**Основные задачи развития речи**

Непременным условием для всестороннего развития ребенка является общение его со взрослыми. Взрослые — хранители опыта, накопленного человечеством, знаний, умений, культуры. Передать этот опыт можно не иначе как с помощью языка. Язык — «важнейшее средство человеческого общения».

Среди многих важных задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста в детском саду обучение родному языку, развитие речи, речевого общения — одна из главных. Эта общая задача состоит из ряда специальных, частных задач: воспитания звуковой культуры речи, обогащения, закрепления и активизации словаря, совершенствования грамматической правильности речи, формирования разговорной (диалогической) речи, развития связной речи, воспитания интереса к художественному слову, подготовки к обучению грамоте.

В детском саду дошкольники, усваивая родной язык, овладевают важнейшей формой речевого общения — устной речью. Речевое общение в его полном виде — понимание речи и активная речь — развивается постепенно.

Речевому общению ребенка со взрослым предшествует эмоциональное общение. Оно является стержнем, основным содержанием взаимоотношений взрослого и ребенка в подготовительный период развития речи — на первом году жизни. Ребенок отвечает улыбкой на улыбку взрослого, произносит звуки в ответ на ласковый разговор с ним. Он как бы заражается эмоциональным состоянием взрослого, его улыбкой, смехом, ласковым тоном голоса. Это именно эмоциональное общение, а не речевое, но в нем закладываются основы будущей речи, будущего общения с помощью осмысленно произносимых и понимаемых слов.

В эмоциональном общении со взрослым ребенок реагирует на особенности голоса, интонацию, с которой произносятся слова. Речь участвует в этом общении лишь своей звуковой стороной, сопровождая действия взрослого. Однако речь, слово, всегда обозначает вполне определенное действие *(встань, сядь),* конкретный предмет *(чашка, мячик),* определенное действие с предметом *(возьми мячик, дай куклу),* действие предмета *(машина едет) и* т. д. Без такого точного обозначения предметов, действий, качеств предметов и их свойств взрослый не может руководить поведением ребенка, его действиями и движениями, поощряя или запрещая их.

В эмоциональном общении взрослый и ребенок выражают самые общие отношения друг к другу, свое удовольствие или неудовольствие, т. е. чувства, но не мысли. Этого становится совершенно недостаточно, когда во втором полугодии расширяется мир ребенка, обогащаются его взаимоотношения со взрослым (а также с другими детьми), усложняются движения и действия, расширяются возможности познания. Теперь необходимо говорить о многих интересных и важных вещах вокруг, а на языке эмоций это сделать иногда очень трудно, а чаще просто невозможно. Нужен язык слов, нужно речевое общение со взрослым.

При эмоциональном общении ребенок сначала заинтересован только взрослым. Но когда взрослый привлекает его внимание к чему-то, он как бы переключает часть этой заинтересованности на предмет, действие, другого человека. Общение не утрачивает эмоциональный характер, но это уже не собственно эмоциональное общение, не «обмен» эмоциями ради них самих, а общение по поводу предмета. Произносимое при этом взрослым и слышимое ребенком слово, неся на себе печать эмоций (в таких случаях оно и произносится выразительно), уже начинает высвобождаться из плена эмоционального общения, постепенно становится для ребенка обозначением предмета, действия и т. п. На этой основе со второго полугодия первого года жизни у малыша развивается понимание слова, речи. Появляется элементарное неполное речевое общение, потому что говорит взрослый, а ребенок отвечает только мимикой, жестом, движением, действием. Уровень такого понимания достаточен для того, чтобы малыш мог осмысленно реагировать на замечания, просьбы и требования в обыденных, хорошо знакомых ему ситуациях. Вместе с тем развивается и инициативное обращение малыша ко взрослым: он привлекает их внимание к себе, к какому-нибудь предмету, что-то просит с помощью мимики, жестов, звуков.

Произнесение звуков при инициативном обращении имеет особенно важное значение для развития речевого общения: здесь зарождается намеренность голосовой реакции, ее направленность на другого человека. Столь же важно подражание звукам и звукосочетаниям, которые произносит взрослый. Оно способствует формированию речевого слуха, формированию произвольности произнесения, а без нее невозможно подражание целым словам, которые ребенок позже будет заимствовать из речи окружающих взрослых.

