

УДК 159.922.7

*И.П. Грехова*

**Проектная форма организации речевого развития детей  
(на примере курса «Стихосложение»)**

**Аннотация:**

Статья посвящена анализу одной из центральных проблем психологии развития – проблеме развития речи как одной из важнейших высших психических функций. Актуальность исследования объясняется не только значением речи для развития всех высших форм поведения, но и ее современным состоянием. В статье обобщен опыт многолетней работы, посвященной исследованию возможностей развития речи детей в проекте «Стихосложение».

**Ключевые слова:** развитие речи в детском возрасте; проектная форма обучения; деятельность стихосложения; дошкольный возраст; старший подростковый возраст; подростки с умственной отсталостью легкой степени

**Об авторе:** Грехова Ирина Петровна, кандидат психологических наук, доцент, Сургутский государственный университет, доцент кафедры психологии развития Института гуманитарного образования и спорта; эл. почта: iri\_gre@mail.ru

Мысль, закованная в стихе, сразу же  
становится более острой и сверкающей.

Это - железо, превращённое в сталь.

*В. Гюго*

В настоящее время задача свободного владения родным языком перешагнула рамки психологической или педагогической компетентности и обрела статус государственной важности. Это заставляет еще активнее работать в направлении поиска наиболее действенных методов речевого развития, и прежде всего – в детстве, которое является сензитивным периодом для данного направления развития.

Выбирая метод организации курса, направленного на развитие речи в детском возрасте, мы исходили из идей Л.С. Выготского: «В игре, труде, ежедневной жизни

ребенок научается - незаметно для самого себя - пользоваться речью, понимать ее, фиксировать свое внимание на речи, организовывать свою жизнь и поведение так, что без речи они оказываются невозможными... Если бы мы шли от элементов речи к ее синтезу, мы никогда не услышали бы от ребенка живой и настоящей речи. Естественным оказывается как раз обратный путь - от целостных форм речевой деятельности к овладению элементами речи и их комбинированием. И в филогенетическом, и в онтогенетическом развитии фраза предшествует слову, слово - слогу, слог - звуку. Даже отдельная фраза есть почти абстракция; речь возникает гораздо большими целыми, чем предложение. Детям потому сразу дается осмысленная, нужная, жизненно необходимая речь - логическая речь...» [1, с. 62]. Одновременно невозможно было игнорировать негативный опыт традиционного пути речевого развития, при котором ученик, лишенный творческой активности, был отчужден от языка как средства самовыражения. С нашей точки зрения, этот разрыв возможно преодолеть, если изменить позицию, чтобы ребенок воспринимал язык не как один из школьных предметов, которые имеют значение только в школе, а как важнейшее средство самовыражения и организации взаимодействия с другим человеком (или всем человечеством). При этом важно, чтобы в процессе постижения тайн стихотворной речи ребенок не просто изучал законы стихосложения, но имел возможность организовать в соответствии с ними свою деятельность.

На этом основании был разработан курс «Стихосложение» [2], построенный по принципам проектной формы обучения, главной целью которой является целенаправленная и преднамеренная выработка у ребенка новых форм деятельности, планомерная организация его развития. За время занятий в проекте его участникам предлагалась система заданий, среди которых можно выделить следующие группы:

**1. Задания по отработке метрической организации стихотворения, например:**  
*«Определите метр предложенного стихотворного отрывка: Тучки небесные, вечные странники! // Степью лазурною, цепью жемчужною // Мчитесь вы, будто как я же, изгнанники, // С милого севера в сторону южную. М.Ю. Лермонтов», «Найдите и исправьте нарушения метрической организации стихотворения, предложив вместо «чужого» слова два - три варианта и выбрав из них наиболее подходящий с точки зрения ритма и смысла: ...Ты небо недавно кругом облежала, // И молния грозно тебя обвивала, // И ты производила таинственный гром // И сухую землю поила дождем...».*

**2. Задания по отработке ритмической и строфической организации, например:**  
*«Определите способ рифмовки и допишите строки, стараясь выдержать ритм и*

подбирая точную рифму: В душистой тени между ..... лип // Мне мачт корабельных мерещится скрип. // И лебедь, как прежде, плывет сквозь века, // Любуясь красой своего .....».

