



А. Г. АРУШАНОВА

РЕЧЬ И РЕЧЕВОЕ ОБЩЕНИЕ ДЕТЕЙ
**РАЗВИТИЕ
ДИАЛОГИЧЕСКОГО
ОБЩЕНИЯ**



**3-7
лет**



Истоки

Алла Арушанова

**Речь и речевое общение детей.
Развитие диалогического
общения. Методическое
пособие для воспитателей**

«МОЗАИКА-СИНТЕЗ»

2005

Арушанова А. Г.

Речь и речевое общение детей. Развитие диалогического общения. Методическое пособие для воспитателей / А. Г. Арушанова — «МОЗАИКА-СИНТЕЗ», 2005 — (Истоки)

В книге представлен один из возможных путей реализации базисного компонента программы «Истоки» по разделу «Речь и речевое общение». Основное внимание в пособии уделяется обучению диалогическому общению, которое осуществляется в форме сценариев активизирующего общения. Пособие адресовано педагогам дошкольных учреждений, а также студентам и преподавателям педагогических колледжей и университетов. 2-е издание, исправленное и дополненное.

Содержание

Введение	6
Использование грамматических средств языка для развития диалогического общения детей	8
Конец ознакомительного фрагмента.	12

Алла Арушанова
Речь и речевое общение детей
Развитие диалогического общения
Методическое пособие для воспитателей
2-е издание, исправленное и дополненное
Допущено Министерством образования РФ

Введение

*Памяти друга и учителя Феликса Алексеевича Сохина посвящаю
эту книгу.
Автор*

Речь – это важнейшая творческая психическая функция человека, область проявления присущей всем людям способности к познанию, самоорганизации, саморазвитию, к построению своей личности, своего внутреннего мира через диалог с другими личностями, другими мирами, другими культурами. Диалог, творчество, познание, саморазвитие – вот те фундаментальные составляющие, которые оказываются вовлеченными в сферу внимания педагога, когда он обращается к проблеме речевого развития дошкольника. Это те основы, на которых строится современная дидактика дошкольного возраста в целом и которые составляют фундамент базисной программы развития ребенка-дошкольника «Истоки».

В предлагаемом читателю методическом пособии представлен один из возможных путей реализации базисного компонента программы «Истоки» по разделу «Речь и речевое общение». В пособии обобщен многолетний опыт речевого воспитания детей, направленного на развитие их коммуникативной компетенции, способности налаживать общение с окружающими людьми (взрослыми и сверстниками) при помощи языковых (фонетических, лексических, грамматических) и неречевых средств (мимики, жестов, поз, взглядов, предметных действий). Коммуникативная компетенция рассматривается как базисная характеристика личности дошкольника, как важнейшая предпосылка благополучия в социальном и интеллектуальном развитии, в освоении специфически детских видов деятельности – коллективных игр, конструирования, детского художественного творчества и пр.

В ряду проблем речевого развития детей выделены две основные: речетворчество и диалог как важнейшие составляющие коммуникативной самодетельности, важнейшие сферы саморазвития личности. Творчество в речевой деятельности проявляется на разных уровнях в разной степени. Человек не изобретает собственную звуковую систему и, как правило, не изобретает морфем (корней, приставок, суффиксов, окончаний). Он учится правильно произносить звуки и слова в соответствии с нормами родного языка, строить предложения в соответствии с правилами грамматики, оформлять высказывания в виде текстов определенной структуры (с началом, серединой, концовкой) и определенного типа (описание, повествование, рассуждение). Но, осваивая эти языковые средства и формы речи, существующие в культуре, ребенок проявляет творчество, играет со звуками, рифмами, смыслами, экспериментирует и конструирует, создает свои оригинальные слова, словосочетания, грамматические конструкции, тексты, которых он никогда ни от кого не слышал. В такой форме ребенок познает языковые закономерности. Он приходит к свободному владению языком, языковому чутью через элементарное осознание языковой действительности. Он приходит к норме через эксперимент (через ее нарушение). В этом парадокс детской грамматики.

Данная книга посвящена проблеме речетворчества на уровне текста и межличностного взаимодействия. В ней основное внимание уделено диалогу. Диалог рассматривается здесь не просто как композиционная форма речи (бытовой ситуативный разговор, фатическая, т. е. направленная на поддержание эмоционального контакта с собеседником, беседа), но как вид речевого общения, в котором проявляются и существуют межличностные отношения, как содержательное общение, обращенное к философским основам бытия, познанию и самопознанию (контекстная произвольная речь). Сердцевину диалога составляют диалогические отношения, проявляющиеся в готовности к встрече с партнером, в принятии его как личности, в установке на ответ собеседника, в ожидании взаимопонимания, согласия, сочувствия, сопер-

живания, содействия. Содержательную основу диалога в дошкольном детстве может создать словесное творчество, совместное сочинение взрослого и ребенка, совместный рассказ сверстников.