Первые осмысленные слова появляются в речи ребенка обычно к концу первого года. Однако, во-первых, их недостаточно — всего около 10 *(мама, деда, ням-ням, ав-ав* и т. п.), во-вторых, малыш очень редко употребляет их по своей инициативе. Примерно в середине второго года жизни в развитии речи ребенка происходит существенный сдвиг: он начинает активно использовать накопленный к этому времени словарь в целях обращения к взрослому. Появляются первые предложения. Характерная особенность этих предложений состоит в том, что входящие в них слова употребляются в неизменной форме: *исё мака (еще молока), мака кипить (молоко кипит), кисень пецька (кисель на печке), мама бобо (маме больно)*. Предложения включают два слова; три и четыре слова появляются позже, к двум годам.

Даже такая несовершенная по своей форме, по грамматической структуре речь сразу значительно расширяет возможности речевого общения взрослого и ребенка. Малыш и понимает обращенную к нему речь, и сам может обращаться к взрослому, высказывать свои мысли, желания, просьбы. А это, в свою очередь, приводит к значительному обогащению словаря. Ведь ребенок уже хорошо подражает речи взрослого, услышанным словам, хорошо понимает обращенную к нему речь и может комбинировать в предложении вновь усвоенные слова со словами, усвоенными ранее.

К полутора годам ребенок использует в активной речи примерно 100 слов, к двум годам словарь значительно увеличивается — до 300 слов и более. Индивидуальные различия в развитии речи бывают очень большими, и приведенные данные, конечно, приблизительны. Но главное событие в развитии речи в этот период (к концу второго года) заключается не в количественном росте словаря, а в том, что слова, которые малыш использует в своих предложениях (теперь уже зачастую трехи четырехсловных), приобретают соответствующую грамматическую форму: *девочка села, девочка сидит, лопатку баба деля (сделала)* (примеры из книги А. Н. Гвоздева).

С этого времени иначинается один из важнейших этапов овладения родным языком — овладение грамматической структурой языка. Усвоение грамматики происходит очень интенсивно, и основные грамматические закономерности ребенок усваивает к трем — трем с половиной годам. Так, к этому времени он употребляет в своей речи все падежные формы (без предлогов и с многими предлогами — *на волка похож, под землю спрятался* и т. п.), формы глаголов, сложные предложения с союзами: *Во сне видал, что волк укусил мне руку; Форточка открыта, чтобы проветрилось* (примеры из книги А. Н. Гвоздева).

К трем годам словарь ребенка возрастает до 1000 и более слов. В состав словаря входят все части речи (существительные, глаголы, прилагательные, местоимения, числительные, наречия), служебные слова (предлоги, союзы, частицы), междометия.

Нередко к началу четвертого года жизни усваиваются и все звуки родного языка, включая *р, л, ш, ч, ж, щ, ц.*

Все это не означает, однако, что дальше ни самому ребенку, ни окружающим его взрослым не предстоит потрудиться, совершенствуя его владение языком. Ведь многие тонкости, трудности, исключения из правил, в изобилии имеющиеся в системе языка, малышу еще предстоит усваивать. Вспомним, например, «знаменитый» глагол *хотеть.* Кроме того, ребенок овладевает разговорной речью, и это обусловливает некоторые особенности усвоения средств его родного языка. Например, в разговорной речи взрослых практически отсутствуют причастия и деепричастия *(прыгающий, прыгая* и т. п.). Нет их и в речи ребенка.

Владение родным языком — это не только умение правильно построить предложение, хотя бы и сложное *(Я не хочу идти гулять, потому что на улице холодно и сыро).* Ребенок должен научиться рассказывать: не просто назвать предмет (Это — *яблоко),* но и описать его, рассказать о каком-то событии, явлении, о последовательности событий. Такой рассказ состоит из ряда предложений. Они, характеризуя существенные стороны и свойства описываемого предмета, события, должны быть логически связаны друг с другом и развертываться в определенной последовательности, чтобы слушающий полно и точно понял говорящего. В этом случае мы будем иметь дело со связной речью, т. е. с речью содержательной, логичной, последовательной, достаточно хорошо понятной самой по себе, не требующей дополнительных вопросов и уточнений.

В формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия, наблюдательности. Чтобы хорошо, связно рассказать о чем-нибудь, нужно ясно представлять себе объект рассказа (предмет, событие), уметь анализировать, отбирать основные (для данной ситуации общения) свойства и качества, устанавливать причинно-следственные, временные и другие отношения между предметами и явлениями.

Но связная речь — это все-таки речь, а не процесс мышления, не размышление, не просто «думанье вслух». Поэтому для достижения связности речи необходимо уметь не только отобрать содержание, которое должно быть передано в речи, но и использовать необходимые для этого языковые средства. Нужно умело использовать интонацию, логическое (фразовое) ударение (выделение наиболее важных, ключевых слов), подбирать наиболее точно подходящие для выражения данной мысли слова, уметь строить сложные предложения, использовать разные языковые средства для связи предложений и перехода от одного предложения к другому. Связная речь — это не просто последовательность слов и предложений — это последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях. Ребенок учится мыслить, учась говорить, но он также совершенствует свою речь, учась мыслить.

Связная речь как бы вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного состава, грамматического строя. Это не значит, однако, что развивать связную речь ребенка можно только тогда, когда он очень хорошо усвоил звуковую, лексическую и грамматическую стороны языка. Формирование связной речи начинается раньше. Малыш может не уметь еще чисто произносить все звуки, не владеть большим объемом словаря и сложными синтаксическими конструкциями (сложноподчиненными предложениями, например), но работа по развитию связной речи уже должна начинаться.

Самые простые задания на построение связного высказывания (например, пересказ простой небольшой сказки) предъявляют к речи два важных требования: 1) связная речь должна строиться произвольно, преднамеренно в большей мере, чем, например, реплика в диалоге (ответ на вопрос и т. п.); 2) она должна планироваться, должны намечаться вехи, по которым будет развертываться рассказ. Формирование этих способностей в простых формах связной речи служит основой перехода к более сложным ее формам (например, к творческому рассказыванию).

Связность монологической речи начинает формироваться в недрах диалога как основной формы речевого общения. В диалоге связность зависит от способностей и умений не одного человека, а двух. Обязанности по ее обеспечению сначала выполняет, прежде всего взрослый, но постепенно их учится выполнять и ребенок. В диалоге каждый из собеседников отвечает на вопросы другого; в монологической речи говорящий, последовательно высказывая свои мысли, как бы отвечает самому себе. Разговаривая с взрослым, ребенок учится задавать вопросы самому себе. Диалог — первая школа развития связной монологической речи ребенка (и вообще активизации его речи).

Высшая форма связной монологической речи — письменная речь. Она является более произвольной и осознанной, более планируемой («программируемой»), чем устная монологическая речь. Задача развития письменной связной речи (умений составлять текст) у дошкольников сейчас не может ставиться. И все же психологические особенности письменной речи могут быть использованы для формирования у дошкольников умений преднамеренно, произвольно строить связное устное высказывание (пересказ, рассказ). Это использование основывается на «разделении труда» по составлению письменного текста между ребенком и педагогом: ребенок составляет текст, взрослый записывает. Такой прием — составление письма — давно существует в методике развития речи дошкольников. Еще Е. И. Тихеева рассматривала составление писем как ценный прием развития речи, который может и должен иметь место уже в дошкольном возрасте. «Следует развивать в детях отношение к письму как к делу серьезному: надо хорошенько обдумать, что будешь писать, как лучше изложить свои мысли». Е. И. Тихеева даже предполагала, что возможно проводить занятия по составлению письма «уже с трех-четырехлетними детьми».

Составление письма обычно проводится коллективно, но это вовсе не означает, что исчезает монологичность речи, снижаются требования к произвольности, осознанности построения текста: ведь текст составляет каждый ребенок. Более того, коллективное составление письма облегчает воспитателю формирование у детей очень важной способности отбора лучшего, наиболее подходящего варианта предложения (фразы) или более крупной части текста, продолжающих изложение содержания письма. Эта способность, собственно, и является сутью произвольности, осознанности построения высказывания («Я могу сказать так, но, наверное, лучше сказать по-другому»). Кроме того, преимущественное использование коллективной формы работы вовсе не означает также, что не может иметь места индивидуальное составление письма. Необходимо сочетание того и другого.

