

**В. В. Гаврилов**

Сургут

**АКТИВИЗАЦИЯ РАБОТЫ НАД СЛОВАРНЫМ ЗАПАСОМ ДОШКОЛЬНИКОВ  
В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАНИЯ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА (МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** язык; речь; лексика; фразеология; мотив; речевое взаимодействие; методика развития речи; речепорождение; особенности развития речи.

**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается развитие речи старших дошкольников одновременно в трех аспектах: социальном, психологическом и педагогическом. В связи с этим педагогам рекомендуется с опорой на теорию развития внутреннего плана действий дошкольников акцентировать внимание на совершенствовании их мыслительных операций и на связи культуры речи с социумом.

**V. V. Gavrilov**

Surgut

**ACTIVIZATION OF WORK ON A LEXICON OF PRESCHOOL CHILDREN  
IN THE COURSE OF WORLD AROUND KNOWLEDGE (METHODICAL ASPECT)**

**KEY WORDS:** language; speech; lexicon; phraseology; motive; speech interaction; a technique of development of speech; speech creation; features of development of speech.

**ABSTRACT.** The author suggests considering speech development simultaneously in three aspects: social, psychological and pedagogical. In connection with these there is a necessity, leaning against the theory of development of the internal plan of action of preschool children, to focus attention on perfection of cognitive operations of children and communication of the standard of speech of the child with society.

**П**роблеме развития речи детей дошкольного возраста посвящено немало научных исследований, в том числе и в плане развития мышления. Вопросами взаимосвязи мышления и речи занимались такие видные ученые, как Г. Айзенк, Ф. Гальтон, Дж. Кеттелл, К. Мейли, Ж. Пиаже, Ч. Спирмен и др. В отечественной науке свой вклад в изучение этого вопроса внесли С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, Н. А. Подгорецкая, П. П. Блонский, А. В. Брушлинский, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Г. С. Костюк, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. И. Мещеряков, Н. А. Менчинская, Д. Б. Эльконин, А. М. Матюшкин, П. Я. Гальперин и др. Проблема развития детской речи (и прежде всего ее лексического аспекта) — предмет научного исследования психологов и педагогов в течение многих лет. Основной нашей задачей является научное обоснование методики работы по развитию культуры речи детей старшего дошкольного возраста, определение направления, по которому педагоги могут двигаться, организуя свою работу осознанно и в определенной системе. Мы должны не столько обогатить словарный запас ребенка, сколько научить его уместно использовать слова в контексте, учитывая все особенности речевой ситуации. Это станет возможным только тогда, когда ребенок усвоит значения слов, понятия, а также — пока в общем виде — основные законы, по которым развивается лексика родного языка.

В качестве основных выделяют следующие компоненты значения слов (А. Л. Леонтьев, Н. Я. Уфимцева, С. Д. Кацнельсон):

- *денотативный компонент*, т. е. отражение в значении слова особенностей денотата;
- *понятийный*, или концептуальный, компонент, отражающий формирование понятий, отражение связей слов по семантике;
- *коннотативный компонент* — отражение эмоционального отношения говорящего к слову;
- *контекстуальный компонент* значения слова.

Коннотативными и контекстуальными значениями слов ребенок овладевает в процессе речевой практики. В теоретическом плане овладение этими значениями, на наш взгляд, невозможно. Оценочные значения слов воспринимаются ребенком как данность, закрепленная в традиции народа, семьи, определенной социальной группы. Иногда эти оценки могут расходиться, и тогда возникает конфликтная ситуация, разрешить которую он должен сам. Так формируется картина мира человека.

Вспомним известный отрывок:

— Скажи, а нельзя ли вообще обойтись без драки? Мирно можно договориться о чем угодно. Знаешь, Малыш, ведь, собственно говоря, на свете нет такой вещи, о которой нельзя было бы договориться, если все как следует обсудить.

— Нет, мама, такие вещи есть. Вот, например, вчера я как раз тоже дрался с Кристером...

— И совершенно напрасно, — сказала мама. — Вы прекрасно могли бы разрешить ваш спор словами, а не кулаками.

Мальш присел к кухонному столу и обхватил руками свою разбитую голову.

— Да? Ты так думаешь? — спросил он и неодобрительно взглянул на маму. — Кристер мне сказал: «Я могу тебя отлупить». Так он и сказал. А я ему ответил: «Нет, не можешь». Ну скажи, могли ли мы разрешить наш спор, как ты говоришь, словами?

Мама не нашлась что ответить, и ей пришлось оборвать свою умиротворяющую проповедь (Астрид Линдгрен. Мальш и Карлсон).

