

РАБОТА С КАРТИНКОЙ

*О ТОМ, КАК СТИМУЛИРОВАТЬ
ИНИЦИАТИВНУЮ РЕЧЬ РЕБЁНКА*

ЭМИЛИЯ ЛЕОНГАРД,
кандидат педагогических наук

Работа по формированию образа слова является важнейшей в педагогическом процессе, и начинается она с самого начала обучения. Она не является отдельной частью работы или жизни детей. Любое обучение (в частности, чтению) должно начинаться с обучения пониманию смысла той ситуации, в которой находится ребёнок. Ведь чтение – это не столько техника воспроизведения состава текста с помощью артикуляции, сколько понимание смысла текста.

10

Работа по формированию образа слова трудна тем, что её нельзя выполнить в какой-то период обучения, её нельзя «пройти», нельзя рассматривать её как программную задачу определённого года обучения. Формирование и развитие образа слова, высказывания есть постоянная забота взрослых, направленная на проявление детских представлений вовне.

Две нераздельные стороны единого процесса – порождение смысла и восприятие смысла – осуществляются через выражение смысла. Особенность обсуждаемого процесса обучения в том, что формы выражения смысла при порождении и восприятии различны, за исключением одного случая, когда от детей требуется пересказ услышанного от других. Во всех остальных случаях проявление смысла воспринятого высказывания происходит в форме, отличной от формы воспринимаемого высказывания.

Например, для проявления понимания словосочетания «зелёный шарик» ребёнку задаются обстоятельства, в которых он выражает своё понимание не в форме повтора, а в форме изображений – плоскостных (рисунок, аппликация) или объёмных (лепка, конструкция, демонстрация действием или олицетворение). Контекст, смысл, заданный изобразительно в плоскости (чаще всего картинкой), ребёнок выражает в речевой форме, пользуясь демонстрацией, конструкцией.

Ограничиваться только речевой формой нельзя, иначе теряется возможность для

взрослых контролировать представления, лежащие в основании слова, а для детей – предъявить себе самому (реализовать) смысл, т.е. теряется возможность «материализовать», «овеществить» слово.

Это касается не только какого-то определённого класса слов (существительных, простых прилагательных и т.д.). «Материализация», точнее, реализация глаголов – это осуществление ребёнком действия, обозначенного словом; реализация качеств – это наблюдения за поведением людей, животных и фиксирование взрослым определённых состояний ребёнка («Вот Серёжа сейчас ласковый, жалеет Митю!»).

Формирование образа слова пронизывает весь процесс обучения, в том числе и обучение чтению. Ведь **чтение – это не столько техника воспроизведения состава текста с помощью артикуляции, сколько понимание смысла текста**. Поэтому обучение чтению начинается с обучения пониманию смысла той ситуации, в которой находится ребёнок, формирования целостного образа ситуации, которая в определённый момент представит перед ребёнком в словесной форме (либо в устном облике – как сказанное слово, либо в письменном – как табличка или текст).

Формирование образа слова происходит и при обучении восприятию предметов, картинок и др. Если графический облик или пространственная фигура не названа, не имеет имени, то она практиче-

ски не выделяется из общего фона, она не запоминается. Имя, название крепит границы какого-либо облика (поэтому так продуктивна аналогия). Слово организует восприятие.

Таким образом, мы опять формируем образ слова, но уже внутри процесса – слово проявляет выразительность облика, выразительный облик насыщает слово.

ОТ ОБРАЗА СЛОВА К ПОНИМАНИЮ СМЫСЛА

Рассмотрим более подробно работу с картинкой – самым распространённым наглядным материалом при обучении детей. Она играет важную роль в развитии речи – и при обогащении лексики, и при овладении грамматикой родного языка.

В работе с картинкой взрослому важно выяснить, что самостоятельно видит каждый ребёнок на предложенной картинке и как он осмысливает изображённую ситуацию. Как это можно сделать?

Распространённой является такая организация работы. Взрослый сам указывает на персонажей и называет производимые ими действия («Мишка ест мёд; собака бежит; девочка ловит бабочку»). Указывая на каждое действующее лицо картинки, взрослый задаёт вопросы: «Кто это? Что делает? Что ест? Что у него в руке?» и т.п. Иногда эти вопросы взрослые задают и без указаний на картинку.



Какая роль отводится детям при этом подходе? Активность детей близка к нулю, всё за них делает взрослый: он выделяет в ситуации действующих лиц и отдельные предметы; он навязывает для всех детей жёсткий план анализа ситуации, вычлняя то, что ему, взрослому, кажется важным (субъект – действие – объект – признак и т. д.).

Дети не включаются в ситуацию, не осмысливают ситуацию изнутри, не дают вариантов персонального восприятия изображения. Дети выполняют лишь полумеханическую работу – отвечают на вопросы. Развитие у детей инициативной речи в этих условиях не стимулируется.

Для того чтобы дети самостоятельно разобрались в изображении, им необходимо самим включиться в ситуацию, а это достигается перевоплощением детей в действующее лицо, представленное на картинке. Дети сами должны показать взрослому, увидели ли они вообще кого-то на картинке или они обратили внимание совсем на другое. Например, вместо девочки, играющей в мяч, внимание одного ребёнка может привлечь клумба с цветами, другого – бант на голове у девочки, кто-то обратит внимание на красивое платье, кто-то – на мяч и т. д.

Руководя восприятием детей, взрослый предлагает им **поиграть «в то, что тут нарисовано»**.

(Момент 1) «Как будем играть? Что тут (в комнате) будет?» Дети выбегают к столу, и взрослый вы-

ясняет у каждого: «*Ты кто? А ты кто?*» Ребёнок может назвать себя мальчиком, мишкой, птичкой, может назвать своё имя. Это значит, что дети ещё не вошли в ситуацию задания.

