносимое детям, расширяло круг их представлений и знакомило их с новыми образами, явлениями и обозначающими их для детей новыми словами. Этого требуют интересы культуры речи и обогащения словаря детей. Каждое новое слово должно быть сохранено в памяти

детей и сделаться достоянием их собственной речи. Педагог должен об этом позаботиться. Все новые слова должны быть у него на учёте. Произнести новое слово один раз мало, его надо произносить возможно часто, изыскивая для этого подходящие случаи; только в таком случае новое слово войдёт в жизнь и в активный словесный запас детей.

Один и тот же рассказ или сказку можно рассказывать детям несколько раз; малыши этого требуют.

Всё пока сказанное относилось к рассказыванию детям, но рассказывать должны и сами дети. Рассказ педагога является образцом, которому они будут следовать. Дети интересуются эпизодами из жизни любимой воспитательницы.

Она рассказывает им о приключении на улице, свидетельницей которого она была. Поскользнулась и упала женщина; корзина, которую она несла, отлетела в сторону, вся провизия рассыпалась. Женщина ушиблась, сама встать не может. Проходившие школьники подбежали к ней, помогли встать, стряхнули снег с ее пальто, собрали разлетевшиеся в разные стороны овощи, перевели испуганную женщину через улицу.

По окончании своего рассказа воспитательница предлагает: „Дети, может быть, и вы видели что-нибудь интересное? Припомните, завтра нам расскажете".

Или она рассказывает им о своей кошке. Но и у большинства детей есть кошки, о которых они могут рассказать.

Предложение рассказать то или другое вызывает у детей различное направление мыслей, и проявляемая каждым из них индивидуальность — явление в высшей степени интересное и ценное. Следует неустанно обращать внимание ребёнка на то, что он должен выражать свои мысли понятно, а для этого они прежде всего должны быть понятны ему самому. Если мы хотим, чтобы наши слушатели ясно представили себе, что с нами произошло на улице, заинтересовались бы нашим рассказом, мы должны сами с полной отчётливостью разобраться в том, что произошло. Прежде чем приступить к рассказу, следует самому себе поставить вопрос: представляю ли я сам себе вполне то, о чем я хочу говорить, всё ли мне самому известно и понятно? И только в том случае, если всё ясно, приступить к рассказу. Дети обыкновенно охотно отзываются на предложение рассказать что-либо из их

личных переживаний. Делиться с другими своими мыслями, обмениваться впечатлениями — насущнейшая потребность человека, которая выражается у детей очень своеобразно, по-детски. Попробуйте предложить детям рассказать о собаке, которую они знали, — и к вам протянется несколько рук и столько уст готовы немедленно приступить к изложению! Вы вызываете одного, другого, третьего, и начинается сбивчивое изложение с повторениями, противоречиями, остановками, заиканием, постоянными: „нет, не так, я забыл сказать, я не помню, как это было“ и т. п.

Тут-то и следует растолковать детям, отчего это происходит. На предложение рассказать о собаке сознание ребёнка реагирует только одним ясным представлением: он знал Жучку или Дружка, которого он любил, но что рассказать об этом самом Дружке, он совсем не знает. Детям нужно разъяснить.

„Рассказывать всё о твоем Дружке невозможно, хотя бы потому, что времени нет: товарищи твои тоже хотят что-нибудь рассказать. А потому остановись на чём-нибудь одном: расскажи нам о внешности Дружка или каком-нибудь событии его жизни, словом, о чём хочешь; но обдумай хорошенько, что будешь говорить, припомни. Можно и придумать что-нибудь про твоего Дружка“.

И если рассказ обставлен и подготовлен таким образом, он даётся легко тем же детям, которые раньше двух слов связать не могли.

Следует всячески сосредоточивать внимание детей на сути того, что они хотят рассказать, на основной мысли. Всё постороннее, несущественное следует отбрасывать; во-первых, оно только затемняет сущность, а во-вторых, отнимает время.

Такие рассказы, темами для которых служат личные переживания, наблюдения детей, имеют для развития мыслительной способности и речи детей большое значение. В них развёртывается широкая дорога для творчества детей, их самодеятельности, проявления индивидуальности. Ребёнок вынужден брать и комбинировать слова и выражения самостоятельно, а не выбирать их из готового рассказа. Ребёнку рассказывать о виденном, слышанном и пережитом приходится почти ежедневно, но делает он это часто хаотически.

Предложив детям обдумать то, о чём они будут рассказывать, и себе ясно всё представить, следует соблюдать ещё одно существенное правило: никогда не торопить детей, поощрять речь медленную, хоть бы с небольшими паузами, но обдуманную и ясную. Следует всячески бороться с абстрактным, расплывчатым слогом, с излишним многословием. Дети должны понимать, что сущность не в словах, а в мыслях, в содержании, которое они передают. Слова, за которыми не кроется никакого содержания или которые не нужны для уяснения и освещения содержания, не имеют значения, являются лишними.

Рассказывая, дети должны обращаться не к одному педагогу, а ко всем товарищам. При этом им надо прививать соответствующие культурные навыки: как встать, выйти, обернуться лицом к товарищам, следить за своей позой. Подготовка к публичным выступлениям взрослого человека должна начинаться с раннего возраста.

Пересказ готового литературного произведения не должен, конечно, быть вычеркнут из числа факторов, развивающих речь детей; ему должно быть только отведено второстепенное место. Рассказ, прочитанный детям, должен прежде всего служить уяснению его основной мысли, его основных частей (плана), логической и причинной связи его подробностей. И только когда эта работа произведена, можно приступать к пересказу. Образцом должен опять-таки служить пересказ воспитателя. Можно передать рассказ без изменений, в собственном вольном изложении, и можно сократить его.

Следует помнить, что не все рассказы, хотя бы и доступные возрасту и развитию детей, допустимы для пересказа. Рассказы, представляющие собой совершенные образцы художественной литературы, должны составлять исключение. Для пересказа более всего годятся рассказы с определённым, ясным соотношением частей: с понятным, определённым началом, серединой и концом. Если между частями существует ясная логическая связь, одна часть подводит к другой и разъясняет её. Излишние детали, подробности затрудняют усвоение сущности, а потому и осложняют самый пересказ. Вначале следует выбирать рассказы возможно ясные и простые по конструкции. Во время изложения детей перебивать их следует только в крайней необходимости. Если изложение идёт хоть

сколько-нибудь гладко́, надо дать высказаться до конца даже в том случае, если ребёнок сделал пропуск. Надо всеми мерами стараться, чтобы работа была общей, чтобы в ней были заинтересованы все. Товарищи могут указать на допущенный пропуск и вообще высказаться по поводу изложения. Путём общей беседы следует выяснить его достоинства и недостатки.

Если ребёнок запинается, забыл, что было дальше, можно прийти к нему на помощь.

Не злоупотребляйте ненужными, нарушающими стройность изложения вопросами и, главное, не требуйте так называемых „полных" ответов. Мы учим детей речи, которою им придётся пользоваться в их повседневной жизни. Играют ли в этой речи „полные ответы" хоть какую-нибудь роль?

Иногда можно дать план рассказа. Положим:

1. Дети отправились в лес.
2. Неприятное приключение в лесу.
3. Возвращение домой.

По нему педагог составляет рассказ.

Конкретный, по возможности совершенный образец того, чего от детей требуют, больше всяких разъяснений как-то сразу ставит понимание детей на надлежащие рельсы и облегчает дальнейшую аналогичную работу над другим материалом.

Составлять рассказы по чёткому плану могут дети с 5—6 лет. Вот образец такого рассказа мальчика 5 лет 9 месяцев.

План: 1. Пропал котёнок. 2. Дети его ищут. 3. Дети находят котёнка.

„Жил-был котёнок Пушок, потому что он был пушистый. И были дети, которые его очень любили. Вдруг Пушок пропал. Дети искали его под кроватью, на шкафу, в кухне; звали: кс-кс-кс — нигде нет. Они пошли в сад, зовут: кс-кс. Вдруг слышат высоко: мяу-мяу. Видят — на дереве сидит Пушок. Он влез, а слезть не может. Мальчик Коля полез на дерево, снял Пушка и отнёс домой".

В таких рассказах вымысел обыкновенно сплетается с фактами жизни самих детей. Так, у этого маленького рассказчика был котёнок Пушок, и он видел, как мальчик полез на дерево, чтобы снять сидевшую на нём кошку.

Дети 6 лет могут придумывать рассказы по заглавиям, вроде следующих: „Ваня чуть не утонул", „Катя разбила

куклу", „Приключение на катке", „Как дети вылепили снежную бабу" и т. д.

Приводим образцы рассказов, придуманных ребёнком 6 лет на тему: „Случай с мальчиком, которого послали опустить в ящик письмо".

Была только названа тема. Никакой предварительной проработки проведено не было.

Маня (6 лет 2 месяцев). „Учительница дала мальчику письмо отнести на почту. Он пошёл. Он увидел пионеров и с ними пошёл и позабыл, что надо отнести письмо. Он долго не приходил домой. Учительница увидела, что мальчик долго не приходит. Она пошла его искать и нашла у пионеров в отряде. Она увела его домой, а сама пошла отнести письмо".

Клара (6 лет 3 месяцев). „Одного мальчика послали на почту опустить письмо. Он потерял письмо и пришёл домой. Его мама ругала и послала искать письмо. Идёт он и видит, — идёт мальчик с письмом, его знакомый. Он спросил: „Ты потерял письмо?" Он сказал: „Да, я потерял письмо". Он взял у знакомого мальчика письмо и пошёл на почту. Он опустил письмо и пошёл домой. Мама спросила: „Ты нашёл письмо?" — „Да, нашёл и опустил на почте". Тогда мама сказала: „Если ты нашёл, то хорошее дело".

При каждой работе следует давать детям время для обдумывания, никогда ничего не требовать сразу, так сказать — с места в карьер. Ведь каждый сколько-нибудь уважающий своё дело педагог сам готовится к занятию, обдумывает и план своего рассказа, и разработку его. Вправе ли мы требовать от детей, чтобы они проделывали эту работу без подготовки? Этими нелепыми, к сожалению, столь часто предъявляемыми к детям требованиями объясняются в значительной степени разбросанность и хаос их мыслей и ещё больше — дефекты их языка.

Нельзя не упомянуть ещё об одном виде работ в этой области — заканчивании детьми рассказа, работе, которой с такой страстностью предавался маленький Гёте. „Если я прерывала рассказ и отодвигала развязку до другого вечера, — свидетельствует его мать, — я могла быть уверенной, что он докончит его сам и явится на помощь моему воображению. И когда я на другой вечер заканчивала его так, как он желал, и прибавляла: „Вот, видишь, как ты верно отгадал", — восторгу его не было конца". Конечно, не все дети реагируют на подобное задание с гениальностью Гёте, но все очень любят подобные работы. Педагог рассказывает детям начало рассказа, предоставляя им придумать конец. Очень желательно давать такое начало, которое предоставляло бы простор воображению

детей разветвляться в разных, часто противоположных направлениях. При этом в высшей степени интересно следить за проявлением индивидуальности детей, их психики и мировоззрения.