**3. Задания по освоению выразительных средств языка, например:** «Вставьте пропущенные слова: Стоит на небе месяц, чуть живой, // Среди облаков струящихся и мелких, // И у дворца ..... часовой // Глядит ..... на башенные стрелки», «Попытайтесь определить, какой из рассматриваемых в черновиках вариантов А.С. Пушкин использовал как окончательный, и объясните свой выбор: Все дома на аршин загрязнут. // Лишь на ходулях пешеход // По улице дерзает вброд; // Кареты, люди тонут, вязнут, // И в дрожках вол, рога склоня, // Сменяет пылкого/ легкого/ слабого/ хилого коня».

**4. Работа со стихотворением как целостным произведением, например:** «Закончите стихотворение: Побежала коза в огород. // Ей навстречу попался народ. // - Как не стыдно тебе, егоза? - // И коза опустила глаза. // А когда .....»

На каждом занятии, как и в проекте в целом, участники стояли перед задачей продуцирования стихотворной речи с опорой на анализ всех уровней (метрического, ритмического, строфического, образного, смыслового и подтекстового) организации образцов мировой поэзии. Например, чтобы вписать пропущенную в примере строку, необходимо предварительно определить метр данного стихотворения и способ рифмовки в нем; а восстановить пропущенное в примере слово невозможно, если перед этим не определить размер стихотворения и не проанализировать особенности его образного и содержательного ряда. Поэтому программа проекта «Стихосложение» выстраивалась так, чтобы на любом занятии проводилась работа над стихотворным текстом на всех уровнях его организации. При этом необходимым элементом каждого занятия было обсуждение выполненных заданий всеми участниками, что требовало от детей постоянной перемены роли: автор – слушатель – критик.

Для решения обозначенной задачи при построении курса были соблюдены следующие условия: 1) главной целью ведущего проекта (экспериментатора) становится организация работы по формированию у ребенка новых форм деятельности, способствующих его дальнейшему развитию. При этом центральное место занимает создание предпосылок для формирования адекватной ориентировки в осваиваемой деятельности. 2) центральным вектором курса является познавательная активность, а развертывание стихотворной речи и организация проектной деятельности основываются

на полной ориентировке в осваиваемой сфере. Знания самостоятельно добываются участниками в ходе выполнения поставленных задач, а не даются в готовом виде.

3) Теоретическая задача, которая изначально была поставлена экспериментатором (Что есть поэзия?), в процессе разнообразных форм работы приобретает для участников личностный смысл, чему способствует и смена позиции взрослого: ведущий проекта выступает для его участников в роли не учителя, а консультанта, коллеги по творческому процессу, который спокойно воспринимает любой вопрос или самую неординарную идею.

4) Отсутствие оценки снимает у детей страх оказаться неправым, что значительно активизирует творческие процессы, в которых, как известно, не может быть однозначно правильного решения. К тому же творческую активность заметно усиливают со-товарищи по творчеству, будь то авторы используемых на занятиях произведений или сверстники - коллеги по проекту.

Основную часть нашего курса составляют произведения классиков мировой поэзии, которые выступают не только как фундамент для анализа, размышлений и сотворчества, но и как образец, задающий своеобразные эталоны мастерского владения словом. Стихи, условно называемые «детскими», использовались в качестве «рабочего» материала для упражнений, создающего некую игровую атмосферу.

Проект «Стихосложение», который уже более двух десятилетий проводится с детьми разных возрастных категорий, показал, что деятельность стихосложения, несмотря на свою сложность, доступна и полезна детям уже начиная со старшего дошкольного возраста. Как подчеркивал Д.Б. Эльконин, «речевая действительность, в частности, звуковая, материальная ее форма, подобно любой другой предметной действительности, рано становится объектом ориентировки и деятельности ребенка и тем самым объектом его познания» [5, с. 7], а исследования разных авторов продемонстрировали, что дошкольники очень податливы к воздействию ритма. В частности, в свое время об этом писал создатель оригинальной теории развития речи ребенка и большой знаток детской души К.И. Чуковский, приводя довольно большой материал детского стихотворного творчества [8]. Но поскольку ориентировка в звуковой стороне языка, стихийно возникающая у ребенка в дошкольном возрасте, взрослыми не только не развивается, но даже и не поддерживается, то «она, выполнив в минимальной степени свою функцию, необходимую для овладения грамматическим строем, свертывается и перестает развиваться. В результате имеет место такое положение вещей, что ребенок, овладевший в самом начале дошкольного возраста известным «чутьем» языка, теряет свою особую