Психолингвист А. А. Леонтьев, рассматривая соотношение устной и письменной монологической речи и подчеркивая большую развернутость, произвольность и организованность последней, выдвигает положение о том, что организованной (т. е. планируемой, «программируемой») речи легче начинать обучать с письменной речи. Что касается такого обучения дошкольников, то оно как раз и осуществляется в форме составления письма.

Используя составление письма, можно достичь значительных результатов в развитии связности устной речи ребенка, в обогащении ее сложными синтаксическими конструкциями (сложносочиненными и сложноподчиненными предложениями), поскольку речь, оставаясь устной по внешней форме, будет в то же время строиться на уровне развернутости и произвольности, характерном для письменной речи, и благодаря этому по своей структуре, по качеству связности будет приближаться к ней.

Формирование произвольности речи, способности выбора языковых средств является важным условием не только развития связности речи, но и вообще усвоения языка, овладения тем, чего у ребенка пока еще нет в активной речи. Допустим, например, что маленьким ребенок активно владеет только двумя первыми словами из синонимического ряда *идти* — *шагать — топать* — *брести* (хотя понимать эти слова он может). Если у него еще не развита способность отбирать языковые средства в соответствии с задачами построения высказывания, он просто воспроизведет то слово, которое, так сказать, первым приходит в голову (скорее всего этобудет *идти* как более общее по значению). Если способность отбора уже есть (хотя бы элементарная, начальная), то малыш употребит слово, более подходящее к данному контексту (*шагать,* а не *идти).* Главное, чтобы перед ребенком встала сама задача отбор». Выбирать он скажет, конечно, только из того, что у него есть. Но «есть» — это и в активном словарном запасе, и в пассивном, т. е. в том словаре, который ребенок понимает, но сам им не пользуется. И когда условия построения высказывания будут таковы, что ни одно из слов, которыми ребенок владеет активно, не подходит к давнему контексту, он может обратиться к своему пассивному запасу иупотребить не *идти,* а, например, *брести.* Аналогично обстоит дело и с активизацией сложных грамматических (синтаксических) конструкций.

Таким образом, связная речь, аккумулируя успехи, достижения ребенка в усвоении всех сторож, всех уровней языковой системы, вместе с тем с первых занятий по ее формированию становится важным условием овладения языком — его звуковой стороной, лексикой, грамматикой, а также условием воспитания умений пользоваться языковыми средствами художественной выразительности речи.

В общей системе речевой работы в детском саду обогащение словаря, его закрепление и: активизация занимают очень большое место. И это закономерно. Слово — основная единица языка, и совершенствование речевого общения невозможно без расширения словарного запаса ребенка. Вместе с тем познавательное развитие, развитие понятийного мышления невозможно без усвоения новых слов, выражающих усваиваемые ребенком понятия, закрепляющих получаемые им новые знания и представления. Поэтому словарная работа в детском саду тесно связана с познавательным развитием.

Подчеркивая значение словарной работы в этой связи, нужно отметить и важность работы над словом как единицей языка, в частности над многозначностью слова. Например, в определенных условиях ознакомления детей с окружающим, со свойствами и качествами предметов вводятся новые слова: *зеленый* (для обозначения цвета), *свежий* (в значении «только что изготовленный») или какие-то другие. Здесь мы вводим новые слова исходя из свойств предмета. И это очень важно, так как обогащается и словарь ребенка, и познание им предмета. Но важно учитывать и собственно языковые характеристики слова, в частности его многозначность.

Например, слово *зеленый* имеет и цветовое значение, и значение «незрелый», а слово *свежий* означает и «только что изготовленный», и «прохладный». Раскрывая перед детьми многозначность слова, мы показываем им жизнь самого слова, потому что предметы и явления, соответствующие разным значениям слова, могут быть совершенно разными, не связанными или малосвязанными друг с другом. Так, слово *крепкий,* если употреблять его в значении «прочный, такой, что трудно сломать, разбить, порвать», относится прежде всего к физическим свойствам предметов *(крепкий орех, крепкая веревка).* Если же взять это слово в другом значении — «сильный, значительный по проявлению», то оно будет употребляться для определения свойств явления совсем другого рода, и к тому же очень разных *(крепкий мороз, крепкий сон, крепкий ветер).* Раскрытие смыслового богатства многозначного слова (а многозначно большинство слов) играет большую роль в формировании точности словоупотребления.