Мы говорим о том, что живой рассказ должен предпочитаться чтению по книге, но на определённой ступени художественное чтение как таковое отмежёвывается от рассказа и выступает как фактор громадного значения в деле постижения живой русской речи. Выразительное художественное чтение доводит до сознания детей всё неисчерпаемое богатство русского языка, способствует тому, что дети начинают активно пользоваться этим богатством. Это возможно только при условии, если художественный образ и слово преподносятся детям в своей живой, ненарушимой целости.

Рассказы по картинкам. Остаётся ещё сказать о рассказах, составляемых по картинкам. Картины — материал, исключительно приспособленный к тому, чтобы стимулировать к составлению рассказов Представленные на картинке предметы объединены определённой логической ситуацией, определённым, за себя говорящим взаимоотношением. При занятиях с маленькими детьми нужно выбирать такие картины, художественный замысел которых прост, ясен и конкретен, ситуация очевидна. Содержание картины, предназначенной для составления рассказа, должно руководить мыслью ребёнка, облегчать работу его воображения и опираться на жизненный опыт ребёнка, на запас его представлений. Дети начинают справляться с этой задачей в среднем около 5—6 лет.

Но рассказывать детям по картинке следует гораздо раньше. Трёхлетки, иногда и двухлетки, реагируют на такие рассказы с большим интересом.

Рассказывание детям по картинам — один из наиболее целесообразных приёмов по слушанию речи. Чем чаще мы будем рассказывать малышам по картинам, тем раньше они встанут на путь составления рассказов сами. На всех ступенях рассказам детей должен предшествовать образцовый рассказ педагога. Конкретно на примере таких рассказов дети постигают, что рассказчик может вообразить себе моменты, предшествующие тому, который представлен на картине, и последующий за ним может выйти за рамки картины.

Достаточно шести-семилетним детям прослушать

2—3 примерных рассказа, чтобы они это поняли и стали на путь самостоятельного составления рассказов.

Картину, намеченную для составления рассказа детьми, заблаговременно вывешивают в определённом месте. Детям нужно дать время с ней познакомиться, хорошенько рассмотреть. Рассказывают дети поочерёдно. Прерывать рассказчика не следует. Все замечания делаются в конце.

Составлять рассказы по картине дети должны не только индивидуально, но и коллективно. Вначале в таком занятии участвует сам педагог; он его ведёт, не даёт детям уклоняться от темы, путём наводящих вопросов помогает им тему развивать, освещать её наиболее существенные стороны. Дети высказываются, вносят в содержание рассказа те или другие, иногда противоречивые подробности, спорят, приходят к соглашению. По окончании этой предварительной работы кто-нибудь из детей излагает рассказ в связном виде. Такая коллективная работа, сопровождаемая обменом мнений, особенно ценна для развития мышления и языка. Приводим коллективно составленный рассказ 8 детьми семи лет по картине „Читающие мальчики".

„На опушке леса стоял небольшой деревянный домик. В нём жила вдова с двумя сыновьями — Колей и Ваней. У них была собака. Мальчики жили очень дружно. Собаку звали Дружок. Это было летом.

Мама этих мальчиков была сельская учительница. Коля и Ваня учились в школе, и у них было много товарищей. Один раз под вечер, когда Коля и Ваня кончили уроки, к ним в дверь постучались. Оказалось, что к ним пришли школьные товарищи — Костя и Митя. Когда дети поздоровались, Коля сказал: „У нас есть очень интересная книга, мы её взяли в школе, в библиотеке; пойдём на крыльцо, мы почитаем и посмотрим картинки". Они пошли и сели на крыльцо, на ступеньках. Вдруг слышат сзади шаги. Обернулись, видят — идёт Дружок. Он сел рядом с ними. Коля читал вслух, и все слушали. Умная собака тоже внимательно слушала и ни разу не помешала. Они прочли два рассказа. Потом мама Коли и Вани постучала в окно и позвала детей пить чай. Мальчики выпили чаю, поблагодарили, и Костя и Митя пошли домой, а Ваня и Коля остались в комнате. Скоро надо было ложиться спать".

В дальнейшем группе старших детей можно поручать составлять рассказ по картине без участия руководителя. Они совместно обдумывают его подробности и в законченном виде рассказывают другим товарищам.

Письма

Письма играют существенную роль в жизни человека, и детей надо упражнять с ранних лет в этой форме изложения собственных мыслей. Это прекрасный путь к развитию их языка. Самое трудное — дать ребёнку понять, что надо писать, как найти для письма содержание, полное интереса и значения для того лица, которому оно назначается. Ребёнок должен понимать, что писать надо лишь о том, что представляет ценность и интерес, а то и другое в свою очередь зависит от того, кому письмо назначается. Что полно захватывающего интереса в письме к матери, — является бессмыслицей в письме к знакомому.

Но писать письма могут только дети, в соответствующей степени овладевшие процессом письма. Дошкольники на это ещё не способны. Тем не менее подготовка к овладению эпистолярным искусством, использование её как ценного приёма по развитию речи детей могли и должны иметь место уже в дошкольном возрасте. Ребёнок должен понять, что письмо — средство общения между людьми. В письмах люди сообщают друг другу о подробностях своей жизни, узнают о жизни других, выражают благодарность за что-либо, поздравляют, приглашают куда-либо. Следует развивать в детях отношение к письмам как к делу серьёзному; надо хорошенько обдумать, что будешь писать, как лучше изложить свои мысли. Письмо к тому или другому лицу составляется коллективно. Дети под руководством воспитательницы обсуждают, что и как написать, а пишет сама воспитательница. Само собой разумеется, что писать следует только действительные письма существующим и близким лицам. Такое занятие возможно уже с трёхчетырёхлетними детьми. Заболела любимая воспитательница, не ходит в детский сад. Как не предложить малышам: „Давайте напишем тёте письмо, узнаем, что с ней, не лучше ли ей, когда она вернётся к нам“. Воспитательница берёт бумагу и перо, собирает детей. „Как мы начнём наше письмо? Давайте начнём так: „Милая тётя Оля!“ Теперь говорите, что написать тёте Оле; говорите поочерёдно, что у нас в детском саду произошло особенно интересного“. Дети высказываются: „У нас были котлеты, Коля разбил тарелку (дети любят отмечать провинности товарищей, их следует от этого удерживать), мы катались на санках, мы кормили птичек, Люда упала и ушиблась“ и т. п. Высказы-

вание идёт не особенно гладко, детям приходится напоминать о том или другом происшествии, которые несомненно заинтересуют тётю Олю.

Так или иначе письмо написано, дети поочерёдно диктуют свои имена для подписи; иногда по личной инициативе предлагают вложить в конверт свои рисунки. На глазах детей с соответствующими пояснениями письмо вкладывается в конверт, надписывается адрес, наклеивается марка, и дети же во время прогулки опускают письмо в почтовый ящик. Тётя Оля не замедлит, конечно, ответить на письмо детей. Она пришлёт длинное и интересное письмо, которое будет прочитано детям вслух. Обычная реакция на такое письмо — писать сейчас же опять.

Хорошо писать письма и товарищам, заболевшим, уехавшим. Значение этих писем меньше, потому что на них не последует ответа, но зато случаев к отправлению их больше.

С письмами шести-семилеток дело обстоит иначе. У нас дети, умевшие писать, писали их сами, коллективно, каждый по фразе; все подписывались. Если материала для письма набиралось очень много, письмо писалось воспитательницей под диктовку детей. Отношение к содержанию, стилю такого письма должно быть, конечно, строже, чем к письму малышей. Каждый выдвигаемый вопрос обсуждается с точки зрения его интереса и значимости, дети пытаются излагать свои мысли возможно гладко и литературно. Обращается внимание детей на внешнюю сторону письма, почерк, расположение материала на почтовом листе, на форму обращения, заключения, пометку числа, года, места отправления, на особенности адреса.

Переписка должна играть в жизни детей не формальную или фиктивную, а реальную, жизнью обоснованную роль. Для этого особенно важно, чтобы люди, с которыми дети корреспондируют, относились к этому делу серьёзно, вдумчиво, с интересом, чтобы ни одно детское письмо не оставалось без ответа. Чувство, мысль, оставшиеся хоть раз без ответа, могут замолкнуть и погаснуть от этого навсегда. Неизменное правило — предпосылать всякому виду упражнения детей в слове совершенные образы такого слова — должно соблюдаться и в данном случае. Потому-то так важно, чтобы взрослые, переписывающиеся с детьми, серьёзно относились к содержанию, стилю, внешнему виду своих писем.

Стихотворения

Дети любят стихи, любят их слушать и произносить. Мы знаем, как рано ребёнок начинает интересоваться миром звуков, отзываться на него, проявлять ярко выраженную чуткость к восприятию ритма. Законы ритма он постигает легче и быстрее, чем мир форм и цветов. Вот почему песни и стихи, в соответствующем, конечно, отборе, всегда производят впечатление на детей.

Хорошее стихотворение — та же музыка. Самые маленькие дети легко постигают его ритм, способны наслаждаться созвучием его строф, красотой построения. Эти музыкальные слуховые восприятия, связанные иногда лишь частично с пониманием влитого в них содержания, имеют большое значение для развития художественного вкуса ребёнка, его языка.

Чем меньше ребёнок, тем определённее должен быть ритм стихотворения, тем проще те художественные образы, которые в нём воплощаются, и нельзя не удивляться той лёгкости, с которой такие стихотворения детьми запоминаются. Каждое же словесное произведение, усвоенное памятью ребёнка, обогащает словесный фонд, формирующий его собственную речь. Потому-то, принимая в соображение необычайную лёгкость, с которой стихи запоминаются детьми, и следует быть крайне осторожным и разборчивым при выборе стихотворений, назначаемых для детей.

На первом месте стоит материал народного творчества. Прелестные народные песенки, шутки, прибаутки, потешки как по содержанию, так и по форме и языку более чем что-либо отвечают требованиям, которые должны предъявляться к стихам, назначенным для маленьких детей.

А требования эти таковы: 1) простота и чёткость ритма, 2) краткость самого стишка и отдельных строк, 3) простота и ясность знакомых детям образов, 4) отсутствие описательного и созерцательного моментов при ярко выраженной действенности.

Другой источник, из которого мы можем черпать поэтический материал для детей, — это мировая литература, произведения великих мастеров и художников слова. В нём мы найдём кое-что и для детей дошкольного возраста. Об этом ещё будет речь впереди.