Особое значение в речевом развитии дошкольников имеет диалог сверстников. Именно здесь дети по-настоящему чувствуют себя равными, свободными, раскованными. Здесь они учатся самоорганизации, самостоятельности, самоконтролю. В диалоге рождается содержание, которым не обладает в отдельности ни один из партнеров, оно рождается лишь во взаимодействии. В диалоге со сверстником в наибольшей степени приходится ориентироваться на особенности партнера, учитывать его возможности (часто ограниченные) и поэтому произвольно строить свое высказывание, используя контекстную речь. Диалог со сверстником – новая увлекательная область педагогики сотрудничества, педагогики саморазвития. Здесь неуместны прямые указания, учебная мотивация, жесткая регламентация. И все-таки диалогу со сверстником, как показывают исследования, нужно учить. Учить диалогу, учить языковым играм, учить словесному творчеству. Это тоже парадокс. Парадокс речевого воспитания в дошкольные годы.

У истоков педагогики саморазвития, педагогики детского творчества, словотворчества стояли удивительные ученые, детские психологи и педагоги: А. В. Запорожец, Н. А. Ветлугина, Ф. А. Сохин, Е. А. Флерина, М. М. Кониная. Их идеи и данные исследований их учеников и единомышленников (Л. А. Парамоновой, Н. Н. Поддьякова, О. С. Ушаковой, Г. А. Тумаковой, О. М. Дьяченко, Е. Е. Кравцовой, В. Т. Кудрявцева и др.) о детском творчестве положены в основу предлагаемого методического пособия.

В экспериментальной проверке и апробации методики принимали участие аспиранты и сотрудники лаборатории развития речи НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, воспитатели и педагоги по культуре речевого общения базовых детских садов, экспериментальных площадок Центра «Дошкольное детство» имени А. В. Запорожца, ряда дошкольных учреждений России, Украины, Белоруссии, Казахстана.

Использование грамматических средств языка для развития диалогического общения детей

Речь выполняет многообразные функции в жизни ребенка. Основной и первоначальной является коммуникативная функция – назначение речи быть средством общения. Но само общение полифункционально. Целью общения может быть как поддержание социальных контактов, обмен интеллектуальной информацией, воздействие на эмоциональную сферу и поведение партнера, так и само сообщение и используемые языковые средства (Р. О. Якобсон). Все эти аспекты коммуникативной функции речи представлены в поведении дошкольника и активно им осваиваются. Именно формирование функций речи побуждает ребенка к овладению языком, его фонетикой, лексикой, грамматическим строем, к освоению форм речи – диалога и монолога. Диалог выступает как основная форма речевого общения, в недрах которой зарождается монолог. Диалог может разворачиваться как элементарное реплицирование (повторение) в бытовом разговоре и может достигать высот философско-мировоззренческой беседы.

Выделяются две основные сферы общения дошкольника – со взрослыми и со сверстниками. Первоначальной недифференцированной формой общения матери с ребенком является «дуэт» (Н. И. Лепская) – особое явление некоординированного речевого взаимодействия, в котором проявляются черты и диалога, и монолога. Качество скоординированности диалога на начальных этапах обеспечивается матерью, которая «чинит» диалог, заполняя паузы, подсказывая ребенку возможные варианты поддержания и развития темы. Особое значение имеет появление инициативной речи ребенка, превращающей диалог в разговор равноправных партнеров по общению. Диалог со сверстником также зарождается в виде несогласованной речевой активности находящихся рядом детей. Ж. Пиаже назвал эту форму «коллективным монологом» и усматривал в ней проявление свойственного детям эгоцентризма, неспособности встать на позицию партнера.

Как показывают наблюдения, некоординированные речевые высказывания, «коллективные монологи» характерны для всех детей. Особенно часто это проявляется на занятиях изобразительной деятельностью, а также в процессе игр с мелкими игрушками, конструирования, занятий с мозаикой, когда дети, находясь рядом, каждый занимается своим делом. В такой форме удовлетворяется фундаментальная потребность в установлении социального контакта, эмоциональной связи со сверстниками. Речь здесь выполняет контактоустанавливающую, фатическую функцию. Она не преследует цели обмена сложной интеллектуальной информацией, координации совместных действий или достижения общего результата; она направлена прежде всего на установление и поддержание эмоционального контакта и действительно его обеспечивает. У дошкольника также ярко выражена потребность в самопрезентации, потребность во внимании сверстника, желание довести до сведения партнера цели и содержание своих действий, возникающие по ассоциации воспоминания из личного опыта. Речь может даже замещать реальные игровые или изобразительные действия, обозначая, называя их и одновременно обращаясь к партнеру по общению.