Итак, мы видим, что очень часто ребенок сам определяет, какой коннотацией обладает то или иное слово, т. е., по сути, через язык и отношение к конкретным реалиям формируется мышление ребенка, его мировоззрение. Это особенно актуально в современном российском обществе, в котором отсутствуют национальная объединяющая идея и устойчивые общепризнанные нравственные установки.

Метафорические, образные отношения лежат в области нематериальной, в области мышления, внутренней речи, коренным образом связаны с символикой. Именно поэтому фразеология русского языка осваивается детьми с таким трудом, и даже взрослые часто не в состоянии оперировать (в силу различных причин) идиомами в различных ситуациях общения. Для нас принципиально важным и ценным является то, что отечественные методисты, понимая указанную проблему, ставят перед собой задачу развития рефлексивных способностей у ребенка. В частности, В. Ю. Дьяченко, О. В. Гузенко и другие выделяют четыре вида рефлексивных кругов:

- творческие, целью которых является развитие творческого потенциала (релаксация, этюды, рассказы по воображению);
- событийные (осмысление собственных действий и состояний к событиям повседневной жизни);
- личностные (развитие собственного духовного мира);
- понятийные (осмысленное понимание и восприятие духовной действительности человека) [5. С. 7].

Для Л. Е. Кыласовой основными задачами занятий являются развитие понимания речи, уточнение и расширение словарного запаса, знакомство с обобщающими понятиями, формирование практических навыков речепорождения [4. С. 3].

Авторы Ф. А. Сохин, В. И. Логинова и другие считают, что основным принципом является «опора при формировании словаря у детей на активное и действенное познание окружающей действительности» [3. С. 81].

Считается, что нынешние дети умнее своих предшественников, поскольку имеют больше каналов для получения информации, а объем этой информации за последние десять лет вырос в несколько раз. Однако информационная осведомленность отнюдь не означает, что развивается мышление и речь. Напротив, по данным педиатров и детских психологов, телевидение тормозит речевое развитие ребенка, а Интернет мешает его социализации, не формирует навыков общения со сверстниками. Это происходит потому, что информация, хотя и дается в большом объеме, представлена в готовом виде, не учит ставить проблемные вопросы, решать практические задачи и делать выводы. У детей, которые часто смотрят телевизор, снижается инициатива, интерес к реальным предметам, явлениям окружающего мира (игрушкам, играм, занятиям); они чаще подвержены стрессам, так как виртуальный мир значительно отличается от реального, в котором детям приходится жить и действовать. Иначе говоря, не развивается мышление ребенка, что негативно сказывается и на развитии речи.

Как известно, мышление развивается, формируется только тогда, когда перед человеком стоит определенная цель, существует проблемная ситуация, требующая решения.

Существование человеческого мышления невозможно без языка, его развитие осуществляется через язык, речь. Иначе говоря, мы мыслим на определенном языке. И чем более развито мышление, тем более развита речь (кто ясно мыслит, тот ясно излагает). Но для нас совершенно очевидно, что и язык, речь воздействуют на мышление. В данном случае мы имеем дело с двусторонним, взаимообусловленным процессом. Таким образом, работа психологов, методистов, педагогов исключительно в одном из направлений будет заведомо неполной. Если мы будем развивать только мышление и не уделять внимания практической работе по развитию речи, ребенок не сможет адекватно выражать свои идеи, мысль (какой бы глубокой она ни была) будет опережать речь, не получит достойного звукового воплощения. И, напротив, яркая, образная, но лишенная смысла и логики речь также не достигнет цели.

Вероятно, именно по этой причине в 1958 г. в США был принят «Закон об образовании ради национальной обороны», который явился реакцией американских политиков на советские успехи в космосе. Данный закон предполагал значительное увеличение часов на изучение предметов, обеспечивающих развитие языковой спо-

способности учащихся. Но начинать работу по развитию речи необходимо не в школе, а в дошкольный сенситивный период.

Что касается непосредственной работы по развитию лексики и фразеологии, то она должна осуществляться в системе. Необходимо дать общее понятие о лексической системе русского языка, о лексическом значении. Очень важно осветить вопрос о многозначности слова (понятийный компонент), о том, что слов в русском языке меньше, чем значений, показать интересные случаи переноса значений (на этом этапе начинает формироваться образное мышление у детей; здесь же уместно затронуть фразеологию русского языка, при этом функционирование фразеологизмов нужно рассматривать непременно в контексте). На наш взгляд, интересным для детей этого возраста может стать разговор об омонимии. Целую серию упражнений можно построить в рамках тем «Синонимия» и «Антонимия» (на этом этапе развивается логическое мышление, ребенок учится сравнивать, сопоставлять предметы и явления, находить общее, различия, синтезировать полученные данные). На доступном для детей этого возраста уровне могут быть эффективными занятия по темам «Формирование русской лексики» (дети узнают, что многие слова, такие знакомые и понятные, пришли к нам из других языков) и «Устаревшие и новые слова» (говорим о том, что язык — явление живое, меняющееся, одни слова уходят, но им на смену приходят новые; интересные примеры обогатят занятие, у детей будут развиваться вкус, интерес к родному языку). Нам кажется, что уместен разговор о лексике ограниченной сферы употребления (диалектная, профессиональная, жаргонная лексика) и о стилистических особенностях русской лексики (формируется коннотативный компонент значения слова, но при условии, что примеры будут даны).