Как уже было сказано, поэтическое произведение непосредственно соприкасается с произведением музыкальным, и маленький ребёнок воспринимает его как музыку прежде всего. Воспитательное значение этого музыкального восприятия находится в зависимости не от одного поэта, но и от того лица, из уст которого ребёнок впервые это восприятие получает. Об этом не должна забывать ни одна мать, ни одна воспитательница детского сада или учительница. Она не имеет права ни на иоту умалять поэтическую и воспитательную ценность того литературно-художественного произведения, с которым она детей знакомит. Её речь, произношение, дикция, выразительность её чтения должны являться той художественной оправой, от которой выигрывает в блеске самый ценный алмаз. Только в такой оправе алмазы родной поэзии должны вводиться в жизнь маленьких детей.

Вопрос о заучивании или, вернее, запоминании стихотворений детьми требует к себе специального внимания. Не обязательно, чтобы все стихи, предлагаемые детям, заучивались ими наизусть. Большинство стихотворений прочитывается детям с целью предоставить им слуховое восприятие художественных словесных форм, воспроизводящих знакомый художественный образ. Лучшие стихотворения прочитываются повторно несколько раз. Память на ритмическую, рифмованную речь у детей прекрасная, и они запоминают стихотворение быстро и легко.

Многие педагоги склонны злоупотреблять хоровым произношением стихов детьми. Это большая ошибка. Существует вид декламационного искусства, так называемая хоровая декламация, но это искусство недоступно детям дошкольного возраста. Читая хором, дети рубят, скандируют стихи, отбивают рифмы, приобретают одну и ту же манеру крикливого, бессмысленного чтения, убивающего всякую индивидуальность. Надо возможно чаще привлекать детей к индивидуальному чтению стихов, руководить выразительностью чтения каждого примером своего чтения, обращать внимание на удачное исполнение и никогда не заставлять детей читать первому встречному ради показа, из тщеславия.

Каждое новое стихотворение, впервые преподносимое детям, должно быть в первую очередь им прочитано, воспринято слухом в виде выразительного, по возможности художественного чтения. Требование это должно соблю-

даться и в том случае, если мы имеем дело с хорошо читающими детьми.

Но где, когда, как и при каких условиях преподносить детям новое, им ещё неизвестное стихотворение? Ответить на этот вопрос трудно. Решение его в каждом отдельном случае будет зависеть от взаимоотношения содержания стихотворения и требований жизни и педагогической работы.

Гуляя с детьми весной, мы наткнулись на пробившийся из-под старого валежника цветок. Мы его рассмотрим и тут же прочтём стишок:

Из-под старого валежника,
у сухого пня,
голубой глазок подснежника
смотрит на меня.

Или, выйдя с детьми на воздух после пронёсшейся грозы и заметив на небе „последнюю тучу рассеянной бури", как не обратить на неё внимание и не прочесть детям восхитительного стихотворения Пушкина.

Рассказ, картина, эпизод жизни могут заставить педагога припомнить подходящее стихотворение и прочесть его детям.

Руководительница должна не только владеть искусством выразительного чтения, но и знать весь запас отобранных ею стихотворений наизусть. В каждый подходящий момент нужное, жизнью подсказываемое стихотворение должно быть к её услугам.

Рекомендуем подбирать к стихам, предлагаемым детям, соответствующие картинки. Картина является сотрудником слова в деле закрепления опытным, сенсорным путём добытого представления.

Многое в природе и жизни мы не можем повторно предлагать вниманию и наблюдению детей так часто, как бы мы хотели. В таких случаях роль картинки огромна. В нашей практике мы сами составляем подбор картинок к стихотворениям, которые предлагаем детям.

Настаёт весна. В плане мы перечисляем стихи, которые намерены дать детям. К каждому из них мы подбираем картинку. Во время цветения одуванчика в саду картинка „Одуванчик" вывешивается на стене. Но ещё существеннее вывесить её лютой зимой, когда земля скована морозом и покрыта снегом. Совершенно необходимо напомнить малышам о цветочке, доставлявшем им весной столько радости. Если не напомним, они забудут о нём.

Вывесим картинку и припомним стишок, который ребята хорошо знали, но, конечно, позабыли.

Рекомендуем такое пособие: к ряду стихотворений подобрать соответствующие картинки. Картинки выставляются перед детьми, и педагог прочитывает одно из стихотворений. Дети должны найти относящуюся к нему картинку.

Стихам отводится большая роль при организации литературных праздников, на которых, по возможности, все дети выступают чтецами. Детям предлагается самим выбирать стихи, которые они будут читать.

Родная и мировая художественная литература должна иметь широкий доступ к детям и в первую очередь доставлять материал для чтения.

Правительство и общественность нашей великой страны, чествуя память Пушкина, отмечают его как создателя русского литературного языка, ставшего достоянием миллионов трудящихся, являющегося орудием их дальнейшего роста и развития.

На любви к Пушкину, на подлинном знакомстве с его произведениями должна воспитываться советская молодёжь. Когда же должно начинаться это знакомство? Мы утверждаем: уже в дошкольном возрасте.

Воспитывать литературный вкус детей и развивать их язык надо на лучшем, на наиболее совершенном, а что может быть лучше и совершеннее поэзии Пушкина?

Мы считаем глубоко ошибочным мнение, что художественное поэтическое произведение, непонятное детям во всех своих художественных подробностях, во всех деталях содержания, не должно иметь к ним доступа. Это верно в отношении к произведениям прозаическим, сообщающим детям конкретные факты. Но это неверно в отношении к художественным стихотворениям, преследующим другие цели. В них дети должны понять общее, главное, кое-что может пройти мимо их сознания. Чуткость к музыке, быть может, и не вполне попятных речей присуща детям 6—7 лет, и это чувство необходимо использовать в интересах их художественного литературного воспитания. Конечно, в любом стихотворении могут встретиться слова, без понимания которых ускользает основной смысл стихотворения, тускнеет художественный образ. С такими словами и обозначаемыми ими предметами и явлениями детей надо познакомить заблаговременно. Так, приступая к чтению стихотворения Пушкина „Зима“ („Зима. Кре-

стьянин, торжествуя, на дровнях обновляет путь"), мы должны убедиться, что слова „дровни", „обновлять", „кибитка", „ямщик", „облучок" детям понятны. В таком случае в результате чтения перед детьми предстанут три отчётливые, конкретные картины: 1) крестьянин едет на дровнях по первопутку; 2) летит кибитка, ямщик сидит на облучке; 3) мальчик возит на санках Жучку.

Добиваться точного понимания выражений „торжествуя", „бразды пушистые взрывая", „дворовый мальчик" не следует. Из-за того, что смысл их останется для детей не вполне ясным, мы не лишим их того художественного наслаждения и воспитательного влияния, которое доставит им чтение этого стихотворения. Дети вернутся к нему ещё не раз и мало помалу постигнут во всей глубине его содержание.

У Пушкина мы найдём стихи для детей начиная с четырёх-пятилетнего возраста: о птичке, яблочке, кораблике, сороке, чижике, волне, ветре, коне, пчёлке. „Последняя туча", „Утро", отрывки из „Евгения Онегина", воспроизводящие так ярко и художественно различные моменты времён года, великолепный „Сказ о медведице" — всё это можно смело давать детям, руководствуясь при выборе того или другого стихотворения не только возрастом, но и развитием и речевой и литературной подготовленностью ребёнка. Раз, другой мы ошибёмся, дадим кому-нибудь стихотворение преждевременно, но это меньшее зло, чем лишить творений Пушкина детей, созревших до их восприятия.

Особого отношения к себе требуют пушкинские сказки. Мы считаем, что „Сказка о золотой рыбке", „Сказка о царе Салтане", „Сказка о спящей царевне и семи богатырях" в целом могут быть даны детям не ранее 8—9 лет, сказка „О попе и слуге его Балде" — ещё позднее.

К 7 годам дети должны иметь представление о том, кто был Пушкин. Его облик должен быть им знаком. В каждом детском саду, каждой школе должен быть его портрет. Какой ценнейший материал для бесед с детьми даёт жизнь Пушкина в Михайловском, в трогательном содружестве со старушкой — няней! Мы иллюстрируем эти беседы стихотворениями „Подруга дней моих суровых", „Буря мглою небо кроет", „Вечор, ты помнишь, вьюга злилась".

Творчество Некрасова может шести-семилетним детям дать много. Отрывки из поэмы „Саша", „Зелёный шум",

„Соловей“, „Пчёлы“, „Дедушка Мазай и зайцы“, „Несжатая полоса“, „Горе птички“, „Мороз-воевода“, „Мужичок с ноготок“, „Дядюшка Яков“ — все эти вещи много раз читались нами детям старшей группы, и случая не было, чтобы мы об этом пожалели. Не всё доходило до глубин их понимания, но они воспринимали главное, радостно реагировали на прекрасное целое. На совершенных образцах мастерства Пушкина и Некрасова развивался их литературный вкус, облагораживался их язык.

Стихи нужны детям. Будем же им давать наилучшее и оберегать их от всего пошлого и бездарного.

НЕДОСТАТКИ ПРОИЗНОШЕНИЯ И БОРЬБА С НИМИ

Недостатки речи детей могут быть классифицированы по трём категориям. К первой относятся те, которые присущи всем детям на определённой возрастной ступени и обусловлены состоянием их развития; ко второй категории относятся недостатки, обусловленные особенностями конституции и неправильностями в развитии механизмов речи, и к третьей — приобретённые благодаря плохой воспитательной работе.

По поводу недостатков речи первой категории Штерн говорит следующее:

„Каждое через подражание усвоенное слово должно быть воспринято слухом, сознанием, должно быть произнесено и удержано памятью. Отсюда проистекают четыре источника речевых ошибок: 1) сенсорные ошибки, обоснованные тем, что восприятия ребёнка ещё недостаточно диференцированы, а потому тонкие различия в звучании не воспринимаются; только грубо-общее усваивается; 2) апперцептивные ошибки: слабое и неустойчивое внимание ребёнка обусловливает неодинаковое отношение его к разным частям слышимого вообще и частям отдельных слов в частности; 3) моторные ошибки: артикуляция и структура органа речи ребёнка не доразвились до того, чтобы правильно произносить определённые звуки или сочетания звуков; 4) ошибки воспроизведения: способность запоминания ребёнка не соответствует объёму речевых восприятий, что обусловливает при произношении ранее слышанных слов неизбежные ошибки памяти. Ошибки этого рода присущи детям в тот ранний период, когда развиваются и совершенствуются механизмы речи". Если развитие ребёнка протекает нормально, они постепенно и последовательно изживаются сами собой. Обязательные педагогические мероприятия по отношению к ним

должны выражаться только в одном: не воспроизводить этих ошибок, а говорить с детьми всегда безупречно правильно.