Не следует думать, что дошкольник не обращает внимания на то, слышит ли его партнер. Об этом можно судить по тому, что, оставаясь в одиночестве, ребенок нередко теряет интерес к той деятельности, которой он только что занимался рядом со сверстником. Просто интерес не распространяется дальше желания быть вместе, быть объектом внимания и удовлетворяется от самого факта присутствия сверстника и его аналогичной встречной речевой активности, хотя и не скоординированной по содержанию.

Дети четырех-пяти лет испытывают насущную потребность делиться своими впечатлениями на темы из личного опыта, охотно откликаются на предложение рассказать о своих встречах в природе, о четвероногих друзьях, любимых игрушках, маме, сестренке, братишке. У них не хватает терпения выслушать собеседника, все начинают говорить одновременно. И хотя такой «полилог» выглядит неорганизованным и хаотичным, он является свидетельством определенного прогресса в познавательном, личностном и речевом развитии детей.

Следует заметить, что эмоциональные контакты между детьми, их личностное общение обеспечивается не только и даже не столько при помощи речи, а прежде всего использованием несловесных средств – взглядов, мимики, жестов, поз, предметных действий. Очень важно, чтобы ребенок мог достичь взаимопонимания, используя любые доступные ему средства: и речевые, и невербальные – неречевые. На наш взгляд, недооценка роли невербального общения – одна из причин того, что детские некоординированные диалоги получили название эгоцентрической, несоциализированной речи. Напротив, учет невербальной коммуникации показывает, что для ребенка в его «коллективных монологах» важное значение имеет эмоциональный, личностный контакт со сверстником, то есть его социальная связь (социализированность речи).

Следует также обратить внимание на то, что важнейшим критерием собственно социализированной речи, диалога, Ж. Пиаже считал наличие в речевом взаимодействии не менее чем трех взаимосвязанных высказываний общающихся: инициативного высказывания, ответа на него и встречной ответной реакции на ответ. При таком взаимодействии каждый получает возможность откликнуться на высказывание партнера, проявить «диалогическое предвосхищающее ответ и активно ответное отношение» (М. М. Бахтин). Это характеристика высокого уровня развития диалога, которого при стихийном обучении дошкольники достигают лишь на поздних ступенях развития.

Таким образом, можно говорить о том, что диалогическая форма общения не дана ребенку изначально. Ее становление проходит стадию преддиалога («дуэта», «коллективного монолога»), стадию скоординированных речевых действий, направленных на поддержание социального контакта (фатическая беседа), практического взаимодействия, постепенно приближаясь к овладению «теоретическим», содержательным диалогом, личностно окрашенным общением. Овладение диалогом – больше, чем овладение просто композиционной формой речи. Это прежде всего формирование диалогической позиции, активного вопрошающего и ответного отношения к партнеру, умение слышать и понимать товарища, привлечь его внимание к себе и своей деятельности, интересоваться собеседником и быть интересным ему.

Образцы ведения диалога ребенок получает в общении со взрослым. Именно в общении со взрослым дошкольник очень рано научается говорить о предметах, не находящихся в поле зрения, в наличной ситуации, обучается внеситуативному общению. Но парадокс состоит в том, что именно в общении со взрослым речь ребенка более ситуативна, свернута, чем в общении со сверстником (А. Г. Рузская, Э. А. Рейнштейн). Общение со сверстниками – область развития подлинной детской речевой самостоятельности, важнейший показатель сформированности коммуникативной способности. Формирование коммуникативной способности включает по крайней мере два звена – овладение языком (формирование языковой способности, связи «знак – значение», семантики и синтаксиса) и умение применять язык для целей общения в разнообразных коммуникативных ситуациях. Последнее предполагает умение строить развернутый текст и устанавливать интерактивное взаимодействие (А. М. Шахнарович, К. Менг). Интерактивное взаимодействие включает умение начать разговор, привлечь внимание собеседника, поддержать разговор, в случае необходимости сменить тему, проявить понимание и взаимопонимание, уйти от малоинтересной темы, задать вопрос, ответить, высказать пожелание, согласие или несогласие, завершить разговор (Е. И. Исенина). Связность диалога обеспечивается за счет использования интонации и языковых средств связи – повторения слов и

отдельных реплик, использования местоимений, однокоренных слов, неполных предложений. Как уже отмечалось, диалог опирается на невербальную коммуникацию. Ведя диалог, ребенок одновременно ориентируется на контекст, на ситуацию общения, на партнера (его мотивы), а также на сообщение, на язык.