языковую «одаренность» и приходит к школьному обучению, не умея ориентироваться в звуковом составе языка, и его приходится заново этому учить» [6, с. 179].

Устранить это досадное недоразумение позволяет специально организованная деятельность стихосложения. Ритмичность, характерная для поэзии, выдвигает на первый план звуковую сторону языка, что и способствует развитию «языкового чутья», и одновременно именно ритмичность делает значимым каждое слово: «Слова в стихах как бы выпирают, выходят на первый план, в то время как в прозе мы скользим по словам, задерживаясь только на центральных словах» [7, с. 104]. А это, в свою очередь, дает возможность осмыслить употребляемые слова в большей мере, что ускоряет движение ребенка к понятийному этапу мышления.

Проект «Стихосложение» для дошкольного возраста построен по тем же принципам, что и в других возрастных группах, однако особенности возраста потребовали некоторых модификаций. Например, в качестве поэтического материала на занятиях использовались небольшие по объему сюжетные стихи с четким ритмом и ясной рифмой; опорные признаки поэтической речи материализовывались в виде картонных фигур (квадраты или круги) разных размеров, обозначающих сильные и слабые слоги. Особым разделом в проекте для данного возраста выступали задания на развитие метафоричности мышления, без которой стихотворная речь попросту не существует и которая при стихийном развитии появляется обычно уже за границами дошкольного возраста. Открыть первые закономерности переноса значений слов дошкольникам помогало создание игровой ситуации, в том числе – и за счет введения в занятия какого-то постоянного героя любимой сказки (Незнайка, Чебурашка и т.п.), который тоже изучал основы стихосложения. Подобный прием давал возможность не только соединить осваиваемую ребенком деятельность стихосложения с ведущим типом деятельности в данном возрасте, но и на время передать ребенку привлекательную для него роль «учителя», который всегда может чем-то помочь невнимательному Буратино или не очень прилежному Коту Матроскину.

Было бы преувеличением сказать, что движение в проекте далось детям одинаково легко, но возникающие затруднения тут же преодолевались при помощи соседа или соседки. Вообще следует отметить, что без помощи своему товарищу и без взаимной поддержки детьми друг друга работа дошкольников в проекте была бы просто невозможна, поскольку ребенку пока трудно выступать одновременно слушателем, критиком и автором; а когда он имеет возможность переложить часть работы на

доброжелательного и достаточно компетентного другого и принять ее результаты, он продвигается в решении поставленной перед ним задачи гораздо быстрее и успешнее. Именно поэтому активное использование коллективного творчества стало еще одной особенностью работы в проекте с дошкольниками.

Возможности коллективной работы дошколят по совместному творчеству можно наблюдать, например, в процессе выполнения задания «Найди и исправь ошибку в стихотворении»: «Прицепившись к задней шине, мишка катится на машине». - «*Не на машине, а на автомобиле*» (Наташа) - «*Нет, не подходит, не в рифму*» (Слава) - «*Едет!*» (Ксюша). А на седьмом занятии требовалось вставить пропущенное слово в следующее стихотворение: «Гонит ..... в небе тучки, // Пляшут листья во дворе. // Гриб, надетый на колючки, // Тащит еж к своей норе». Дошкольники не только предложили различные варианты: «*трактор*» (Наташа), «*ветер*» (Ксюша), «*дождик*» (Ната), - но и пытались в силу своих возможностей обосновать их выбор: «*Слова подходят, потому что и рифма (читай - ритм), и смысл есть*» (Ксюша). Конечно, это объяснение трудно назвать аргументированным и содержательным, но оно демонстрирует попытки ребенка соединить в своей ориентировке обе стороны организации поэтического текста – внешнюю и внутреннюю. Об этом же говорит и реакция детей на предложение Антона подставить в это стихотворение слово «мама»: они дружно засмеялись, явно воспринимая это как шутку, а Слава еще и объяснил: «*Складно, но по смыслу не подходит*».