Ко второй категории недостатков речи относятся недостатки психо-физического характера. К явлениям первого порядка относятся такие явления, как заячья губа, трещины в нёбе или челюстях, второго — все виды заикания и часто глухонемота.

Необходимо популяризировать эти вопросы, обращать на них внимание педагогов, родителей, в интересах оберегания детей от воздействий, могущих оказать на их речь вредное влияние. Дети с ярко выраженными недостатками — глухонемые, заикающиеся — не должны воспитываться совместно с нормальными детьми.

Ошибки и недостатки речи третьей категории обусловлены речью окружающих, оказывающей на речь ребёнка громадное влияние. Ребёнок воспроизводит акцент, интонацию и все особенности речи людей, с которыми он живёт. Нужно оберегать детей от восприятия речевых форм, могущих испортить их язык; поднимать культуру речи окружающих; работать с семьёй; каждому находящемуся в речевом общении с детьми относиться критически к собственной речи, работать над её усовершенствованием, всемерно заботиться о том, чтобы слух ребёнка воспринимал образцы лишь совершенной речи.

Но самое основное — неустанно вести работу с детьми. Прежде всего следует тщательно зарегистрировать главнейшие, преобладающие ошибки речи детей и уделять им специальное внимание. Следует пользоваться всяким удобным моментом, чтобы привлекать на эти ошибки внимание детей, придумывать соответствующие устные и письменные упражнения, воздействуя на сознание детей в одном и том же направлении, содействовать постепенному искоренению этих ошибок.

Так, у нас в детском саду один мальчик, имевший влияние на детей, внёс ошибку „коло“ вместо „около“ и заразил почти всех детей. Мы придумали игру, которая скоро привела к искоренению ошибки. Одному из детей предлагалось взять какой-нибудь предмет и помещать его в разных местах около других предметов, причём все дети громко называли, что он делал: поставил около Мишки, около чернильницы, около стены, около горшка с цветком и т. д.

В интересах искоренения столь распространённых ошибок речи, как „раздеть“ вместо „снять“ и „одеть“ вместо „надеть“, мы проделывали следующее упражнение.

Воспитательница спрашивает детей: „Вечером, когда мы будем ложиться спать, что мы с себя снимем?“ Дети хором отвечают: „Мы снимем платье, мы снимем передник, мы снимем лифчик, мы снимем штанишки“. — „А утром что вы на себя наденете?“ — „Мы наденем чулки, наденем башмаки, наденем лифчик“.

Или: „Дети, надо одеть малышей. Я одену Мишу“. Дети поочерёдно подхватывают: „Я одену Катю, я одену Лиду, я одену Борю“. — „Ну, а кто кого разденет?“ — „Я раздену Асю, я раздену Васю“.

Злоупотреблять такими упражнениями, конечно, нельзя, а главное — их надо вести живо, весело, позволяя детям разнообразить их содержание по собственному усмотрению.

Делать поправки следует только при уверенности, что поправка дойдёт до сознания детей. Поправлять спешно, мимоходом, в разгар работы, игры, когда дети чем-нибудь увлечены, ни в коем случае нельзя. В лучшем случае такие поправки пропадают даром, в худшем — раздражают детей.

СЛОВАРЬ ДЕТЕЙ

Упражнения по развитию речи

Каждое слово именует определённое представление, образ или понятие. При нормальном развитии ребёнка, отражающемся в языке, усвоенное им слово соответствует заранее им приобретённому представлению. В первые годы жизни ребёнка это строгое соответствие между словом и его содержанием не нарушается, но это только в первые годы. К сожалению, уже очень рано дети приобретают слова, которым суждено остаться пустыми звуками без реального содержания. Со злом этим надо бороться, и наилучшим средством для этой борьбы являются те уроки наблюдения, о которых была речь выше. Наблюдение и изучение живой действительности способствуют созданию образов и представлений, долженствующих при правильном руководстве непременно сплестись с соответствующим словом.

При занятиях с маленькими детьми для расширения их лексикона нет другого пути, кроме опыта и наблюдения. Наглядным образом знакомится ребёнок с самим предметом и его свойствами и попутно запоминает слова, именующие как предмет, так и его качества и особенности. Последовательность усвоения такова: знакомство с предметом, образование представления, отражение последнего в слове. Внешние восприятия, опыт, личные переживания ребёнка играют в развитии его первенствующую роль, значение же слова — второстепенное и вспомогательное. Важнейшим и совершеннейшим методом преподавания в первую пору детства является культура наблюдательности.

Но по мере развития ребёнка роль языка расширяется, значение его как средства развития увеличивается. Мысль, вырываясь из сферы чувственных восприятий, нуждается в более широком поле для своего развития, в большем просторе для суждения. Путь опыта становится слишком

длинным и неудобным для переработки многочисленных, все осложняющихся восприятий.

Многие достояния культурной жизни людей, наконец, не могут быть изучены путём опыта и личного наблюдения. Тогда слово перестаёт быть лишь средством к осмыслению материала, приобретаемого наглядностью. Оно служит возникновению новых представлений, чувств человека. Жизнь, захватывая всё новые русла, расширяясь, отражаясь на развитии мысли ребёнка, выдвигает и новые, более разнообразные пути для развития его речи.

Заботясь о расширении запаса слов детей, надо стремиться к тому, чтобы расширять этот запас за счёт слова-представления, а не слова-звука.

Все виды занятий, о которых мы говорили в предшествующих лавах, служат этой цели. Но существует ряд специальных методических упражнений речи, цель которых — расширение лексикона и речевых навыков детей. Их полезно проводить с детьми старшего дошкольного возраста при условии ведения их живо, непринуждённо, с учётом возрастных интересов и возможностей.

Вот некоторые из видов таких упражнений.

1. Подбор эпитетов к предмету. Называется предмет, допустим собака. Какие бывают собаки?

Ответы детей средней группы: большие, маленькие, мохнатые, умные, кусачие, злые, добрые, старые, молодые, весёлые, охотничьи. Добавление воспитательницы: пастушьи, пожарные.

Обратно: узнавание по эпитетам предмета. Воспитательница предлагает детям отгадать, что это: зелёная, кудрявая, стройная, белоствольная, душистая. Дети отгадывают — берёза. В составлении таких загадок должны участвовать и сами дети. Подобные упражнения требуют правильного руководства. Они не должны выливаться в формальное нанизывание слов. Слова должны связываться с знакомыми детям представлениями.

2. Подбор к предмету действий (глаголов).

Ветер воет, пыль поднимает, листья срывает, парус надувает, мельничные колёса вертит, освежает, тучи гоняет.

Обратно: на небе сверкает, землю согревает, тьму разгоняет, освещает. Что это?

Лошадь что делает? Собака? Курица? и т. п.

Обратно: подбор к действию объектов.

Кто и что летает?

Высказывания детей старшей группы:

Аэроплан, птица, бабочка, лётчик на аэроплане, жук, муха, пчела, стрекоза, пушинка от ветра.

Человек может полететь с крыши. Листики жёлтые летят с дерева, воздушный шар.

Кто и что плавает? Кто и что греет? и т. п.

3. Подбор обстоятельств.

Учиться можно: хорошо, лениво, прилежно, с успехом, долго, много и т. п.

4. Нюансы смысла слова: домик, дом, домище. Крохотный, маленький, небольшой, большой, огромный, громадный. Детям предлагают составить с этими словами фразы.

Высказывания детей старшей группы:

Я нашла крохотный грибок, я едва его заметила. Оля — ещё маленькая и глупенькая девочка. Этот дом небольшой, но и не маленький. Ленинград очень большой город. В Сиверской есть огромный лес, до конца его и не дойдёшь. В Крыму есть громадная скала над самым морем.

5. Вставление детьми пропущенных слов.

Воспитательница читает предложение, дети дополняют подлежащее, сказуемое, объяснительные слова и т. д. Например:

На пороге сидела и жалобно мяукала (кто?). Кошка сидела перед чашкой с молоком и жадно (что делала?). Кошка поймала в саду (кого?). Шерсть у кошки (какая?), когти (какие?). Кошка лежала с котятами (где?). Котята играли мячиком (как?).

Или: Дворник взял метлу; он будет .. Пришёл почтальон: он принёс ... Надо распилить дрова: где наша ...? Я хочу вбить гвоздь, принеси мне ...

Дальше предложение составляли сами дети, а доканчивала руководительница.

Мы сейчас будем лепить, надо принести . . Я дежурная; мне надо вытереть пыль; где наша ..? Дровосеки поехали в лес и взяли с собой ..

Предлагая детям такие предложения, надо хорошо обдумать их содержание; оно должно быть не слишком элементарно и не затруднять детей.

Если хорошо продумать содержание каждой фразы, выдвигать предметы и явления, детям хорошо известные и интересные, в таких занятиях могут принимать участие и маленькие дети.

6. Распространение предложений.

Руководительница говорит: „Садовник поливает что? Где? Когда? Зачем? Дети идут куда? Зачем?“ и т. д.

Надо обращать внимание на правильность построения предложения.

7. Добавление придаточных предложений (подведение к будущим упражнениям по грамматике).

Руководительница читает главное предложение, а дети доканчивают придаточное.

Показания детей средней группы:

Сегодня надо затопить все печи, потому что очень холодно, сильный мороз. Коля не пошёл сегодня в школу, потому что он болен. Машутку отдали в ясли, потому что мама поступила на работу. Мы пойдём завтра в лес, если будет хорошая погода. Город украшают флагами, потому что завтра праздник 1 Мая. Мама пошла на рынок, чтобы купить картошки и мяса.

Если занятия ведутся с детьми, умеющими читать, то главное предложение пишется на доске в таком роде:

Кошка взобралась на дерево	какое? — которое росло у дома
	почему? — потому что увидела собаку
	зачем? — чтобы спастись от собаки
	когда? — когда увидела собаку

8. Составные части целого.

Называется предмет, определяются его составные части. Например:

Поезд: паровоз, тендер, платформы, вагоны.

Дерево: ствол, ветки, сучья, листья, почки и т. п.

Или, обратно, по частям определить целое. Например: циферблат, стрелки, маятник. Что это? Или: 3 этажа, крыша, стены, фундамент, подъезды, двери, окна. Что это?

9. Упражнение на точность номенклатуры. Главным образом в отношении к словам оттенки смысла особенно часто не улавливаются и обусловливают распространённые ошибки: „открыть“ дверь вместо „отпереть“, „одеть“ платье вместо „надеть“, „чесать“ голову вместо „причёсывать“, „открыть“ бутылку вместо „откупорить“ и т. п.

Детям предлагаются подобные слова, а они должны вставлять их в фразы.

Или предлагаются глаголы, характеризующие голоса животных: мычит, ржёт, лает, мяукает, гогочет, поёт, крякает, кудахчет и т. п. Дети должны к каждому из них назвать соответствующее животное.