(Момент 2) Взрослый привлекает внимание детей к картинке, не прикасаясь к ней, а делая вокруг неё обводящее движение, и спрашивает: «*Тут мальчик? Где тут мальчик? А мишка где?*» Дети переключаются на картинку, и кто-нибудь один становится девочкой, отождествляя себя с девочкой на картинке. Остальные ребята становятся зрителями.

Если «героиня» не начинает сама играть с мячом (натуральным или воображаемым) и если никто из детей не подскажет ей, что она должна делать, **(момент 3)** взрослый создаёт провокационную ситуацию. Он сажает девочку на ковёр и спрашивает у всех: «*Тут (показ на картинку) девочка сидит?*» Конечно, дети протестуют, и «героиня» тоже. Кто-то может сказать: «*Играет!*», кто-то: «*Мяч!*», кто-нибудь: «*Играет в мяч!*». «Героиня» начинает демонстрировать действие, изображённое на картинке.

(Момент 4) Желая получить полный ответ от всех детей, взрослый спрашивает вновь: «*Девочка сидит?*» Самостоятельно или с помощью табличек дети дают разные по полноте ответы. Правильные ответы поддерживаются взрослым – он привлекает к говоряще-

му внимание всех детей, которые проговаривают фразу сопряжённо с ним. Если дети пользуются нераспространённым предложением («*Девочка играет*»),

(Момент 5) взрослый вновь прибегает к альтернативным вопросам: «*Девочка играет с куклой? Девочка играет с шаром?*» Ответы детей на эти вопросы всегда будут правильными по содержанию, а по форме могут быть грамматичными («*Девочка играет мяч*»). Как и в предыдущем случае, взрослый «ловит» правильный ответ, и автор ответа учит других детей и проверяет, как они его поняли.

В процессе демонстрации действия по данной картинке (**момент 6**) взрослый спрашивает у детей, девочка играет в мяч, стоя на месте или бегая. Дети предлагают свои варианты, выходя из-за стола: кто-то играет в мяч бегая, кто-то ходит и бросает мяч в воздух, кто-то стоит на месте. Все варианты одобряются взрослым.

(Момент 7) Взрослый спрашивает у ребёнка, играющего роль девочки: «*Девочка, как тебя зовут?*» Если в данный момент в этой роли выступает девочка, а не мальчик, она может назвать своё имя. Взрослый уводит её от узкоконкретного восприятия ситуации: «*Тебя зовут Света. А эту девочку как зовут?*» С помощью других детей девочке на картинке даётся имя, его присваивает себе и «артистка», которая в конце концов на вопрос: «*Как тебя зовут?*» – отвечает: «*Наташа*».

(Момент 8) Взрослый выясняет, что находится вокруг девочки («*Что тут? А тут? А тут?*» плюс обводящие движения в пространстве комнаты). Глядя на картинку, дети находят место цветам, траве, качелям, дому и т.п. В зависимости от возраста и уровня развития детей, а также от поставленных на занятия задач у детей можно спрашивать, какое время года изображено на картинке, почему дети так думают и т.д.

Что происходит с детьми?

Что происходит с детьми при данной организации работы?

- Прежде всего, дети **постоянно активны и в поведении, и в формах выражения смысла**, они любыми средствами проявляют своё понимание ситуации.
- Вопросы, которые задаются детям, заставляют их обдумывать, осмысливать ситуацию и **самостоятельно делать выбор** движений, действий, слов.
- Взрослый не навязывает правильный вариант высказывания, а постоянно поддерживает верные варианты высказываний, рождающиеся у детей, и тем самым укрепляет **веру детей в свои возможности**.
- Общий эмоциональный фон работы позволяет детям не только самостоятельно высказываться, но и **заметить эту самостоятельность у других и у себя**.



- Кроме того, дети именно в такой работе замечают **персональный характер высказывания**, его выразительность (хотя высказывается иногда только одно слово, например «мяч» или «играет»), поскольку каждый при такой организации сохраняет собственную манеру поведения.
- Когда взрослый активизирует воображение детей, дети получают новые впечатления: можно играть в мяч стоя, бегая, прыгая, одному, с товарищами или всем вместе. Таким именно образом **слово насыщается опытом** и тем самым становится если ещё не обобщением, то, во всяком случае, общим для всех этих ситуаций словом.
- **Грамотность высказываний** программируется альтернативными вопросами, представляющими собой образцы нормативной речи: «Кукла сидит? Девочка стоит или бежит? Девочка играет с мышкой?» (вместо грамматических вопросов: «Кто? Что делает? Что взяла?» и т. п., которые несут в себе минимальную смысловую нагрузку и минимальную педагогическую поддержку).
- Драматизация изображений **расширяет кругозор** детей, обогащает их представления.
- Оречевление каждой ситуации происходит в пределах того словаря и тех грамматических средств, которые **соответствуют уровню развития** каждой группы детей, каждого ребёнка.
- В результате большого опыта «чтения» ситуаций, восприятия, работы в реальных ситуациях и по их изображениям дети **приобретают словарь**, который они хорошо понимают в самых различных комбинациях и грамматических конструкциях.
- На первом этапе обучения слово, текст вырастают из понимания и оречевления ситуации. Слово не только фиксирует ситуацию, но и переводит воспринимаемую детьми **конкретную реальность на уровень обобщения**.
- В процессе работы у детей активно развивается **наглядно-действенное и наглядно-образное мышление**, и слово также поднимает понимание детьми ситуации на более высокий уровень – уровень обобщения.
Таким образом, роль взрослого состоит не в передаче детям готовых мыслей, слов и грамматических конструкций, а в создании обстановки поиска, творчества и осуществления детьми маленьких открытий.