Наряду с другими задачами речевой работы в детском саду большого внимания требует воспитание звуковой культуры речи. Развитие звуковой стороны речи — это не только усвоение звуков родного языка, поэтому в содержание понятия звуковой культуры речи включается не только правильное звукопроизношение, но и умение регулировать теми, громкость и т. п. Дело в том, что, говоря о звуковой, стороне речи, нужно иметь в виду сложность значения слова *звуковой.* Оно относится и к звуку как простейшему элементу речи, и вместе с тем к общей физической и языковой характеристике речи как звукового явления. При этом, как и в отношении речевого общения вообще, следует выделить два аспекта — активный и пассивный: произнесение (слов, фраз, сложных связных высказываний) и восприятие. Поэтому в звуковой культуре можно было бы выделить два больших раздела: культура речепроизнесения и речевой слух. (Это разделение приводится не для того, чтобы настаивать на термине «культура речепроизнесения», а лишь для того, чтобы яснее показать существование указанных двух разделов.)

Разные частные разделы, входящие в состав звуковой культуры, по-разному относятся к эффективности, успешности речевого общения. Если, например, отдельные орфоэпические ошибки не могут снизить общую понятность речи, то ускорение ее темпа может существенно влиять на речевое общение. Точно так же значительно сниженная интонационная выразительность может затруднить восприятие, поскольку при этом снижается не просто выразительность, но и как бы стушевываются, стираются фразовые ударения, что не может не сказаться на понимании смысла воспринимаемой речи.

«Программа воспитания в детском саду» в круг задач развития речи и обучения родному языку в подготовительной к школе группе включает новую специальную задачу, решение которой обеспечивает подготовку детей к обучению грамоте: «В подготовительной группе речь впервые становится для детей предметом изучения. Воспитатель развивает у них отношение к устной речи как языковой действительности; он подводит их к звуковому анализу слов». Предусмотрено обучение детей составлению предложений из 2—4 слов, членению предложений такого состава на слова, а также членению слов на слоги и составлению их из слогов.

«С психологической точки зрения, — пишет О. И. Соловьева, — начальный период обучения грамоте — это формирование нового отношения к речи. Предметом сознания становится сама речь, ее внешняя звуковая сторона, в то время как раньше познание детей направлялось на обозначаемые в речи предметы». Далее О. И. Соловьева отмечает, что предметом сознания наряду со звуковой стороной слова становится словесный состав речи; дети практически знакомятся с предложением, словом, частью слова — слогом, со звуком.

При восприятии и понимании речи осознается, прежде всего, то смысловое содержание, которое она передает. При выражении мысли в речи, при сообщении ее собеседнику также осознается смысловое содержание, а осознание того, как устроена речь, какими словами высказывается мысль, не является обязательным. Ребенок и не способен к этому осознанию очень долго, он даже не знает, что говорит словами, как герой одной из пьес Мольера, всю жизнь говоривший прозой, не знал, что он говорят прозой.

Если выделять в подготовке детей к обучению грамоте, прежде всего общую задачу («речь становится предметом изучения»), то в более простых формах решение этой задачи начинается и должно начинаться не в подготовительной группе, а раньше, в предыдущих группах. Например, на занятиях и в дидактических играх по звуковой культуре речи, в частности по формированию слухового внимания, фонетического слуха, правильного звукопроизношения, детям даются задания вслушиваться в звучание слова, найти наиболее часто повторяющиеся звуки в нескольких словах, определить первый и последний звуки в слове, вспомнить слова, начинающиеся с указанного воспитателем звука, и др.

Проводится также работа по обогащению и активизации словаря, в ходе которой они получают задания, например подбирать антонимы— слова с противоположным значением *(высокий* — *низкий, сильный* — *слабый* и т. п.), синонимы — слова, близкие по значению *(путь, дорога; маленький, небольшой, крошечный, малюсенький* и т. п.). Обращая внимание старшего дошкольника на то, например, как описан в стихотворении или рассказе снег, какой он *(пушистый, серебристый),* воспитатель может спросить о слове, употребить слово *слово* (примерно так: «Каким словом автор описывает снег, говорит о своем впечатлении от снега, о том, каким ему видится снег?»). Получая подобные задания и выполняя их, дети начинают усваивать значения слов *звук, слово,* однако это возможно только тогда, когда воспитатель ставит перед собой специальную задачу — включить в формулировку задания слова *слово, звук,* иначе употребление их становится делом случая.