Обратно: называются животные; дети должны подобрать соответствующие глаголы-голоса.

10. Составление предложений с определённым словом.

Детям дается слово; они должны составить предложение и включить в него это слово. С этим справляются самые маленькие дети.

Высказывание девочки 3 лет 10 месяцев:

Кошка. Серенькая кошка села у окошка.
Собака. Собачка лаяла.
Коза. Коза гуляла.
Петух. Петушок, петушок, золотой гребешок!
Курочка. Петух и курочка, кот и кошка и мы немножко.
Ворона. Ворона прыг-скок, кости собирает.
Трамвай. Трамвай по дороге бежит.
Аэроплан. Аэроплан летает.
Доктор. Доктор, доктор, помогите, моя куколка больна, дайте ложечку варенья и стаканчик молочка.
Мячик. Мячик, мячик, мой весёлый звонкий мяч, ты куда помчался вскачь?
Кукла. Кукла спит, кукла Ляля.
Конфета. Я конфеты кушала, вкусные.
Яблоко. Я яблоко кушала, оно кислое.

Высказывания детей старшей группы (предлагавшиеся слова подчеркнуты):

Москва — главный город СССР.
Москва — очень большой город. В ней много трамваев и автомобилей.
Ленинград большой город. В нем живёт много народу.
В Ленинграде много заводов. На заводах работает много рабочих.
В ясли приносят маленьких детей. Когда Маня была маленькая, ее носили в ясли.

11. Составление предложения с несколькими данными словами. Упражнение, рекомендуемое Л. Н. Толстым и применявшееся им в Яснополянской школе: даются три, четыре слова, например: собака, старик, испугаться. Дети должны вставить их в предложение. Ответы детей принимают приблизительно такую форму:

Собака залаяла, старик испугался. Старик замахнулся палкой, собака испугалась и убежала.

Следует добиваться, чтобы дети не повторялись в своих примерах, по возможности, разнообразили и усложняли их.

Л. Толстой разнообразил и делал это упражнение ещё интереснее тем, что превращал его в игру.

12. Объяснение слов. Следует ли объяснять детям слова и требовать таких объяснений от самих детей? Л. Н. Толстой отвечает на этот вопрос определённо и

в высшей степени убедительно. Он говорит: „Я убедился в том, что объяснять смысл слова и речи совершенно невозможно даже для талантливого учителя, не говоря о столь любимых бездарными учителями объяснениях, что сонмище есть некий малый синедрион и т. п. Объясняя какое бы то ни было слово, хоть, например, слово „впечатление", вы вставляете, вместо объясняемого, другое, столь же непонятное слово или целый ряд слов, смысл которых столь же непонятен, как и само слово. Почти всегда непонятно не самое слово, а вовсе нет у ученика того понятия, которое выражает слово. Слово почти всегда готово, когда готово понятие. Притом отношение слова и мысли и образование новых понятий есть такой сложный, таинственный и нежный процесс души, что всякое вмешательство является грубой силой, задерживающей процесс развития. Легко сказать — понимать, но разве непонятно каждому, сколько различных вещей можно понимать в одно и то же время, читая одну и ту же книгу. Ученик, не понимая 2—3 слов в фразе, может понимать тонкий оттенок мысли или отношение её к предыдущему. Вы, учитель, налегаете на одну сторону понимания, а ученику вовсе не нужно того, что вы хотите объяснять ему. Иногда он понял, только не умеет доказать, что понял вас, сам же в то же время смутно догадывается и воспринимает совершенно другое и весьма для него полезное и важное. Вы пристаёте к нему, чтобы он объяснился, но ведь он словом должен объяснить то впечатление, которое произвели на него слова, и он молчит или начинает говорить вздор, лжёт, обманывает, пытается отыскать то, что вам нужно, подделаться под ваши желания или выдумывает несуществующую трудность и бьётся над ней. Общее же впечатление, произведённое книгой, поэтическое чутьё, помогавшее ему угадывать мысль, забыто и спряталось. Нужно давать ученику случай приобретать новые понятия и слова из общего смысла речи". Эти глубокие по смыслу слова подтверждают те соображения, которые мы высказывали по вопросу о восприятии детьми поэзии: ценно общее впечатление, а новые слова и понятия постепенно усваиваются детьми из общего смысла речи. Это целиком и безоговорочно относится к понятиям отвлечённым, общим. Мы пробовали предлагать детям 7 лет объяснить такие слова, как красота, добро. Дети не объясняют слово, не вскрывают его отвлечённую сущность,

а приводят конкретные проявления того или другого понятия, оценку его — вроде следующих примеров:

Красота — это когда красиво.

Доброта — это хорошо. Добрые люди хорошие.

Другое дело — объяснение слов, именующих конкретные понятия, предметы. С этой же задачей связана работа по придумыванию загадок, о чём уже была речь и будет ещё речь впереди. В данном случае детям называется предмет и предлагается определить, что это такое. К этой задаче примыкает другая — классификация предметов по видам. Ребёнок, имеющий представление об общих понятиях „мебель" и „цветы", на вопрос: „Что такое стул?", ответит: „Такая мебель; на стуле сидят". Или: „Что такое одуванчик?" — „Такой цветок; цветёт весной; он жёлтый".

Вот высказывания детей средней группы:

Чашка — такая посуда. Из чашки пьют чай, молоко, кофе.
Школа — в школе учатся дети.
Сад — в саду деревья, цветы, дорожки, скамейки, гуляют люди, дети.
Собака — такое животное, лает, с людьми живёт.
Доктор — такой дядя, он лечит больных людей.
Мышка — такой маленький зверёк, мышек кошка ест.

Упражнению такого рода мы придаём большое значение. Если принять в соображение, что оно всегда сопровождается поправками, высказываниями воспитательницы и детей, оно много содействует тому, что дети начинают задумываться над тем, как формулировать свою мысль словесно возможно точно, понятно и правильно. Чтобы этого достигнуть, надо предлагать детям для объяснения лишь слова, обозначающие абсолютно знакомые им предметы и явления.

13. Отгадывание и составление загадок. Мы об этом уже говорили, но речь шла о составлении или отгадывании загадок, относящихся к предметам, что облегчает отгадывание. Но если у детей имеется запас отчётливых представлений, то загадки, относящиеся к таким представлениям, отгадываются ими и без наличия соответствующих предметов или картинок. Народное творчество создало много загадок, характеризующих предметы и явления. Их надо тщательно подобрать, классифицировать по содержанию и возрастам детей и предлагать детям в первую очередь. Пусть дети заучат их наизусть как образцы образной народной речи.

Следует поощрять детей и к придумыванию загадок самим. Вначале это даётся с трудом даже старшим детям; словесное оформление их загадок нескладно: „такое, на что кладут, чтобы есть", означает тарелку; или „такое, чтобы шить, продевают нитку" — иголка. Но постепенно они научаются классифицировать предметы, правильно выражать свои мысли и придумывать загадки часто не хуже самой воспитательницы. Вот такие загадки детей 6—7 лет:

Душистый цветок, растёт на колючем кусте, бывает белого, розового, красного цвета. Птица, которая кладёт свои яйца в чужие гнёзда. Овощь, растёт в огороде, снаружи красная, внутри белая и т. п.

14. Классификация предметов. К классификациям предметов и явлений по признакам, особенностям, видам можно подводить детей очень рано. В простейших формах соответствующие игры возможны уже с 3½—4-летними детьми. Вначале эти игры ведутся с иллюстративным материалом, главным образом с картинками. Разнообразные виды лото преследуют цели классификации предметов. С детьми 6—7 лет, получившими соответствующую подготовку, занятия по классификации возможны и без иллюстрации.

Очень много дают и соответствующие занятия-беседы.

Приводим такую беседу, проведённую с детьми старшей группы.

Руководительница. — Дети, мы поговорим о насекомых. Каждый припомнит какое-нибудь насекомое и про него что-нибудь скажет. Я начну. Я скажу про муху. Летом очень много мух.

С. — Летом и бабочки есть, в саду летают.

А. — А в лесу — муравьи. Муравьи тоже насекомые.

Пауза.

Руководительница. — Я пройдусь по лугам, мотылёчки есть там.

Н. — И жучки, и букашки, и божьи коровки.

П. — И кузнечики, и стрекозы. Это всё насекомые.

Пауза.

Руководительница. — А комар? Вот несносное насекомое.

П. — Они кусают больно, а когда укусят, это место чешется.

Руководительница. — Комары не кусают, а жалят.

С. — И осы жалят; меня ужалила оса. И пчёлы жалят.

Пауза.

Беседы наподобие нами приведённой могут быть проведены на многие темы: домашние или дикие животные, садовые или полевые цветы, фрукты и овощи и т. п.

15. Заучивание и произношение скороговорок. Дети любят упражняться в тонкостях артикуляции. Часто они сами, без всякого поощрения, по многу раз повторяют какое-нибудь трудно произносимое слово, стремясь преодолеть трудности и овладеть произношением. На предложение произнести ту или другую скороговорку они охотно соглашаются. Вначале им предлагают скороговорки короткие, нетрудные, вроде: „Коси коса, пока роса". Дети произносят их медленно. В дальнейшем скороговорки подбираются с нарастающими трудностями: „На дворе — трава, на траве — дрова" и т. п. Дети приобретают навык произносить их быстрее, отчётливее, порою доходят до виртуозности; соревнуются в искусстве. Принуждать их к таким упражнениям, конечно, нельзя.

Упражнения в артикуляции нужны не всем детям. Они излишни для детей, владеющих гибким, хорошо функционирующим голосовым аппаратом; но эти-то дети с особой охотой изощряются в произношении трудных скороговорок. Детям же косноязычным, с языком неповоротливым, они необходимы и полезны как прекрасная гимнастика речи, но к ним нужно и относиться как к гимнастике, не злоупотреблять ими и ни в коем случае детям не надоедать.

Заботясь об обогащении лексикона детей, мы должны понимать, что и слова, усваиваемые детьми, распадаются на два разряда. В первый из них, который можно назвать активным запасом слов, входят те слова, которые ребёнок не только понимает, но активно, сознательно, при всяком подходящем случае вставляет в свою речь. Ко второму, к пассивному запасу слов относятся слова, которые человек понимает, связывает с определённым представлением, но которые в речь его не входят. Новое предлагаемое слово пополнит словесный активный запас детей только в том случае, если оно будет закреплено. Мало произнести его раз, другой. Дети должны воспринимать его слухом и сознанием возможно чаще.

Вернейшим путём к тому, чтобы те или другие слова или выражения были восприняты ребёнком, является частое и надлежащее употребление их воспитателем в своей собственной речи и еще больше живые образцы литературной, художественной речи, в которой они встречаются.