Так, при неизменном со-творчестве со сверстниками под руководством взрослого, который постоянно разворачивает адекватную для данной задачи ориентировку, дошкольники начинают проникать «в глубь» строки и видеть в поэтическом тексте не набор слов, а сложную, неповторимую структуру, где каждый элемент влияет на свойства целого и одновременно приобретает в его составе новые качества. Но основное развивающее влияние проекта «Стихосложение», по нашему мнению, не столько в том, что его участники научились «складно и со смыслом» дописывать стихи, сколько в создании необходимой системы условий для резкого рывка в направлении формирования полноценной речи, о чем свидетельствует анализ результатов пре- и пост-экспериментального контроля, а также сравнение показателей экспериментальных и контрольных групп.

Таким образом, дошкольный возраст действительно можно считать «нижней» границей освоения речевой поэтики, а максимальной распространенности поэтическое творчество достигает, по мнению ряда авторов, в старшем подростковом возрасте. Но

здесь уже, как подтверждают наши наблюдения, «зрелая литературная форма стихов открывает возможность для выражения подростком своего отношения к миру, для познания себя, что отвечает ведущей деятельности этого возраста» [4, с. 397].

В отличие от Евгения Онегина, участники наших занятий довольно быстро научились отличать ямб не только от хорея, но также и от дактиля, анапеста и амфибрахия, поэтому задания по метрике, ритмике и строфике трудностей обычно не вызывали. Очевидно, именно поэтому задания на преобразование в поэтическую форму предложенных подстрочных переводов известных поэтических произведений в данной возрастной группе не только вызывали энтузиазм, но и выполнялись изящно и даже подчеркнуто легко. В качестве примера приведем несколько поэтических переложений десятиклассниками подстрочника стихотворения Н. Гаприндашвили: «Морю хочется быть маленьким, // Как нежнейшая птичка колибри, Оно сравнивает себя со звездой, // Которая светится в небе без помех...»:

*Морю маленьким хочется быть // И, как птичка колибри, парить,  
Как яркая звездочка, в небе светить, // В ночной тишине людям путь озарить.  
Мечтает размеры колибри // Примерить огромное море,  
А птичка быть хочет звездою, // Сияющей в небе без горя.  
Быть маленьким хочется морю, // Как нежная птичка колибри,  
Звездой чтоб светиться в просторе // И как-нибудь сжаться в калибре.  
Морю хочется маленьким быть, // Как птичка колибри в небе парить;  
Хочет звездочкой крохотной плыть, // На черном пугающем небе светить.  
Море с надеждой мечтает // Крошечным, маленьким быть,  
Птичкой являться желает, // Словно колибри, парить.  
Море о небе мечтает, // Хочет звездой побывать,  
Там ведь никто не мешает // Ей всех вокруг освещать.  
Желает быть море поменьше, // Подобно колибри нежнейшей.  
Оно, как и звезды, сверкает, // Которым ничто не мешает...*

Очевидно, привлекательность подобных заданий, предлагаемых ближе к концу проекта, давала возможность старшеклассникам продемонстрировать свои явно возросшие и уже вполне осознаваемые речетворческие возможности, не требуя при этом углубления в интимные, смысловые сферы личности, поскольку основное содержание произведения было задано первоисточником, а творческую свободу и возможности проявления речевой индивидуальности никто не ограничивал.