Однако мы должны констатировать, что часто ребенок находится в роли объекта, а не субъекта обучения. Педагоги далеко не всегда используют модель педагогического управления и самоуправления, в которой бы «средства и методы прямого и оперативного управления педагога процессом изучения дисциплины постепенно, с учетом развития самостоятельности и инициативности... трансформировались бы в косвенное и перспективное управление, рационально сочетающее в себе все формы самостоятельной работы» [6. С. 4]

Таким образом, становится очевидным, что широкий кругозор и серьезный объем знаний вовсе не гарантируют ребенку успешности дальнейшего обучения в школе и

эффективности речевого взаимодействия. У ребенка именно в дошкольный период необходимо развивать отвлеченное, логическое мышление. В этом возрасте совместными усилиями следует преодолевать интеллектуальную пассивность, создавать мотив, формировать потребность решать задачи, разрешать проблемные ситуации.

Мы опираемся на один из важнейших педагогических принципов: поступательное движение в процессе обучения от более простого к более сложному. Возвращаясь к компонентам значений слов, приведенным нами в начале статьи, мы можем представить их в виде иерархической системы. Освоение значений слов должно осуществляться от более простого, очевидного (денотативного) к коннотативному и далее — контекстуальному. Овладение последним из значений, уместное использование слов с подобным значением в речи и станет показателем успешного освоения необходимого объема лексемы родного языка (то есть не номинирование большого количества слов, но их уместное употребление с учетом речевой ситуации и конкретных коннотаций). Подобная работа, безусловно, имеет непосредственную связь с развитием мышления детей данного возраста.

Ряд мыслительных операций тесно связан с процессом речепорождения, следовательно, развитие внутреннего плана действий может быть применено к данной области человеческой деятельности. На наш взгляд, наиболее полно и логично теория развития внутреннего плана действий (ВПД) ребенка изложена в трудах Я. А. Пономарева. На основе проведенных опытов, Я. А. Пономарев обнаружил индивидуальные различия в возможностях действовать во внутреннем плане. На одном полюсе оказались дети, системы действий которых всецело определяются непосредственно выступающей «логикой внешней ситуации», на другом — дети, которые перед решением задачи составляют ясный план. Этим они напоминают интеллектуально развитых взрослых. Пространство между полюсами заполнено звеньями цепи индивидуальных различий. Звенья этой цепи названы этапами формирования внутреннего плана, т. е. ступенями, которые проходит интеллектуальное развитие ребенка.

Проанализировав способности различных групп испытуемых действовать в уме, Я. А. Пономарев выделил пять этапов развития ВПД: I — фона, II — репродукция, III — манипулирование, IV — транспонирование (от лат. *transponere* — переставлять) и — региментирование (от лат. *regimen* — управление), или программирование [2].

В соответствии с данной теорией, совместная работа педагога и детей должна строиться только при учете психологических особенностей последних. Обычно об умственных способностях детей судят по тем знаниям, которые они обнаружили. Овладение знаниями и формирование умственных способностей находятся, безусловно, в тесной взаимосвязи, но связь эта неоднозначна. «Не всякое овладение знаниями и не во всех случаях, — замечает Я. А. Пономарев, — дает одинаковый эффект в развитии интеллекта» [2. С. 254]. Анализ ВПД ребенка позволяет наблюдать не логику усвоенных знаний, а логику индивида.

Главным показателем того, что ребенок усвоил (или не усвоил) материал, будет то, сможет ли он не просто воспроизвести уже готовый текст, но создать новый на базе известного, привлекая дополнительные знания, свой личный опыт, используя слова в нужном значении, с нужными коннотациями. Последнее будет означать, что ребенок способен оценить речевую ситуацию, выбрать необходимые лексические средства и «просчитать» реакцию собеседника. В данном случае активизируется рефлексия ребенка, т. е. элементы мышления. Такой способностью обладают дети, достигшие пятого этапа развития ВПД — этапа программирования.

Таким образом, педагог должен построить свою работу так, чтобы каждый ребенок, готовясь к поступлению в школу, поднялся хотя бы на один этап развития ВПД выше. В плане работы над словарным запасом это, как уже говорилось, проявляется в поступательном овладении компонентами значений слов — от простых к более сложным, контекстуально и ситуативно обусловленным.