Исходя из таких представлений о диалоге, составлена предлагаемая программа развития диалогического общения для старших дошкольников, которая охватывает весь спектр задач: задачи освоения языка как средства общения и формирования ориентировки на язык (метаязыковой функции); задачи установления детьми социальных контактов друг с другом с использованием всех доступных – речевых и неречевых средств (контактоустанавливающая функция); задачи овладения средствами и способами построения развернутого текста в условиях продуктивной творческой речи (коммуникативно-информационная функция); задачи установления интерактивного взаимодействия (умения слушать и слышать собеседника, инициативно высказываться, задавать вопросы, проявлять активное ответное отношение и т. п.).

Принципиально важно подчеркнуть необходимость целостного подхода к формированию диалогической речи и недопустимость сведения задач обучения диалогу только к освоению вопросно-ответной формы. Полноценный диалог немыслим без установления диалогических отношений, без формирования инициативной и активной ответной позиции, партнерских отношений; и такие диалогические отношения должны пронизывать как общение ребенка со взрослым, так и взаимодействие со сверстниками как сферы подлинной детской коммуникативной самостоятельности. С другой стороны, овладение диалогом невозможно без освоения языка и средств невербальной коммуникации, без воспитания культуры речи (чистого звукопроизношения, четкой дикции, интонационной выразительности, лексической точности, грамматической правильности).

Задача формирования диалогического общения, таким образом, выступает как приоритетная, определяющая постановку задач языкового развития, отбор познавательного содержания, методов и форм организации обучения родной речи, а также стиль общения педагога с детьми.

Обучение диалогическому общению осуществляется в форме сценариев активизирующего общения. Сценарий общения может включать разговор воспитателя с детьми, дидактические, подвижные, народные игры, инсценировки, игры-драматизации, занятия изобразительной деятельностью, конструированием, имитационные упражнения, обследование предметов (рассматривание игрушек, предметов, картин) – такие виды деятельности, в которых речь выступает во всех своих многообразных функциях, несет основную нагрузку при решении практических и познавательных задач.

Можно ли рассматривать сценарии активизирующего общения как обучающие занятия?

Слово «занятие» в дидактике используется в двух значениях: оно обозначает определенную форму организации обучения; но занятие может выступать и как форма организации детской деятельности (А. П. Усова). В практике работы распространены фронтальные занятия, обязательные для детей, на которых их деятельность строго регламентируется, подчиняется решению дидактических задач; учебная задача обозначается словесно («Будем учиться рассказывать»), деятельность детей оценивается («Чей рассказ больше понравился и почему?»), подводится итог; от детей требуются дисциплина, полные ответы; регламентируются поза, очередность ответов, способы привлечения внимания (поднятая рука); воспитатель выступает в роли обучающего. Такие занятия ориентируются на школьный урок и выступают как урочная форма обучения дошкольника наряду с неурочными формами (дидактические игры, экскурсии, театрализованные представления, просмотр диафильмов и др.). Очевидно, что «школьное» оформление не является сутью занятия как формы обучения дошкольника. Занятие может и должно быть занимательным, незаорганизованным, проходить живо, интересно и даже весело. Но оно всегда решает определенные дидактические задачи, подчиняет им деятельность

детей, регламентирует ее в соответствии с программой; взрослый выступает в роли обучающего, организатора. Тогда как внеучебная деятельность ребенка не подчиняется учебным задачам, хотя в любой деятельности ребенок чему-то учится.

В сценариях активизирующего общения ставятся и решаются задачи коммуникативного развития детей, но при этом целью педагога является пробуждение собственной речевой активности ребенка, его языковых игр, диалогов между детьми – детской языковой и коммуникативной самостоятельности. Взрослый организует деятельность детей, и в процессе ее дети учатся, но при этом деятельность не выступает как форма обучения – это может быть досуг, развлечение и т. п. Поэтому мы избегаем названия «занятие» применительно к сценариям активизирующего общения, чтобы четко обозначить, что обучение в данном случае совершается в основном во внеурочных формах, при применении косвенных методов обучения, имеет не учебную, а игровую, коммуникативную мотивацию. Вместе с тем мы всегда имеем дело с конкретной деятельностью детей, по отношению к которой возможно употребление термина «занятие» в значении формы организации детской деятельности. Занятие может быть фронтальным, групповым (с подгруппой детей, диадой, триадой) и индивидуальным. Деятельность на занятии может быть совместной со взрослым, совместной детской и индивидуальной. Участие в основном добровольное.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.