Однако это не означает, что развивающее влияние проекта по стихосложению у старших подростков ограничивалось только развитием речевой сферы. Это и подобные ему задания могли быть реализованы только в форме письменной речи, о значении которой для развития других психических процессов, и прежде всего – мышления, говорили не только основоположники отечественной психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.), но и зарубежные исследователи [9; 10]. В частности, Д. Олсон подчеркивает: «Роль письма в развитии мышления заключается в том, что оно превращает сами мысли в значимый объект размышления» [10, с. 277]. И постепенно объектом для размышления на занятиях старшеклассников становились и чувства, и ценности, и смыслы, не только чужие, отраженные в предложенном поэтическом произведении, но и свои, анализируемые с позиции начинающей осознавать себя личности. Наверное, именно поэтому в этой возрастной группе участников проекта коллективное творчество практически не использовалось, и даже при выполнении задания сочинить шуточный монорим на заданную рифму подростки предпочитали работать индивидуально, разве что рифмы использовали из общего «банка», а для домашних заданий во второй части проекта выбирали уже не «детские стихи», как в начале проекта, а лирические или философские. А в конце проекта старшеклассники нередко приносили на занятия стихи «не по заданию» - результат их самостоятельного творчества:

\* \* \*

Я к тебе приду сегодня // Просто так.  
Может быть, дождем осенним – // Так, пустяк.  
Может быть, звездой последней // В небесах,  
Может быть, слезой соленой // На щеках.  
Если вдруг ты вспомнишь обо мне- // Прилечу.  
На заре в окно твое // Постучу.  
Если вдруг забудешь ты меня- // Загрущу.  
А вернешься невзначай- // Все прошу. /Галина М./

\* \* \*

Карабкаясь вверх по безликой, слепой пустоте,  
Не знаю, что помнить, как плакать, как жить-умирать...  
Песок осыпается пеплом в пустой красоте,  
И хочется с места сорваться, бежать и бежать.  
Опасности знак нарисован дрожащей рукой;



Бездонные зимы покрасили серую муть –  
Нарушен безмерный, бескрайний, незримый покой,  
В глазах паутина, и мне никогда не уснуть.  
...Громоздкие стены упали, сломав пустоту.  
Я больше не слышу, не вижу все то, чего нет.  
Заполню мечтами и грязной водой высоту,  
Закрою глаза... И увижу мерцающий свет. /Евгений Р./

Таким образом, проект «Стихосложение» становится для старших подростков не только средством дальнейшего совершенствования собственной речи, о чем мы можем судить по глубине, композиции и стилю создаваемых ими произведений, как поэтических, так и прозаических, но и средством собственного личностного развития через общение с миром, поводом для осознания своего «Я» и освоения новых средств самопонимания и самовыражения.

При этом, как показали проведенные под нашим совместно с М.В. Самойловой руководством исследования, деятельность стихосложения является доступной и для подростков с умственной отсталостью легкой степени, а при выполнении комплекса определенных условий стихосложение актуализирует процессы, находящиеся в зоне ближайшего развития. Систему необходимых условий, по нашим данным [3], составляют: адаптация заданий и подбор материала для проекта с учетом особенностей, диктуемых нозологией участников проекта; максимально активная позиция руководителя проекта при организации общения и совместной деятельности участников; предельно развернутый этап материализованного и внешнеречевого действия; четкие, простые и алгоритмизированные инструкции выполнения проектных заданий; чередование речевых задач с заданиями на продуктивные виды деятельности (рисование, проигрывание и театрализация различных ситуаций), что способствует поддержанию мотивации и более быстрому усвоению материала; частая смена формы предлагаемых заданий в качестве средства борьбы с заторможенной переключаемостью; наглядность при подаче материала и речевое сопровождение процесса выполнения заданий для преодоления быстрой истощаемости и пресыщаемости; относительно маленький объем предлагаемого в заданиях материала, рассчитанный на слабые познавательные интересы, а также их быстрое угасание, и т.д.