Ведь задание можно сформулировать и так, что слово *слово* будет не нужно. Например, вместо того чтобы сказать: «Вспомните слова, в которых есть звук ш», можно сказать: «В названиях каких предметов есть звук *ш?»* Другой пример. Детям дается задание: «Какой дом нарисован на картинке? *(Маленький...)* Да, маленький дом. А каким другим словом можно сказать про такой дом? *(Небольшой дом...)* Правильно, небольшой дом». Вместо вопроса: «А каким другим словом можно сказать про такой дом?» — вполне возможен другой вопрос: «Как еще можно сказать про такой дом?» Смысл задания не изменится, если воспитатель ставил своей задачей только, например, активизацию словаря.

Присмотримся к тому, в чем состоит различие приводившихся формулировок. В тех случаях, когда употребляется слово *слово,* внимание детей обращается на то, что в речи используются различные слова, что мы говорим словами. Здесь воспитатель исподволь подводит их к пониманию значения слова *слово,* к пониманию словесного состава речи (еще задолго до того, как у них начнут специально формировать такое понимание). В тех случаях, когда в формулировке речевых заданий слово *слово* не употребляется, дети выполняют задание, не задумываясь над тем, что используют слово.

Для дошкольников (если специальная работа с ними еще не проводилась) слова *слово* и *звук* имеют очень неопределенное значение. Как показывают наблюдения и опыты, в ответ на вопрос о том, какие слова он знает, даже старший дошкольник может произнести звук, назвать какую-нибудь букву *(мэ, бэ),* сказать предложение или словосочетание *(хорошая погода)* или даже ответить, что никаких слов не знает, а знает стихотворение про мяч. Многие дети называют слова, но, как правило, только существительные, обозначающие предметы *(стол, стул, дерево* и т. п.). Когда детям предлагают произнести какой-нибудь звук, они очень часто называют тоже какую-нибудь букву (это, кстати, не самый худший вариант — даже вполне грамотные взрослые зачастую смешивают звук и букву), произносят звукоподражание *(ту-ру-ру),* просто говорят про какое-нибудь звуковое явление *(гром гремит)* и т. п. Такая неотчетливость представлений детей о слове и звуке во многом вызывается многозначностью соответствующих слов.

*Слово, звук* — такие же слова, как и многие-многие другие. Как и другие, они имеют определенное значение, обозначают определенное явление. Но значения этих слов — вещи не простые. В толковых словарях русского языка можно прочитать, что слово — это «единица речи, служащая для выражения отдельного понятия», или «единица речи, представляющая собой звуковое выражение понятия о предмете или явлении объективного мира». Однако наряду с этим основным значением слово *слово* имеет и значения «речь», «беседа, разговор» *(дар слова; передать просьбу на словах; рассказать своими словами и* т. п.) и ряд других. Слово *звук* имеет два значения: 1) «воспринимаемое слухом физическое явление...», 2) «членораздельный элемент человеческой произносимой речи».

Словарные определения значений слов *слово* и *звук* дошкольнику дать нельзя — он их не поймет (хотя вообще можно и нужно разрабатывать методику использования таких определений для развития речи дошкольников в детском саду). Однако из этого не следует, что дети вообще не получают никаких определений.

В науке логике есть термин «остенсивное определение», которое противопоставляют вербальному, словесному определению. Слово «остенсивный» происходит от латинских слов ostensio — «показывание», ostendo — «показываю, демонстрирую, указываю в качестве примера». Именно такие определения и даются детям, когда в формулировках рассматривавшихся выше заданий воспитатель употребляет слова *слово* и *звук.* Так же обстоит дело и со словами *предложение, слог,* когда проводится непосредственная работа по подготовке детей к обучению грамоте. Им не дается грамматическое определение предложения (например: «Предложение — это грамматически и интонационно оформленное сочетание слов или отдельное слово, выражающее законченную мысль»). В «Программе воспитания в детском саду» отмечается, что представления дошкольников о предложении, слове (а также, конечно, о слоге) закрепляются в практических упражнениях. Эти практические упражнения и есть использование остенсивных определений.