Воспитатель должен замечать новые слова и выражения, появляющиеся в речи детей впервые, стараться возвращаться к ним, употреблять их самому и приводить детей к их употреблению — словом, содействовать тому, чтобы слово мало-помалу переходило из пассивного запаса в активный.

При беседах с детьми, рассказах детей следует отмечать каждое удачное, меткое слово, предлагать заменять слова мало удачные более подходящими, придумывать новые эпитеты, избегать повторений и т. п. Хорошо после проведённой экскурсии или прочитанного рассказа при случае спросить детей, с какими новыми словами они познакомились, поговорить со старшими детьми о том, зачем нужно обогащать свою речь новыми словами, поощрять их спрашивать о значении непонятных слов.

Специального внимания к себе требует распространённое, несомненно отрицательное явление, наблюдаемое в речи. Это обилие в ней иностранных слов и выражений. Русский язык достаточно богат, чтобы обходиться собственными средствами. Детей надо с ранних лет приучать к употреблению русских слов и выражений, обращаясь к иностранным лишь в случаях безусловной необходимости.

ГРАМОТА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ

Первые годы жизни ребёнка должны быть посвящены практическому усвоению устной речи. Беглость мышления приобретается через практику в разговорной речи. Основательное упражнение в устной речи является лучшим фундаментом и подготовкой к усвоению речи графической.

„Ребёнок должен научиться говорить прежде, чем он может перейти к разумному чтению“ (Песталоцци).

Этим неоспоримым положением должен руководствоваться каждый, кто занимается воспитанием и обучением детей: нельзя подводить к грамоте ребёнка, который не владеет устной речью.

Но грамота, т. е. искусство читать и писать, является одной из сторон той способности, которая именуется языком, и цели и назначение её те же — служить орудием общения с окружающим, выявлять внутреннее содержание человека и способствовать его обогащению, а потому с того момента, когда ребёнок начинает приобретать навыки в чтении и письме, его устная речь и речь графическая сливаются в одном русле. Мы не можем себе представить ни одного проявления графической речи, которое не было бы связано со способностью членораздельной речи, ни одного занятия с детьми по графической речи, которое не могло бы быть использовано в интересах развития устной речи.

Устная речь ребёнка развивается естественно, если условия этому способствуют. Методическое содействие взрослых только облегчает это развитие. Ребёнок так же естественно и самостоятельно овладевает и графической речью, если налицо имеются нужные для этого предпосылки и условия, а именно: 1) соответствующая обстановка (так дети научаются читать и писать благодаря общению со старшими, уже подведёнными к грамоте товари-

щами); 2) соответствующая дидактическая обстановка, т. е. наличие нужных пособий и материалов.

Когда, на котором году, при таких условиях ребёнок начинает читать, предрешать невозможно, как невозможно предрешать, на каком месяце он заговорит. Только в том случае, если условия исключают возможность естественного усвоения грамоты, требуется активное вмешательство, выражающееся в том, что ребёнка начинают обучать грамоте (6—7 лет).

Формирующаяся речь ребёнка опирается на тот конкретный материал, который доставляет окружающая материальная среда. Та же ближайшая среда предоставляет те предметы, с которыми будут связаны первые графические слова, усваиваемые ребенком. Поскольку ребёнок не должен произносить непонятных, пустых слов, постольку же он не должен читать или писать слов, смысл которых ему недоступен. Каждое произносимое, прочитываемое или написанное им слово должно быть для него живым. Живым же можно назвать только то слово, смысл которого ему ясен.

Как метод подведения детей к навыкам графической речи мы выдвигаем те же разнообразные дидактические игры и занятия, которые мы широко применяем в интересах развития устной речи; и иллюстративный материал для этих занятий тот же — предметы, игрушки, картинки. Опытная руководительница без навязчивости использует любое из этих занятий для упражнения детей в устной речи. Включаемые в игру предметы, картинки попутно рассматриваются, описываются, сравниваются; любое прочитанное или написанное слово, фраза дают толчок для обмена мыслями, для разговора. Всякий букварь, любое пособие неизбежно преследуют две цели: упражнение детей в чтении и обогащение, систематизацию их словесного запаса, их речевых навыков.

Когда ребёнок постигнет слияние и в его жизнь войдёт книга, чтение вступает в ряд факторов развития его речи. На первых порах это фактор только второстепенного значения; основным остаётся звучащая речь, воздействующая на главного посредника в деле развития человеческой речи — на слух человека. Источником, обогащающим круг представлений и словарь детей, остаётся попрежнему окружающий их материальный и социальный мир, воспринимаемый ими в наблюдении, в игре, в труде.

Книга как фактор развития языка вступит в жизнь

детей во всём своём значении позднее, в школьный период, когда дети овладеют беглым чтением.

Так называемые книжки-картинки, предоставляемые детям уже преддошкольного возраста, являются в сущности просто собранием картинок, объединённых иногда общим содержанием или темой. Имеющийся в этих книжках литературный текст не нужен. Нужны ли им вообще эти книги? Неустойчивое внимание малышей не позволяет им сосредоточиться ни на одной картинке, неудержимо влечёт их вперёд — хочется узнать, что там дальше; страницы беспорядочно переворачиваются в погоне за новыми, скользящими по их сознанию восприятиями. Малышам 2—4 лет нужны не книжки, а отдельные картинки, из которых каждая имеет самодовлеющую ценность, каждая может быть рассмотрена сама по себе.

Мы считаем, что иллюстрации к рассказу, сказке для маленьких детей должны быть представлены в виде отдельных картинок, вложенных в папку или переплёт, которые сами дети могут подбирать. Книжки, назначаемые для этого раннего возраста, мы преобразуем соответствующим образом: вырезаем картинки из двух на это обречённых книжек, наклеиваем их на папки, текст отбрасываем и вкладываем всё в конверт с соответствующим заглавием. Но все виды занятий с таким пособием являются в сущности занятиями по картинкам, по рассказыванию и отношения к чтению не имеют.

К пяти годам дети начинают определённо интересоваться книгой, и таковая должна быть им предоставлена. С этого возраста необходимо приучать детей к обращению с книгой. Но пятилетние дети тоже ещё не читают, и книга продолжает влиять на их развитие посредством представленных в ней картинок и участия взрослого, излагающего им её содержание. И только когда ребёнок научится читать, книга вступает в его жизнь как фактор развития речи первенствующего значения.

Книга для детей, лишь приступающих к самостоятельному чтению, должна удовлетворять следующим требованиям: она должна быть привлекательна по внешности, напечатана крупным чётким шрифтом, буквенный и звуковой состав слов и структура предложений должны быть методически обоснованы; содержание её должны составлять коротенькие рассказики, сказочки, причём фабула должна развёртываться параллельно в тексте и в иллюстрирующих

его грамотных, по возможности художественных картинках.

Литературное образование человека и культура его языка в значительной степени зависят от того, что он читает и как читает. Книга как литературный материал, с которым человеку приходится иметь постоянное общение, не может не оставить следа на его лингвистическом развитии. Уже было сказано, что литературные вкусы и навыки ребёнка должны формироваться на основании общения, по возможности, с безукоризненным литературно-художественным материалом. Но если нельзя требовать, чтобы книга, которую читает ребёнок, являлась всегда совершенным образцом литературно-художественной речи, то безусловным следует признать правило, что язык этой книги должен быть безукоризненным в смысле литературной правильности. То, что было сказано нами относительно произведений поэтических, остаётся в силе и в отношении к произведениям прозаическим: следует тщательно просмотреть произведения художников-прозаиков и извлечь из них всё, что может быть предоставлено детям того или другого возраста. Многие педагоги и не подозревают, как много материала, исключительного по своему воспитательно-художественному значению, можно найти у Л. Н. Толстого, у Ушинского. Маленькие рассказики-описания о животных и птицах из „Родного слова“ Ушинского являются совершеннейшими образцами русского образного слова. Книга, не удовлетворяющая этому требованию, не должна иметь доступа к детям. Но одного этого мало.

Чтобы книга, ценная как своим содержанием, так и языком, оказывала на ребёнка надлежащее влияние, необходимо следить за тем, как взрослые читают детям и как дети сами читают. Чтение бестолковое, поверхностное, неглубокое, погоня за сильными ощущениями, интерес лишь к подробностям развёртывающейся фабулы и игнорирование художественных форм и образов не могут, конечно, оказать благотворного влияния на язык читателя, не могут создать вдумчивого, толкового читателя, способного извлечь из книги всё то ценное и положительное, что она может дать.

Как один из методических приёмов, наилучшим образом влияющих на выработку толкового ребёнка-читателя, рекомендуем чтение детям вслух дома, у семейного очага. Чтению этому надо придавать характер серьёзного заня-

тия-развлечения, в котором одинаково заинтересованы как чтец-ребенок, так и слушатель-взрослый. Интерес, проявляемый к такого рода чтению со стороны матери или другого лица, притом интерес не к одному содержанию читаемого, но и к художественным формам языка, к приёмам чтеца, отношение к подобному чтению не как к уроку, за которым ребёнка донимают поправками и замечаниями, а как к удовольствию, действуют благотворным, поощряющим образом на маленького чтеца, развивают в нём стремление усилить впечатление, вызываемое его чтением, предстать в роли чтеца с наилучшей стороны. А совместное длительное влияние всех этих стимулов, опирающееся на лучшие литературно-художественные образцы, развивает как любовь к литературно-художественному произведению и понимание его, так и умение представить его в толковом литературном чтении. Сила же привычки распространит этот навык не только на чтение вслух, но и на самостоятельное чтение ребенка про себя.

ПРАЗДНИКИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ

Мы знаем, какое громадное значение в жизни детей имеют эмоции, особенно эмоции положительные, возбуждающие. Отнимите их у детей, и померкнет их жизнь. Проявления у ребёнка внимания, интереса, стремления к творчеству требуют эмоциональных побуждений.

Особого внимания к себе требует эмоция радости. Ребёнок, жизнь которого лишена радостей, чахнет и физически, и психически. Интересы его развивающейся личности требуют обновляющихся впечатлений, поддерживающих и питающих чувство радости. Однообразно, уныло текущая жизнь удручает, ослабляет силы, как физические, так и психические; радостное, в меру представленное разнообразие их питает и поддерживает.

В этом смысле надо отметить громадное положительное значение праздников. Праздник, педагогически правильно организованный, нарушает однообразие текущей жизни, вносит в жизнь детей новое ценное содержание, возбуждает чувство радости, стимулирует к деятельности все силы и способности, в том числе и способность речи. Недаром Пирогов в своей статье „Быть и казаться", написанной по вопросу о детских праздничных выступлениях, отмечает значение таковых для развития речи детей.

В подготовке к празднику должны соответственно возрасту и возможности участвовать сами дети. Под подготовкой к празднику мы подразумеваем обсуждение его содержания, организацию праздничной среды и систематизацию репертуарного материала. Совершенно недопустимы спешное разучивание материала, натаскивание детей, многочисленные репетиции. Материал для праздника накапливается постепенно в процессе годовой педагогической работы. Из имеющегося запаса перед праздником отбирается необходимое.