Для того чтобы работа в обоих планах (речевом и мыслительном) проходила успешно и согласованно, необходимо давать детям проблемные задания, требующие активизации мыслительной деятельности, построенные на основе таких логических операций, как синтез, сравнение, анализ.

И если дети в результате подобной системной работы овладели в достаточной степени компонентами значений слов, итогом, завершающим ее этапом могут стать учебные инсценировки (не для зрителей), в которых дети, «отыгрывая» характер того или иного персонажа, должны решать определенные коммуникативные задачи, используя накопленный опыт, свой лексический багаж. Приведем несколько примеров.

**Ситуация 1.** Лиса заняла домик Зайчика. Она угрожает животным, которые пытались помочь Зайчику: «Как выскочу, как выпрыгну, пойдут клочки по закоулочкам!». Зайчик понимает, что помощи ждать не от кого и выступает сам

в роли «переговорщика». Задача Зайчика — убедить Лису в том, что она должна освободить домик (привести аргументы, объяснить, почему она должна это сделать), задача Лисы — доказать, что она имеет право остаться в домике Зайчика. Непременное условие, которое проговаривается заранее педагогом, — найти компромисс, в результате которого Зайчик и Лиса могут жить вместе.

**Ситуация 2.** Медведь оставляет Машеньку у себя, не отпускает домой к бабушке и дедушке. Машенька должна убедить Медведя, что ей непременно нужно вернуться (привести аргументы), Медведь настаивает на том, что Маше будет лучше жить у него (привести аргументы). Возможный компромисс: Медведь отпускает Машеньку домой, но при условии, что она будет приходить к нему в гости, помогать по хозяйству, общаться, дружить.

**Ситуация 3.** Лисичка уличена в том, что обманула мужика и завладела курочкой нечестным путем. Ей угрожает встреча с собаками. Но она просит не звать собак, объясняет причины своего поступка (голод, лишения, тяжелая лесная жизнь), просит прощения и предлагает различные варианты решения. Возможный компромисс: Лисичка может стать нянькой для детей мужика, так загладив свою вину, а взамен получив крышу над головой и пропитание.

Таких проблемных ситуаций на материале любой русской сказки можно создать множество. Основная идея состоит в том, что сказочное пространство пересекается с реальным. Ребенок понимает, что подобные ситуации возможны и в его собственной жизни. Следовательно, возникает интерес и, самое главное, появляется мотив к речевому взаимодействию. Основная идея: насилие ни к чему хорошему не приводит, не позволяет решить проблему, кто-то всегда будет в проигрыше. Ребенок начинает осознавать, как это важно — договориться, подобрать точные слова. Он проникается уважением к собеседнику, но и начинает уважать себя как субъекта коммуникации. Он понимает: тот, кто владеет речью лучше, у кого она богаче, добьется большего успеха в жизни.

Подобная работа, на наш взгляд, не только учит детей старшего дошкольного возраста решать коммуникативные задачи с учетом речевой ситуации, используя накопленный лексический багаж, но и готовит их к дальнейшей адаптации в школе (новый коллектив, новые педагоги, различные конфликты, проблемные ситуации). При этом ребенок обретает некий нравственный стержень, набор определенных моральных качеств, которые позволяют ему находить безболезненные для конфликтующих сторон решения. И каждое такое решение будет соответствовать определенным социальным нормам и стандартам, не будет являться категоричным. Иначе говоря, принцип «В сказках побеждает добро» будет перенесен в реальную повседневность, и в данном случае у ребенка не возникнет ощущения диссонанса между ней и сказочной жизнью. Мы считаем, что представленная концепция может быть распространена

и на другие ярусы языка (и прежде всего на синтаксис).

Итак, развитие речи, пополнение словарного запаса в процессе коммуникации, в процессе познания окружающего мира позволяет формировать мотив, потребность

ребенка к общению, определяет значимость высокоразвитой речевой культуры. Однако при этом не умаляется роль педагога как фасилитатора и транслятора речевых и общекультурных образцов.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. ИССЛЕДОВАНИЯ мышления в советской психологии. М. : Наука, 1966.
2. ПОНОМАРЕВ Я. А. Знания, мышление, умственное развитие. М. : Просвещение, 1967.
3. РАЗВИТИЕ речи детей дошкольного возраста : пособие для воспитателя детского сада / под редакцией Ф. А. Сохина. М. : Просвещение, 1984.
4. РАЗВИТИЕ речи : конспекты занятий для подготовительной группы / авт.-сост. Л. Е. Кыласова. Волгоград : Учитель, 2011.
5. РАЗВИТИЕ речи : тематическое планирование занятий. Волгоград : Учитель, 2008.
6. ХРАМЧЕНКО А. П. Теория и методика речевого развития дошкольников / СурГПИ. Сургут, 2002.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. В. Коротаяева