Как и следовало ожидать, отмеченные в результате описанной проектной работы новообразования у подростков с диагнозом умственная отсталость легкой степени в основном относятся к речевой сфере. Например, в речи участников проекта стали появляться эпитеты, периодически были продуцированы контекстные речевые высказывания с простым сюжетом, заметно увеличился объем составляемых рассказов; в сочиненных в конце проекта в стихотворных произведениях стали появляться элементы художественной организации в виде сочетания формальных и содержательных характеристик текста, т.е. метра/рифмы и смысла. Значительных сдвигов в синтаксической структуре предложений отмечено не было, однако от бессвязной цепочки простых предложений, которые можно было наблюдать в претесте, подростки продвинулись к небольшим текстам, составляющим простую, но единую сюжетную линию; в большинстве работ появились элементы художественного повествования, обычно это описание событий или выбранного героя. Таким образом, специально организованная конструктивно-аналитическая деятельность словесного творчества на поэтическом материале позволила подросткам с умственной отсталостью от уровня, который сравним с уровнем речевого развития дошкольников, подняться до уровня, сопоставимого с показателями речевого развития младших школьников в норме, а по некоторым параметрам (например, ориентировка в понятиях стихосложения) даже приблизиться к показателям младшего подросткового возраста.

В данной экспериментальной группе, как и в предыдущих, развивающее влияние проектной деятельности перешагнуло границы собственно речевой сферы, хотя обусловлено было именно ею. Коллективное участие в стихослагательной деятельности породило стремление и возможность совместной работы, когда вместо «рядом» появилось «вместе», опирающееся на желание решить общую задачу и помочь другому ради единой цели; на смену бессодержательным пререканиям и попыткам доказать свою правоту с помощью силы пришел диалог, а пробы высказаться понятно для другого постепенно начали вытеснять формальные отговорки. Мы не отслеживали данные изменения по формальным показателям, поскольку это выходило за рамки нашей работы, но не заметить их было невозможно.

Многолетний опыт работы в проекте «Стихосложение» дает основание утверждать, что цель, заявленная как формирование ориентировки на контекст целостного произведения, на отдельное высказывание и лишь затем на слово, оказывается достигнутой в условиях проекта по стихосложению, т.е. конструктивной детской

деятельности, направленной на порождение новых образов. Развитие поэтического слуха (а в широком смысле можно сказать, что и слуха речевого), ритмических, метафорических и смысловых эталонов речевого анализа мы считаем следствием стихосложения как деятельности, которая не только дает детям основы теории стиха и учит улавливать особенности ритмической, образной и смысловой структуры текста, но и является одной из наиболее продуктивных и совершенных форм речевого моделирования, способной легко приспособливаться к особенностям любого возраста и конкретного участника и дающей мощный импульс для значительного продвижения вперед, которое в первую очередь затрагивает сферу речевого развития, хотя ею не ограничивается.

#### **Библиографический список:**

1. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995. 526 с.
2. Грехова И.П. Стихотворная речь как форма развития детской речи: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / МГУ. М., 1998. 24 с.
3. Грехова И.П., Самойлова М.В., Уварова С.В. Речевое развитие подростков с диагнозом «умственная отсталость легкой степени» в условиях словесного творчества // Психология в здравоохранении и образовании. Выпуск 25. Проектная форма как средство психологического сопровождения развития человека. Сургут: ИЦ СурГУ, 2009. С. 30-51.
4. Карабанова О.А. О «Детской психологии» К.И. Чуковского // Чуковский К.И. От двух до пяти. М.: КДУ, 2005. 400 с.
5. Карпова С.Н. Осознание словесного состава речи дошкольниками. М., изд-во МГУ, 1967. 326 с.
6. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. М.: Просвещение, 1964. 350 с.
7. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика: Учеб. пособие. М.: Аспект-Пресс, 1996. 334 с.
8. Чуковский К.И. От двух до пяти. М.: КДУ, 2005. 400 с.
9. Fields M.V., Spangler K.L. Let's begin reading right Developmentally appropriate beginning literacy. 3rd ed. Engle-wood Cliffs, NJ: Merrill, 1995.
10. Olson D.R. The world on paper. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1994.

#### ***Grekhova I.P. Project form of organization of children's speech development (on the example of the course «Versification»)***

The article is devoted to the analysis of one of the central problems of psychology of development – the problem of speech development as one of the most important higher mental functions. The relevance of the research is explained not only by the importance of speech for the development of all higher forms of behavior, but also by its current state. The article

summarizes the experience of many years of work devoted to the study of the development of children's speech in the project «Versification»).

**Keywords:** speech development in children; design programs; activities of poetry; preschool age; the older teenagers; teenagers with mental retardation mild