И подготовка к празднику во всех её проявлениях, и проведение самого праздника предоставляют широкие возможности для выявления детской самодеятельности и языка; но нас интересует главным образом центральный момент каждого праздника — предлагаемое детям зрелище, представление. При этом роль детей может быть двоякая: они могут являться действующими лицами и могут быть зрителями. В первом случае проявляется и упражняется их собственная активная речь, во втором — они слухом воспринимают чужую речь. В интересах их речевого развития значительно и то и другое. Организуя праздники, мы должны и тому и другому уделять время и внимание.

Что же мы можем предоставлять детям-зрителям? Театральные пьесы, концерты, литературные чтения с волшебным фонарём, киносеансы, Петрушку и т. д.

Бывают случаи, когда материал, предлагаемый детям в виде куплетов, частушек, может только опошлить вкус детей.

Не менее значителен вопрос об участии самих детей в праздничных выступлениях. В интересах социального и речевого развития детей такие выступления имеют огромное значение.

Для того чтобы говорить хорошо всегда и при всех условиях, надо не только уметь говорить, но надо приобрести привычку говорить публично, не стесняясь присутствием посторонних слушателей. Есть люди с богатым духовным содержанием, прекрасно владеющие речью, но настолько застенчивые, неуверенные в себе, непривычные к публичной речи, что достаточно присутствия двух-трёх посторонних лиц, чтобы они не могли произнести ни слова. С этим злом надо бороться, развивать в детях уверенность в себе и доверие к своим силам. Привычку к публичной речи можно создать в человеке только путём приучения его с малолетства к речи перед посторонней, увеличивающейся в числе аудиторией.

Потому-то так важно, чтобы дети уже в детском саду проникались сознанием, что они принимают участие в общей работе, в общей беседе, что их словами все заинтересованы, что они рассказывают товарищам нечто, что может и должно всех заинтересовать.

Но недостаточно выступить только перед своими товарищами. К ним дети привыкают и перестают их стеснять-

ся, нисколько не утрачивая в то же время робости в присутствии новой посторонней аудитории. Поэтому необходимо приучать детей читать и говорить перед публикой. С этой целью следует изредка организовывать чтения детей на детских праздниках, на которые приглашаются родители и знакомые.

Такие выступления детей уже практикуются и в детских садах и в школах, но организация их не всегда соответствует тем принципам, которыми при этом следует руководствоваться. Им придаётся характер лишней торжественности, исключительности, дети диференцируются, выдвигаются избранники, развивается пустое тщеславие, с одной стороны, зависть — с другой. Эта внешняя отрицательная сторона дела убивает его внутреннюю сторону — развить во всех детях умение и потребность путём живого слова воздействовать на слушателя.

Всякий парад, всякая внешняя показная сторона, способствующая проявлению тщеславия, не должны иметь места. Выступать и читать должны все дети, без различия их свойств и способностей. Детей робких, застенчивых следует выдвигать в первую голову. Необходимо соблюдать осторожность в расточении похвал, в манере порицания, чтобы не разжигать тщеславия и не задевать самолюбия.

Дети могут разыгрывать маленькие сценки, пьески, читать стихи, рассказывать, давать пояснения к картинам. При этом шлифуется их речь, развивается уверенность в себе, находчивость, открывается простор для творчества. Составлять небольшие инсценировки по сказкам, рассказам, басням, по данным детской жизни не так уж трудно; требования к таким вещицам не слишком велики: были бы они понятны и интересны по содержанию и грамотны по изложению. Но мы никогда не должны забывать, что детский спектакль — не театральное представление, в котором участвуют актеры, а методический прием, имеющий в виду детей. Участвовать в этих спектаклях должны все дети.

Какие праздники могут быть представлены в жизни детей, как часто и какие поводы обусловливают их возникновение? Центральными, основными являются, конечно, наши политические праздники: Октябрьской революции и 1 Мая.

Мы должны развернуть вокруг них интересную работу

по развитию в детях советского патриотизма, любви к великим вождям Ленину, Сталину, приобщить их к праздничному настроению трудящихся, к общим радостным переживаниям и использовать всё это для развития их языка.

Вторая категория праздников — сезонные: праздник весны, лета, осени, зимы; оформление их может быть очень разнообразно и интересно, с привлечением различных видов детской деятельности и живого слова.

Третья категория — праздники литературные, музыкальные, посвящённые памяти и творчеству знакомых детям писателей, поэтов, композиторов; из нашей дошкольной практики мы можем назвать: праздник Пушкина, повторяющийся каждый год, Некрасова, Глинки, Моцарта, Бетховена. На них выступают обычно и дети и взрослые.

Четвёртая категория — праздники труда: посадка деревьев, цветов, сбора овощей, фруктов и т. п.

Пятая — бытовые праздники: ёлка, дни рождения детей, летом пикники — вылазки в природу с едой и увеселениями.

Сюда же следует отнести случайные, мимолётные маленькие праздники. Детям накануне объявляется: завтра у нас будет праздник. Более тщательно наводится порядок, к платью детей прикалывается по бантику, за обедом даётся по конфетке, на стол ставится лишний цветок, снимаются обычные плановые занятия и устраивается „театр“— час детской самодеятельности: чтение стихов, пение, пляски, игры, кто во что горазд. Старшие дети (7 лет) могут сами придумывать маленькие сценки. Вот образцы такой детской самодеятельности.

Юра и Коля придумали „разговор по телефону“ и воспроизвели его, приспособив в двух противоположных концах „сцены“ два игрушечных телефона.

Ю. — 1-48-73.
К. — Кого вам надо?
Ю. — Володю Кострова.
К. — Это я.
Ю. — Здравствуй, Володя! Это я, Юра.
К. — Что тебе надо?
Ю. — Приди сейчас ко мне, я тебе что-то покажу.
К. — Что? Если не скажешь, — не приду.
Ю. — Собачку. Я нашёл ее на Лиговке, в снегу, когда шёл из детского сада.
К. — Ну! А где её хозяин?

Ю. — У неё нет хозяина. Её выбросили. Она лежала в куче грязного снега, грязная, мокрая и жалобно пищала. Я её взял и принёс домой. Я отдал ей свой хлеб и молоко. Приходи посмотреть, мы для неё устроим кроватку и выкупаем.

К. — Ладно, приду.

Темы для таких инсценировок дети выбирают сами или предлагаются педагогом: встреча двух товарищей на катке, в лесу (сбор грибов, ягод, отдых под дубом), у костра (дети разжигают костёр, располагаются вокруг него, кто-нибудь рассказывает сказку) и т. п. Декораций и бутафорий никаких не требуется. Всё воображаемое.

Сколько же праздников разного типа можно предоставить детям в году? Ответить на этот вопрос определённым числом нельзя. Сколько нужно. Это должен подсказать педагогический такт и чувство меры.

Праздники и праздничные выступления детей неизменно включают музыкальные номера, главным образом пение, а потому попутно мы хотим сказать несколько слов о музыкально-вокальном образовании детей, несомненно оказывающем влияние на развитие их языка.

Одним из крупных достижений нашей дошкольной педагогической практики является признание музыкального образования неотъемлемой частью педагогической работы в целом. Мы коснемся только одной стороны этого большого вопроса, а именно, пения как фактора развития речи детей. Детям предоставляется возможность слушать пение и петь самим. Каждая песня связана с литературным текстом, который дети должны запомнить. К такому тексту должны быть предъявлены те же требования, как к любому литературному произведению, с которым знакомят детей, — абсолютной грамотности, по возможности художественности. Дети должны понимать смысл песни, которая им поётся, что выдвигает определённые требования к дикции поющего лица. Литературный текст песни должен быть разучен с детьми предварительно, это требование обусловливает сотрудничество педагога и музыкального инструктора.

Музыкальное образование неразрывно связано с культурой слуха, а культура слуха — один из важнейших факторов в деле развития речи.

Следует ещё отметить роль пения в борьбе с некоторыми недостатками речи, главным образом с заиканием.

Отмечается, что пение, т. е. протяжное произношение звуков, входящих в слово, пресекает виды заикания.

Пением пользуются как методом борьбы с видами заикания, не являющимися неисправимыми. Но такая работа должна вестись специалистом.

РОДНОИ ЯЗЫК И ИНОСТРАННЫЕ И ИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЕ

Вопрос об изучении иностранного языка в детском возрасте, о взаимоотношении родного языка и языков чужеземных является проблемой исключительной теоретической и практической важности. Когда можно вводить в жизнь ребёнка иностранный язык без риска повредить его развитию? Мы знаем, что русская интеллигенция прошлого века была склонна делать это очень рано, уже грудные дети передавались боннам-иностранкам. Закрытые учебные заведения, женские институты и другие заставляли детей говорить на иностранных языках в принудительном порядке, налагали запрет на родной язык. Два больших мыслителя и толкователя вопросов воспитания — Пирогов и Ушинский — определенно заклеймили это вредное явление.

„Вред состоит в том, — говорил Пирогов, — что внимательность ребёнка, вместо того, чтобы постепенно углубляться и сосредоточиваться на содержании предметов и тем служить к развитию процесса мышления, остается на поверхности, занимаясь новыми именами знакомых уже предметов. Внимательность ребёнка привыкает останавливаться на одном внешнем — на форме слова, и оставлять содержание в стороне, не тронутым. Впоследствии это направление внимания может сделаться привычным, а мышление поверхностным и односторонним. Если же ребёнок действительно начнет думать не на одном своём, а на разных языках, то на каждом из них кругозор мышления едва ли может быть разносторонним и неограниченным. Только гениальные люди, и то в исключительных случаях, могли мыслить и излагать свои мысли о разных предметах знания на чужом языке так же полно, так же глубокомысленно и ясно, как на своём родном. Но и даровитые люди, изучившие с малолетства практически и

научно французский язык, думали и писали на нём, как на родном, только в известном, ограниченном круге мышления. Пушкин, например, писавший и говоривший на французском языке не хуже природного француза, был бы, наверно, плохим французским поэтом. Про себя я знаю, что во время моей профессуры в Дерпте мне легче было читать и писать о научных (медицинских) предметах по-немецки, чем по-русски. Немцам, читавшим писанные мною лекции, приходилось исправлять весьма немногое, только некоторые падежи и незначительные слова, между тем говорить и писать по-немецки о предметах других я мог не иначе, как переводя с русского на немецкий язык.

И я остаюсь убежденным в том, что наш обычный способ обучения малолеток, едва не грудных младенцев, французскому и английскому языкам — нелеп".