Усвоение ребенком элементарных значений слов *слово* и *звук* на основе остенсивных определений в различных речевых упражнениях позволяет дать ему первоначальные представления о разграничении слова и звука. В дальнейшем, при обучении членению предложений на слова, звуковому анализу слова и т. п., эти представления углубляются, так как ребенок выделяет, вычленяет слово и звук именно как единицы речи, имеет возможность «услышать» их отдельность в составе целого (предложения, слова).

При ознакомлении детей со словесным составом предложения, со звуковым составом слова воспитатель раскрывает перед ними общие свойства человеческой речи как процесса — дискретность, отдельность составляющих ее единиц (человеческая речь так и называется— «членораздельная речь») и линейность, последовательность этих единиц.

Говоря об осознании речи ребенком, вычленении в ней языковых единиц, следует подчеркнуть, что оно имеет не только смысл непосредственной подготовки к обучению грамоте и формирования тех элементарных знаний и представлений о речи, которые помогут усваивать курс родного языка в школе. Осознание речи, происходящее при подготовке к обучению грамоте, имеет очень большое значение и для общего речевого развития, потому что на основе осознания формируется произвольность речи: намеренность выбора как содержания высказывания, так и языковых средств, которыми это смысловое содержание может быть выражено наиболее точно. Ребенок овладевает умением сознательно, произвольно строить свою речь.

Постигая законы физики, человек получает возможность управлять определенными явлениями внешнего мира. Познавая законы какой-нибудь своей, человеческой деятельности, он приобретает способность управлять ею, совершенствовать ее. Поэтому осознание речи ребенком, формирующееся в процессе подготовки к обучению грамоте,— это не просто условие успешного овладения чтением и письмом, не просто расширение знаний и представлений о речи. Это важное средство дальнейшего развития самой речи, ее совершенствования, повышения ее культуры.

Известный советский языковед и методист А. М. Пешковский считал сознательное пользование языковыми средствами основным отличием литературной речи от речи обыденной. «Всякое осознание фактов языка основано прежде всего на сознательном выхватывании данных фактов из общего потока речи — мысли и на наблюдении над выхваченным, т. е. прежде всего на расчленении процесса речи — мысли. Естественные речевые представления текут слитно. Само собой разумеется, что там, где нет сноровки к такому расчленению, там, где речевые комплексы движутся в мозгу с ловкостью медвежьего танца, — там не может быть и речи о сознательном пользовании фактами языка, об их выборе, сличении, оценке и т. д. Там не человек владеет языком, а язык владеет человеком».

В развитии речи детей ведущая роль принадлежит взрослым: воспитателю — в детском саду, родителям и близким — в семье. От культуры речи взрослых, от того, как они говорят с ребенком, сколько внимания уделяют речевому общению с ним, во многом зависят успехи дошкольника в усвоении языка.

Необходимо, чтобы речь воспитателя соответствовала нормам литературного языка, литературной разговорной речи и в отношении звуковой стороны (произнесение звуков и слов, дикция, темп и т. д.), и в отношении богатства словаря, точности словоупотребления, грамматической правильности, связности. Специальное внимание должно быть обращено на звуковую сторону речи, так как ее недостатки преодолеваются самим говорящим хуже, чем, например, недочеты словоупотребления.

В старшем дошкольном возрасте заканчивается один из важнейших периодов жизни человека (а пожалуй, важнейший), первый его «университет». Но в отличие от студента настоящего университета ребенок занимается сразу на всех факультетах. Он постигает (конечно, в доступных ему пределах) тайны живой природы и природы неживой, усваивает азы математики. Проходит он и элементарный курс ораторского искусства, учась излагать свои мысли логично, выразительно. Приобщается он и к филологическим наукам, приобретая умения не только эмоционально воспринимать произведение художественной литературы, сопереживать его героям, но и чувствовать и понимать простейшие формы языковых средств художественной выразительности. Он становится и маленьким языковедом, потому что приобретает способность на только правильно произносить слова и строить предложения, но и осознавать, из каких звуков состоит слово, из каких слов — предложение. Все это необходимо для успешного учения в школе, для всестороннего развития личности ребенка.