А вот что говорит Ушинский:

„Если мы признаем, что на душу ребёнка и на направление его развития могут иметь влияние окружающая его природа, окружающие его люди и даже картина, висящая на стене в его детской комнате, даже игрушки, которыми он играет, то неужели мы можем отказать во влиянии такому проникнутому своеобразным характером явлению, каков язык того или другого народа".

Он считает, что изучение иностранных языков не должно никогда начинаться слишком рано и никак не прежде того, как будет заметно, что родной язык пустил глубокие корни.

Большинство изучивших это явление высказываются за вредное влияние одного языка на другой в раннем детском возрасте, когда у ребёнка только устанавливаются первые навыки и формы мышления, когда связи между его мышлением и его речью являются ещё непрочными и когда, следовательно, конкуренция других связей, устанавливаемых в другой языковой системе, оказывается препятствием для речевого и умственного развития ребёнка.

Когда же можно начинать обучение иностранным языкам? Только тогда, и притом не более чем одному, когда ребёнок уже усвоил свой родной язык в той мере, которая может быть приложена к детскому возрасту. Ушинский говорит — в 7—8 лет. Нам кажется, что с детьми, хорошо овладевшими родным языком, можно и раньше. Уделяя иностранному языку час-два в день, что при уме-

лом ведении дела совершенно достаточно для усвоения навыка даже в беглой речи, всё остальное время следует предоставлять нормальному всестороннему развитию всех способностей ребёнка при ничем не нарушаемом участии в этом развитии первейшего его фактора—родного языка.

Работая над ответственным делом развития речи детей и планируя нашу работу, мы не должны забывать главного: работа эта достигнет намечаемых нами целей только в том случае, если она будет протекать в необходимых для её успеха условиях. Мы говорили об этих условиях в начале нашей книги и считаем нужным напомнить о них еще раз в конце ее:

1. Заботиться о расширении круга представления детей на базе педагогически организованной обстановки, связывать представление со словом.

2. Развивать у детей зрительную и слуховую наблюдательность.

3. Предлагать слуху детей лишь совершенные образцы речи.

4. Продумать обстановку, в которой живут дети, и заботиться о постепенном расширении их социальных связей.

5. Организовать игру и труд детей, являющиеся в деле развития их языка факторами первенствующего значения.

6. Возложить ответственность за развитие речи детей на всех имеющих с ними организованное общение — всех сотрудников детского сада.

7. Содействовать овладению педагогами методами ведения работы по развитию речи детей.

Язык, совершеннейшее орудие социального общения людей, в наших условиях является могучим фактором развития социалистической культуры. Наши дети должны владеть этим орудием. Мы должны заботиться о том, чтобы их речь была ценна не одним гладким внешним построением, а её содержание, претворяющееся в убеждение и дело, должно быть в полном соответствии с великим содержанием социалистической эпохи.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРОГРАММА ПО КУРСУ „РАЗВИТИЕ РЕЧИ“

I. Слово — основной фактор умственного развития. Взаимоотношения слова и мышления. Слово — основное орудие социального общения. Роль слова в деле коммунистического воспитания. Цели обучения родному языку.

Факторы, обусловливающие развитие речи детей:

1. Социальное речевое окружение — семья и школа (ясли, детский сад, школа).

2. Материальное окружение: а) природа, б) среда материальной культуры, в) подбор образовательных пособий и материалов — игрушки, картины, дидактический формальный материал, книга.

3. Творческая деятельность детей — игра и труд.

II. Процесс формирования речи на первом году жизни. Упражнение аппарата речи. Значение органов внешних чувств для развития речи. Тесное взаимоотношение сенсорного и речевого развития. Первенствующее значение слуха. Культура слуховой наблюдательности. Роль подражания в развитии речи. Введение в методику развития речи на первом году жизни.

III. Содержание и формы речи. Их взаимоотношение в связи с возрастными особенностями развития детей. Методы расширения круга представлений и словаря детей: 1) использование педагогического процесса в целом в совокупности всех обусловленных им приёмов; 2) ознакомление детей с природой, культурой и социальной средой, метод экскурсий; 3) организация игры детей во взаимоотношении с трудом; 4) беседы, рассказывание.

Ведущая роль педагога в деле развития речи детей. Требования, которые в этом деле должны быть ему предъявлены:

1) совершенство собственной речи: правильность, точность, чёткость, ясность, выразительность, этичность, соответствие содержания и форм речи уровню развития детей;

2) владение методическим мастерством.

Экскурсии и методика их организации. Выбор содержания, места, подготовка педагога. Подготовка и организация детей. Планирование экскурсии в связи с обусловленными ею приёмами развития речи детей. Способы закрепления представлений и опыта, добытых детьми.

IV. Творческая деятельность детей как основа развития языка.

1. Игра как фактор развития речи детей. Игра ребёнка — путь к познанию мира, накоплению и воспроизведению опыта — наилучшее средство для умственного развития ребёнка и расцвета дара слова. Соответствующая организация игр детей, свободных и организованных (проводимых педагогом). Игрушки и их значение. Их классификация, принципы их предложения детям. Преимущественное значение „одушевлённых" игрушек — кукол животных. Дидактические игры и занятия с игрушками: высказывания детей об игрушках, сравнение, метод загадок, игрушки в рассказе, включение в игры с игрушками формального дидактического материала. Роль педагога. Введение в методику.

2. Труд детей в его взаимоотношении с игрой как фактор развития речи. Методы использования труда детей для обогащения их лексикона.

Изобразительная деятельность детей: рисование, лепка, строительные игры, игры с песком, водой. Методы их организации и использования с целями закрепления представлений детей и развития их языка.

V. Картины и их воспитательное значение. Каким требованиям должны отвечать картины по содержанию и оформлению. Картинки с их отражением отдельных предметов. Картинки сюжетные с центральной фабулой (для рассказывания). Пейзаж, натюрморт. Виды занятий по картинкам. В чём они сходятся с занятиями с игрушками и в чём отличаются. Методы ведения занятий по картинам на разных возрастных этапах. Описание по картинам, сравнение, загадки, составление рассказов, подбор детьми

картин к рассказам, стихотворениям. Альбомы картин по темам.

Рисунки детей как материал для проведения занятий по развитию речи. Настольные пособия: игры парами, разнообразные виды лото. Проекционный фонарь, теневой театр, аллоскоп, кино. Введение в методику работы с картинами.

VI. Живое слово в практике детского сада.

1. Разговор ребёнка с самим собой, с предметами, с товарищами (принцип возрастных группировок детей в игре), со взрослыми. Разговор взрослых с детьми как приём огромного педагогического значения. Вопросы детей. Нужно ли отвечать на все вопросы детей. Дети молчаливые и болтливые. Меры воздействия на тех и других.

2. Беседы. Плановость в проведении бесед, какое основное различие между беседой и разговором. Темы для бесед, вызываемые ходом педагогического процесса, жизнью и запросами детей. Введение в методику ведения бесед.

3. Рассказывание. Рассказ как основной фактор развития связной речи. Принцип отбора материала. Сказки и рассказы реалистического содержания. Восприятие детьми сказок (содержание, язык, юмор; сказки народные и индивидуальные; значение сказок). Место рассказа в педагогической работе. Роль рассказчика. Требования, предъявленные к его мастерству. Техника рассказывания. Рассказ самих детей. Пересказ и творческий рассказ. Рассказ индивидуальный и составленный коллективно. Рассказы по картинкам. Иллюстративный материал при рассказывании. Введение в методику.

4. Стихотворения. Их значение. Принцип отбора стихотворений. Методы подачи стихотворений детям. Чтение стихов детям и запоминание их наизусть. Подход к стихотворению как к определённому виду искусства. Стихотворения классиков (Пушкин, Некрасов, Лермонтов, Майков и др.). Современная детская поэзия: Маршак, Чуковский, Барто и „Альбомы стихов".

5. Чтение детям на разных возрастных ступенях. Роль и значение книги в жизни дошкольника. Роль картин в книге. Техника художественного чтения. Повторное чтение. Организация уголка книги: выбор и смена книг, поддержание порядка, ремонт книг. Приёмы пользования детей книгами. Знакомство с библиотекой. Детский журнал

и работа с ним. Отличие журнала от книги. Освещение современной жизни.

6. Эпистолярное искусство как фактор развития речи детей. Письма детей и детям. Кому, о чём и как можно писать. Коллективное составление писем детьми под руководством педагога. Переписка в журнале.

7. Формальные упражнения речи. Их значение и место в ряду занятий по развитию речи. Фонетические упражнения по звукопроизношению, упражнения с целью накопления слов, овладения структурой речи. Образцы формальных упражнений.

VII. Праздники и их организация как путь развития речи детей. Литературно-музыкальные утренники. Утренники, посвященные творчеству классиков и современных писателей. Фольклорные, тематические утренники (зима в художественных произведениях, героика советской жизни и т. п.). Выступления детей. Принцип отбора детей для таких выступлений. Музыкальное воспитание (пение) как фактор развития речи детей. Развитие музыкального слуха. Объединённое влияние музыкальных и словесных художественных образов.

VIII. Родное слово как основа умственного развития и сокровищница всех знаний в его взаимоотношении с иностранными языками. Когда иностранный язык может быть введён в жизнь ребёнка. Обучение иностранным языкам как фактор развития родного.

IX. Отставание детей в развитии речи и его причины. Дефекты речи и их причины: дефекты органические (заикание, шепелявость) и благоприобретенные (дефекты произношения, бедность словаря, несовершенство структуры речи). Профилактические и педагогические меры борьбы с дефектами речи.

Введение в методику.

Объём речевых навыков семилеток.

X. Общественная работа педагога как часть работы по развитию речи детей. Работа с родителями. Популяризация вопроса о значении речи и её культура.

СОДЕРЖАНИЕ

Е. И. Тихеева и её методика развития речи 5

Предисловие к первому изданию 19

Введение 21

Основные положения методики развития речи детей 26

Речь окружающих и её влияние на развитие языка детей 32

Развитие речи на первом году жизни 34

Роль детского сада в развитии языка ребёнка 39

Организация и использование обстановки как фактора развития речи детей. 44

Игра и труд 64

Дидактические игры-занятия с игрушками 75

Картины 85

Занятия по живому слову: разговор с детьми, беседы, рассказывание, письма, стихотворения 97

Недостатки произношения и борьба с ними 123

Словарь детей (упражнения по развитию речи) 126

Грамота как фактор развития речи детей 136

Праздники как средство развития речи детей 141

Родной язык и иностранные и их взаимоотношение 147

Приложение. Программа по курсу „Развитие речи", разработанная Е. И. Тихеевой для дошкольного факультета .. 150

Редактор А. Г. Степанова

Техн. редактор В. П. Рожин

*

Подписано к печати 15 / IX 1947 г.
Г 010257. 9³/₄ печ. л. Уч. - изд. л. 7, 8.

*

Набрано и отпечатано в тип. Д 05